**НАУКОВИЙ СЕМІНАР**

**2019 – 2020 НАВЧ. РІК**

***Жовтень 2019 р.***

**Ткачук В. В.,**

викладач

 **МОНЕТИЗАЦІЯ ДОДАТКОВИХ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ
ЗАКЛАДАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Сьогодні триває науковий дискурс стосовно терміну «академічне підприємництво», оскільки під цим поняттям часто розуміють різні види економічної діяльності. Тому у даному дослідженні академічне підприємництво ЗВО визначимо як діяльність, що здійснюється задля систематичної монетизації науково-педагогічної діяльності.

Так, закон України «Про вищу освіту» надає право ЗВО здійснювати додаткові освітні послуги відповідно до законодавства, а також розпоряджатися власними надходженнями (для ЗВО державної і комунальної форми власності), зокрема від надання платних послуг [1].

Постанова кабінету міністрів України [2] містить перелік платних послуг, які можуть надаватися закладами освіти:

– підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації кадрів, післядипломна освіта;

– проведення спеціальних курсів, семінарів, тренінгів, стажування тощо;

– підготовка до вступу до ЗВО та до ЗНО;

– проведення лекцій, консультацій, тренінгів, практикумів;

– організація і проведення заходів за освітнім, науковим, технічним, художнім, туристичним, екологічним, спортивним, оздоровчим та гуманітарним напрямами;

– розроблення, впровадження та супроводження електронних навчальних матеріалів, курсів дистанційного навчання;

– забезпечення діяльності технологічних та наукових парків;

– проведення групових та індивідуальних занять і заходів з фізичної культури та спорту з використанням відповідної матеріально-технічної бази закладів освіти;

– обслуговування екскурсійних груп і окремих відвідувачів на територіях та в приміщеннях закладів освіти, установ;

– організація, проведення концертно-видовищних заходів.

Отже, ЗВО можуть монетизувати додаткові освітні послуги, здійснюючи освітньо-наукову діяльність у межах діючого законодавства. Проте сьогодні додаткові освітні послуги здебільшого надаються приватними підприємцями (приватні школи, курси, тренінги, спортивні секції тощо). Такий вид підприємницької діяльності є дуже прибутковим, оскільки навіть у період економічної кризи батьки зазвичай не заощаджують на потребах дітей та юнаків, а інвестують кошти у їхній розвиток та якісну освіту.

Українські ЗВО мають достатні матеріально-технічні ресурси та потужний професорсько-викладацький склад для здійснення академічного підприємництва і монетизації освітніх послуг. Здійснення такої діяльності надає наступні преференції для ЗВО: додатковий прибуток, додаткове навантаження для викладачів, реклама ЗВО у рамках профорієнтації.

Додаткові освітні послуги, що здійснюються приватними підприємцями, здебільшого мають великий попит за рахунок реклами та брендингу освітнього продукту. Тому ми пропонуємо ЗВО здійснити брендинг курсів підготовки до ЗНО за наступним алгоритмом (рис. 1).



**Рис. 1. Алгоритм монетизації додаткових освітніх послуг ЗВО**

Отже, одним зі способів монетизації додаткових освітніх послуг ЗВО є брендинг курсів підготовки до ЗНО.

**Література:**

1. Про вищу освіту : Закон України № 1556-18 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – [К.], 16.04.2017. – Режим доступу : http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

2. Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися закладами освіти, іншими установами та закладами системи освіти, що належать до державної і комунальної форми власності : постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 796 // Офіційний вісник України. – 13.09.2010 –№ 67. – С. 71, стаття 2410, код акта 52690/2010.

**Савченко** **А. Л.,**

доцент, канд. філол. наук

**СПЕЦИФІКА** **СИНТАКСИСУ МОВИ ЗМІ**

Для створення відповідної картини світу в суспільній свідомості засоби мас-медіа мають особливу мову інформаційного впливу. Мова ЗМІ завдяки тісному зв`язку з процесами, що відбуваються в суспільстві, сьогодні представляє великий інтерес для дослідників – лінгвістів.

Вивчення мови масової комунікації – актуальне завдання для філологів, які покликані розглядати ЗМІ в широкому контексті, що дозволяє зрозуміти і пояснити вплив соціально-психологічних, політичних і культурних чинників на функціонування мови в суспільстві.

Тексти публіцистичного стилю мають велику кількість варіантів, тобто жанрів, і ми можемо передбачити, що і мова публіцистики є неоднорідним утворенням, яке розмежовується на функціонально-стилістичні різновиди, що являють собою, з одного боку, тексти максимально близькі до стилю художньої літератури, з іншого боку, тексти, у яких ідіоматичні властивості слів зведені до мінімуму, і це виявляє їх схожість з текстами офіційно-ділового стилю і між ними групу текстів, що виявляють рівновіддаленість від цих двох крайнощів. Незважаючи на це, усі вони можуть розглядатися в межах одного і того ж регістра завдяки схожій понятійній організації. Зокрема, мовна природа спостережуваних між ними відмінностей вимагає детального вивчення і осмислення саме в межах робіт щодо проблем публіцистики.

Переважно прямий порядок слів, складність синтаксичних побудов, широке залучення конструкцій з безособовими формами дієслова, однотипний характер побудови газетних заголовків і фраз та клішованих фраз, що вводять найменування джерела інформації, можуть розглядатися як прояви орієнтації на стандартизованість. Стандартизованість виявляється й у правильності та чіткості побудови речень, їх простоті і ясності. Використовуються монологічне мовлення (переважно в аналітичних жанрах), діалог (наприклад, в інтерв'ю), пряма мова.

Але для текстів, що належать до публіцистичного стилю, характерна така інваріантна особливість їх формальної організації, як одночасна орієнтація на експресію і стандарт, що співвідноситься з основоположним принципом реалізації в стилі публіцистики двох мовних функцій: спілкування і дії, що забезпечується на мовному рівні найрізноманітнішими лексико-граматичними і морфосинтаксичними засобами створення стандартизованості і експресивності тексту. Адже стандартні тексти покликані інформувати адресанта, а тексти, що насичені експресивними елементами, впливати на почуття читача або слухача. Відсіля й принципова неоднорідність синтаксичних засобів.

За нашими спостереженнями, для публіцистичного стилю – і в стандартних текстах, і в насичених експресією характерним є часте порушення норм об`єктивного порядку слів – інверсія. Наприклад, для надання більшої інформативності в стандартних текстах використовується інверсійне винесення обставинних структур різного виду на початок речень*.*  Для текстів з експресією – порушення актуального членування речень.

У публіцистичному стилі представлено всі види односкладних речень – неозначено- і узагальнено-особові, безособові, номінативні тощо

У синтаксисі публіцистики можна констатувати: а) наявність випадків синтаксичного паралелізму: ускладнення синтаксичної структури однорідними членами речення; б) уживання вставних та вставлених конструкцій; в) використання дієприкметникових і дієприслівникових зворотів; г) уживання багатокомпонентних складних речень.

Функція впливу публіцистичного стилю особливо яскраво виявляється в синтаксисі. Зі всілякого синтаксичного репертуару публіцистика відбирає конструкції, що мають значний потенціал дії. Для синтаксису публіцистичних текстів у цілому характерні, з одного боку, традиційні патетичні конструкції (синтаксичний паралелізм, періоди, повтори), з іншого – «розкуті», близькі до розмовних конструкції (розчленовані, неповні, осколкові). Така складність синтаксичної системи стилю продиктована жанровим різноманіттям публікацій, відмінністю їх конкретних цільових, змістовних і функціональних установок. На синтаксичній структурі позначається багатовимірність загальної тональності стилю: від агітаційного заклику до тону довірчої бесіди.

Отже, публіцистика активно використовує експресивний синтаксис. Як бачимо, своєрідність публіцистичного стилю найяскравіше і багатогранно виражається саме в експресивних засобах мовної системи синтаксису.

**Література:**

1. Валгина Н.С. Функциональные стили русского языка: учеб. пособие. М.: Илекса, 2011. С. 91.

