

МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ
Українська медична стоматологічна академія
Гуманітарно-технічна академія
(м. Бельсько-Бяла, Республіка Польща)
Краківський педагогічний університет (Республіка Польща)
Білоруський державний медичний університет
Cambridge Assessment English Authorised Platinum
Centre «Grade Education Centre», м. Київ
Харківський національний медичний університет
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
Львівський національний аграрний університет
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка

ЗБІРНИК СТАТЕЙ

V Міжнародної науково-практичної конференції
«АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІНГВІСТИКИ,
ПРОФЕСІЙНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ, ПСИХОЛОГІЇ І
ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ»

19-20 листопада 2020 року



Полтава
2020

*100-річчю
Української медичної стоматологічної академії
присвячується*

**Збірник статей
V Міжнародної науково-практичної
конференції**

**«АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІНГВІСТИКИ,
ПРОФЕСІЙНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ,
ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ»**

Полтава – 2020

ББК 74.58+81.2

УДК 378.6

ISBN 978-617-7915-02-6

Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи: збірник статей V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 19-20 листопада 2020 р.). – Полтава : Вид-во “Астроя”, 2020. – 440 с.

У збірнику представлено статті вітчизняних і зарубіжних науковців, в яких висвітлюються різноманітні проблеми сучасної лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології та педагогіки вищої школи. Збірник рекомендовано педагогічним і науково-педагогічним працівникам закладів вищої освіти, магістрантам, аспірантам, а також широкому колу читачів, які цікавляться проблемами університетської освіти.

Автори публікацій несуть відповідальність за дотримання принципів академічної доброчесності й точність цитування, достовірність фактологічних даних, граматичні та стилістичні помилки.

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ КОНФЕРЕНЦІЇ

Ждан Вячеслав Миколайович	голова оргкомітету, ректор Української медичної стоматологічної академії, Заслужений лікар України, доктор медичних наук, професор
Капустник Валерій Андрійович	ректор Харківського національного медичного університету, Заслужений працівник освіти України, доктор медичних наук, професор
Дворник Валентин Миколайович	перший проректор УМСА, доктор медичних наук, професор
Кайдашев Ігор Петрович	проректор з наукової роботи УМСА, доктор медичних наук, професор
Беляєва Олена Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією УМСА, заступник голови оргкомітету
Liliya Morska	Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Foreign Languages for Science Faculties, Akademia Techniczno-Humanistyczna, Bielsko-Biala, Poland
Bogdan Więckiewicz	Doctor of Sociology, Institute of Philosophy and Sociology, Pedagogical University of Krakow, Poland
Руденок Василий Васильевич	доктор медицинских наук, профессор, проректор по международным связям, УО «Белорусский государственный медицинский университет», г. Минск, Республика Беларусь
Лещина Ирина Володимирівна	в.о. проректора з науково-педагогічної роботи Харківського національного медичного університету, кандидат медичних наук, доцент
Цисык Андрей Зиновьевич	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры латинского языка, УО «Белорусский государственный медицинский университет», г. Минск, Республика Беларусь
Anna Kovalchuk	Head of Marketing, Grade Education Centre» (Cambridge Assessment English, UA007), Kyiv
Шуневич Богдан Іванович	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов, Львівський національний аграрний університет
Скрипнікова Таїса Петрівна	Заслужений лікар України, кандидат медичних наук, професор, професор кафедри післядипломної освіти лікарів-стоматологів УМСА
Дерев'янченко Наталя Володимирівна	кандидат філологічних наук, доцент, завідувачка кафедри латинської мови та медичної термінології, Харківський національний медичний університет
Лисанець Юлія Валеріївна	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією УМСА
Боднарчук Тетяна Вікторівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Король Лариса Леонідівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загального і слов'янського мовознавства та іноземних мов, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Ждан В. М., Дворник В. М., Старченко І. І., Бєляєва О. М.

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

**MEDICUS NIHIL ALIUD EST, QUAM ANIMI CONSOLATIO:
КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЛІКАРЯ ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ
КРИТЕРІЇВ ЙОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ**

Стаття присвячена актуальній проблемі ефективного спілкування лікаря з пацієнтом. Пропоноване дослідження має міждисциплінарний характер й охоплює коло питань, пов'язаних із медичною психологією, теорією комунікації, медичною етикою та деонтологією, соціологією, історією медицини, соціолінгвістикою. Систематизовано й доповнено перелік загальних і професійних soft skills лікаря. Показано, що серед soft skills, які зумовлюють професійну затребуваність та успішність сучасного лікаря, комунікативна компетентність відіграє особливу роль, адже вміння створити довірливу атмосферу, комфортне психологічне середовище, урахувати психологічний стан хворого, відчутти його ставлення до хвороби, налаштувати на боротьбу з недугою значно підвищують ефективність діагностики, лікування, профілактики, реабілітації. На прикладі історії хвороби та смерті видатного хірурга М. І. Пирогова проілюстровано тезу щодо ролі вербального впливу лікаря на хворого. Автори побіжно торкаються питання кореляції між високим рівнем комунікативної компетентності лікаря та задоволеністю пацієнтів якістю надання медичних послуг. Зазначається, що комунікативна компетентність лікаря є одним із засобів формування високого рівня комплаєнтності пацієнтів.

Ключові слова: *лікар, загальні та професійні soft skills, спілкування, комунікативна компетентність лікаря, вербальний вплив лікаря, ефективність виконання професійних завдань, комплаєнс.*

The article is devoted to the topical problem of effective communication between a doctor and a patient. The proposed study is interdisciplinary in nature and covers a range of issues related to medical psychology, communication theory, medical ethics, deontology, sociology, history of medicine, and sociolinguistics. The list of general and professional soft skills of a doctor has been systematized and supplemented. It has been shown that among the soft skills that determine the professional demand and success of a modern doctor, communicative competence plays a special role, because the ability to create a trusting atmosphere, comfortable psychological environment, taking into account the patient's psychological state, feeling their attitude to the disease increase the effectiveness of diagnosis, treatment, prevention and rehabilitation. The thesis on the role of a doctor's verbal influence on a patient is illustrated on the example of the case history of disease and death of the outstanding surgeon M.I. Pirogov. The authors briefly address the issue of the correlation between the high level of communicative competence of doctors and patient satisfaction with the quality of medical services. It has been noted that the communicative competence of a doctor is one of the means to form a high level of patient compliance.

Key words: *doctor, general and professional soft skills, communication, doctor's communicative competence, doctor's verbal influence, efficiency of professional tasks, compliance.*

Стаття посвячена актуальній проблемі ефективного об'єднання лікаря з пацієнтом. Представлене дослідження має міждисциплінарний характер і охоплює коло питань, пов'язаних з медичною психологією, теорією

коммуникации, медицинской этики и деонтологии, социологией, историей медицины, социолингвистикой. Систематизирован и дополнен перечень общих и профессиональных soft skills врача. Показано, что среди soft skills, которые обуславливают профессиональную востребованность и успешность современного врача, коммуникативная компетентность играет особую роль, поскольку умение создать доверительную атмосферу, комфортную психологическую среду, учесть психологическое состояние пациента, прочувствовать его отношение к болезни, настроит на борьбу с ней значительно повышают эффективность диагностики, лечения, профилактики, реабилитации. На примере истории болезни и смерти выдающегося хирурга Н. И. Пирогова проиллюстрирован тезис о роли вербального воздействия врача на больного. Авторы бегло затрагивают вопросы корреляции между высоким уровнем коммуникативной компетентности врача и удовлетворенностью пациентов качеством оказания медицинских услуг. Отмечается, что коммуникативная компетентность врача является одним из средств формирования высокого уровня комплаентности пациентов.

Ключевые слова: врач, общие и профессиональные soft skills, общение, коммуникативная компетентность врача, вербальное воздействие, эффективность выполнения профессиональных задач, комплаенс.

Вступ. В умовах постіндустріального суспільства й глобальних трансформацій і потужних інтеграційних процесів, які охоплюють усі сфери життя суспільства, професійна успішність і затребуваність лікаря, ефективність його фахової діяльності зумовлені як ступенем наявних у нього hard skills – вимірюваних професійних компетентностей (фундаментальних, теоретичних, фахових знань; апаратних, інструментально- й лабораторно-діагностичних умінь і навичок, способів діяльності і/або надання спеціалізованої, високотехнологічної зокрема, допомоги пацієнту; знань і навичок з питань профілактики хвороб, диспансеризації хворих із хронічними захворюваннями; володіння принципами реабілітації хворих тощо), так і soft skills – загальних і професійних, які охоплюють широке коло складових (якостей і характеристик), наявних у психологічній структурі особистості, до яких вітчизняні й зарубіжні вчені відносять [1; 2; 6; 7; 10; 12; 20; 27; 28; 29; 32]:

- наявність у лікаря комунікативних навичок, які передбачають: (1) уміння: проводити комплексне опитування пацієнта й/або його родичів чи осіб, які за ним доглядають; обирати доцільні стратегії, тактики, стилі спілкування з пацієнтами та їхніми родичами, комбінувати їх залежно від конкретної ситуації та з огляду на конкретного пацієнта; (2) відмову від професійного сленгу, використання жаргонізмів; (3) володіння невербальними компонентами спілкування: кінестетичними і просодичними й екстралінгвістичними;

- аксіологічні й професійно-ціннісні установки лікаря, моральні імперативи, потреби, інтереси, гуманістичне спрямування;

- здатність обирати в процесі діагностичної, лікувальної, профілактичної, реабілітаційної взаємодії з пацієнтами та їхніми родичами професійно доцільні й етично обґрунтовані поведінкові патерни;

- емпатію, тобто, здатність розуміти відчуття та страхи пацієнта, здатність до децентрації;

- уміння ідентифікувати психологічні компоненти хвороби і прогнозувати її наслідки для здоров'я, працездатності, якості життя пацієнта;

- урахування очікувань пацієнта від відвідування закладу охорони здоров'я та прийому лікаря;
- урахування реакції конкретного пацієнта на хворобу (нормальна / природна, нехтувальна, заперечена, нозофобна, нозофільна, утилітарна (агравация, дисимуляція, симуляція));
- усвідомлення психологічних аспектів клінічної практики, які впливають на пацієнта;
- здатність доводити пацієнту необхідну інформацію щодо лікування / профілактики / реабілітації, необхідності відмови від шкідливих звичок і дотримання здорового способу життя;
- вміння розпізнавати й усвідомлювати індивідуальні та соціальні фактори, які зумовлюють виникнення хвороби, переконливо роз'яснювати пацієнту взаємозв'язок між діагнозом і причинами захворювання;
- здатність мотивувати пацієнта на подолання хвороби;
- вміння підтримувати й заохочувати автономію пацієнта, доводити інформацію щодо можливих проблем та аспектів лікування хворого, проводити з пацієнтом роботу, спрямовану на забезпечення конкордансу, комплаєнсу, адгеренсу;
- вміння уникати конфліктів або адекватно діяти в умовах конфліктної ситуації з пацієнтами, їхніми родичами, особами, які їх доглядають;
- уникнення стереотипів у сприйнятті пацієнтів;
- здатність брати відповідальність за результати власної професійної діяльності;
- емоційну стабільність, збереження контролю над своїми емоційними реакціями й поведінкою в цілому;
- володіння техніками саморегуляції;
- розвинену когнітивно-інтелектуальну сферу: мислення (клінічне, логічне, стратегічне, критичне, креативне), пам'ять, увага;
- здатність оперативно реагувати на вимоги професійного ринку праці;
- розвинену професійну самосвідомість як усвідомлення якостей, необхідних для успішного виконання професійних завдань;
- здатність до рефлексії та саморефлексії;
- готовність приймати нестандартні рішення, готовність проявляти професійну й особистісну ініціативу;
- спроможність долати суперечності буття сучасної людини, робити екзистенційний вибір, який не протирічить загальнолюдським і професійним цінностям (нормам);
- прагнення саморозвитку, налаштованість отримувати новий професійний досвід;
- здатність до навчання впродовж життя (Lifelong Learning);
- навички самоосвіти, вміння працювати з джерелами професійної інформації;
- креативність, здатність генерувати принципово нові ідеї;
- здатність до кооперації та групової діяльності, самоактуалізація, націленість на результат;
- толерантність, відмову від будь-яких проявів дискримінації за гендерною, расовою, національною, релігійною приналежністю;
- наявність позитивної мотивації, безпосередньо пов'язаної зі змістом

професійної діяльності, здатність будувати обрану траєкторію кар'єрного зростання, долати труднощі й психологічні бар'єри, які заважають особистісному та професійному розвитку;

- уміння долати проблеми, які виникають у процесах діяльності, спілкування, пізнання дійсності й себе в ній, освоєння новітніх технік і технологій.

З огляду на складність і міждисциплінарний характер проблеми спілкування різноманітні аспекти її дослідження потрапляють у поле зору представників різних галузей знань – медичної (Т. Батишева, О. Бобров, Т. Веприк, О. Грандо, С. Грандо, В. Колягін, Б. Лаун, В. Манулик, В. Оржешковський, N. Aroga, W. Baile, R. Buckman, Renato Lenzi, G. Glober, E. A. Beale, A. P. Kudelka, M. H. Biglu, F. Nateq, M. Ghojzadeh, A. Asgharzadeh, C. Fournier, S. Kerzanet), філологічної (Л. Белінсон, М. Борсукова, В. Жура, Ж. Кисмуратова, Н. Литвиненко, Н. Сидорова, М. Ширінян, С. Шустова), психологічної і психолого-педагогічної (М. Боухал, Г. Кіпіані, Р. Конечний, С. Максименко, Ю. Михайлюк, Н. Петрова, З. Романець, С. Трушкіна, Л. Урванцев, М. Філоненко, К. Aspergren), соціологічної (Н. Осипова, Т. Сьоміна).

Мета роботи: висвітлити взаємозв'язок комунікативної компетентності лікаря з різними аспектами його професійної затребуваності й ефективності професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Особливе місце серед soft skills посідають комунікативні навички, адже унікальність професії лікаря полягає в тому, що «у праці лікаря її предмет – людина, знаряддя – людина, продукт – також людина. Тут лікувально-діагностичні методи нерозривно поєднуються з особистими відносинами. У зв'язку із цим набувають важливості як моральні аспекти діяльності лікаря [9, 31]», так і питання комунікативної компетентності лікаря, яку дефініюють як інтегративний особистісний утвір зі складною структурою, в якому наявні три відносно самостійні рівні: базовий (ціннісний), змістовний та інструментальний (операційний, технічний) [17, с. 20]. На змістовному рівні відбувається транспозиція лікарських завдань у комунікативні, побудова програм і тактики спілкування. Базовий рівень містить особистісні якості лікаря, ціннісні орієнтації та мотиви в комунікативній сфері. Інструментальний рівень містить комунікативні вміння й навички, які забезпечують керування процесом спілкування, ефективний вплив на партнерів по спілкуванню, а також оптимальну регуляцію процесу спілкування. На цьому рівні проявляються як загальні (наприклад, уміння слухати), так і професійні (наприклад, володіння прийомами «під'єднання до пацієнта») комунікативні вміння й навички *ibid*.

С. Трушкіна до найбільш дієвих комунікативних умінь лікаря відносить техніку активного слухання, прийоми надання емоційної підтримки пацієнту або його родичу, навички конструктивного подолання супротиву партнера по спілкуванню, уміння обмежувати під час спілкування використання фахової термінології та ефективно надавати необхідну інформацію [22]. При цьому комунікативно компетентний лікар повинен досконало володіти як засобами вербального, так і паравербального та невербального спілкування – кінестетичними (рухи тіла, положення тіла, міміка, жести) і просодичними й екстралінгвістичними (інтонація, паузи, швидкість мовлення, інтенсивність або сила звучання голосу) [3; 20].

Аналіз літератури з питання, що досліджується, свідчить, що значна кількість науковців [9; 13; 25; 26; 28] переконана, що наявність у лікарів навичок

спілкування – не лише один з основних засобів, що забезпечує ефективність таких професійних процесів як консультування, діагностика, виклад плану лікування та власне процес лікування, а й важливий інструмент встановлення довірливих стосунків між лікарем і пацієнтом. При цьому ці процеси взаємопов'язані.