***Грудень 2019 р.***

**Хоцкіна С. М.,**

доцент, канд. педагог. наук,

**Сулима Т. С.,**

доцент, канд. педагог. наук

**РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Динамічні зміни розвитку інформаційно-технологічного суспільства потребують формування компетентної особистості, що опановує основи міжкультурної, пізнавальної, соціальної компетенцій. Нормативною базою процесу підготовки постають концептуальні засади загальнодержавних нормативних документів, (Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття»; Закон України «Про вищу освіту»; Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010–2020); Національна доктрина розвитку освіти; Національна стратегія розвитку освіти в Україні (2012–2021); концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір тощо.

Тому набуває значущості педагогічна підготовка майбутнього педагога професійного навчання з акцентом на аспекті розвитку інформаційної компетентності. Проблему «інформаційна компетентність» досліджували О. Гончарова, Е. Зеєр, О. Пометун, Дж. Равен, М. Степаненко, А. Трофименко, А. Хуторський та ін. Цікавим є розуміння сутності поняття «інформаційна компетентність» (А. Зав'ялов, Е. Морковина, Г. Селевко та ін.), що нерозривно пов'язане зі знаннями та вміннями роботи з інформацією на основі інформаційних технологій і розв’язанням навчальних завдань засобами комп'ютерних технологій. О. Пометун характеризує інформаційну компетентність як комплекс умінь працювати з джерелами інформації. А. Єлізаров – як сукупність знань, умінь і досвіду діяльності. О. Шилова та М. Лебедєва визначають інформаційну компетентність як здатність до розв’язань навчальних, життєвих, професійних завдань із використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Е. Морковина пояснює сутність інформаційної компетентності як основи професійної компетентності, оскільки, пов’язана з реалізацію професійних знань, вміннями, навичками і досвідом їх використання під час розв’язання професійних завдань засобами комп'ютерних технологій, а також можливістю удосконалювати знання і досвід професійної галузі. Н. Насирова – мотивація, потреба й інтерес до отримання знань, умінь і навичок у галузі технічних, програмних засобів й інформації. Компетентність педагогів в галузі інформаційно-комунікаційних технологій розглядається Л. Горбуновою і А. Семибратовим як готовність і здатність педагога самостійно і відповідально використовувати ці технології у професійній діяльності.

Узагальнюючи підходи науковців до сутності та специфіки розуміння окресленого поняття, варто зазначити , що інформаційна компетентність має внутрішню логіку розвитку. Тому варто акцентувати на завданнях розвитку інформаційної компетенції: збагачення знаннями та вміннями з галузі інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій; розвиток комунікативних та інтелектуальних здібностей студентів; вироблення вміння здійснювати інтерактивний діалог в єдиному інформаційному просторі. Зауважимо, що наявна позиція ототожнення понять інформаційної компетентності та інформаційно-комунікативної компетентності (табл. 1).

*Таблиця 1*

Наукові підходи до сутності розуміння інформаційної компетентності

|  |  |
| --- | --- |
| Автор | Сутнісні характеристики поняття «інформаційна компетентність» |
| Н. Пахотіна | впевнене використання комп'ютерів для збирання, зберігання, виробництва та обміну інформацією у навчанні, дослідженнях. |
| О. Овчарук | здатність застосовувати ІКТ у навчанні та повсякденному житті; раціональне використання комп’ютера й комп’ютерних засобів у процесі розв’язування завдань, пов’язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням та передаванням; будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ. |
| І. Воротникова | Інформаційно-комунікаційна компетентність є сукупністю знань, навичок та вмінь, що формуються у процесі навчання та самонавчання інформаційним технологіям, а також здатність до виконання діяльності за допомогою інформаційних технологій.  |
| М. Вятковська | Інформаційно-комунікаційна компетентність включає не тільки використання технологій у навчальному процесі, а й розробку навчально-методичних матеріалів, створення особливої взаємодії освітнього призначення. |
| М. Лебедєва | Інформаційно-комунікаційна компетентність – здатність індивіда розв’язувати навчальні, побутові, професійні завдання за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій. |

Як бачимо, інформаційну компетентність розглядають, по-перше, як складову професійної компетентності, по-друге, як складову інформаційної культури особистості або етап (рівень) у становленні інформаційної культури. До числа значущих ознак відносять знання інформатики як предмета, використання комп'ютера як необхідного технічного засобу, активну соціальну позицію і мотивацію суб'єктів освітнього простору, сукупність знань, умінь і навичок щодо пошуку, аналізу і використання інформації, даних і знань, ціннісне ставлення до інформаційної діяльності, наявність актуального освітнього або професійного завдання, в якому актуалізується інформаційна компетентність.

Ураховуючи вищезазначене, розуміємо інформаційну компетентність майбутніх педагогів професійного навчання як інтегроване системне утворення, що синтезує інформаційну грамотність та культуру, є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації та генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, які дозволяють прогнозувати та реалізовувати оптимальні рішення у професійній діяльності.

Відповідно до вищеокресленого маємо визначити значущість досліджуваного поняття через нормативний блок підготовки фахівців. Так, у процесі аналізу вітчизняних та зарубіжних стандартів виокремлено спільні професійні компетенції, які пропоновано розподілити на загально-професійні та спеціалізовано-професійні. Загально-професійні компетенції інженера-педагога містять компетенції, що стосуються використання ІКТ у професійній діяльності інженера-педагога за будь-яким профілем.

Відповідно до Тимчасового Стандарту вищої освіти України ступеня вищої освіти «бакалавр» галузі знань 01 Освіта спеціальності 015 Професійна освіта спеціалізації 015.10 Комп’ютерні технології Стандарт передбачає підготовку фахівців і має на меті [3]:

а) формування інтегральної компетентності – здатності розв’язувати складні фахові спеціалізовані завдання та практичні проблеми у процесі навчання та в області ІКТ, що передбачають застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризуються комплексністю умов;

б) формування загальних компетентностей;

в) формування професійних компетентностей за видами діяльності (проектно-технологічна; виробничо-технологічна; організаційно-управлінська; навчально-дослідна (інноваційна).

Враховуючи рівні засвоєння навчального матеріалу також визначено етапи формування інформаційних компетентностей під час роботи з інформацією: ознайомлення (початковий етап); прогнозування (інтуїтивний етап); репродукція (нормативний етап); перетворення (активний етап); творчий (креативний) етап. Зважаючи на вищезазначене варто акцентувати на аспекті навчально-пізнавальної взаємодії суб’єктів процесу навчання, що є перспективами подальших наукових досліджень.

**Література:**

1. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010–2020) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : te.zavantag.com/docs/1225/index-13230.html
2. Сучасна професійна освіта : концептуальні засади реформування професійної освіти України. – К. – 2018. – 18 с. – Режим доступу : https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2018/05/18/0518-kontseptsiya.doc.
3. Тимчасовий стандарт вищої освіти України : Бакалавр : спеціальність 015 Професійна освіта (Комп’ютерні технології) / З. П. Бакум, С. М. Хоцкіна, Т. С. Сулима, В. В. Ткачук // Міністерство освіти і науки України ; ДВНЗ «Криворізький національний університет». – 2016. – Кривий Ріг. – 21 с.
4. Хоцкіна С. М. Розвиток інформаційної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки / С. М. Хоцкіна, Т. С. Сулима, О. В. Гладченко // Професійна комунікація: національна ідентичність у багатомовному світі: наук.-практ. конф. з міжнарод. участю , 25-26 жовтня 2018 р., Черкаський держ. технолог. ун-т. – Секція 9. – Психолого-педагогічні аспекти викладання у внз.

**Фасольняк Ю. Ю.,**

викладач історії

**У ПОШУКАХ РУСІ: ВИТОКИ, ПОХОДЖЕННЯ ТЕРМІНУ РУСЬ, ІНТЕРПРЕТАЦІЇ**

В історичній науці складно відшукати проблему суперечливішу, глибин-нішу, ніж походження Русі. Навколо неї тривалий час велася гостра полеміка між двома таборами науковців — "норманістами" та "антинорманістами".

У її становленні та у формуванні норманізму як провідного напряму досліджень з історії Русі важливу роль відіграли німецькі вчені Ґотліб Байер, Ґотфрід Міллер та Авґуст Шльоцер, які розвинули ідеї про вирішальну участь скандинавів в її заснуванні, започатковані шведськими істориками ХУІІ ст. У поширені норманізму в європейській історіографії значну роль відіграли французький просвітитель Шарль Луї Монтеск’є та німецькі філософи Йоган Фіхте і особливо Ґеорґ Ґеґель. Одночасно з норманською теорією походження Русі розвивався антинорманський напрям в історіографії, початок якому поклала дискусія Михайла Ломоносова з Ґ. Міллером на засіданнях Імператорської Академії Наук. Пізніше у працях М. Ломоносова, Густава Еверса, Сергія Гедеонова, Дмитра Іловайського більшість аргументів класичної норманської теорії про шведське походження засновника руської династії Рюрика і назви “Русь”, були спростовані, однак і сьогодні ця дискусія не полишає своєї актуальності, насамперед через її політичну складову і бажанням деяких російських істориків довести всеохоплююче право Росії на історичну спадщину Київської Русі.

Останнім часом розвиток ґрунтовних джерелознавчих студій дозволяє зробити висновок, що літописні статті ІХ ст., пов’язані з утворенням Русі, не завжди вірогідно відображають історичні події. Частина із них була вписана в текст пізнішими редакторами. Автори первісного тексту літописного зведення, створеного наприкінці ХІ – на початку ХІІ ст., – Нестор і Сильвестр – мали лише приблизну уяву про події ІХ ст., сформовану на основі усних переказів та леґенд. Це особливо стосується літописної статті про закликання варягів, яка лежить в основі норманської теорії. Як відзначав свого часу дослідник літописів Олексій Шахматов, “літописне сказання про закликання варягів не є вірогідним, воно – домисел учених книжників, які оформили народну традицію у складний літописний переказ”. Подібні сюжети закликання правителів, зазвичай, є складним переплетенням історії та міфології і їх не можна сприймати буквально. У спеціальній науковій розвідці, присвяченій літописному сказанню, О. Шахматов дійшов до висновку, що первісний текст літопису Нестора не містив леґенди. Ймовірно, що її пізніше вписав у літопис новгородський редактор, намагаючись наголосити провідну роль північних земель і, зокрема, Новгорода в утворенні Руси, адже за леґендою Рюрик, Трувор, і Синеус почали правити на півночі – у Ладозі, Ізборську і в Білоозері. Ідею О. Шахматова про появу леґенди про закликання варягів в новгородській редакції ПВЛ підтримав і розвинув Б. Рибаков. Він вважав, що ймовірним редактором, який залучив леґенду до літописного тексту, був новгородський князь Мстислав (Ґаральд) Володимирович і пояснював це його тісними родинними зв’язками зі скандинавськими правителями. Сьогодні у джерельній цінності літописної леґенди про закликання варягів сумніваються не лише дослідники ПВЛ, а й прихильники норманізму. Англійський дослідник Пітер Сойер, наголошуючи на необхідності критичного осмислення джерел, вказував, що середньовічні пам’ятки, зокрема літописи, мають найбільшу цінність для розуміння епохи, коли вони створювалися, і містять багато помилок та неточностей, описуючи давно минули часи. Багаторічні дослідження новгородської археологічної експедиції не підтвердили вірогідність літописних повідомлень про те, що Новгород заснував Рюрик у ІХ ст. Вони встановили, що міста Новгорода на Волхові не існувало до кінця Х, а навіть до середини ХІ ст. Розкопане в його околицях невелике поселення, яке в ХІХ ст. норманісти почали називати Рюриковим городищем, за висновком сучасного шведського археолога Інґмара Янссона, не має аналогій серед середньовічних поселень Скандинавії. Інакше кажучи, навряд чи його засновником був скандинав. Істотно послабили позиції норманістів ґрунтовні дослідження скандинавських писемних пам’яток. Праці Степана Ґедеонова і Дмитра Іловайського довели наукову неспроможність версії про шведське походження Рюрика і назви “Русь”, оскільки у шведських середньовічних джерелах не було виявлено жодної згадки про леґендарного засновника Русі, як і про плем’я *русь*, від якого нібито пішла назва держави. Історик Ґустав Еверс характеризував факт цілковитої відсутності згадок про Рюрика і Русь у скандинавських середньовічних джерелах як красномовне мовчання. Вчений наголошував, що розвиток Русі відбувався на півдні, де жив народ “рос”. “Рюрикове самодержавство” було неважливе, – вказував він, – тому що держава тут “існувала і словом і ділом до єдинодержавства Рюрика”. С. Ґедеонов також наголошував на тому, що мовчання саґ, творці яких не упускали можливості описати і реальні, і вигадані подвиги норманів, не може бути випадкове. Адже серед сучасників літописного Рюрика був скальд Тіодольф, пісні якого зберіг Сноррі Стурлуссон. У них згадуються східні венеди, тобто слов’яни, однак немає жодної згадки про “засновника Русі” Рюрика. Для підтримки норманської версії походження Рюрика, у науковості якої після студій над скандинавськими пам’ятками виникли серйозні сумніви**,** дерптський професор Фрідріх Крузе висловив припущення про данські корені засновника Русі і ототожнив літописного Рюрика з Рориком Ютландським, який жив у середині ІХ ст. і згадується у західноєвропейських (франкських) хроніках. Оновлена версія базувалася на джерелі ІХ ст. – “Житії св. Ансгарія”, у якому повідомляється, що 852 р., після нападу на шведську Бірку, Рорик Ютландський зробив набіг на місто слов’ян. У “Житії” не вказана назва міст, а на південному узбережжі Балтики у той час існувало не одне місто слов’ян (Старіград, Веліград, Волин, Аркона та ін.), що не поступалося, а навіть перевершувало своїми багатствами шведську Бірку, на яке міг напасти Рорик. Однак, всупереч фактам, зокрема відсутності слідів слов’янського поселення у Ладозі ІХ ст., норманісти вважають, що слов’янським містом, на яке напав Рорик, була саме вона. На їх думку, попри різницю в 10 років між походом Рорика (852), описаним у “Житіїо, і літописною леґендою про закликання Рюрика (862), обидві пам’ятки відображають одну і ту ж подію. Супроти ототожнення літописного Рюрика з Рориком Ютландським свідчить і той факт, що, як відомо з франкських хронік, у 863 р. (і пізніше) Рорик Ютландський воював у Фрисландії на Райні і аж ніяк не міг розбудовувати у Ладозі Руський каганат. На думку російського дослідника Володимира Яманова, саме широка відомість Рорика Ютландського на Заході робить його появу в Приладожжі дуже сумнівною, оскільки така далека експедиція відомої людини не могла залишитися поза увагою хроністів. Але у хроніках про неї немає жодного натяку. Прихильники норманської теорії підхопили данську версію Крузе попри те, що вона повністю зруйнувала первісний шведський варіант походження Русі. Свого часу відомий скандинавіст Олена Ридзєвська вказувала, що через свою надуманість і бездоказовість гіпотеза Крузе навіть не заслуговує на увагу істориків. Однак сучасні норманісти продовжують її використовувати у своїх конструкціях міфічної північної Русі, тепер уже з центром у Ладозі. Версію данського походження засновника руської династії Рюрика вони дивно поєднують з версією шведського походження назви «Русь», створюючи таку собі скандинавську химеру. Після того, як дослідники шведських джерел з’ясували, що етнонім “*русь*” у них жодного разу не згадується, норманісти повернулися до версії, яку свого часу розкритикував М. Ломоносов. Згідно з нею, назва “*русь”* походить від фінської назви (“Ruotsi”) для частини шведського узбережжя (Roslagen), розташованого навпроти Фінляндії. Однак дослідження встановили, що назва шведського узбережжя “Roslagen” з’явилася лише у ХІІІ ст., оскільки раніше цього узбережжя просто не існувало, а його територія ще була дном моря. Фінська ж назва “Ruotsi” для означення цієї шведської області фіксується ще пізніше – у ХVІ–ХVІІ ст., оскільки раніших пам’яток фінської мови немає. Сучасні скандинавські філологи також заперечують будь-який зв’язок між назвами “Русь” і “Рослаґен”.

Таким чином, існують всі підстави до подальшого критичного переосмислення впливу норманів на державотворчі процеси у східних слов’ян.