Інші дослідники [33] вважають, що вміння лікаря встановити контакт із хворими, здатність по-дружньому спілкуватися з пацієнтом – це важлива складова медичного мистецтва. Однак, учорашні студенти й лікарі-інтерни, а нинішні лікарі в процесі професійної діяльності часто відчують комунікативні труднощі, недостатньо володіють необхідним арсеналом комунікативних знань, не завжди готові до сучасного й ефективного використання різноманітних засобів комунікативного впливу на пацієнта [24].

У зв'язку із цим не втрачає актуальності потреба у спеціальній підготовці лікарів до спілкування з хворими, адже, незважаючи на те, що «серед лікарів трапляються дійсні майстри своєї справи [7, с. 68]», далеко не всі з них – вроджені психологи з уродженими чи розвиненими комунікативними якостями, тому необхідно цілеспрямовано, постійно й науково обґрунтовано навчати лікарів (а також майбутніх лікарів) як сприйняттю, розумінню та оцінці іншої людини, так і «техніці» професійного спілкування [23; 27].

Разом із тим нестача часу, відведеного чинними нормативами на одного пацієнта, перевантаженість лікаря, паперова робота знижують ефективність спілкування лікаря з пацієнтом, перешкоджають належній оцінці соматичних і психічних симптомів, виявленню душевного стану хворих. Так, саме спілкуванню, яке не зводиться лише до комунікації як констатації фактів і трансляції інформації, а й перцепцію, яка передбачає сприйняття один одного партнерами по спілкуванню, у нашому випадку – лікаря та пацієнта і встановлення на цій основі взаєморозуміння, а також інтеракцію, *id est*, взаємодію лікаря із пацієнтом [5].

У цьому контексті варто погодитися з В. Колягіним, який наголошує на тому, що разом із небаченими раніше досягненнями медичної науки й техніки, які призводять до постійного вдосконалення медичної практики, упровадження новітніх методів дослідження, діагностики й лікування, що, у свою чергу, потребує все вужчої спеціалізації лікарів, складається ситуація, за якої медичне мислення зосереджуються на патології окремих органів і систем, і таке вузьке спрямування «затуляє» хворого в цілому, утруднює цілісне бачення особистості людини, яка страждає, з усіма притаманними їй особливостями, проблемами, печалями, прагненнями й надіями [13].

Відомі чеські дослідники Р. Конечний і М. Боухал цілком слушно зазначають, що «лікар передусім схильний шукати об'єктивні ознаки захворювання. Він намагається обмежити анамнез для визначення передумов подальшого соматичного дослідження. Для хворого ж у центрі уваги й інтересів завжди перебуває його суб'єктивне, особистісне переживання хвороби. Лікар зобов'язаний розглядати ці суб'єктивні переживання, вловити хвилювання хворого, зрозуміти й оцінити їх, виявити причини, підтримувати їхні позитивні прояви та використовувати їх для сприяння хворому під час обстеження і лікування. Відмінності між точкою зору лікаря та хворого закономірні й визначені їхньою різною позицією в конкретній ситуації, різними ролями. Попри це, лікар зобов'язаний слідкувати, щоб ці відмінності не перейшли в більш глибокі й закоренілі протиріччя, які ставили б під загрозу взаємовідносини медичного персоналу з хворими і тим самим утруднювали б надання допомоги хворому [14, с.

188 – 189]».

Не буде зайвим пригадати, що значущість вербального впливу лікаря на пацієнта, його роль у процесах одужання хворого усвідомлювали в усі часи. Римський письменник і поет Петроній Арбітр (бл. 14 – 66 рр.) писав, що «*medicus nihil aliud est, quam animi consolatio*» («лікар – ні що інше як розрада для душі»), а відомий ще за часів Античності вислів «*Medice, cura aegrōtum, sed non morbum*» («Лікарю, лікуй хворого, а не хворобу») не втрачає своєї актуальності понад двох тисячоліть.

Видатний лікар-терапевт Г. А. Захар'їн у своїх «Клінічних лекціях» писав: «Слід пам'ятати, що серйозно хворі зазвичай, за рідкісним винятком, перебувають вже в силу власне хворобливого стану свого в пригніченому настрої – похмуро і зі слабкою надією дивляться в майбутнє. Для успіху (лікування) лікар повинен підбадьорити хворого, вселити в нього надію на одужання чи, принаймні, з огляду на випадок, вказати на позитивні прояви його стану, які той (хворий) зважаючи на пригнічений настрій не помічає або не цінує. Іноді такі слова лікаря мотивують хворого, заспокоюють його й одразу дають йому сон, якого не було; а, безумовно, немає потреби роз'яснювати, що означає сон для нервової системи, а відтак і для всього організму. Одним цим зауваженням не вичерпується питання зміни пригніченого настрою бадьорим. ... Відкрити ж хворому всі побоювання, які виникають у лікаря, – завжди помилка з його боку, а іноді й прямиий злочин: у небезпечних випадках, коли навіть незначний вплив може призвести до того чи іншого кінця – іноді прямо до смерті або до повного одужання... – уміння лікаря зміцнити або поколивати бадьорість духу хворого може відіграти фатальну роль [11, с. 28 – 29]».

Яскравою ілюстрацією цієї тези, на наш погляд, може стати історія хвороби видатного хірурга, засновника оперативної хірургії і клінічної анатомії, суспільного діяча й педагога М. І. Пирогова, ґрунтовно висвітлена в статті М. Мниховича, Л. Кактурського, Ю. Гумінського та співавторів [18]. Будучи не лише геніальним хірургом, а й чудовим клініцистом і діагностом, на початку 1881 р. Пирогов звернув увагу на біль і подразнення твердого піднебіння, а через деякий час виявив на піднебінні невеличку виразку з рівними щільними краями. Хоча Пирогов і запідозрив у себе злякисне новоутворення, він намагався не обговорювати це болюче питання з дружиною, продовжував приймати хворих.

Першим консультантом Пирогова став його біограф і друг І. В. Бертенсон, який, будучи проїздом у Вишні, оглянув порожнину рота і спокійно запевнив, що не варто турбуватися, і виразка невдовзі загоїться. Утім, вже в Одесі Бертенсон не приховував від друзів, що в Пирогова рак. 24 травня 1881 р. Миколу Івановича оглянув інший відомий хірург – професор М. В. Скліфосовський. Після огляду Скліфосовський сказав С. С. Шкляревському, що сумніву бути не може – у Пирогова злякисна пухлина, тому Микола Іванович потребує щонайшвидшої операції. 25 травня відбувся консилиум, під час якого найвидатніші в той час хірурги дійшли одностайної думки щодо діагнозу Миколи Івановича. Також було вирішено негайно його оперувати. Утім, Пирогов відмовився від запропонованої операції і вправ у депресію. Через деякий час він поїхав на консультацію у Відень до свого учня Т. Більрота. Незважаючи на те, що Т. Більрот – досвідчений хірург з європейським ім'ям не поставив під сумнів діагноз, вже поставлений Пирогову раніше, будучи тонким психологом і людиною, яка не одне десятиліття добре знала Пирогова, Т. Більрот усвідомлював, що з огляду на характер виразки, а також

тяжкий психічний і фізичний стан Миколи Івановича операція не має сенсу. Тому Пирогову було сказано, що «діагноз хибний». «Такий дипломатичний хід Більрота «воскресив» Пирогова: «Ну, якщо Ви мені це кажете, то я заспокоююся [18]».

Микола Іванович повернувся додому в піднесеному настрої і, незважаючи на прогресування хвороби, продовжував писати свій «Щоденник старого лікаря», над яким невтомно працював до останніх днів життя – помер Пирогов 23 листопада 1881 р. Цікаво, що після смерті видатного хірурга на його робочому столі була знайдена записка, датована 27 жовтня того ж року, в якій він писав, що ні Скліфосовський, Валь і Грубе (хірурги, які були присутні на консиліумі – автори), ні Більрот не виявили в мене *ulcus oris men. mus. cancrorum serpengiosum*, інакше перші троє не пропонували б операцію, а другий не визнав би хворобу доброякісною [18, с. 227]. Ця записка є прямим свідченням, що лікарі, яким вдалося вловити психологічний настрій Пирогова, заспокоїти його, приховавши від нього правду, продовжили життя генія хірургії, який менш ніж за місяць до смерті все ж сам виставив собі точний діагноз.

Історія хвороби й смерті М. І. Пирогова та поведінка хірургів, які його консультували, слугує ще одним підтвердженням того, що «психологія спілкування з хворим полягає в умінні знайти підхід до хворого, знайти ключ до його особистості, встановити контакт із ним. Усе це необхідне для вміння зрозуміти, що відбувається в душі людини, яка страждає, але цього можливо досягти лише за умови психологічно правильного спілкування з нею. Слід пам'ятати, що спілкування з хворим – важливий елемент процесу лікування [9, с. 35]».

Проблема організації ефективної комунікації у сфері охорони здоров'я набуває особливої актуальності також з огляду на те, що професійна діяльність сучасного лікаря характеризується поступовою заміною патерналістської моделі спілкування лікаря з пацієнтом партнерською моделлю [4; 13].

Деякі дослідники, які вивчають комунікативні процеси в медичній галузі, акцентують увагу на тому, що часто для пацієнта довіра до лікаря важливіша та зазвичай має більший оздоровчий ефект, ніж обрана схема лікування чи рекомендований препарат [28]. Уміння налагодити комунікативний та емоційний контакт із пацієнтом, терпляче вислухати його скарги, суб'єктивні відчуття, проявити під час контакту з пацієнтом тактовність, уважність, толерантність, доброзичливість і повагу допоможуть зібрати детальний *anamnēsis vitae* та *anamnēsis morbi*. Це пов'язано з тим, що пацієнт, який звертається до лікаря, найбільше поінформований щодо стану свого здоров'я. І лише лікар, який має достатньо розвинені навички спілкування із пацієнтом, має змогу отримати максимально достовірну й об'єктивну інформацію щодо фізичного та психічного стану хворого, призначити доцільну діагностику, доцільне медикаментозне лікування і/або лікувальні чи лікувально-оздоровчі процедури *etc.*

Хороший лікар уміє визначати мотиви поведінки пацієнта, його налаштованість/прихильність до медицини, лікаря та лікування; він уміє встановлювати психологічний контакт і довірливі стосунки з різними категоріями пацієнтів, швидко приймати оптимальні рішення та ефективно діяти в критичних ситуаціях, здатний переконливо викладати власні думки, доносити їх до пацієнта [4, с. 29].

У цьому контексті важко не погодитися з твердженням українських дослідників О. А. Грандо та С. О. Грандо, що під час складання психологічного

портрета особистості пацієнта лікар повинен побачити й оцінити цю особистість у динаміці психологічної діяльності, у різноманітних проявах темпераменту й характеру [9, с. 39]. Надзвичайно важливо, щоб лікар знав ставлення хворого до хвороби й обирав відповідний психологічний підхід до конкретного пацієнта, тим самим попереджуючи ятрогенії *ibid*.

Суттєві зміни, які відбуваються в медицині, істотно впливають на характер професійної діяльності лікаря і завдань, покладених на нього, тому поряд із питаннями діагностики, лікування, прогностики, реабілітації і профілактики, що покликані зберегти життя пацієнта, відновити його працездатність, попередити рецидиви хвороби, на перший план висуваються питання забезпечення якості життя хворого, якості надання медичних послуг і задоволення пацієнта якістю отриманих медичних послуг [13; 28; 30; 31; 32; 33; 34]. Сформовані комунікативні навички розглядаються цими вченими як один з основних критеріїв професійної успішності й затребуваності лікаря, адже лікарі, які не вміють спілкуватися з пацієнтами, ризикують потрапити в *circulus vitiosus*, наприклад, незадоволеність пацієнтів, збільшення кількості помилок, хибний діагноз, зростання витрат на послуги охорони здоров'я, призначення непотрібних ліків, марно витрачені час і гроші пацієнтів [28].

Тому саме наявність у лікаря комунікативних навичок визнається одним із запобіжників виникнення цього «порочного кола»: уміння вислухати пацієнта, уміння та бажання створити довірчі стосунки з пацієнтом, дружнє спілкування лікаря з пацієнтом слугує джерелом ментальної і духовної підтримки як лікаря, так і пацієнта [27]. У цьому контексті цікавою та цінною нам видається думка відомого американського лікаря-кардіолога, винахідника дефібрилятора постійного струму й кардіовертера, професора Бернарда Лоуна (Лауна) щодо того, що лікар повинен вчитися не лише у своїх колег, а й у своїх пацієнтів: «Пропрацювавши в медицині 45 років, я все ще відчуваю себе студентом... Але вчителі – не вчені, які навіюють страх, а звичайні пацієнти. Вони повідомляють мені про виникнення та розвиток хвороби. Вони розповідають мені про злети й падіння долі. Інші діляться зі мною своїми трагедіями, які відбуваються в житті майже кожного. Незначна кількість пацієнтів, немов комети, що близько пролітають, незворотно змінювала траєкторію мого життя – сильне гравітаційне цих особистостей скеровувало мій шлях на нову орбіту. Історії, що найбільше запам'яталися, пов'язані з хворобами, які потребували нетипових підходів, у результаті чого виникали тісні людські взаємовідносини й міцна дружба. Ці випадки спонукали мене напружувати мої сили та вчили мене: потрібні не книжні знання, а глибока особиста взаємодія з людиною [16, с. 257]».

Ще один аспект, дотичний до теми нашої розвідки, – взаємозв'язок між комунікативною компетентністю лікаря й різними проявами інтеракції пацієнта з лікарем, як-от конкорданс, комплаєнс і адгеренс. Не зупиняючись на диференціації термінів «конкорданс», «комплаєнс» і «адгеренс», оскільки це питання детально розглянуті в публікаціях О. Вольської [8] і Ю. Кострікової [15], ми поділяємо думку В. Оржешковського, що в умовах інформаційного буму з практично необмеженим доступом пацієнтів до джерел професійної медичної інформації, зниженням соціального статусу лікаря, на пострадянському просторі зокрема, у представників деяких верств населення з'являється спокуса керувати лікувально-діагностичним процесом, а також хибне відчуття обізнаності в медичних питаннях, що є типовим прикладом ефекту Даннінга – Крюгера [19, с. 121], проблема

налагодження взаємовідносин лікаря і пацієнта, встановлення довірливих стосунків у межах діади «лікар-пацієнт» набуває важливого значення. Адже лише цілковита довіра пацієнта до лікаря, його професійної компетентності, упевненість у тому, що лікар щиро, а не формально цікавиться долею хворого, мінімізують ризики виникнення нонкомплаєнтності хворого.

Варто наголосити, що в сучасному професійному медичному дискурсі ці питання постійно перебувають у фокусі уваги. Так, українські дослідниці Т. Трибрат, С. Шуть, В. Шепітько зазначають, що «ефективність лікування хворих з патологією внутрішніх органів дуже часто залежить не тільки від правильного призначення препаратів, їх лікарської форми та якості, а й від виконання пацієнтом лікарських рекомендацій та його бажання співпрацювати з лікарем [21, с. 275]».

Подібну думку знаходимо й у С. Трушкіної, яка, наголошуючи на важливості комунікативної компетентності лікаря (на прикладі лікарів-психіатрів), відзначає, що лікар із низьким рівнем комунікативної компетентності може справити негативний вплив на формування комплаєнсу за умови, що він не проявляє достатньої зацікавленості й причетності до вирішення проблем хворого, недостатньо пояснює користь і можливі побічні ефекти призначених лікарських засобів, не дає рекомендації щодо режиму дня та образу життя, не враховує реальні можливості пацієнта і його родичів (осіб, які за ним доглядають) дотримуватися призначеного режиму приймання ліків або матеріальної можливості купити той чи інший препарат [22].