***Лютий 2020 р.***

**Тарасова О. В.,**

доцент, канд. психол. наук

**ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДНИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Професійна успішність особистості, безсумнівно, пов’язана зі знаннями, уміннями й навичками, ерудицією та здатністю до мислення в цілому, тобто з рівнем загального інтелекту. Однак у більшості випадків високого рівня загального інтелекту виявляється недостатньо. Емоційний інтелект у самому широкому розумінні поєднує в собі здатність особистості до ефективного спілкування за рахунок розуміння емоцій оточення й вміння підлаштовуватися під їхній емоційний стан. Таке вміння володіти собою й грамотно організовувати взаємодію виявляється незамінним, якщо мова йде про підготовку педагогів професійного навчання. Оскільки, розвиток емоційної компетентності й емоційного інтелекту майбутніх педагогів професійного навчання є необхідною умовою психологічного здоров’я особистості, її ефективності у міжособистісній взаємодії та професійній діяльності. Необхідно враховувати й те, що діяльність фахівця, як правило, опосередковується і регулюється психічними відображеннями реальності, що безпосередньо йому відкривається і викликає певні емоційні стани, які він мусить аналізувати, регулювати, контролювати та використовувати.

Існує пряма залежність професійного становлення майбутнього педагога від рівня розвитку емоційного інтелекту, яка проявляється в усвідомленні особистістю емоційних переживань, пов’язаних із процесом міжособистісної взаємодії, адже саме ця взаємодія буде предметом подальшої професійної діяльності. Одним із аспектів підготовки студентів є процес розвитку емоційного інтелекту як сукупності здатностей, знань, умінь і навичок, що дозволяють людині управляти власними емоціями й, аналізуючи ситуацію спілкування, створювати сприятливу емоційну атмосферу в процесі комунікації.

Емоційний інтелект як рівень емоційної обізнаності людини, а також здатність розуміти емоції іншого, набуває важливого значення для забезпечення ефективного спілкування, що є дуже важливим для представників професій типу «людина-людина», зокрема педагогів. Емоційний інтелект дозволяє краще розуміти емоційний стан людини, вникнути у її проблеми, що дуже важливо для педагогів професійного навчання, результативність діяльності яких залежить саме від толерантності, альтруїзму, емпатії до учня, тактовності, уважності, вмінні сприймати та розуміти.

Розвиненість емоційного інтелекту проявляється в умінні педагога встановлювати емоційний контакт як з колективом, так і з кожним учасником зокрема, створювати на навчальних заняттях атмосферу взаєморозуміння і довіри, керувати почуттями та думками студентів, а також власними психоемоційними станами, тобто вміти залишати власні емоційні проблеми поза межами колективу і не проявляти їх у професійній діяльності. Цей феномен сприяє здатності майбутніх педагогів досліджувати і проектувати власну діяльність, міркувати й діяти у професійній галузі незалежно від чужої волі, обставин, самостійно здійснювати вибір і приймати відповідальні рішення в ускладнених ситуаціях, виробляти індивідуальні стратегії поведінки та досягати поставлених цілей без надмірних вольових зусиль.

Важливо й те, що емоційний інтелект сприяє попереджуванню, припиненню конфліктних ситуацій, які дуже часто можуть виникати у повсякденній професійній діяльності. Завдяки вмінню розуміти свої і чужі почуття та емоції, керувати ними, педагог може спрогнозувати конфлікт та вжити відповідних превентивних заходів. Ураховуючи, що основу емоційного інтелекту педагогів складають особистісні якості, що впливають на ефективність роботи з учнями, вирішення його проблем, визначають її успішність та ефективність, емоційний інтелект є необхідною складовою їхньої професійної компетентності [2].

Проблема розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога професійного навчання досліджувалась такими науковцями: Г. М. Андрєєва, О. В. Білоконь, Д. Гоулман, Д. Карузо, Н. В. Коврига, Д. В. Люсін, Дж. Мейєр, Е. Л. Носенко, П. Селовей.Емоційний інтелект, на думку М. А. Манойлової, – це здатність людини до усвідомлення, прийняття та регуляції емоційних станів та почуттів інших людей і самого себе [1].

Високий рівень сформованості досліджуваного феномена виявляється у таких характеристиках: відчуття психологічного благополуччя; сумлінність, доброзичливість, відкритість до нового досвіду, емоційна стійкість; менша інтенсивність перебігу емоційних реакцій, які супроводжують різноманітні аспекти діяльності та спілкування особистості; низькі показники особистісної та ситуативної тривожності; переважання позитивних емоцій над негативними, більша помірність у виявленні негативних емоцій [3].

Отже, у процесі професійної підготовки фахівців освітньої галузі необхідно сприяти підвищенню рівня сформованості емоційного інтелекту – важливої інтегральної особистісної характеристики. Адже здатність розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних взаємовідносинах, регулювати емоції, долати негативні психоемоційні спалахи, бути стійким до розчарувань є передумовами досягнення професійного успіху.

**Література:**

 1.Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. Спб.: БХВ-Петербург, 2012. 288 с.

 2. Наконечна О. В. Структура емоційного інтелекту соціальних педагогів та соціальних працівників*. Молодий вчений*, 2017. № 6 (46). С. 260–263.

 3. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. Київ: Дніпропетровський національний університет, 2003. 158 с.

**Стрюк М. І.,**

професор, канд. істор. наук

**МОБІЛЬНЕ НАВЧАННЯ: ІСТОРИКО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ВИМІР**

Мобільне навчання – нова технологія навчання, що базується на інтенсивному застосуванні сучасних мобільних засобів та технологій. Мобільне навчання тісно пов’язане з навчальною мобільністю в тому сенсі, що студенти повинні мати можливість брати участь в освітніх заходах без обмежень у часі та просторі. Використання мобільних технологій відкриває нові перспективи для навчання, особливо для тих, хто живе ізольовано чи у віддалених місцях або стикається з труднощами в навчанні. Можливість навчання будь-де та будь-коли, притаманна мобільному навчанню, нині є загальною тенденцією інтенсифікації життя в інформаційному суспільстві.

Загальний огляд технологій електронного навчання

Електронне навчання (E-learning) належить до великої науково-практичної галузі, що носить загальну назву автоматизованого навчання. Її розвиток можна поділити на три етапи:

Перший етап (1920–1950-ті рр.) охоплює період з моменту появи електромеханічних комп’ютерів до широкого впровадження електронних комп’ютерів. Цей етап характеризується застосуванням різних механічних, електромеханічних та електронних індивідуалізованих пристроїв, за допомогою яких подавався навчальний матеріал і виконувався контроль (та самоконтроль) знань за технологією програмованого навчання. Як зауважує М. І. Жалдак, «програмоване навчання (у його розумінні біхевіористами 50-х рр. ХХ ст.) назавжди відійшло в минуле і ніколи не відродиться, оскільки окрім технічних у ньому є багато психологічних мінусів, зокрема відхід від цілісного подання і сприймання навчального матеріалу (що є одним з аспектів фундаменталізації навчання)».

Другий етап охоплює період 1950–1980-х рр. та пов’язаний з широким впровадженням ЕОМ у практику, що не могло залишити осторонь фахівців у галузі освіти, тому спочатку з’являються ідеї навчання кібернетики в школі (В. С. Ледньов, В. М. Касаткін), впровадження елементів прикладної математики в навчальний процес (В. М. Монахов, М. І. Жалдак, Ю. С. Рамський), з’являються комп’ютерно-орієнтовані середовища навчання, автоматизовані системи контролю знань та управління навчальним процесом (О. М. Довгялло, В. М. Глушков, Ю. І. Машбиць). Ключовими термінами цього періоду стали інтелектуальні навчаючі системи, комп’ютерно-орієнтовані системи навчання, комп’ютерна підтримка навчального процесу, комп’ютерні системи контролю знань. У цей період була створена велика кількість спеціалізованого програмного забезпечення – автоматизованих навчальних систем PLATO, Coursewriter, Tutor та ін. Цьому сприяли очевидні переваги електронних комп’ютерів над електромеханічними – наявність пам’яті для зберігання навчальних матеріалів, висока швидкість опрацювання та розрахунків, більш широкі засоби для перегляду навчальних матеріалів та багато інших. Головним недоліком розробок цього періоду була їх стаціонарність, автономність, а також громіздкість і утруднений обмін освітніми ресурсами та послугами між великою кількістю користувачів.

Третій етап (з 1980-х рр. і донині) розпочався з появою комп’ютерних мереж та персональних комп’ютерів. Виключно потужний імпульс у розвитку освітніх технологій надала глобальна мережа Інтернет. Використання спільних та розподілених ресурсів, Web-технології, віддалений доступ до навчального контенту забезпечив суттєве підвищення ефективності професійної підготовки, її доступності та масовості, а також уможливив створення професійних середовищ та систем для надання освітніх послуг і реалізації різних видів формальної (організованої) і неформальної (спеціально не організованої) освіти. Ключовими термінами цього періоду є Інтернет, Web-курси, гіпертекст, віртуальне навчання, віртуальний університет, неперервна освіта, навчання протягом всього життя, дистанційне навчання, електронне навчання, мобільне навчання.

Нині повною мірою може здійснюватись ідея навчання в будь-який час і в будь-якому місці. У цей час в Інтернет налічується понад мільйон навчальних курсів, а кількість порталів та віртуальних навчальних закладів сягає понад 30000. Багато практичних рішень доведені до рівня професійних систем. Так, системи на ядрі освітньої платформи WebCT використовують близько 5 млн. студентів; для WebCT створено сотні тисяч курсів, розроблених у 40000 університетів і коледжів з 50 країн. Платформа Blackboard – інше професійне широко використовуване середовище електронного навчання в різних предметних галузях. Відомими також є Acollab, ATutor, Authorware, Claroline, Click2learn, Colloquia, COSE, DodeboLMS, Dokeos, eCollege, e-Learning Shell, ELEDGE, ILIAS, IntraLearn, LAMS, Learning Space, LearnLinc, LON-CAPA, LRN, OLAT, OpenACS, OpenLMS, SAKAI, The Manhattan Virtual Classroom, Top Class, UniLearn, Virtual-U, Webalmir, WebBoard, Web Course in a Box, WebCT, Агапа, Веб-клас ХПІ, Прометей та багато інших.

Основні передумови та причини для широкого використання електронного навчання:

1. Вплив інформаційного суспільства як суспільства знань. Якщо в індустріальному суспільстві досвід навчання обов’язково був пов’язаний зі школою (середньою або вищою), то в інформаційному суспільстві, коли в результаті розвитку високих технологій одні професії відмирають, інші змінюються, треті народжуються, рівень вимог до професійних якостей робітників та їхньої відповідальності збільшується. Тому для того, щоб зберегти свої робочі місця в умовах великої конкуренції та зростаючих інформаційних потоків, люди повинні вміти безперервно вчитися – вчитися впродовж життя.

2. Глобальність як характерна риса інформаційного суспільства. Розвиток інформаційних технологій, Інтернету та досягнення в галузі комунікацій роблять суспільство більш відкритим, а його члени стають більш залежними один від одного і мусять постійно розширювати співробітництво. Це неминуче приводить до глобалізації освіти та використання глобальних інформаційних ресурсів і стандартів.

3. Стрімкий розвиток інформаційних та комунікаційних технологій. Знаменитий емпіричний закон Мура розвитку електронної елементної бази (напівпровідникових мікросхем), згідно з яким ступінь інтеграції подвоюється кожні 18 місяців, діє і для тактової частоти (швидкодії) мікропроцесорів і для передавання даних.

4. Експоненціальне зростання накопичених людством знань і неможливість їх ефективного засвоєння за допомогою традиційних методів і підходів.

5. Практично вичерпано можливості традиційної підготовки кадрів для розв’язання завдань нового часу.

6. Брак ІКТ-фахівців: більш ніж 60% вакансій у ЄС – професії в галузі «інтенсивного знання та електронних навичок»; попит на ІКТ-фахівців буде перевищувати пропозицію приблизно на 12 % щорічно протягом найближчих років, що потребує нових методів і методик інтенсивного навчання й підготовки, у тому числі й засобів електронного навчання.

7. Освіта стає мета-індустрією: так,

– у 2004 р. глобальний ринок електронного навчання мав оборот понад 23,1 млрд. доларів США;

– до 2004 р. США мали частку у 65,2 % ринку, у той час як нині Західна Європа є найбільш динамічним ринком освітніх послуг;

– у 2000 р. частка електронного навчання в сфері ІКТ складала 24 %, а в 2005 р. – вже 53,8 %;

– у 2005 р. електронне навчання є найбільш часто використовуваним у корпоративній ІТ-освіті;

– з’явилась нова, швидко зростаюча галузь – електронне навчання, – зі своїми виробниками контенту, видавцями електронних матеріалів, розробниками програмних засобів, послуг, порталів тощо;

– зростає тенденція до співробітництва університетів та великих ІТ-компаній, створення віртуальних університетів, віртуальних навчальних центрів.

Серед основних характеристик та особливостей електронного навчання можна виділити:

– можливість інтерактивної взаємодії між викладачем і студентом у режимі діалогу, що у деяких випадках може наближатися до діалогової взаємодії в традиційних навчальних технологіях;

– швидке розсилання / одержання навчальних матеріалів в електронному поданні;

– оперативний доступ до інформаційних ресурсів Інтернет;

– можливість перевірки та контролю знань у дистанційному режимі;

– можливість організації лабораторних практикумів у віртуальному режимі через реалізацію віддаленого мережного доступу до реального лабораторного обладнання;

– створення «віртуальних груп» для оперативної взаємодії між учнями;

– можливість накопичення статистичних даних та на основі їх аналізу управляти навчанням;

– підвищення якості навчання та управління;

– впровадження автоматизованого управління якістю навчання;

– індивідуалізація професійної підготовки шляхом створення індивідуальних графіків навчання для окремих студентів.

Слід зазначити, що Україна нині наближається до середньої стадії впровадження електронного навчання. Так, Державною програмою «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2009-2010 рр. було передбачено такі напрями роботи [66]:

1. Розроблення, впровадження та легалізація програмного забезпечення:

– створення банку електронних документів нормативно-правового, науково-методичного, психолого-педагогічного, організаційного, програмно-технологічного та інформаційного забезпечення дистанційного навчання;

– створення та впровадження програмних засобів пілотної системи поточного й підсумкового контролю знань студентів у ВНЗ;

– створення та впровадження програмних засобів для уніфікованої системи дистанційного навчання.

2. Створення, зберігання та доступ до інформаційних ресурсів:

– створення Інтернет-порталу дистанційного навчання;

– створення Інтернет-порталу інформаційних ресурсів освіти і науки;

– забезпечення доступу до національних і світових інформаційних ресурсів;

– сертифікація та атестація програмних засобів та курсів дистанційного навчання.

3. Розроблення систем забезпечення інформаційної безпеки функціонування мереж та інформаційних ресурсів, зокрема – програмно-технічних систем забезпечення захисту інформаційних ресурсів від несанкціонованого доступу.

Вибір напрямів зумовлений тим, що впровадження інноваційних методів електронного навчання, зокрема, дистанційного, у практику діяльності ВНЗ ще є недостатньо широким. Так, опитування студентів ДВНЗ «Криворізький національний університет» показало, що лише 13 % із них використовують електронні ресурси навчальних закладів, що увійшли до його складу: Криворізький технічний університет, Криворізький державний педагогічний університет, Криворізький економічний інститут Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, Криворізький металургійний факультет Національної металургійної академії України. Крім того, ефективність університетських Web-сайтів у найбільш важливому аспекті академічного спілкування – предметно-змістова підтримка навчальних інформаційних ресурсів (курсів) – є занадто низькою: лише 18 % студентів використовували доступ до розміщених на сайтах курсів.

Дані про стан електронного навчання в нашій країні та в усьому світі свідчать про нагальну необхідність його стимулювання, щоб забезпечити динамічний і прогресивний розвиток та впровадження на всіх рівнях освіти, перш за все, – вищої, тому що електронне навчання є інноваційною технологією, спрямованою на професіоналізацію та підвищення мобільності тих, хто навчається, і на сучасному етапі розвитку ІКТ воно може розглядатися як технологічна основа фундаменталізації вищої освіти.

**Ланова І. В.**,

старший викладач

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Вища школа сьогодні – це освітня вершина для майбутніх фахівців, науковий фундамент для майбутніх учених, інтелектуально-культурне середовище для зростання національної інтелігенції. Науково-технічний прогрес, перебудова соціально-економічної та політичної системи в країні потребують від студента, майбутнього фахівця певної технічної галузі, не тільки знання свого фаху, а й високого рівня володіння професійним мовленням. Вихід української мови на міжнародну арену як мови суверенної держави, піднесення її значення залежить від різноманітних факторів, зокрема від функціонування літературної форми національної мови у професійній сфері.