Висновки. Комунікативна компетентність лікаря належить до тих *soft skills*, які визначають професійну затребуваність та ефективність професійної діяльності лікаря. Розвинені навички спілкування, тактовність, толерантність, уміння створити довірливу атмосферу, комфортне психологічне середовище, урахувати психологічний стан хворого, відчути його ставлення до хвороби, налаштувати на боротьбу з недугою значно підвищують ефективність діагностики, лікування, профілактики, реабілітації. Високий рівень комунікативної компетентності лікаря корелюється із задоволеністю пацієнтів якістю надання медичних послуг і є одним із засобів формування високого рівня комплаєнтності пацієнтів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкина О. *Soft skills: ключ к карьере. Справочник по управлению персоналом.* 2008. № 9. С. 124 – 126.
2. Ахрамович М. И. *Softskills как ценностный компонент современного профессионального образования. Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: материалы III Междунар. науч.- метод. конф., Минск, 21 окт. 2016 г.: в 2 ч.* Минск : РИВШ, 2016. Ч. 1. С. 18 – 22.
3. Барсукова, М.И. *Медицинский дискурс. Стратегии и тактики речевого поведения врача: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.01.* Саратов, 2007. 18 с.
4. Батышев А. С., Батышева Т. Т. *Врач + пациент: философия успеха.* Москва : ВК, 2011. 521 с.
5. Беляева О. М. *Мовленнєва комунікація: структура, види, форми, перешкоди. Світ медицини та біології.* 2016. № 1 (55). С. 185 – 191.
6. Біла книга національної освіти України / Алексєнко Т. Ф., Аніщенко В. М., Балл Г. О. та ін. ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : ТОВ «Інформаційні системи», 2010. 342 с.
7. Вєприк Т. *Комунікативна компетентність – інтегрально значуща якість*

- майбутнього лікаря. Витоки педагогічної майстерності. 2017. Вип. 19. С. 67 – 72.
8. Вольская Е. А. Пациентский комплаенс. Обзор тенденций в исследованиях. *Ремедиум*. 2013. №11. С. 7 – 20.
 9. Грандо А. А., Грандо С. А. Врачебная этика. Киев : РИА «Триумф», 1994. 256 с.
 10. Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. *Вестник евразийской науки*. 2017. Vol. 9. № 1 (38). С. 90.
 11. Клинические лекции профессора Г. А. Захарьина. Вып. 1. 2-е изд. Москва : Университетская типография, 1891. 152 с.
 12. Коваль К. О. Розвиток «Soft Skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162 – 167.
 13. Колягин В. В. Коммуникации в медицине. Основы транзакционного анализа : пособие для врачей. Иркутск: РИО ГБОУ ДПО ИГМАПО, 2012. 60 с.
 14. Конечный Р., Боухал М. Психология в медицине. Прага: Авиценум, 1974. 408 с.
 15. Кострікова Ю. А. Питання взаємодії лікаря і пацієнта в процесі терапії. *Актуальні проблеми сучасної медицини*. 2012. Т. 12, вип. 3. С. 180 – 182.
 16. Лаун Б. Дети Гиппократы XXI века. Дела сердечные. Москва: Эксмо, 2010. 285 с.
 17. Манулик В. А., Михайлюк Ю. В. Проблема коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности врача (теоретический аспект). *Инновационные образовательные технологии*. 2013. № 1 (33). С. 19 – 23.
 18. Мнихович М. В., Кактурский Л. В., Гуминский Ю. И. и др. Николай Иванович Пирогов: болезнь, смерть, бальзамирование и сохранение тела. *Вестник экспериментальной и клинической хирургии*. Т. V, №1 2012. С. 224 – 232.
 19. Оржешковський В. В. Проблема взаємовідношень лікаря і пацієнта та довіри в сучасній вітчизняній медицині та медичній освіті. Новітні чинники впливу на розвиток особистості майбутніх фахівців системи охорони здоров'я : матеріали ХІХ міжнар. наук. конф, м. Київ, 20 березня 2019 р. Київ, 2019. С. 120 – 122.
 20. Психолого-педагогічна компетентність лікаря: синтез медицини, педагогіки та психології / В. М. Ждан, В. М. Бобирьов, С. М. Білаш, О. М. Беляева. Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи : зб. ст. ІІ Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 8–9 червня, 2017 р. Полтава, 2017. С. 3 – 8.
 21. Трибрат Т. А., Шуть С. В., Шепітько В. В. Зв'язок комплаєнсу з індивідуальними особливостями хворих. *Вісник проблем біології і медицини*. 2017. Вип. 4, том 1 (139). С. 275 – 277.
 22. Трушкина С. В. Вызовы современности: медицинский комплаенс, партнерские отношения, коммуникативная компетентность врача. *Медицинская психология*. 2018. Т. 10, № 4. С. 9.
 23. Урванцев Л. П. Профессиональное общение врача: психологическая наука — практике высшего медицинского образования. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2015. № 1 (8). С. 1 – 19.
 24. Ширинян М. В., Шустова С. В. Коммуникативная компетенция в профессиональной деятельности врача. *Язык и культура*. 2020. № 50. С. 273 – 294.
 25. Arora N. Interacting with cancer patients: The significance of physicians' communication behavior. *Social Science & Medicine*. 2003. № 57(5). P. 791 – 806.
 26. Aspergren K. Teaching and learning communication skills in medicine: a review with

- quality grading of articles. *Medical Teacher*. 1999. № 21(6). P. 570.
27. Baile W., Buckman R., Lenzi R. and al. SPIKES – a six-step protocol for delivering bad news: application to the patient with cancer. *Oncologist*. 2000. № 5(4). P. 302 – 311.
 28. Biglu M. H., Nateq F., Ghojzadeh M., Asgharzadeh A. Communication Skills of Physicians and Patients' Satisfaction. *Materia Socio-medica*, 2017. № 29(3). P. 192–195.
 29. Bilic E. The Role of Soft Skills in Forming the Professional Competence of the Modern Specialist. The Use of Modern Educational and Informational Technologies for the Training of Professional Competences of the Students in Higher Education Institutions, Profadapt_FCP, December 7–8, 2018, Alecu Russo Balti State University, Republic of Moldova. P. 138 – 143.
 30. Gross D., Zyzanski S., Borawski E., Cebul R., Stange K. Patient satisfaction with time spent with their physician. *The Journal of Family Practice*. 1998. № 47(2). P. 133–137.
 31. Ha J., Longnecker N. Doctor-patient communication: a review. *The Ochsner Journal*. 2010. № 10(1). P. 38–43.
 32. Korsch B., Gozzi E., Francis V. Gaps in doctor-patient communication-I: “Doctor-patient interaction and patient satisfaction. *Pediatrics*. 1968. № 42. P. 855–871.
 33. Rezaei F., Askari H.A. Checking the relationship between physicians' communication skills and outpatients' satisfaction in the clinics of Isfahan Al-Zahra(S) Hospital in 2011. *Journal of Education and Health Promotion*. 2014 Aug 28 (3). P. 105.
 34. Suh W., Lee C. Impact of Shared-Decision Making on Patient Satisfaction. *Journal of Preventive Medicine and Public Health*. 2010. № 43(1). P. 26 – 34.

УДК: 378.091.12:005.963:378.6:61(477.54-25)ХНМУ

Капустник В. А., Лещина І. В., Завгородній І. В., Фоміна Л.В.

Харківський національний медичний університет

**ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА МЕДИЧНОГО ВИШУ У
СВІТЛІ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ У СФЕРІ ОСВІТИ**

У статті розглянуто загальні питання педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Проаналізовано праці вітчизняних учених щодо питань організації та впровадження системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Виділено основні структурні підрозділи ХНМУ, які займаються питаннями підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, такі як: «Школа молодого викладача», «Школа досвідченого лектора», психологічна служба, Центр дистанційного навчання. На основі раніше проведеного дослідження «Викладач ХНМУ очима студентства» виділено основні якості, які потрібні сучасному викладачеві. Визначено можливості педагогічного потенціалу ХНМУ в контексті підвищення кваліфікації та отримання вищої педагогічної освіти. Окремо розглянуто шлях отримання акредитації освітньої програми «Педагогіка вищої школи».

Ключові слова: викладач, заклад вищої освіти, здобувачі освіти, компетентність, підвищення кваліфікації.

The article deals with general issues of training scientific and pedagogical staff of higher educational institutions. The Ukrainian scientists' works on the organization and implementation of an advanced training system for scientific and pedagogical staff of higher educational institutions are analyzed. The main structural subdivisions of KhNMU, which deal with the issues of scientific and pedagogical staff's advanced training, such as "School of a young teacher", "School of an experienced lecturer", psychological service, Center for distance learning, are distinguished. The main

qualities, that are necessary for a modern teacher, are highlighted based on the previously conducted research "KhNMU teacher through the eyes of students". The possibilities of KhNMU pedagogical potential in the context of advanced training and higher pedagogical education are determined. The way of obtaining accreditation of the educational program "Higher education pedagogics" is considered separately.

Key words: *teacher, institution of higher education, applicants for education, competence, advanced training.*

В статье рассмотрены общие вопросы подготовки научно-педагогических работников высших учебных заведений. Проанализированы труды отечественных ученых по вопросам организации и внедрения системы повышения квалификации научно-педагогических работников высших учебных заведений. Выделены основные структурные подразделения ХНМУ, которые занимаются вопросами повышения квалификации научно-педагогических работников, такие как: «Школа молодого преподавателя», «Школа опытного лектора», психологическая служба, Центр дистанционного обучения. На основе ранее проведенного исследования «Преподаватель ХНМУ глазами студенчества» выделены основные качества, которые нужны современному преподавателю. Определены возможности педагогического потенциала ХНМУ в контексте повышения квалификации и получения высшего педагогического образования. Отдельно рассмотрен путь получения аккредитации образовательной программы «Педагогика высшей школы».

Ключевые слова: *преподаватель, учреждение высшего образования, соискатели образования, компетентность, повышение квалификации.*

Одним з найважливіших напрямів державної політики України є освіта. Пріоритети, основні напрями, завдання і механізми реалізації державної політики в галузі освіти, кадрова і соціальна політика визначені Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. На часі кардинальні зміни, спрямовані на підвищення якості й конкурентоспроможності освіти, інтеграція в європейський і світовий освітній простір, а також вирішення освітніх завдань, зумовлених новими економічними та соціокультурними умовами [2].

Першочергове завдання будь-якого закладу вищої освіти – спрямувати різноманіття соціокультурних і професійних компетентностей, необхідних майбутньому фахівцеві для успішної їх реалізації в професійній діяльності як важливої складової життєвого успіху, самореалізації в цілому, а також з огляду на виклики сучасності.

Запровадження компетентнісного підходу в освітню систему вишу зобов'язує сформувати соціокультурне середовище, створити умови для всебічного розвитку особистості. Розв'язання даної задачі залежить від ефективності багатьох чинників. А саме: система управління ЗВО, зміст освітніх програм, кваліфікація і мотивація діяльності науково-педагогічних працівників (НПП), організація навчального процесу, технології навчання, матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу, виховна робота, співпраця з роботодавцями, контроль над освітнім процесом, його результатами, використання в навчальному процесі активних та інтерактивних форм проведення занять, впровадження інноваційних освітніх технологій. Безперечно, це вкрай важливо, та все ж головним чинником якості освіти, зокрема формування відповідних компетентностей у майбутніх фахівців, є викладач, його система цінностей – професійні, загальнокультурні та

педагогічні компетентності.

Проблемою підвищення кваліфікації НПП у ЗВО займалися багато вчених, серед них: О. Бондарчук [1], В. Пуцов [8], В. Сидоренко [9], В. Стрельников [10] та інші. У цих працях розглядаються питання організації і впровадження системи підвищення кваліфікації в різних галузях освітньої діяльності.

Сьогодення вимагає викладача, який виступає не лише транслятором знань. Основна задача викладача ЗВО – залучити студента до навчального процесу не з примусу, а за бажанням, навчити його вчитися, досліджувати, експериментувати, аналізувати, мати власну аргументовану точку зору, рахуватися з думками інших. Студенти доволі чутливі і критично сприймають невідповідність викладача його ж вимогам. З огляду на студентоцентризований підхід в освітньому процесі, вважаємо за необхідне керуватися думкою студентів [4]. Формат опитування студентів має різноманітний інструментарій. Зокрема, при Навчально-науковому інституті якості освіти Харківського національного медичного університету діє Лабораторія психологічних і соціологічних досліджень, регулярною практикою якої є опитування здобувачів освіти щодо сприйняття освітнього процесу, такі опитування проводяться тричі на рік.

Відповідно до результатів щорічного соціологічного дослідження «Викладач ХНМУ очима студентства», яке проводилося на базі Навчально-наукового інституту якості освіти Харківського національного медичного університету, найбільш бажаними якостями, які хочуть бачити в професійній діяльності викладачів студенти, є: професіоналізм, відповідальність, ерудованість та тактовність у ставленні до студентів. Саме зазначені вище професійно-особистісні якості, притаманні викладачам в процесі передачі відповідних компетентностей, спричинили виважену, ґрунтовну політику формування особистості викладача в Харківському національному медичному університеті.

Безперечно, визнаємо загальноприйняті й інноваційні форми підвищення кваліфікації як поза межами нашого закладу, так і в ньому безпосередньо [7]. Нині в університеті якнайактивніше формування особистості викладача, підвищення його педагогічної майстерності реалізується через:

- Школу молодого викладача;
- Школу досвідченого лектора;
- Психологічну службу;
- Лабораторію психологічних та соціологічних досліджень;
- магістратуру за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки»;
- курси підвищення кваліфікації;
- курси дистанційної освіти.

Так, міжнародне стажування покликано підвищити професійні якості викладачів через академічну мобільність та долучення до високих стандартів педагогічної діяльності у провідних закладах вищої освіти у всьому світі. Важливо відзначити не лише якісні показники, а й кількісні, так, у 2019-2020 навчальному році міжнародне стажування пройшли більше п'ятдесяти викладачів, отримавши відповідні документальні підтвердження вдосконалення своїх професійно-педагогічних навичок.

У контексті розбудови педагогічного потенціалу ХНМУ важливо зазначити і співпрацю з провідними ЗВО Харківщини: ХНУ імені В. Н. Каразіна (кафедра педагогіки) та ХНПУ імені Г. С. Сковороди (кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи), іншими підрозділами цих ЗВО. Співпраця з цими

університетами дозволяє на постійній основі НПП ХНМУ проходити курси підвищення кваліфікації та вдосконалювати власну педагогічну майстерність, проводити педагогічні й психологічні дослідження.

Маємо на меті акцентувати увагу саме на внутрішньоуніверситетських формах підвищення педагогічної майстерності викладачів у ХНМУ. Початковим етапом на цьому шляху було запровадження «Школи молодого викладача», «Школи досвідченого лектора», Психологічної служби.

Курс підвищення психолого-педагогічної кваліфікації «Школа молодого викладача» постійно діє з 2009 р. Навчання на курсі є обов'язковим для тих викладачів ХНМУ, стаж роботи яких не перевищує 5 років.

Мета курсу: підвищення якості освіти та вдосконалення педагогічного діяльності у ХНМУ; створення системи професійного становлення молодих викладачів; забезпечення продуктивної взаємодії досвідчених педагогів із молодими спеціалістами у сумісній викладацькій діяльності [5].

З огляду на дискусійність питання доцільності лекційних занять у процесі підготовки майбутніх фахівців медичної справи, запроваджено «Школу досвідченого лектора» як майданчик для обміну педагогічним досвідом та практичними напрацюваннями науково-педагогічних працівників. Основними завданнями визначили такі: підвищення освітніх стандартів НПП університету; впровадження інноваційних педагогічних технологій в освітній процес; напрацювання сталих педагогічних зв'язків між НПП університету, розбудова атмосфери взаємоповаги та довіри між досвідченими викладачами ХНМУ у процесі їх лекторської діяльності.

Як довели реалії життя, психологічної підтримки потребують як студенти, так і викладачі, тому важливо створити сприятливі умови профілактики психологічного здоров'я учасників освітнього процесу. У ХНМУ вже багато років діє Психологічна служба, метою діяльності якої є психологічна підтримка, допомога в адаптації до навчання, підвищення рівня психологічного та соціального благополуччя усіх учасників освітнього процесу [5].

У сучасних умовах цифровізації освітнього середовища важливим фактором успішності викладачів є їх обізнаність у дистанційно-цифрових технологіях організації освітнього процесу. У ХНМУ діє Центр дистанційного навчання як структурний підрозділ, що входить до складу Навчально-наукового інституту якості освіти ХНМУ.

Основними завданнями Центру ДН є: вирішення питань, пов'язаних з плануванням, організацією і забезпеченням навчального процесу в університеті на основі технологій дистанційного навчання; надання консультативної допомоги викладачам щодо впровадження дистанційного навчання; сприяння у розробці викладачами кафедр інтерактивних електронних навчально-методичних матеріалів відповідно до актуальних для університету напрямів підготовки; організація проведення Інтернет-конференцій, вебінарів та інших заходів з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій [6].

Початком сталого та системного розвитку педагогічного напрямку діяльності ХНМУ стало отримання ліцензії галузі знань 1801 «Специфічні категорії», код напряму підготовки 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» Наказ № 2323-л від 11.06.2014. У 2015 році освітня програма (ОП) «Педагогіка вищої школи» пройшла успішну первинну акредитацію, про що свідчить наказ МОН від 10.06.2015 № 1415л. Цього року (2020) освітня програма за спеціальністю «Освітні,

педагогічні науки» була акредитована, що підтверджується Сертифікатом про акредитацію освітньої програми від 28.01.2020 р. № 119.

ОП «Педагогіка вищої школи» спрямована на формування особистісних і професійних якостей викладача закладу вищої освіти, який володіє знаннями, уміннями, навичками, здатний використовувати в професійно-педагогічній діяльності інформаційно-комунікаційні технології, розумно поєднувати традиційні методи і технології навчання з інноваційними, здатного до самоосвіти, саморозвитку, постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, який керується у своїй роботі академічною доброчесністю, студентоцентрованим навчання, уміє вирішувати складні психолого-педагогічні ситуації, має чіткі уявлення про нормативно-правову базу, що забезпечують освітній процес. При цьому акцент зроблено саме на медичну освіту.

Цілі ОП суголосні стратегічній меті ХНМУ (Концепція розвитку ХНМУ на 2015-2025 рр., Статут ХНМУ) підготовка кадрів з вищою освітою відповідно до сучасних і майбутніх ринкових умов, їх підготовка й підвищення кваліфікації (завдання ОП – формування конкурентоспроможного викладача ЗВО, що вільно орієнтується в тенденціях розвитку ринку праці); виховання здобувачів освіти згідно із сучасними стандартами вітчизняної і світової освіти (ОП орієнтується на досвід провідних українських і закордонних ЗВО при підготовці фахівців, які володіють компетентностями інноваційності провадження освітнього процесу, орієнтації в правовому освітньому просторі, дотримання академічної доброчесності, уміння інтегрувати в освітній простір досвід різних наукових шкіл) тощо [3].

Наступним кроком удосконалення педагогічної складової освітнього простору ХНМУ було отримання ліцензії на підвищення кваліфікації галузь знань 01 «Освіта / Педагогіка» спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки» наказ МОН від 10.09.2020 № 221-л.

Таким чином, дійшли висновків, що ХНМУ у своїй роботі як провідний медичний заклад вищої освіти дотримується високих стандартів підвищення педагогічної майстерності та потенціалу своїх НПП. Крім того, університет не зупиняється на досягнутому та докладає зусиль для подальшого інноваційного, на вимогу часу, удосконалення вже працюючих механізмів підвищення педагогічної підготовки викладачів, стимулюючи їх до професійного й особистісного зростання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О. Проблеми вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій у процесі підвищення кваліфікації // *Вісник післядипломної освіти*. 2010. № 1 (2). С. 47-52.
2. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України. 2014. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
3. Концепція розвитку Харківського національного медичного університету на 2015-2025 роки (нова редакція). URL: http://www.knmu.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2335%3A2015-02-13-09-41-44&catid=47%3A2015-02-12-14-54-06&Itemid=69&lang=uk
4. Наливайко О. Запровадження студентоцентричного підходу у навчанні в закладах вищої освіти. Студентоцентрований навчальний процес, як запорука забезпечення якості вищої медичної освіти : ЛІІІ навчально-методична конференція

ХНМУ, Харків, 29 січня 2020 р. / Міністерство охорони здоров'я України, Харківський національний медичний університет. Харків : ХНМУ, 2020. Вип. 10. С. 135–137.

5. Офіційний сайт Харківського національного медичного університету. URL: http://knmu.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=4158%3A2017-03-30-07-17-30&catid=63%3A2017-03-29-07-39-46&Itemid=86&lang=uk&fbclid=IwAR2rrKEDo-3lAzHOB4O-ZKKhjl_b1Jw81U6-fP3XKh3A2bdIMYlk1fXxPiA

6. Офіційний сайт Харківського національного медичного університету. URL: http://knmu.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=6616%3A2020-06-05-07-04-08&catid=63%3A2017-03-29-07-39-46&Itemid=86&lang=uk

7. Про затвердження Методичних рекомендацій для професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Наказ МОН № 1341 від 30.10.2020 року.

8. Пуцов В. Процес навчання в системі підвищення кваліфікації як об'єкт управління // *Неперерв. проф. освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 2001. Т. 3. С. 30-36.

9. Сидоренко, В. В. Реформування системи підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». 2017. 148-153.

10. Стрельников В. Ю. Підготовка викладачів на курсах підвищення кваліфікації до впровадження системи інтенсивного навчання // *Цілі сталого розвитку: глобальні та національні виміри: Матеріали*. 2017. С. 314.

УДК: 811.512.162. Азербайджанский язык

Агасиева Матанат Сафар кызы

**Сумгаитский Государственный Университет, Республика Азербайджан
ПРИЕМЫ КОМИЧЕСКОГО И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
АНТОНИМОВ В ЯЗЫКЕ ПРОЗЫ КАНТЕМИРА**

Кантемір (Гафур Ефендієв) – один із тих азербайджанських письменників, які творчо використовують мову. Багатство і стилістичні особливості ідіом, прислів'їв, народних виразів, евфемізмів, антонімів, омонімів і синонімів, що зустрічаються у творчості Кантеміра, викликають інтерес дослідників. У статті проаналізовано мову сатири і стилістичні особливості антонімів, розглянуто стилістичні та граматичні антоніми, використані в прозі Кантеміра.

Ключові слова: прозова мова Кантеміра, сатирична мова, прийоми, стилістичні особливості антонімів

Cantemir (Gafur Efendiev) is one of those Azerbaijani writers who use language creatively. The richness and stylistic features of idioms, proverbs, folk expressions, euphemisms, antonyms, homonyms and synonyms found in Cantemir's work arouse the interest of researchers. This article analyzes the language of satire and the stylistic features of antonyms, examines the stylistic and grammatical antonyms used in Cantemir's prose.

Key words: The language of Cantemir's prose, satirical language, stylistic tools, stylistic features of antonyms

Кантемір (Гафур Ефендієв) – один із тих азербайджанських писателів, которые творчески используют язык. Богатство и стилистические особенности идиом, пословиц, народных выражений, эвфемизмов, антонимов, омонимов и синонимов, встречающихся в творчестве Кантеміра, вызывают интерес

исследователей. В данной статье анализируется язык сатиры и стилистические особенности антонимов, рассматриваются использованные в прозе Кантемира стилистические и грамматические антонимы.

Ключевые слова: язык прозы Кантемира, сатирический язык, приемы, стилистические особенности антонимов

В зародившейся в 20-30 годы XX века прозе, использовались такие логически и семантически различные предложения и синтаксические конструкции, которые могли вызывать смех и отличались особенностями сатирических обобщений. Такие конструкции можно назвать понятийными афоризмами.

Комическое остроумие, отличающееся от иронии и сатиры, имеет различные способы выражения. Кантемир, творчество которого приходится на конец 19-го и начало 20-го века, использовал в своих произведениях несколько способов комического остроумия. Самый распространенный комический прием, которым пользовался Гоголь и который часто встречается у Кантемира это гротеск. «Основной особенностью этого способа является то, что повествователь постепенно сводит мысли о том, о ком говорится к абсурду; в начале кажется, что он соглашается с мнением своего собеседника, а после коротким выражением он переворачивает весь смысл предыдущей фразы, полностью меняя его смысл» [1, 183].

Гаджи Ахмедгулу из произведения Кантемира «Гаджи Леле» - это человек, который как он сам говорит, имеет «всюду ход». Он пытается найти общий язык с представителями и старого и нового строя. Автор мастерски раскрывает эти его качества с помощью техники комического остроумия. В произведении характер Гаджи описывается следующим образом: «Он был скромным, честным трудягой, посещал всеобщие собрания вместе с партийными и безпартийными, сам не говорил, лишь задавал вопросы докладчику. Поднимал руку против чадры и за алфавит, а жена его всегда была в чадре!» [2, 219].

Все предложение до слов «задавал вопросы докладчику» действительно характеризует Гаджи как скромного честного труженика, однако конец предложения полностью переворачивает эти мысли: сам не говорил, задавал вопросы докладчику – это характерное поведение замаскированных врагов новой власти – кулаков. То, что Гаджи Алигулу использует эту тактику, указывает на то, что он отнюдь не тихий и скромный труженик. Следующее предложение подтверждает эту мысль, полностью раскрывая характер Гаджи: голосует против чадры, а жена всегда ходит в чадре. Эта фраза наглядно демонстрирует разрыв между его поведением и убеждениями. С целью усиления комической мысли автор использует здесь ритмику антонимов и синонимов.

Автор продолжает: «Вчера я своими ушами слышал, как он говорил: нет власти лучше, чем власть Советов! Только бы они разрешили частную торговлю и не сажали этих плебеев нам на голову» [2, 219]. Это истинное лицо Гаджи Алигулу. Власть Советов хорошая власть, если б не было двух мелочей – запрета на частную торговлю и власти бедняков. То, что Гаджи называет мелочью, на самом деле является возрождением капитализма. Отобратить власть у бедняков и вернуть торговлю – эта мысль Гаджи полностью перечеркивает его «высокие, пафосные» мысли о Советской Власти.

«Сравнение по случайному отдаленному признаку является одним из комических приемов. В этом случае сравнение и сопоставление может

основываться на случайных различиях». Кантемир так же использует подобные афоризмы, сравнивая и противопоставляя старое и новое. Например, в рассказе автора «Шарлатан» читаем: «... покойников по одному уносили на кладбище. А теперь всех разом выкопали и несут обратно ... Уезжающие в другой город, должны были обязательно получить паспорт. Сейчас в другие города отправляют тех, у кого нет паспорта. Раньше с баранов снимали шкуру, а затем взвешивали, а теперь взвешивают, а уже после снимают шкуру» [2, 287]. Хоронить покойников по одному и сейчас остается общим правилом. Непредвиденным событием считается их возвращение обратно. Это явление связано со случайным событием и указывает на перемещение кладбищ с центральных районов Баку в его окрестности в первые годы Советской власти. Автор сумел соединить два различных события, одно из которых является нормой, а другое случайностью. Фраза: «а нынче в другие города отправляют тех, кто без паспорта» является намеком на высылку кулачества как капиталистических элементов. Здесь слово «без паспорта» относится к тем, кого новая власть не считает своими гражданами. В третьем, последнем, противопоставлении дается намек на коллективизацию и продовольственную политику новой власти. Такие афоризмы хоть и необычны по технике построения, тем не менее не вызывают интереса по выражаемому ими смыслу. Это явление связано с тематикой произведений автора, с событиями его времени. Хотя комическое все еще сохраняется в афоризмах такого типа, здесь все же больше остроты характерной для прошлого. Их значение интересует нас только с точки зрения жизни наших предков.

В прозе Кантемира встречаются и афористические конструкции, построенные с помощью намека и иронии ... С этой точки зрения комическая острота следующего афоризма выглядит ещё сильнее: «Сядешь в трамвай, и обувь истопчется сверху, не сядешь, и они истопчутся снизу» [2, 266]. Богатство и разнообразие комических возможностей коротких предложений, пословиц и поговорок отчетливо проявилось в прозе писателя сатирика 20-30-ых годов Кантемира.

Чтобы определить антонимы в художественных произведениях необходимо учитывать его семантику. Антонимы широко используются в художественных произведениях с целью создать контрастность. Контрасты служат, как известно для усиления воздействия выражения и вызова у читателей определенных эмоций.

Антонимы также служат для обогащения, уточнения и усиления речи и имеют ряд характерных особенностей. Комизм это такой творческий подход, при котором сложные вопросы передаются простым языком. В творчестве Кантемира в одном или в нескольких предложениях отражаются сложные общественно-политические вопросы.

«В поэтической речи антонимы играют особую роль. Здесь антонимы это действенный способ для создания антитезы. В основе антитезы стоит противоречие» [3, с. 203].

В рассказе «Гаджи Леле» Кантемир рисует комические черты характера героя словами с противоположным значением, посредством достигнутой таким способом антитезы.

«Если на нашей улице про него говорили, что наш Гаджи Алигулу «полумулла», то поверьте, это было правдой. Некоторые комсомольцы называли его полупартийным, что тоже было правдой. Что вам сказать Гаджи был человеком и этого и того света. И монархистом и сторонником Советов» [2, с. 219].

В этом описании противоречие строится с помощью антитез полумулла-полупартийный, монархист-сторонник Советов, этого света-того света. Здесь наряду со стилистическими антонимами Кантемир использовал и грамматические антонимы.

Творчество Кантемира наполнено противоречивыми мыслями, событиями и характерами. Это богатство насыщено противоречиями, поэтическое противопоставление и контрасты зарождаются из его активной жизненной позиции. В своих произведениях, оценивая предметы и события, писатель использует антонимы с целью выявления различий между ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kazımov Q. Seçilmiş əsərləri. 10 cildə, II cild, Bakı: Nurlan, 2008, 480 s.
2. Qantəmir. Seçilmiş əsərləri. Bakı: Azərənəşr, 1972, 350 s.
3. Müasir Azərbaycan dili. 3 cildə, I c., Bakı: Elm, 1978, 324 s.
4. Николаев А. Смех-оружие сатиры. М., 1962, 193 с.

УДК 617.378.147

*Безручко М.В., Панасенко С.І., Малик С.В.,
Драбовський В.С., Осінов О.С., Рибалка Я.В.*

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава МОЖЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ХІРУРГІЇ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ ТА ІНТЕРНЕТУ

Болонський процес у системі вищої медичної освіти забезпечив наближення до системи вищої освіти країн Європи, а також просування ефективних реформ. Кафедра хірургії №3, зберігає і розвиває протягом десятиліть країні традиції викладання хірургії, дотримується методологічної основи професійного навчання, орієнтуючись на зв'язок навчання з конкретними ситуаціями, наочності й доступності навчання. Усі навчальні кімнати кафедри оснащені комп'ютерами з навчальними програмами з хірургії, тематичним навчальним планом, що дозволяє демонструвати студентам навчальні відео- та фотоматеріали різноманітних операцій і маніпуляцій. Поєднання в навчальному процесі комп'ютерних технологій та інтернет-ресурсів із традиційними засобами дозволяє покращити засвоєння навчального матеріалу студентами й формування в них практичних навичок, сприяє формуванню в майбутніх лікарів клінічного мислення.

Ключові слова: *Болонський процес, вища медична освіта, викладання хірургії, застосування комп'ютеризації та інтернету.*

Болонський процес в системі вищого медичного освіти забезпечив наближення до системи вищого освіти країн Європи, а також просування ефективних реформ. Кафедра хірургії №3, зберігає і розвиває протягом десятиліть країні традиції викладання хірургії, дотримується методологічної основи професійного навчання, орієнтуючись на зв'язок навчання з конкретними ситуаціями, наочності й доступності навчання. Усі навчальні кімнати кафедри оснащені комп'ютерами з навчальними програмами з хірургії, тематичним навчальним планом, що дозволяє демонструвати студентам навчальні відео- та фотоматеріали різноманітних операцій і маніпуляцій. Поєднання в навчальному процесі комп'ютерних технологій та інтернет-ресурсів із традиційними засобами дозволяє покращити засвоєння навчального матеріалу студентами й формування в них практичних навичок, сприяє формуванню в майбутніх лікарів клінічного мислення.