Підготувати висококваліфікованих фахівців, які вільно володіють державною мовою в різних її формах – усній та писемній, – завдання вищої школи. Але, на жаль, останнім часом виконати це завдання стає складніше. Гострота ситуації зумовлюється, по-перше, дебатами щодо необхідності використання російської мови як другої державної в усіх сферах суспільної діяльності поряд з українською мовою, по-друге, тим, що випускники середніх навчальних закладів (шкіл, гімназій, коледжів, ліцеїв тощо), за незначними винятками, маючи в атестатах добрі й відмінні оцінки з цього предмета, належних знань з української мови не мають.

Під час обміну інформацією виникає прямий обмін думками, поглядами, ідеями, з’являються різні форми взаємних стосунків, симпатії, антипатії, які становлять собою між особові стосунки. Отже, слово – це робочий інструмент фахівця, мовлення – компонент його професійної майстерності. Від правильності, точності, доступності висловлювань залежить ефективність, результативність роботи майбутнього фахівця. Як стверджують дослідники, мовна підготовка випускників середніх шкіл часто не відповідає вимогам сьогодення. Особливі складності студенти відчувають у монологічних висловлюваннях – безсистемність, непослідовність, відсутність орієнтації на адресата. Без аргументації висловлених думок текст втрачає зв’язність, знижуються його комунікативні властивості.

А як бути зі становленням духовно-інтелектуальної особистості студентів через зростання типу моральної свідомості, всебічний гармонійний розвиток особистості, збереження універсальних загальнолюдських і національних традицій красномовства? На розвиток таких важливих якостей особистості – ознак повноцінного члена суспільства – часу в наших програмах зовсім не передбачено.

Отже, у сфері вищої освіти набула актуальності проблема впровадження нових напрямів, змісту, методів та форм підготовки студентів до професійної діяльності. Саме тому помітне місце на сучасному етапі реформування всіх ланок, розвиток вищої школи посідають процеси посилення інтенсивності й ролі інтеграції як синтетичного бачення досліджуваних феноменів, явищ, предметів у організації процесу навчання, без яких неможливо виховати та вивчити студентів усіх спеціальностей як досвідчених фахівців.

Однією з актуальних проблем, яку поставлено перед викладачем вищої школи, є розвиток комунікативної культури студентів. Особливої уваги, на наш погляд, потребують чинні програми з української мови та культури мовлення. Адже повсюдно, замість того, щоб вивчати мову, вивчають граматику мови. Звичайно, добре коли економіст, програміст або технічний працівник знають правила орфографії, пунктуації, норми граматики. Але ці знання самі по собі неспроможні забезпечити належний рівень володіння мовою. Програма теж не передбачає завдань, які розвивали б мислення, уяву, емоційну сферу, зрештою, саме мовлення. Українське професійне мовлення перебуває на етапі становлення, унормування. Йому властиві ознаки, що визначають рівень культури усного й писемного ділового мовлення: правильність, комунікативна досконалість, аргументованість, доцільність, стислість, точність. А специфіка професійного мовлення полягає в обслуговуванні сфери виробничих відносин, потреб спілкування між представниками однієї професії. З практичних наслідків випливає, що добре знання мови фаху підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватися в складній професійній ситуації, оскільки кожна галузь науки має свої мовленнєві особливості, що виражаються в специфічній фаховій термінології, мовних кліше, професіоналізмах тощо.

Процес формування професійної культури мовлення відповідного фахівця складається з таких основних компонентів:засвоєння професійної лексики й термінології фаху; прищеплення студентам навичок роботи зі словниками, довідниками; формування вмінь сприймання, відтворювання та створення фахових текстів різних видів і стилів; моделювання мовленнєвих ситуацій, які виникатимуть у майбутній професійній діяльності; боротьба з мовленнєвою неохайністю в спілкуванні, уникнення типових порушень літературної мови в мовленнєвих стереотипах фахової галузі.

Формування високої культури мовлення є невід’ємною ознакою загальнолюдської культури. Зокрема процес формування мовної особистості майбутнього фахівця має такі основні складові: становлення духовно-інтелектуальної особистості студента засобами красномовства; формування загальної культури мовлення; формування культури професійного мовлення.

За умов інтенсивного розвитку науково-технічного прогресу, який постійно насичує професійне мовлення новими поняттями й термінами, основним критерієм визначення рівня культури професійного мовлення є ступінь оволодіння професійною термінологією та лексикою.

Отже, курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)», уведений у ЗВО як навчальна дисципліна, є дуже потрібним, оскільки саме він певною мірою має ліквідувати, з одного боку, прогалини в навчанні української мови в середніх навчальних закладах України, а з другого, – сприяти підготовці фахівців належного професійного та інтелектуального рівня. Цей курс продовжує формування національно-мовної особистості, розширює мовну компетенцію майбутнього спеціаліста у професійній сфері.

***Квітень 2020 р.***

**Кадол О. М.,**

доцент, канд. істор. наук

 **ТРИПІЛЬСЬКА КУЛЬТУРА**

Перші люди з'явились на українських землях сотні тисяч років тому. Важливо запам'ятати два основні періоди: кам'яний вік (1 млн. р. тому - 2000 р. до н.е.) та вік металів (починаючи з 2000 р. до н.е.). В свою чергу, кам'яний вік охоплює такі основні епохи:

**- палеоліт** (1млн. р. – 15 тис. р. тому) – давньокам'яний вік.

**- мезоліт** (13 тис. р. тому - 7000 р. до н.е.) - середньокам'яний вік.

**- неоліт** (7000 р. - 3000 р. до н.е.) – новокам'яний вік, за якого людина вперше переходить до відтворюючого господарства (неолітична революція). В степових та лісостепових районах України на початку цієї епохи виникає примітивне землеробство і скотарство. Техніка обробки каменю значно вдосконалюється, з'являться свердління та шліфування, виготовляється кам'яна сокира, долото, мотика, кістяний серп, шило тощо. Виникає ткацтво та гончарство.

Поступово скотарські племена відокремлюються від землеробських і в степових районах України переходять до кочового способу життя. А в межиріччі Бугу і Дністра за неоліту виникає високорозвинута землеробська культура, яку називають ***трипільською*** (за назвою с. Трипілля, де 1896р. вперше були відкриті пам'ятки цієї культури). Розквіт цієї культури припадає на період між 3500 та 2700 рр. до н.е.. Її племена займають у цей час велику територію від Карпат до Дніпра. Розміри поселень і кількість населення трипільців збільшуються. Окремі поселення за розмірами схожі на міста (250 – 400 га), вважається, що в них жило не менше 10 – 20 тис. чоловік. Цікаво також те, що декілька дрібних поселень концентруються, як правило навколо одного великого. Отже, не виключено, що у трипільців вже існувала певна державна система. Трипільські племена використовували знаряддя праці на тільки з каменю, а й з міді, проте цей метал так і не витіснив камінь. Пізні трипільські поселення були добре укріплені і розташовувались у важкодоступних місцях. Причини зникнення цієї культури на рубежі 2.000 р. до н.е. до кінця не з'ясовані, але очевидно, що їй стали загрожувати зі степу войовничі кочівники.

Вкрай цікаві відомі трипільські поселення – "гіганти": Майданецьке, Талянки, Доброводи. Важливо підкреслити, що трипільська культура на той час була однією з найбільш розвинених у Європі. Трипільці вирощували пшеницю, ячмінь, просо, льон, в землеробстві застосовували рало і використовували велику рогату худобу як тяглову силу. Гончарне виробництво характеризувалось різноманітністю форм посуду і вишуканим оздобленням його.

Кам'яний вік змінюється віком металів у II тисячолітті до н.е., після поширення бронзових знарядь праці. Головну роль в господарському житті стали відігравати чоловіки. Унаслідок цього виникає патріархальна організація суспільства.

***Червень 2020 р.***

**Басюк Л. Б.**,

старший викладач, канд. пед. наук

**ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТРУИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ**

Культура окреслює та задає напрям розвитку особистості, держави, суспільства. Педагогічна культура як частина загальнолюдської визначає успішність взаємодії педагога з аудиторією, впливає на психологічний клімат у колективі, забезпечує самореалізацію викладача, є виявом його ерудиції та творчої індивідуальності тощо.