студентами, способствовать формированию у них клинического мышления.

Ключевые слова: Болонский процесс, высшее медицинское образование, преподавание хирургии, применение компьютеризации и интернета.

The Bologna Process in the system of higher medical education has ensured approximation to the system of higher education in European countries, as well as the promotion of effective reforms. The Department of Surgery №3, preserves and develops for decades the best traditions of teaching surgery, adheres to the methodological basis of professional training, focusing on the connection of training with specific situations, clarity and accessibility of training. All classrooms in the department are equipped with computers with curricula for surgery, thematic curriculum, which allows students to demonstrate educational videos and photographs of various operations and manipulations. The use of computer technology and Internet resources, along with traditional tools in the educational process can improve the assimilation of educational material and practical skills by students, to promote the formation of clinical thinking in them.

Key words: Bologna process, higher medical education, teaching of surgery, application of computerization and the Internet.

Для України навчання за Болонською системою стало новим імпульсом модернізації вищої медичної освіти, що дозволяє відкривати додаткові можливості для участі вузів України в проектах, що фінансуються Європейською комісією. Болонський процес в системі вищої медичної освіти забезпечив наближення до системи вищої освіти країн Європи, а також просування ефективних реформ [2, 3, 4]. Становлення України як повноправного члена Болонського процесу, дозволило їй стати активним учасником реформування медичної освіти на Європейському просторі. У рамках переходу вищої освітньої школи до положень Болонського процесу провідним методом педагогічної роботи стає компетентний підхід до формування стійких знань і практичних навичок студентів [1, 2, 5].

Кафедра хірургії №3 зберігає та розвиває протягом десятиліть кращі традиції викладання хірургії, продовжує успішно виконувати численні й різноманітні завдання з підготовки лікарських кадрів для нашої країни, ближнього і дальнього зарубіжжя. На кафедрі навчаються студенти третіх, четвертих курсів стоматологічного факультету та факультету підготовки іноземних студентів. Практикується два основних напрями – теоретичний і практичний, з елементами керованої самостійної роботи студента. Навчальний процес на кафедрі складається з практичних занять, лекційного курсу і самостійної роботи. Відповідно до плану розвитку кафедри хірургії №3, визначені основні напрямки навчально-методологічної роботи: впровадження мультимедійних технологій та інтернету в навчальному процесі, комп'ютерних навчальних програм, оптимізацію професійної майстерності і підвищення кваліфікації професорського-викладацького складу. Студенти мають можливість реально оцінити свої досягнення за допомогою взаєморецензування і взаємоперевірки. У зв'язку з цим на заняттях створюється атмосфера успішності і психологічного комфорту. Для закріплення і систематизації знань з хірургії використовується позааудиторна самостійна робота студентів: підготовка виступів на заняттях, складання і рішення ситуаційних завдань, алгоритмів надання першої медичної допомоги, написання навчальної історії хвороби.

Усі навчальні кімнати в на кафедрі оснащено комп'ютерами з навчальними

програмами з хірургії, тематичним навчальним планом, що дозволяє демонструвати студентам навчальні відео- та фотоматеріали різноманітних операцій та маніпуляцій. У зв'язку з тим, що студенти мають різний рівень вихідної підготовки, кафедра сприяє використанню особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання, індивідуальну оцінку кожного студента, головним чином на практичних заняттях. Для отримання професійно значущих знань і навичок, розвитку комунікативних, пізнавальних та творчих здібностей студентів на кафедрі використовується активний проблемний метод навчання з елементами дискусії, взаємного рецензування, рішенням динамічних ситуаційних задач, з візуалізацією інформації і використанням історії хворобипацієнтів. Активно використовуються мультимедійні системи навчання, в яких включені: текстовий матеріал, відеофільми, тестування знань за навчальною програмою.

Конкретні завдання, які повинен вирішувати студент в процесі підготовки до практичного заняття: вивчення анатомії і фізіології, етіології, патогенезу, патоморфології, класифікації патології, класифікації захворювань, клініки, діагностики, диференційної діагностики, лікування, вирішення ряду клінічних ситуаційних проблем. Основні етапи практичних занять:

Перший етап – навчальний клас. Оцінка фундаментальних знань студента з даної теми. Другий етап – заняття в палаті з пацієнтом. Клінічне обстеження пацієнта з обраної тематики. Презентація хворих проводиться під керівництвом викладача, залучаючи в обговорення всіх студентів. Аналізуються всі можливі варіанти клінічного прояву хвороби. Етап фіналізують формуванням попереднього діагнозу. Третій етап – навчальний клас, де проводиться створення плану обстеження хворого, аргументування клінічного діагнозу, диференційна діагностика, обговорення лікувальної тактики та шляхи її реалізації. Розглядаються: консервативне, хірургічне лікування, показання для хірургічного втручання, передопераційна підготовка, анестезія, шляхи хірургічного підходу, показові демонстрації відеофільмів з використанням комп'ютерної техніки, відеознімки з відповідною патологією, обговорення різних хірургічних методів лікування. Четвертий етап - узагальнення накопичених знань за допомогою: аналізу ситуаційних завдань, вихідне тестування і аналіз допущених помилок.

Активні методи навчання дозволяють вирішити одночасно три навчально-організаційні завдання: підпорядкувати процес навчання студента впливу викладача; забезпечити активну участь у навчальній роботі, як підготовлених студентів, так і недостатньо підготовлених; встановити безперервний контроль за процесом засвоєння навчального матеріалу.

В даний час на кафедрі всі лекції читаються з використанням мультимедійних технологій, що робить навчальний процес значною мірою, більш наочним і сучасним. Використання презентацій під час лекцій дає можливість продемонструвати більшу кількість матеріалу у вигляді схем, малюнків, фотографій, і дозволяє включати відеофрагменти тематичних оперативних втручань, що проводяться в клініці, які ілюструють динаміку різних процесів і післяопераційних ускладнень. Все це полегшує сприйняття матеріалу, викликає інтерес у студентів і підвищує мотивацію до вивчення предмету.

Студенти під час проходження циклів з хірургічних хвороб, мають можливість долучатися до нічних чергувань, оскільки, основний потік хворих з екстреною хірургічною патологією припадає на вечірній і нічний час. Студенти беруть безпосередню участь в діагностиці гострої хірургічної патології і надання

першої лікарської допомоги. Надалі в ході практичних занять, мають можливість простежити хід подальшого лікування пацієнта, беручи участь у лікарських обходах, та курації пацієнтів. Це сприяє створенню у студентів клінічного мислення і інтегрованого засвоєння. Тестовий контроль служить індикатором, що дозволяє, виділити найбільш підготовлених студентів, а також з'ясувати коло питань, які були погано засвоєні і внести корекції в програму навчання.

Отже, застосування комп'ютерних технологій та інтернет-ресурсів, на ряду з традиційними засобами в навчальному процесі дозволяють покращити засвоєння навчального матеріалу та практичних навичок студентами, сприяти формуванню у них клінічного мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болонський процес у фактах і документах / М.Ф. Упор, Я.Я. Степко, В.Д. Болубаш – К.; Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
2. Волосовець О.П. Питання якості освіти у контексті впровадження засад Болонської декларації у вищій медичній школі // Матеріали науково-методичної конференції "Досвід впровадження основних засад Болонського процесу в систему вищої медичної (фармацевтичної) освіти". - Тернопіль: Укрмедкнига, 2005. – С. 8 – 16.
3. Вороненко Ю.В., Бойченко Т.Є. Стратегії та методи навчання в післядипломній медичній освіті. - Київ: Вересень, 2004. - 160 с.
4. Слободин В.Я. Информационные технологии в образовательном процессе/ В.Я. Слободин // Новые информационные технологии в университетском образовании: материалы XI международной научно-медицинской конференции, Кемерово. – 2006. – С. 784 – 785.
5. Norton J. Surgery Basic Science and Clinical Evidence. / J. Norton, S. Philip, Barie// Second edition. Sprince Business Media, LLC – 2008, – P. 2419.

УДК 378:37.041-057.875

*Безшапочний С.Б., Зачепило С.В., Гасюк Ю.А.,
Федорченко В.І., Боброва Н.О.*

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано особливості організації самостійної роботи студентів у закладах вищої медичної освіти. Показано, що правильно організована самостійна робота створює сприятливі умови для розвитку пізнавальної діяльності студентів. Охарактеризовані види та форми самостійної роботи студентів, основні етапи її виконання. Обґрунтовано цінність різних форм самостійної роботи, від ефективності яких залежить подальша професійна діяльність майбутнього фахівця.

Ключові слова: *самостійна робота, пізнавальна діяльність, навчальний процес, фахівець, викладач.*

The article analyzes the features of the organization of independent work of students in higher medical educational institutions. It is shown that properly organized independent work creates favorable conditions for the development of cognitive activity of students. The types and forms of independent work of students, the main stages of its implementation are characterized. The value of various forms of independent work is

substantiated, on the efficiency of which the further professional activity of the future specialist depends.

Key words: *independent work, cognitive activity, educational process, specialist, teacher.*

В статье анализируются особенности организации самостоятельной работы студентов высших медицинских учебных заведений. Показано, что правильно организованная самостоятельная работа создает благоприятные условия для развития познавательной активности студентов. Охарактеризованы виды и формы самостоятельной работы студентов, основные этапы ее реализации. Обоснована ценность различных форм самостоятельной работы, от эффективности которых зависит дальнейшая профессиональная деятельность будущего специалиста.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, познавательная деятельность, учебный процесс, специалист, преподаватель.*

Постановка проблеми. Якісна освіта є запорукою майбутнього країни, важливою складовою її національної ідентичності та державного добробуту. Сучасні умови ринку праці, стрімкий розвиток науки і техніки, постійне оновлення інформації підвищують вимоги до професійної підготовки випускників. Рішення цієї задачі полягає в створенні цілісної системи безперервної освіти, яка б сприяла формуванню висококваліфікованих фахівців, допомагала студентам в опануванні нових знань, забезпеченні професійної мобільності та конкурентоспроможності. Поряд із цим, важливим завданням вищої школи є творчий розвиток студента, надбання ним низки особистісних якостей та здібностей, які сприяють стимуляції пізнавальної діяльності та є необхідними для виконання професійних обов'язків.

Пізнавальна діяльність є фундаментом для самоосвіти, який надає можливість забезпечити безперервне професійне удосконалення індивіда та спонукає його до творчого пошуку. Важливою складовою в процесі становлення професійних, моральних, особистісних якостей майбутнього лікаря та подальшого самовдосконалення фахівця є самостійна робота. Згідно до Положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», самостійна робота студентів повинна складати не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни та є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу у вільний від обов'язкових навчальних занять час. Значна кількість годин дає можливість сформувати вміння та навички пізнавальної, навчальної та наукової діяльності студентів.

Мета статті – розглянути особливості організації самостійної роботи студентів під час навчання у вищих медичних закладах, виявити види та форми самостійної роботи, які б сприяли повній реалізації цілей навчання.

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота студентів є однією з форм навчально-виховного процесу, яка планується та виконується за завданням і під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі. Такий вид роботи необхідний не тільки для оволодіння певною дисципліною, але й для формування навичок самостійної роботи загалом, у навчальній науковій, професійній діяльності, умінні знаходити та приймати конструктивні рішення, вихід із кризової ситуації тощо. На підставі цілеспрямованих дій студента під керівництвом викладача за допомогою використання засобів супроводу навчального процесу формується самостійність студента – здатність виконувати

роботу самостійно, самодисципліна та самоорганізація [3].

Особливості підготовки студентів у вищих навчальних медичних закладах обумовлені специфічними функціями їхньої майбутньої професійної діяльності: необхідністю узагальнювати та систематизувати інформацію про пацієнта та його стан здоров'я, встановлювати діагноз, складати відповідно до нього алгоритм лікування, оцінювати його ефективність, проводити корекцію лікувальних заходів в залежності від динаміки стану здоров'я [4, с. 65].

Важливою задачею в організації самостійної роботи студентів є розвиток їх пізнавальної діяльності, яка спонукає суб'єктів навчання до творчої активності. В умовах формування висококваліфікованого фахівця самостійна робота є необхідною складовою під час пошуку необхідної інформації та адекватного її застосування, а також засвоєння знань [1].

В процесі організації самостійної роботи студентів виділяють різні її види, які залежать від рівня засвоєння загальнонавчальних (навчально-організаційних, навчально-інформаційних, навчально-інтелектуальних, творчих, контрольних-оціночних) умінь студентом та його пізнавальної активності:

-самостійна робота за зразком, яку можна виконати за допомогою запропонованої викладачем інструкції або шаблону, даний вид не потребує наявності високого рівня пізнавальної активності студента;

-реконструктивна самостійна робота, виконання даного виду роботи вимагає застосування власного досвіду та інтелектуальної діяльності для переміни навчального матеріалу згідно певних навчальних вимог;

-самостійна робота варіативного характеру потребує високого рівня пізнавальної діяльності студента, який реалізується через уміння самостійно проаналізувати проблемну ситуацію, виділити головне та другорядне, узагальнити основні положення, які вимагають певних рішень;

-творча самостійна робота, виконання якої можливе лише за умов наявності у студента найвищого рівня пізнавальної активності та самостійності, що дозволяє отримати нові знання та є ключовим елементом самовдосконалення фахівця.

Таким чином, організація самостійної роботи студентів, безперечно, залежить, в першу чергу, від рівня їх самостійності. Низький рівень самостійності забезпечує засвоєння студентами тільки фактів без ґрунтовного осмислення їх змісту та значення. Середній рівень самостійності передбачає уміння студентів осмислювати причини і наслідки явищ, які вивчаються, але неможливість їх відтворення та застосування на практиці. Високий рівень самостійності характеризується систематизованими, міцно закріпленими знаннями, якими студент володіє вільно та може використовувати у власній практичній діяльності [1].

Відповідно до форм організації самостійної роботи виділяють фронтальну, групову та індивідуальну, а за місцем у навчальному процесі – аудиторну і позааудиторну.

Аудиторна самостійна робота студентів реалізується за наступними напрямками: курація хворих відповідно до теми заняття з подальшим обґрунтуванням клінічного діагнозу під керівництвом викладача, вирішення тестових питань та клінічних задач.

Для покращення якості позааудиторної роботи студентів на початку семестру викладачем пропонується список рекомендованої літератури для самостійного опрацювання кожної теми та методичні вказівки. Особливу увагу

необхідно приділяти розвитку самостійної роботи студентів з підручником, джерелами додаткової літератури, інформацією з інтернет-ресурсів.

Виконання самостійної роботи студентом, яке спрямоване на вивчення й оволодіння матеріалом без посередньої участі викладача, складається з трьох основних етапів.

1. Підготовка студента до виконання завдання включає в себе теоретичне, психологічне, організаційно-методичне й матеріально-технічне забезпечення самостійної роботи.

Теоретична підготовка студента відображає його інтелектуальний рівень – ступінь засвоєння основних теоретичних тверджень та здатність застосовувати їх для виконання даного завдання. Практична підготовка дозволяє оптимально планувати самостійну роботу, розумно використовувати конспект лекцій, підручники, посібники, методичні вказівки щодо вивчення даної теми, розумові дії (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікацію, систематизацію).

Психологічна готовність студента обумовлюється, перш за все, наявністю мотивації до виконання даного завдання. Основними складовими мотивації є мотиви, присутність яких необхідна для успішного виконання завдання. Внутрішнє сприйняття студентом конкретного завдання формує мотиви для розумової та практичної діяльності студента, тобто спонукає його до виконання поставленого завдання. Саме під час підготовчого етапу виконання самостійної роботи викладачу необхідно провести відповідну роз'яснювальну роботу, допомогти студенту скласти послідовний покроковий алгоритм її реалізації.

Ефективність даного етапу також залежить від організаційно-методичного та матеріально-технічного забезпечення самостійної роботи.

2. Безпосереднє виконання навчального завдання. Це основний етап самостійної роботи студента. Виконання цього етапу обумовлене пізнавальною активністю особистості, яка забезпечується такими психічними процесами, як відчуття, сприйняття, уява, пам'ять, мислення, увага тощо. Успішність виконання поставленого завдання залежить від особистісних якостей студента: уважності, наполегливості, відповідальності, дисциплінованості тощо.

3. Аналіз виконаного завдання. Це заключний етап виконаної роботи, в ході якого студент оцінює якість і час виконання завдання, ефективність використаних у процесі самостійної роботи методів і засобів.

Плідна самостійна робота студента потребує допомоги та керівництва викладача, яке передбачає:

1. Планування самостійної роботи студентів. Викладач інформує студентів про основні завдання, які підлягають самостійному опрацюванню в процесі вивчення конкретної теми.

2. Формування в студентів потреб і мотивів, що спонукають студентів до активної, творчої самостійної роботи. Навчальна діяльність неможлива без мотивації. Викладач мотивує студентів через пояснення важливості здобутих ними знань в майбутній лікарській діяльності. Однак, без зворотної позитивної відповіді студента ефективність навчального процесу сумнівна. До того ж, очікуваним наслідком керівництва є розвиток уваги, зосередженості, цілеспрямованості, волі, підвищення самооцінки студентів. Зі свого боку, це призводить до покращення засвоєння знань, формування необхідних навичок і вмінь, підвищення творчого потенціалу студентів.

Результати психолого-педагогічних досліджень, а також аналіз методичної

літератури і наукових досліджень демонструють недостатню готовність більшої частини студентів (близько 50 %) до нових для них форм самостійної роботи у вищому навчальному закладі, що виявляється у відсутності потрібних навичок та вмій, а також потрібної мотивації та уваги до даної роботи [2, с. 51].

3 Навчання студентів основ самостійної роботи.

Викладачу необхідно навчити студента правильно організовувати самостійну роботу, чітко формулювати завдання. Наприклад, призначити план обстеження хворому, оцінити результати додаткових методів дослідження, скласти план лікування тощо.

4. Контроль за виконанням навчальних завдань.

Головна мета контролю – визначити якість засвоєння навчального матеріалу, ступінь відповідності сформованих умінь та навичок цілям та завданням навчання [2, с. 52]. Розвиток різноманітних видів контролю навчання стимулює пізнавальну діяльність студентів. Контроль має відповідати певним вимогам і бути об'єктивним, систематичним, освітнім, діагностичним, виховним, формуючим, керівним, розвивальним, оцінювальним, а також сприяти розвитку логічного мислення та пам'яті студентів, поглибленню їх знань, виявленню, аналізу та усуненню помилок, застосуванню знань у навчальній практиці.

Висновки та перспективи. Таким чином, можна зробити висновки, що самостійна робота є активною діяльністю студента, яка ретельно планується і організовується викладачем, направлена на виконання поставленої мети, але виконується без посередньої участі викладача. Ефективність самостійної роботи впливає на результати навчання студентів та їх подальшу професійну діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лучкевич В. В. Організація самостійної роботи студентів у процесі навчання іноземної мови у вищій школі / В. В. Лучкевич, Г. М. Кемінь. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. - 2013. - Вип. 108.2. - Режим доступу:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_44

2. Кравчук О. До організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів у процесі викладання аналітичної геометрії / О. Кравчук // [Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки](#). - 2013. - № 7. - С. 49-53. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnup_2013_7_12

3 Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / [П.И. Пидкасистый](#). – 2-е изд., допол. и перераб. – Москва : Педагогическое общество России, 2005. – 144 с. – (Образование XXI века) . – ISBN 5-93134-205-2.

4. Шлімкевич І. В. Організація самостійної роботи студентів у вищих медичних закладах в умовах кредитно-модульної системи навчального процесу / І. В. Шлімкевич // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Медицина. - 2014. - Вип. 6. - С. 64-66. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_medf_2014_6_19.

Одеський національний медичний університет
КОНТРОЛЬ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Відповідно до Стандартів вищої освіти України, навчального плану та освітньо-професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах актуально постає проблема якості підготовки будь-якого фахівця, у тому числі й майбутнього лікаря. Якість підготовки залежить від якості методичного забезпечення навчального процесу, основним компонентом якого є контроль знань.

Для того щоб оцінити якість знань та підготовки студентів існують різні види та форми контролю. Систему контролю під час вивчення "Латинської мови та основ медичної термінології" складають: усне опитування, письмові контрольні роботи, індивідуальні завдання, тести та диференційний залік. Педагогічний контроль розділяється на поточний, тематичний, підсумковий та заключний. Кожна з цих форм має свої особливості.

Вміле поєднання різних видів контролю - показник рівня побудови учбового процесу.

Найбільш поширений засіб педагогічного контролю - тест. Він складається із сукупності знань, підібраних на основі наукових прийомів для оцінювання у відповідних цілях. Під час проведення тестування враховуються три критерії якості теста: надійність, валідність та об'єктивність.

Ми проводимо тестування з основних розділів дисципліни: анатомічної, клінічної та фармацевтичної термінології. Вивчення медичних терміносистем необхідне для високого рівня професійного становлення майбутніх лікарів. Володіння медичною термінологією необхідно майбутньому фахівцю у його професійній діяльності під час діагностики захворювань та лікування пацієнтів. Але студенти першого курсу ще не усвідомлюють цього в достатній мірі. Тому під час викладання навчального матеріалу та перевірки отриманих знань ми націлюємо студентів на необхідність вивчення фахової термінології для їх майбутнього професіоналізму.

Тестування дає змогу виявити рівень засвоєння вивченого учбового матеріалу, а якщо тема недостатньо засвоєнна, то допомогти студенту розібратися та краще засвоїти необхідну тему. Адже у сучасних умовах дистанційного навчання змінюється вид контакту із студентом, хоча залишається можливість спілкування, але не так як при традиційному навчанні, де відбувається безпосередній контакт студента з викладачем. Під час дистанційного навчання студент повинен працювати самостійно над значним об'ємом навчального матеріалу без прямої участі викладача, але відповідно до його вказівок. Самостійна робота дає змогу формуванню здібностей до саморозвитку, самовдосконаленню та самореалізації. Але не всі студенти підходять до цього з належною відповідальністю.

Тестування є одним із засобів підвищення ефективності навчального процесу. Завдяки тестуванню можна перевірити одночасно всіх студентів. Використання тестів займає мало часу, тому ми проводимо його майже на кожному занятті. Тестування дає можливість включити необхідний об'єм матеріалу та проконтролювати не тільки його засвоєння, але й наявність окремих умінь

користування ним.

Тестовий контроль - це один з елементів зворотного зв'язку, який дозволяє оцінити рівень професійної підготовки студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1.Булах І.С.,Шило І.М. Мотивація навчання і валідізація оцінювання рівня знань//Педагогіка і психологія.Вісник АПН.-1996.-С.125-129.

2.Духанина И.В.Особенности преподавания латинского языка в мед.вузе/ Бел.ГУ/ Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам: межвуз.сборник научных трудов под ред.Л.Н.Борисовой.-Белгород,2005.-Вып.4.- С.70-74.

УДК 811'42:811.124

Беляєва О. М.

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава МОВНА КАРТИНА СВІТУ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПАРЕМІОЛОГІЇ (на матеріалі латинськомовних зоопаремій)

Стаття присвячена латинськомовним зоопареміям. Уточнено характерні ознаки паремій. Виявлено семантико-когнітивні особливості паремій із зоолексемами. Показано, що зоолексемам, які слугують ядром проаналізованих пареміологічних одиниць, притаманна естимативність й аксіологічність, вони можуть мати експліцитно чи імпліцитно виражену негативну, позитивну або нейтральну конотацію. У висновках зазначається, що особливість латинськомовних паремій полягає в тому, що вони слугують універсальною метафорою, своєрідним культурним кодом, в якому «закарбовані» типові ситуації, загальновідомі, так звані вічні правила чи принципи поведінки, моральні закони, що були сформульовані на основі накопиченого колективного життєвого досвіду, і значна частина яких не втратила своєї актуальності й у XXI столітті.

Ключові слова: мовна картина світу, латинська мова, зоопаремії, зоолексеми, метафора, конотація.

The article is devoted to Latin zooparoemias. The characteristic signs of paroemias have been specified. The semantic and cognitive features of paroemias with zoolexemes have been revealed. It has been shown that zoolexemes, which serve as the nucleus of the analyzed paroemiological units, are characterized by naturalness and axiological character, they can have explicitly or implicitly expressed negative, positive or neutral connotations. The conclusions note that the peculiarity of the Latin-speaking paroemias is that they serve as a universal metaphor, a kind of cultural code in which typical situations, well-known, so-called eternal rules or principles of behavior, moral laws that were formulated on the basis of the accumulated collective life experience, and a significant part of which has not lost its relevance in the 21st century.

Key words: the linguistic picture of the world, paroemia, Latin, zooparoemias, zoolexemes, metaphor, connotation.

Стаття посвящена латинским зоопаремиям. Уточнены характерные признаки паремий. Выявлены семантико-когнитивные особенности паремий с зоолексемами. Показано, что зоолексемам, которые являются ядром проанализированных паремииологических единиц, присуща эстимативность и аксиологичность, они могут иметь эксплицитно или имплицитно выраженную негативную, позитивную или нейтральную коннотацию. В заключении

отмечается, что особенность латинских паремий заключается в том, что они являются универсальной метафорой, своеобразным культурным кодом, в котором «запечатлены» типичные ситуации, общеизвестные, так называемые вечные правила или принципы поведения, моральные законы, сформулированные на основе накопленного коллективного жизненного опыта, и значительная часть которых не потеряла своей актуальности и в XXI веке.

Ключевые слова: *языковая картина мира, латинский язык, зоопаремии, зоолексемы, метафора, коннотация.*

Постановка проблеми. Мова – один з основних інструментів спілкування, найміцніша суспільна зброя, за допомогою якої людський потік стає етносом, унікальний засіб, який формує націю шляхом створення, збереження, передачі й примноження культури, традицій, суспільної самосвідомості певного мовленнєвого колективу. Свого часу В. фон Гумбольдт писав, що розмаїття мов відкриває нам багатство світу й того, що ми пізнаємо в ньому, і людське буття стає для нас значно ширшим, адже різні мови у виразних і дієвих рисах пропонують нам різні способи мислення та сприйняття [5, с. 349]. Таке розуміння мови з-поміж іншого призвело до виникнення надзвичайно ємного терміна «мовна картина світу», яким у різних контекстах і в межах різних наукових парадигм послуговується не одне покоління науковців (Ю. Апресян, Ф. Бацевич, Є. Бартмінський, Л. Вайсгербер, А. Вежбицька, Л. Вітгенштейн, І. Голубовська, В. фон Гумбольдт, В. Даниленко, В. Жайворонок, І. Живицька, І. Заремська, О. Комар, Ю. Краулов, О. Корнілов, М. Кочерган, К. Красовська, О. Кубрякова, В. Маслова, А. Плахтій, З. Попова, В. Постовалова, О. Потебня, О. Селіванова, Е. Сепір, С. Серьогіна І. Стернін, В. Телія, С. Тер-Мінасова, В. Ужченко, Б. Уорф, М. Чижова, І. Штерн й ін.).

Услід за М. Серьогіною, під мовною картиною світу розуміємо сукупність зафіксованих у різнорівневих мовних одиницях знань, досвіду й уявлень певного етносу про дійсність і навколишній світ, відображених у системних значеннях мовних знаків [12, с. 263]. Ми також поділяємо думку дослідниці, що яскравими репрезентантами таких стереотипних уявлень, знань і досвіду слугують паремії, що утворюють пареміологічну картину світу та які є інваріантною складовою мовної картини світу *ibid*.

Латинськомовним пареміям присвячені розвідки О. Грущак [4], Н. Науменко й І. Шибасєвої [9], М. Петришин [10; 11], К. Третьякової [13]. Наш інтерес до латинськомовних паремій передусім зумовлений тим, що латинські прислів'я, приказки, інші пареміологічні одиниці не лише слугували першоджерелом формування та поповнення пареміологічного фонду практично всіх європейських мов, які запозичували їх багатьма шляхами, як-от пряме запозичення, калькування або перефразування, а й, незважаючи на свою часову віддаленість, не втратили своєї актуальності й нині, адже в них сконцентрована тисячолітня народна мудрість, під якою розуміють багатовіковий життєвий практичний досвід і результат пізнання явищ природи, звичаїв народу, особистого й суспільного життя, історії і психології, оброблений народною фантазією і творчою уявою [7, с. 8], вони яскраво ілюструють притаманну їхнім творцям афористичність мислення і гостроту думки [14, с. 7].

У контексті нашого дослідження важливим є твердження К. Красовської, що «зв'язок між ментальними рисами народу та мовними знаками культури можна простежити у двох напрямках: ідучи від ментальних рис, знайти їх відображення у

мовних знаках культури, і навпаки – за допомогою аналізу мовних знаків культури виявити ментальні риси, характерні для народу-носія мови [8, с. 120] і думка знаної української дослідниці І. Голубовської, яка підкреслює, що паремії, віддзеркалюючи загальнолюдські пріоритети, водночас фіксують національно зумовлені ціннісні уявлення народу про світ і своє буття в ньому. Це робить пареміологічні одиниці аксіологічно значущими мовними величинами, дослідження яких спрямоване на виявлення ієрархії цінностей носіїв певної культури і мови [3].

Завдання дослідження: уточнити ознаки паремій, проаналізувати латинськомовні зоопаремії, виявити семантико-когнітивні особливості паремій із зоолексемами.

Джерельною базою розвідки слугували латинськомовні паремії (усього 179 одиниць), зафіксовані в довідковій літературі [1; 2; 7; 14].

Виклад основного матеріалу. У пропонованому дослідженні розглянуто зоопаремії, що є складовою латинськомовного пареміологічного фонду, який слугував підґрунтям колективної європейської мовно-культурної пам'яті. Услід за Ж. Колоїз, Н. Малюгою та Н. Шармановою [6] до пареміологічних одиниць нами віднесено прислів'я, приказки, афоризми, примовки, «ділові» вислови, повір'я, прикмети, замовляння, нісенітниці, казкові формули тощо. Одночасно ми розглядаємо паремії як тексти – фольклорні чи книжні, яким притаманна автосемантия, тобто, вони мають самодостатнє значення і можуть вживатися самостійно *ibid*. Ми також поділяємо думку К. Третьякової щодо того, що «закладений у пареміях зміст, має тему (або теми), отже, паремії ситуативні. Ситуативність паремій двозначна: з одного боку, їх уживання обмежується ситуацією, з іншого, вони самі моделюють ситуацію, уточнюють, окреслюють або називають її [13, с. 64]». Такий погляд уможливорює одночасне віднесення паремій до одиниць мови й одиниць мовлення. Синтезуючи погляди дослідників [6; 10; 11; 12; 13] на сутність поняття «пареміологія», нами виокремлені такі основні ознаки паремій: алегоричність, афористичність, метафоричність, відносна лаконічність, експресивність, узагальненість смислів, які транслюються, естимативність, аксіологічність, канонізованість, сталість (лексична, граматична), відтворюваність, ситуативність.

Щодо зоопаремій, то цей клас паремій викликає надзвичайний інтерес з огляду на те, що зазвичай вони функціонують як універсальна культурна метафора, своєрідний культурний код, в якому сутнісні ознаки людини, взаємовідносини між людьми розкриваються шляхом наділення певними людськими якостями й характеристиками представників тваринного світу [15].

Пареміологічна активність зоолексем, до яких нами включені й орнітолексеми, ентомолексеми, а також назви живих організмів, які належать до класів Amphibia, Delphinidae, Reptilia, зумовлена тим, що вся історія існування *homo sapiens*, розвитку людської цивілізації щонайтісніше пов'язана з тваринним світом: тварини забезпечували людину їжею і сировиною, вони слугували джерелом матеріальних благ, їм поклонялися, вони були елементом розваг (і жорстоких зокрема) античних народів.