У сьогоденний час реформування вітчизняної освітньої системи, спрямованої на утвердження європейських цінностей, актуальності набувають такі її сталі складники, які є фундаментом навчально-виховного процесу за будь-якої моделі освіти. До них відносимо педагогічну культуру.

Питання педагогічної культури було і лишається об’єктом розгляду багатьох педагогів: І. Бех, Л. Бондар, О. Бондаревська, В. Гриньова, І. Зязюн, Я. Коменський, В. Радул, В. Сухомлинський, П. Щербань та ін.

Ознайомившись із працями педагогів та довідниковою літературою, ми знайшли різні визначення та погляди на поняття "педагогічної культури". Приміром, І. Зязюн зазначає, що поняття «"педагогічна культура" і "педагогічна майстерність" указують, у першу чергу, на специфіку суб’єкта педагогічної діяльності, на своєрідність і унікальність його особистого внеску в розвиток освіти» [2]. При цьому педагог наголошує на тому, що «культура твориться багатьма людьми, внутрішньо поєднаними за якимись ознаками. У зв’язку з цим педагогічна культура вимагає точності контекстного визначення. Індивідуальна педагогічна культура завжди похідна від досвіду суб’єкта більш значущого масштабу і вбирає в себе його специфіку. Можна, наприклад, говорити про західну чи східну педагогічну культуру, розглядати особливості технократичної, гуманітарної, традиційної, класичної, постмодерністської чи іншої культури. Разом із тим, кожен індивідуальний чи сукупний носій освітнього досвіду здатний стати творцем культурних форм, що несуть у собі відбиття своєрідності й рівня розвитку його внутрішнього світу» [2]. Тобто, не можна говорити про педагогічну культуру педагога окремо від його особистісного культурного досвіду.

За «Енциклопедією освіти» (Київ, 2008 р.) педагогічна культура – це «інтегративна сукупність фізичних, інтелектуальних, загальнокультурних і моральних якостей, професійних знань і умінь, необхідних для успішної навчальної та виховної роботи» [1, с. 641]. Автор енциклопедичної статті додає, що формування «основ педагогічної культури є одним із найважливіших завдань при підготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів» [1, с. 641].

Безумовно, педагогічна культура посідає важливе місце серед фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів, адже вони як носії культури та агенти соціалізації молоді матимуть вплив на формування особистісних якостей студентів та студенток. Від них залежатиме не лише, які знання з певної дисципліни отримає студентство, але й те, які світоглядні установки вони зчитають з міжособистісного спілкування між педагогом та вихованцем.

Можемо сказати, що феномен педагогічної культури є сукупністю власної внутрішньої культури особистості педагога, набутих ним професійних якостей (знань, умінь, навичок) та того педагогічного досвіду, який дозволяє майстерно вирішувати поставлені перед ним педагогічні задачі.

Вважаємо, що процес формування педагогічної культури майбутніх інженерів-педагогів можливий за оптимального поєднання:

– оволодіння педагогічною майстерністю;

– розвитку особистісних моральних та інтелектуальних якостей;

– загальної культури спілкування;

– бажання вдосконалюватись;

– вивчення передового педагогічного досвіду;

– високого рівня самоорганізації тощо.

Культура певним чином визначає життєвий вектор, за яким рухається педагог у своїй навчально-виховній діяльності. Задача ЗВО спрямувати майбутніх інженерів-педагогів на постійний саморозвиток, творчий пошук, самовдосконалення, дотримання морально-етичних норм у вирішенні будь-яких педагогічних задач тощо.

Розуміємо, що ми лише актуалізували поставлене питання і об’єм статті не дозволяє детально на ньому зупинитись. Потребує подальшого розгляду специфіка формування педагогічної культури майбутніх інженерів-педагогів, огляд тих методів і засобів, які сприятимуть створенню позитивних стимулів становлення гармонійно розвинутої особистості педагога.

**Література:**

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти [Електронний ресурс]. URL: http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf (дата звернення 20.01.2019)

**Пасічна О. В.,**

доцент, канд. філол. наук

**ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДІЄВІДМІН ТА ВИДУ ДІЄСЛОВА У**

 **ПРОЦЕСІ АУДІЮВАННЯ В КУРСІ**

**«УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА»**

Засвоєння граматичних понять посідає важливе місце в системі мовної підготовки іноземних студентів. Проблемі формування умінь і навичок визначати дієвідміни та вид дієслова присвячено праці П. Вовк, О. Волкової, Н. Ворони, Є. Голованенко, Т. Крик, Л. Новицької, В. Радченка, Т. Поліщук та ін. Ця тема є доволі складною у процесі вивчення нерідної мови, тому посідає важливе місце в наукових розвідках сучасних лінгводидактів.

Широкі можливості для засвоєння окреслених граматичних понять створює такий вид мовленнєвої діяльності, як аудіювання.

Аудіювання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, що полягає у сприйнятті та розумінні змісту прослуханого тексту. Володіння навичками аудіювання дає можливість студентам-іноземцям ефективно займатися навчально-професійною діяльністю, зокрема засвоювати лекційний матеріал зі спеціальності, конспектувати його, брати участь у проведенні семінарських, практичних занять.

Відповідно до програми з української мови іноземні студенти повинні розуміти до 60% лекційної інформації. Проте, як показує досвід роботи, іноземці мають певні труднощі у сприйнятті матеріалу на слух, вилученні з нього головної інформації. Це пояснюється низкою причин: наявність у тексті незнайомих слів та граматичних конструкцій, швидкий темп мовлення викладача тощо. Тому робота над удосконаленням навичок аудіювання посідає важливе місце в навчанні української мови як іноземної.

Процес сприймання програмового матеріалу безпосередньо залежить від рівня опорних знань студентів. Крім того, ефективність сприйняття тексту пов’язана з механізмом слухової пам’яті, зокрема зі здатністю іноземців утримувати в пам’яті прослухані відрізки мовлення (речення, складне синтаксичне ціле), встановлювати межу речень у мовленнєвому потоці.

Задля розвинення слухової пам’яті необхідно пропонувати студентам завдання на вилучення з навчальних текстів головної та другорядної інформації, на актуальне членування комунікативних структур, визначення в них теми й реми, на виявлення логічного зв’язку між прослуханими змістовими частинами.

Удосконалення вмінь та навичок аудіювання передбачає і вправи на вірогідне прогнозування. Тому навчальні тексти повинні містити певну кількість незнайомих слів. Контекстуальне оточення дає змогу іноземцям здогадатися про їх значення. Також дієвими є вправи на вдосконалення навичок розуміння загального змісту тексту за його назвою, ключовими словами.

Особливу увагу на практичних заняттях необхідно приділити формуванню навичок передавання змісту текстуальної інформації з різним ступенем компресії. Ефективним видом роботи тут виступає складання питального плану.

Працюючи над конспектом за таким планом, доречно давати відповіді на запитання з використанням синонімічних конструкцій, які передають основну інформацію за допомогою інших мовних засобів. Студенти вчаться встановлювати змістову схожість різних за лексичним складом фраз.

Продемонструємо, як відбувається процес вивчення дієвідмін та виду дієслова у процесі аудіювання. Пропонуємо етапи роботи із вивчення окресленої теми:

1. Прочитати теоретичний матеріал. Дібрати самостійно по 3 приклади дієслів першої (І) та другої (ІІ) дієвідміни, недоконаного та доконаного виду.

Матеріал для опрацювання: Дієвідмінювання – це система змінних форм дієслова. Залежно від того, який голосний звук виступає в особових закінченнях дієслів теперішнього часу, дієслова поділяються на дві дієвідміни. До першоїдієвідміни належать дієслова, які в 3-й особі множини теперішнього часу мають закінчення -уть (-ють): *пиш****уть****, ід****уть****, чита****ють****, малю****ють****.* До другої дієвідміни належать дієслова, які в 3-й особі множини теперішнього часу мають закінчення -ать (-ять): *біж****ать****, уч****ать****, сто****ять****, робл****ять****.*

Вид (фр. – l’aspect, англ. – aspect) – дієслівна категорія, що виражає відношення дії до її внутрішньої часової межі. Дієслова бувають недоконаного та доконаного виду. Дієслова недоконаного виду відповідають на питання ***що робити?*** і означають незавершену дію: *співати, грати, писати, говорити*.