Результати дослідження засвідчили, що в латинськомовній пареміології найчастіше трапляються зоолексеми, які номінують представників як свійських, так і диких тварин, ареалом поширення і природним середовищем проживання яких було (є) Середземномор'я, так і екзотичних тварин, птахів, комах, плазунів,

амфібій: *equis* / *caballus* (кінь), *asīnus* (осел), *asellus* (осленя), *canis* (собака, пес), *cattus* (кіт), *feles*, *var. felis* (кішка), *catūlus* (щенья, а також іноді кошенья), *ovis* (вівця), *agnus* (ягня), *capra* (коза), *caper* / *hircus* (козел), *leo* (лев), *lerys* (заєць), *vulpes* (лисиця), *mus* (миша), *lupus* (вовк), *ursus* (ведмідь), *cervus* (олень), *haedus* (козел), *bos* / *taurus* (бик), *vitūlus* (теля), *mula* (мул), *sus* (свиня), *aper* (вепр, дикий кабан), *camē(l)lus* (верблюд), *simia* (мавпа), *elephantus* (слон), *aquīla* (орел), *columba* (голуб, голубка), *hirundo* (ластівка), *gallus* (півень) / *gallīna* (курка), *noctua* (сова), *delphinus* (дельфін), *testudo* (черепаха), *rana* (жаба), *anguis* (змія), *colubra* (невелика змія), *vipera* (змія), *apis* (бджола), *musca* (муха), *culex* (комар), *serpens* (змія), а також іменники, які належать до класу *nomīna collectīva*, – *pecus* (скот), *grex* (стадо), *thripes* (комахи), а також гіперонім *avis* (птах).

У проаналізованих пареміях шляхом метафоричного зіставлення зоолексем реалізуються бінарні й тернарні опозиції, в яких зафіксовані певні позитивні або негативні якості чи характеристики:

- ✓ лев – символ хоробрості, олень – похлихливості: **in pace leōnes, in bello (proelio) cervi** – у мирний час леви, на війні – олені;
- ✓ лев – символ відважності, ягня – похлихливості, лисиця – хитрості: **agnum ubi leōnis pellis deficit, vulpīnam induendam esse** – якщо у вівці немає шкури лева, їй слід одягти шкуру лисиці, тобто, хто не має сили, повинен бути хитрим;
- ✓ вовк – символ сили, жорстокості, зухвалості, люті, підступності і ягня – уособлення віктимності, безволля, слабкості, покірності: (1) **ovem in fronte, lupum in corde gerit** – на вигляд вівця, а всередині вовк; (2) **pelle sub agnīna latitat mens saepe lupīna** – під овчею шкурою часто ховається вовча вдача; (3) **infra quod fluvium turbet, lupus arguit** – вовк звинувачує ягня в тому, що воно каламутить річку нижче нього;
- ✓ кінь – уособлення благородства і осел – простоти, низького походження: (1) **qui fuit hic asīnus, non ibi fiet equus** – хто був ослом, той не стане конем; (2) **ab equis ad asīnos (ab equo ad asīnum)** – з коней в осли;
- ✓ орел (хижий птах, який уособлює щось відважне, могутнє, величне, значне, яке порівнюється із чимось незначним, несуттєвим або слабким) – голуб / голубка (лагідність, спокій, миролюбство): **aquīla non genērat columbam** – орел не породжує голуба (голубку);
- ✓ орел (представник родини яструбових, який високо літає) – сова (птах, на якого полюють представники родини яструбових), фактично, мисливець і жертва: **aquīlam noctuae compāras** – порівнюєш орла та сову.

Значний інтерес становлять виявлені нами метафоричні бінарні опозиції «велике» і «мале», «значне» й «несуттєве» (слон і муха, слон і комар, орел і комахи, курка й бик): (1) **elephantem e musca facere** – робити з мухи слона; (2) **culicem non curat elephantus** – слон не зважає на комара; (3) **aquīla non captat muscas** – орел не ловить мух; (4) **aquīla thripes aspicias** – орел наглядатиме за комахами; (5) **excolāre culicem, came(l)lum autem glutire** – проціджувати комара, а верблюда проковтнути; (6) **gallīnam dat, ut taurum recipiat** – він дає курку, щоб отримати бика.

Також, відповідно до традиції, яка широко представлена в античних пареміях і середньовічних бестіаріях, вовк уособлює собою пильність, обачність, розум: (1) **cautus enim metuit fovēam lupus** – обережний вовк навіть ями боїться; (2) **agro, qui latitat, lupus agnum prendere vitat** – де вовк лігво має, там ягнят не

хапає; (3) **lupus vetus non cadet in fovēam** – старий вовк не потрапляє в яму.

У проаналізованих пареміях образ вовка алегорично використовується для позначення незмінності людського характеру, природи людини: (1) **cum lupus addiscit psalmos, desiderat agnos** – коли вовк псалом вивчає, він усе одно ягнят бажає; (2) **lupus pilum mutat, non mentem** – вовк міняє шкуру, а не розум (спосіб мислення); (3) **in discendo lupus nimis affirmans ait agnus** – коли навчаєш вовка мови, то він завжди скаже «ягня».

Уособленням хитрості й обережності є лисиця: (1) **annōsa vulpes haud capitur laqueo** – стару лисицю зовсім нелегко заманити в пастку; (2) **vulpes pilum mutat, non mores** – лисиця міняє шерсть, а не норів (лис міняє шерсть, а не вдачу).

Щодо собаки, то в більшості латинськомовних паремій зафіксовано негативні риси, боягузтво й підлість зокрема: (1) **canis timīdus vehementius latrat quam mordet (pl. canes timīdi vehementius latrant quam mordent)** – боязкий собака гавкає сильніше, ніж кусає; (2) **cave tibi a cane mutō et aquā silente** – бережися тихого пса та спокійної води.

Осел, з одного боку, традиційно символізує тупість, обмеженість, некомпетентність, наприклад: (1) **asīnus in unguento** – осел серед парфумів (осел у парфумерній крамниці); (2) **quo asīnus de pipēre?** – що осел розуміється на перці? (3) **asīnus ad lyram** – осел біля ліри (сfr. з укр. «як вовк на зорях; (розуміється) як сліпий на кольорах»); (4) **asīnus inter simias** – осел серед мавп, тобто обмежена особа, яку такою виставляють інші обмежені особи; (5) **asīnus asinōrum in secula seculōrum** – осел із ослів на віки вічні. З іншого боку, осел асоціюється з тяжкою чи марною працею, а також упертістю: (1) **asīnum sub fræno currere docere** – вчити осла підкорятися віжкам; (2) **ad res portandas asini vocitantur ad aulam** – ослів кличуть на подвір'я для перевозу вантажів.

Образ змії в латинськомовних пареміях має негативну конотацію, змія асоціюється з підступністю та невдячністю: (1) **etiam parvulae serpentes nocent** – навіть маленькі змії шкодять; (2) **vipēram sub ala nutricare** – вигодовувати гадюку за пазухою; (3) **(latet) anguis in herbā** – (ховається) змія в траві (про приховану небезпеку).

Ягня символізує лагідність і спокійність: **aede tua magnus, aliēna sis velut agnus** – у своєму домі будь господарем, а в чужому, немов ягня.

Цікавими є опозиції філософського плану, наприклад, старість, смерть, втрата влади: (1) **mortuo leōni et lepōres insultant** – над мертвим левом і зайці насміхаються; (2) **annōso leōni vel lepōres insultant** – над старим левом навіть зайці насміхаються; (3) **leōnem mortuum etiam et catūli mordent** – мертвого лева навіть цуценята кусають.

Отже, дослідження паремій із зоолексемами сприяє більш поглибленому вивченню численних питань, як-от: взаємозв'язок мови й мислення, мови й пізнання, мови й культури, міжмовних запозичень у діахронії. Здійснена розвідка засвідчила, що пареміологічний потенціал зоолексем зумовлений тим, що спостереження античної, а згодом і середньовічної людини за представниками тваринного світу, їхніми звичками й поведінкою слугували цінним джерелом метафоризації та антропоморфізму. Зоолексеми, які слугують ядром проаналізованих пареміологічних одиниць, притаманна естимативність й аксіологічність, вони можуть мати експліцитно чи імпліцитно виражену негативну, позитивну або нейтральну конотацію. Особливість латинськомовних паремій полягає в тому, що вони слугують універсальною метафорою, своєрідним

культурним кодом, в якому «закарбовані» типові ситуації, загальновідомі, так звані вічні правила чи принципи поведінки, моральні закони, що були сформульовані на основі накопиченого колективного життєвого досвіду, і значна частина яких не втратила своєї актуальності й у ХХІ столітті.

Виконане дослідження не претендує на вичерпне висвітлення питання втілення фрагменту мовної картини світу в латинськомовних зоопареміях. Перспективи подальших наукових розвідок авторка вбачає в розширенні джерельної бази й доповненні корпусу досліджуваних одиниць, акцентуації уваги на синтаксичній структурі зоопаремій, проведенні компаративного аналізу зоопаремій на матеріалі мов, які належать до різних мовних груп.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабичев Н. Т., Боровский Я. М. Словарь латинских крылатых слов : 2500 единиц; под ред. Я. М. Боровского. 2-е изд., стереотип. Москва : рус. яз, 1986. 960 с.
2. Беляева О. М., Ждан В. М., Цісик А. З. Латинсько-український медичний енциклопедичний словник у 2 т. Т. 2 N. – Додаток 12. Київ: ВСВ «Медицина», 2020. 447 с.
3. Голубовська І. О. Етноспецифічні константи мовної свідомості : автореф. дис... д-ра філол. наук. Київ : Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. 2004. 38 с.
4. Грущак О. Концепт «праця» в латинських та українських пареміях. Молодь і ринок. 2012. № 12. С. 131-135.
5. фон Гумбольдт В. Язык и философия культуры. Москва : Прогресс, 1985. 452 с.
6. Колоїз Ж. В. Малюга Н. М., Шарманова Н. М. Українська пареміологія: навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2014. 349 с.
7. Корж Н.Г., Луцька Ф.Й. Из скарбниці античної мудрості. Київ : Вища школа, 1988. 320 с.
8. Красовська К. В. Зв'язок концептуальної та мовної картин світу з етнічною ментальністю. Культура народів Причорномор'я. 2009. № 154. С. 120-123.
9. Науменко Н. П., Шибяева И. В. Структурно-семантический анализ латинских паремий (на материале французских, испанских, русских текстов) / Культура народів Причорномор'я. 2013. № 255. С. 104-108.
10. Петришин М. Й. Зооморфна метафора в латинських прислів'ях і приказках. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. «Філологічна». 2015. Вип. 51. С. 285-287.
11. Петришин М. Й. Концепт життя крізь призму латинських паремій. Закарпатські філологічні студії. Вип 11. Том. 2. С. 37-41.
12. Серегина М. А. Когнитивные аспекты русской и немецкой паремиологии. Когнитивная структура паремиологической картины мира русских и немцев. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. 289 с.
13. Третьякова К. В. Фауноназвы в латинських пареміях. *Studia Linguistica*. 2014. Вип. 8. С. 63-67.
14. Цимбалюк Ю. В. Латинські прислів'я і приказки. Латинские пословицы и поговорки. *Proverbia et lieta Latina*. Київ: Вища школа, 1990. 436 с.
15. Ширинова С. А. Зоонимы в лезгинской и английской паремиологической картине мира (на примере волка и собаки). Историческая и социально-

УДК 378. 12-057.875

Беляєва О. М., Гончарова Є. Є.

Українська медична стоматологічна академія м. Полтава
ВПЛИВ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ ЗІ
СТУДЕНТАМИ НА УСПІШНЕ ПРОХОДЖЕННЯ АДАПТАЦІЙНОГО
ПЕРІОДУ ПЕРШОКУРСНИКАМИ

У статті процес адаптації студентів до навчання у ЗВО розглядається як важливий компонент плідної навчальної діяльності. Проаналізовано певні аспекти вирішення проблеми успішного проходження адаптаційного періоду студентами-першокурсниками та їх соціалізації в новому оточенні, а саме: необхідність створення комфортного педагогічного середовища, реалізація дидактичної взаємодії в системі «викладач-студент» з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів навчального процесу та на основі аналізу визначених шляхом моніторингу типових й індивідуальних труднощів першокурсників; фахово-зорієнтований, цілеспрямовано-деталізований виклад навчального матеріалу з метою формування соціальної мотивації щодо ставлення до майбутньої професії.

Ключові слова: адаптація, адаптаційний період, студент-першокурсник, дидактична система, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, соціалізація.

The paper considers the process of adaptation of students to study in HEI as an important component of the effective academic activity. Certain aspects of solving the problem of successful completion of the adaptation period by first-year students and their socialization in the new environment have been analyzed, namely the need to create a comfortable educational environment, implementation of didactic interaction in the system of “teacher-student” relationship taking into account individual psychological characteristics of the students; profession-oriented and purposeful-detailed presentation of teaching material to form social motivation in relation to the future profession, based on the analysis of typical and individual challenges that freshmen can face.

Keywords: adaptation, adaptation period, freshman, didactic system, subject-to-subject interaction, socialization.

В статье процесс адаптации студентов к обучению в ЗВО рассматривается как важнейший компонент плодотворной учебной деятельности. Проанализированы определенные аспекты решения проблемы успешного прохождения адаптационного периода студентами-первокурсниками и их социализации в новом окружении, а именно: необходимость создания комфортной педагогической среды, реализации дидактического взаимодействия в системе «преподаватель-студент» с учетом индивидуально-психологических особенностей субъектов учебного процесса и на основании анализа определенных путем мониторинга типичных и индивидуальных затруднений первокурсников; профессионально-ориентированное, целеустремленно-детализированное изложение учебного материала с целью формирования социальной мотивации по отношению к будущей профессии.

Ключевые слова: адаптация, адаптационный период, студент-первокурсник, дидактическая система, субъект-субъектные взаимодействия, социализация.

Постановка проблеми. Проблема створення комфортного педагогічного середовища, здатного сприяти позитивному перебігу процесу подолання проблем адаптації студентами-першокурсниками та їх соціалізації в новому оточенні, залишається в центрі уваги провідних науковців. Певні аспекти, пов'язані із залежністю успішності адаптаційного процесу від рівня ефективності проектування та реалізації функціонального потенціалу дидактичної системи суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів висвітлено в дослідженнях М. Євтуха, В. Мізюка, І. Малафійка, О. Малихіна, С. Смирнова й інших.

Мета дослідження: Позитивні аспекти впливу суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів зі студентами на успішність перебігу адаптаційних процесів і скорочення адаптаційного періоду студентів–першокурсників.

Виклад основного матеріалу: Значущим елементом реформування та модернізації вищої освіти в Україні була і залишається парадигма її демократизації та гуманізації. Саме тому, аналізуючи потенційні можливості впливу викладача на успішне подолання студентами-першокурсниками проблем, що виникають у процесі адаптації до навчання у закладі вищої освіти, особливу увагу маємо звернути на вибудовування суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачами та студентами.

Сучасні науковці визначають адаптацію як процес пристосування індивіда до змін соціальної ситуації, результативність якого виявляється в успішній соціалізації, набутті якісних знань і навичок, необхідних для продуктивної праці в умовах нового середовища. Неабиякого значення набуває формування здатності до автономної дії, поєднаної з умінням функціонувати у соціально гетерогенних групах [2].

Студент-першокурсник, який вступив до закладу вищої освіти, зазвичай відчуває підвищений рівень тривожності, невпевненість у власних силах, хвилювання, адже перед ним постають проблеми, пов'язані з необхідністю пристосування до нових умов, звикання до більш динамічного ритму навчання, створення нових особистісних контактів.

Підґрунтям ускладнень у дидактичній адаптації студентів передусім є суттєва відмінність між звичними методами викладання в школі та більш напружений характер навчання в університеті (академії), недостатньо сформовані навички самостійного опрацювання навчального матеріалу, самооцінки й самоконтролю.