Дієслова доконаного виду відповідають на питання ***що зробити?***й означають виконану дію або дію, яка буде виконана: *заспівати, заграти, написати, поговорити*. Доконаний вид утворюється за допомогою префіксів.

2. Ознайомитися зі значенням нових слів, які вживаються в тексті для аудіювання (подаються паралелі українською, англійською, французькою мовами), запам’ятати їх.

3. Прослухати навчальний текст й дати відповідь на запитання за його змістом.

4. Прочитати уривок з тексту. З’ясувати, яка інформація є головною, а яка другорядною. Скоротити подану частину тексту.

5. У поданому текстовому фрагменті знайти дієслова І та ІІ дієвідміни, визначити закінчення дієслів.

6. Визначити вид дієслова в наведених прикладах за зразком.

Отже, виконання окреслених завдань у процесі вивчення дієвідмін та виду дієслова допоможе іноземним студентам удосконалити навички слухового сприйняття та адекватного розуміння усних текстів, засвоїти особливості граматичних понять та правильно використовувати дієслівні форми доконаного й недоконаного виду в усному й писемному мовленні.

**Гладир Я. С.,**

старший викладач, канд. філол. наук

**КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗВО**

У сучасних умовах демографічних криз та тенденцій до міжнародної інтеграції багато ЗВО України інтенсифікують практику підготовки спеціалістів для зарубіжних країн. Проте, здійснення такого виду навчальної діяльності вимагає не лише наявності відповідної ліцензії, а й наявності дієвої системи підготовки іноземців.

Допрофесійний етап підготовки іноземців безумовно, є не лише базовим, але й найважливішим її етапом, оскільки саме від якості допрофесійної освіти часто залежить і подальше професійне формування майбутнього фахівця. Допрофесійна підготовка триває зазвичай близько року і передусім передбачає соціально-психологічну адаптацію та опанування такого рівня володіння мовою (українською або російською), який є достатнім для продовження навчання вже без участі мови-посередника. Отже, саме якість засвоєння іноземцем мови стає одним із визначальних чинників якості його майбутньої професійної освіти.

Допрофесійний етап підготовки студентів-іноземців надихає багатьох науковців (як зарубіжних, так і українських), у коло інтересів яких усе частіше потрапляють різноаспектні проблеми роботи з іноземними студентами. Вони знайшли своє відображення в дисертаціях та монографіях Я. Кміта, Л. Хаткової, Є. Степанова, Т. Дементьєвої, Н. Ушакової, Н. Булгакової, О. Суригіна, Є. Хачатурової, О. Коротун, В. Груцяка,С. Варави, І. Жовтоніжка, Т. Шмоніної, І. Сладких, Я. Проскуркіної, ін. Серед українських досліджень найпомітнішими є такі здобутки цього спрямування: підготовка з природничих дисциплін (Н. Булгакова, Т. Шмоніна); розвиток пізнавальних потреб (О. Резван); підготовка до вивчення професійно-технічної лексики (О. Палка); формування комунікативної компетентності (О. Коротун, І. Аль-Шабуль); формування готовності до навчання (І. Сладких, Я. Проскуркіна), адаптація студентів-іноземців до навчання (Д. Порох, Сін Чжефу),  ін.

У Криворізькому національному університеті традиції підготовки іноземців сформувалися ще з 60-х років. Відтоді університет багато десятиліть поспіль приймає на навчання нігерійських, камерунських, марокканських, алжирських, лівійських, сирійських, конголезьких, в’єтнамських студентів тощо. На ефективність допрофесійної підготовки іноземців у нашому університеті впливають ряд факторів.

По-перше, це проблеми реалізації комплексу заходів педагогічної підтримки адаптаційних процесів, яка набуває особливої ефективності й дієвості на етапі первинно-побутового оволодіння мовою, що відбувається в загальному процесі допрофесійної підготовки. Етап первинно-побутового оволодіння мовою органічно продовжується другим етапом – професійно спрямованим оволодінням спеціальним мовним рівнем, який дає можливість іноземцеві навчатися на 1 курсі ЗВО України. Обидва етапи, як правило (теоретично, але на практиці – не завжди), входять у часові рамки загальної допрофесійної підготовки іноземного студента. На обох етапах ефективній адаптації іноземних студентів сприяють усебічні заходи педагогічної підтримки, які за сутнісною ознакою ми диференціюємо на двосторонні та особистісно-орієнтовані, а за організаційними різновидами групуємо на заходи: педагогічної підтримки організації навчального процесу, педагогічної підтримки організації побуту, педагогічної підтримки організації дозвілля студента-іноземця. Саме ефективність цих заходів педагогічної підтримки забезпечує й ефективну та «безболісну» адаптацію іноземних студентів у процесі допрофесійної підготовки. У свою чергу, проблеми та перешкоди, які виникають на шляху їхньої реалізації, гальмують зазначений процес адаптації.

По-друге, це проблема вибору ефективних методів та форм організації навчання у процесі допрофесійної підготовки. Так, на нашу думку, колективно-групові заняття в рамках класно-урочної системи, незважаючи на традиційність, є достатньо ефективними під час вивчення мови як іноземної, а оптимальною організаційною формою навчання ми вважаємо комбіноване практичне заняття. Одним із найрезультативніших словесних методів є, на нашу думку, бесіда як основа діалогічного навчання. На найважливішому етапі первинної мовної допрофесійної підготовки формуванню комунікативної компетенції, відтак і загальної мовної компетентності студента-іноземця ефективно сприяють розповідь, пояснення та робота з підручником як словесні методи навчання. Схеми, таблиці та малюнки на заняттях із мови як іноземної розглядаємо, з одного боку, як ефективні наочні методи навчання у процесі роботи з іноземцями, з іншого – як засіб унаочнення та конденсації найважливішої навчальної інформації, що полегшує і пришвидшує не лише процес вивчення російської (української) мови як іноземної, а й сприяє процесам культурної інтеграції іноземців. Новітні технічні засоби навчання передусім надають можливість швидкого доступу до потужного дидактичного потенціалу хмарних сервісів.

По-третє, це проблеми організації самостійної роботи іноземних студентів, передусім під час вивчення мови як іноземної. Найвагомішими чинниками організації самостійної роботи в процесі допрофесійної підготовки студентів-іноземців вважаємо: вміння працювати самостійно (пов’язане передусім із вихідною культурно-освітньою традицією); укладання, коригування й перерозподіл викладачем завдань індивідуальної позааудиторної роботи між студентами відповідно до типу помилок, притаманних певному контингенту студентів-іноземців; технічні умови для організації та виконання будь-якого різновиду самостійної роботи.

По-четверте, це загальні проблеми формування готовності студента-іноземця до навчання у вітчизняному ЗВО. Іноземні студенти, як правило, загалом нелегко пристосовуються як до умов вітчизняного навчального процесу (для педагога-практика не секрет, що деякі традиційні форми виховної чи організаційної взаємодії зі студентами для них неприйнятні), так і до умов життя в гуртожитку. Крім того, іноді навіть ті іноземні студенти, які свідомо бажають «влитися» в навчальний процес і виконувати всі його вимоги, все одно так чи інакше відтворюють навчальну практику національної «школи», до якої вони належать.

Отже, на ефективність допрофесійної підготовки іноземних студентів у КНУ суттєво впливають такі фактори.

1. Двомовність, яка вагомо затримує формування вторинної мовної особистості.

2. Внутрішня організація роботи з іноземцями (на етапі вивчення мови) в університеті. З одного боку, скорочення годин, а, з іншого, постають реалії складання ЗНО іноземцями після першого курсу, а також бакалаврського іспиту.

3. Нерівномірні заїзди іноземців, у випадку чого або складаються «змішані групи», або в уже сформовану групу додають нових студентів.

4. Відсутність у багатьох викладачів відповідних навичок роботи з іноземцями, а також реалістичного бачення іноземців та їхніх навчальних можливостей після підготовчого відділення.

**Література:**

1. Груцяк В. И. Развитие системы довузовского образования иностранных граждан в Украине: монография / В. И. Груцяк. – Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2011. – 91 с.

2. Коротун О. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх студентів-іноземців у допрофесійній підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. О. Коротун. – К., 2012. – 18 с.

3. Сурыгин А. И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.  И. Сурыгин. – СПб., 2000. – 311 с.