Суттєвим фактором впливу на позитивний результат пристосування студентів-першокурсників до принципово нових умов навчання вважаємо здатність викладача вибудувати оптимальний стиль педагогічного спілкування, спрямований на «профілактику та зняття блокувальних комунікативних афектів» [8, с. 363], які виявляються у вигляді тривожності, скутості, пригніченості, комунікативної загальмованості, а звідси – невпевненості у спілкуванні [8].

М. Євтух пропонує низку комунікативних прийомів, мета яких – сприяння «встановленню оптимального педагогічного спілкування» [8, с. 363]:

- створення на заняттях атмосфери захищеності;
- схвалення, підтримка за допомогою додавання цінності самої спроби відповіді, фактом участі в діалозі;
- схвалення практики звернення до викладача або товариша;
- заохочення усних відповідей за власною ініціативою;
- створення сприятливих умов, «ситуації успіху в навчанні» під час

відповіді студента з яскраво вираженою комунікативною загальмованістю;

- недопущення дій з боку окремих студентів, які пригнічують творчу активність товаришів на заняттях;
- демонстрація вербальними й невербальними засобами зацікавленості й уваги до студентів, підтримка їх прагнення до участі в діалозі з викладачем;
- надання можливості зорієнтуватися в ситуації [8, с. 363-364].

В. Мізюк підкреслює, що однією з найважливіших умов ефективного вирішення проблеми адаптації студентів до нового освітнього середовища «можна вважати організацію взаємодії та взаєморозуміння між викладачами та студентами» [6, с. 83], при цьому саму взаємодію викладача та студентів розуміємо як зумисні контакти, метою яких є зміни в поведінці, діяльності й мотивації студентів [7].

Безпосередньо реалізація дидактичної взаємодії в системі «викладач-студент» має відбуватися з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів навчального процесу й на основі аналізу визначених шляхом моніторингу типових та індивідуальних утруднень першокурсників у процесі адаптації до умов навчання у ЗВО, зазвичай спричинених недостатньою психологічною готовністю до сприйняття нових реалій, а часом і невпевненістю у виборі майбутньої професії. Отже, перед викладачами ЗВО постають проблеми сприяння як дидактичній, так і професійній адаптації. Розв'язання окреслених проблем уможливується шляхом комплексного підходу. Створення емоційно-комфортного середовища, коректна, без надмірної опіки, участь викладача у вирішенні болючих проблем першокурсників уможливує більш швидку адаптацію студентів до навчання в нових умовах, а фахово-зорієнтований, цілеспрямовано-деталізований виклад навчального матеріалу сприяє визначенню професійних мотивів як провідних у ієрархії мотивів студентської молоді та формує соціальну мотивацію у відношенні до майбутньої професії [1].

Висновки. Розуміючи під адаптацією не просто пристосування студента до нового оточуючого середовища, а здатність його до активної діяльності в ньому [4], значущою передумовою для успішного проходження першокурсниками адаптаційного періоду навчання у ЗВО вважаємо цілеспрямовану суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студентів, у процесі якої засвоєний обсяг знань трансформується у практичні навички його застосування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончарова Є. Є. Диференціація навчання фахових дисциплін майбутніх учителів іноземної мови у вищих педагогічних закладах: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.09 / Гончарова Євгенія Євгенівна. – Полтава, 2015. – 252 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [бібліотека з освітньої політики / під заг. ред О. В. Овчарук]. – К. : «КІС», 2004. – 112 с.
3. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Валентина Іванівна Лозова. – Харків : ОВС, 2000. – 164 с.
4. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім,

2009. – 307 с.

5. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи : Навчальний посібник / Іван Васильович Малафіїк. – К. : Видавничий дім «Слово», 2014. – 632 с.

6. Мізюк В. М. Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища Івано-Франківського національного медичного університету / В. М. Мізюк // Галицький лікарський вісник. – 2014. – Т. 21, № 1. – С. 82–84.

7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] ; под ред. С. А. Смирнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 512 с.

8. Педагогічна психологія / [Євтух М. Б., Лузік Е. В., Ладогубець Н. В., Ільїна Т. В.] – К. : Інтердрук, 2014. – 420 с.

УДК:378:614.2

Біланов О.С.

**Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава
ФОРМУВАННЯ ПРАВОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
ГАЛУЗІ ЗНАНЬ «ОХОРОНА ЗДОРОВ'Я». ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ**

У статті розглядаються питання формування правових компетенцій у здобувачів освіти галузі знань «Охорона здоров'я» у медичному виші, та їх філософські аспекти. Проведений аналіз останніх публікацій даної тематики, розглянуто суть поняття «правова компетентність», її компоненти та методи, які використовуються у процесі формування правових компетенцій майбутніх лікарів.

Ключові слова. *Компетенції, правові компетенції, формування правових компетенцій, компоненти правової компетентності, філософія освіти, правові знання, охорона здоров'я, майбутні лікарі.*

The article considers the issues of the legal competencies formation for the students of speciality «Public Health» in a medical higher education institution and their philosophical aspects. The analysis of recent publications on this topic has been performed; the content concept of «legal competence», its components and methods used in formation of legal competencies of the future doctors have been considered.

Keywords: *competencies, legal competencies, formation of legal competencies, components of legal competence, philosophy of education, legal knowledge, public health, future doctors.*

В статье рассматриваются вопросы правовых компетенций у соискателей образования области знаний «Здравоохранение» в медицинском вузе, и их философские аспекты. Проведенный анализ последних публикаций данной тематики, рассмотрены суть понятия «правовая компетентность», ее компоненты и методы, которые используются в процессе формирования правовых компетенций будущих врачей.

Ключевые слова. *Компетенции, правовые компетенции, формирование правовых компетенций, компоненты правовой компетентности, философия образования, правовые знания, здравоохранение, будущие врачи.*

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку галузі охорони здоров'я характеризується стрімким розвитком інноваційних технологій, впровадження в практику роботи нових методів лікування і діагностики захворювань, новітніх інформаційних і телекомунікаційних технологій, що дають змогу працювати в

єдиному професійному світовому чи європейському просторі. Тому, якісна підготовка медичних кадрів – потреба часу, майбутні лікарі, окрім професійної підготовки, повинні мати ґрунтовні знання з медичного права, філософії, адже у своїй практичній діяльності повсякчас стикаються з питаннями юридичного характеру, розв'язання яких потребує також і філософського підходу. Крім того, сучасні зміни в законодавстві розширюють можливості людей щодо самостійної участі в адміністративних, конституційних, господарських правових відносинах, тому зростає значення правової компетенції як складової професійної компетентності фахівця в умовах адаптації української галузі охорони здоров'я до світової.

Безумовно, у медичних вишах особлива увага приділяється розвитку загальнопрофесійних компетенцій випускників, але професійні компетенції лікаря чи медичної сестри не повинні обмежуватись тільки вузькопрофесійними знаннями та вміннями. Сучасна філософія освіти повинна виробити нові освітні методи та підходи, а також нову технологію процесу отримання знань. Тому все більшого значення набуває звернення до компетентнісного підходу, розгляду його як об'єднуючої ланки між освітнім процесом та реальними вимогами суспільства. Важливим аспектом в контексті який розглядається є підвищення правової компетенції медичного працівника, зокрема її формуванні на додипломному етапі.

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні новітніх педагогічних умов формування правової компетентності майбутніх лікарів у процесі фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Правову компетентність досліджували Г. Буш, А. Вербицький, В. Горшкова, Ц. Йотов, М. Кларін, Н. Кулюткін, М. Лісіна, В. Ляудіс, А. Матюшкін, М. Посталюк, Д. Шейзл та ін. Питанням формування правової компетентності особистості також присвячені праці А. Анікіної, А. Будас, С. Воеводіної, Т. Волох, С. Гуріна, Я. Кічук, І. Огороднійчук, О. Панова, М. Полякової, П. Лежнева, Н. Саприкіна, І. Серяєва, О. Черемісіна та ін.; дослідженням правового виховання особистості присвячені праці О. Аграновської, Л. Баліна, В. Головченко, Н. Еліасберга, М. Кейзерова, В. Котюк, В. Оксамитного, Т. Почтар, О. Скакун, М. Смоленського, А. Стаканкова, О. Татаринцевої, В. Тищенко, М. Фіцули, О. Шевчук та ін.; дослідженнями проблем правової культури займаються С. Алексєєв, І. Воронова, М. Панов, О. Петришин, Ю. Тодика та ін.; проблемі формування правової культури різних категорій населення та фахівців різних спеціальностей присвячені праці Л. Герасіна, В. Головченко, О. Данильяна, О. Дзьобаня, Г. Дехтяр, Г. Клімова, С. Максимова, Н. Поліщук, М. Требіна та ін.

Виклад основного матеріалу. Оскільки поняття «правова компетентність» є об'єктом вивчення багатьох дослідників, то її розуміють як: рівень правосвідомості студента та його правову активність; комплекс знань, ідей, ціннісних уявлень, що визначають вибір обґрунтованої законом поведінки людини; здатність до ефективного здійснення професійної діяльності в умовах фінансово-економічної самостійності [1, с. 217].

Якщо філософія освіти розглядає, як відбувається розумовий і моральний розвиток людини в культурному середовищі та як може (і повинна) сприяти цьому процесу освіта взагалі, то філософія правової освіти зосереджена на формуванні та розвитку правової культури людини в соціальному середовищі й впливу на нього правової освіти. Ця філософія розглядає сутність і природу всіх явищ в правовому

освітньому процесі: що таке правова освіта сама по собі (онтологія правової освіти); яким чином вона відбувається (логіка правової освіти); які природа і джерела цінностей цієї освіти (аксіологія правової освіти); якою буває і якою має бути поведінка учасників правового освітнього процесу (етика правової освіти); якими бувають і якими повинні бути методи сприяння правовому освітньому процесу (методологія правової освіти). Сукупність ідей, що складають основу того чи іншого цілісного підходу до постановки правової освіти, можуть також розглядатися окремо (ідеологія правової освіти) [6, с. 1].

Розглянемо компоненти правової компетентності особистості:

1. Аксіологічний — відповідальність громадянина, права і свободи людини, людська гідність, принципи толерантності, норми та правила сучасної демократії, справедливість, рівність людей перед законом, суспільне благо, повага до національних традицій і культури, загальнолюдських цінностей, патріотизм.

2. Когнітивний — знання основних положень теорії права, міжнародного, інформаційного права; знання різних галузей права (конституційного, цивільного, трудового, сімейного, адміністративного, кримінального, екологічного); знання основних нормативно-правових актів у сфері прав і свобод людини, основоположних світових правових документів щодо регулювання екологічної безпеки, протидії тероризму, насильництву тощо; нормативно-правових актів, що регулюють професійну діяльність. Проявляється як: – здатність вільно володіти юридичною термінологією і юридичною технікою; – здатність кваліфіковано застосовувати нормативно-правові акти, реалізовувати норми права в конкретних сферах професійної діяльності; – здатність юридично правильно кваліфікувати факти й обставини; – здатність забезпечувати виконання вимог законності й правопорядку; – здатність приймати обґрунтовані юридичні рішення відповідно до чинного законодавства; – здатність запобігати правопорушенням, виявляти та усувати причини та умови, що сприяють порушенню прав людини; – здатність тлумачити й застосовувати національне законодавство, а також принципи та норми міжнародного права.

3. Емпіричний — уміння акумулювати особистісний, світовий досвід та вміння його використовувати в якості основи для професійних знань та життєвої діяльності, алгоритмів діяльності, способів і методів розв'язання конкретних задач. Емоційно-ціннісне ставлення особистості до правових аспектів професійної діяльності, складових правової системи загалом.

4. Гуманістичний — визнання права людини на самостійний вибір, на індивідуальну стратегію особистої поведінки, особлива увага до прав і свобод громадян, формування стратегій поведінки з урахуванням життя людини як найвищої цінності.

5. Акмеологічний — вміння ставити мету у своїй професійній діяльності, узгоджувати її з правовими реаліями сучасності, складати алгоритм правових дій для досягнення певних цілей; об'єктивному самоконтролі й самокритиці; самоактуалізації потенційних правових можливостей, спрямованих на формування готовності до прийняття професійних рішень; здатності розв'язувати актуальні правові проблеми тощо [3, с. 150].

Г. Лазарчук виділяє три рівні формування правової компетентності особистості. Перший рівень – формування ключових правових компетенцій, яке відбувається з моменту народження особистості до її професійно спрямованого навчання. Другий рівень – формування базових правових компетенцій, яке

відбувається з моменту визначення особистості щодо майбутньої професійної діяльності та до закінчення закладу вищої освіти. Третій рівень – формування спеціальних правових компетенцій, яке відбувається в процесі самонавчання та підвищення своєї кваліфікації [5, с. 53]. Тобто, в процесі отримання спеціальності лікаря у здобувачів освіти відбувається формування базових правових компетенцій на основі наявних ключових правових компетенцій.

З метою виявлення рівня правових знань, при тестуванні чи вирішенні ситуаційних завдань, де розглядаються питання основ правознавства та медичного права, великий відсоток здобувачів освіти показують слабкі знання не тільки кримінального, адміністративного, фінансового, трудового права, а й основного Закону України. Крім того, мають «розмиті» уявлення про правову базу професійної діяльності. Тому проблемам правової грамотності медичних працівників повинна приділятися серйозна увага протягом всього періоду навчання у виші.

Одним з ефективних способів розв'язання таких завдань є використання у процесі формування правових компетенцій майбутніх лікарів методики запропонованої І. Ю. Хміль [5, с. 70], де виділено три основні етапи: цілемотиваційний (формування уявлень про власний рівень розвитку правових знань та умінь, здійснення мотивування до усвідомлення значущості правової компетентності з медичного права для майбутньої професійної діяльності); процесуально-діяльнісний (розвиток у майбутніх лікарів правових умінь і навичок; здатності застосовувати результати правової діяльності в конкретних практичних ситуаціях); контрольньо-оцінювальний (використання ефективних форм і методів аналізу та оцінювання рівнів сформованості правової компетентності майбутніх лікарів з медичного права). Окрім того, освітній процес повинен включати активні методи навчання правового змісту, а саме семінари-дослідження, семінари-дискусії, семінари-обговорення, круглі столи, розв'язання професійних ситуацій і задач пов'язаних з юридичною відповідальністю і філософським підходом до розв'язання проблем, тренінги, самостійна навчальна й науково-дослідна робота здобувачів освіти тощо.

Висновок. Таким чином, формування правової компетентності майбутніх лікарів у процесі фахової підготовки сприяє розвитку навичок вирішення проблемних правових ситуацій; формує здатність узагальнювати матеріал правового змісту, почуття відповідальності за висловлені судження; опанування достатнім рівнем правової культури та правової свідомості для збереження балансу взаємин між суб'єктами медичних правовідносин і дотримання прав людини в сфері охорони здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2019. № 2 (18); доступ <http://ir.duan.edu.ua/bitstream/123456789/2297/1>
2. "Наука і освіта", №2, 2015
3. Неперервна професійна освіта: Теорія і практика (серія: Педагогічні науки) випуск №3-4 (48-49), 2016.
4. Освітній дискурс: збірник наукових праць, 24(6), 2020
5. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2012. - №36. – с.51-57
6. <http://eprints.kname.edu.ua/39012/1/33-38.pdf>

Білаш С.М., Проніна О.М., Коптев М.М., Олійніченко Я.О.

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ КЛІНІЧНОЇ АНАТОМІЇ І ОПЕРАТИВНОЇ ХІРУРГІЇ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Реформування медицини та освіти є актуальним завданням сьогодення. Сучасні новації у вищій медичній освіті призвели до змін у планах та програмах практично всіх навчальних дисциплін, зокрема клінічної анатомії і оперативної хірургії. Дана фундаментальна базова напівклінічна дисципліна є своєрідним містком від теоретичної медицини до практичної роботи лікаря, яка інтегрує всю інформацію про морфологію людини. У статті описані основні проблеми, які виникли при викладанні клінічної анатомії і оперативної хірургії, що здійснюється у відповідності зі змінами, розробленими Міністерством охорони здоров'я України. Скорочення годин, відведених для практичних занять, не дозволяє у повному обсязі проводити навчальні операції, опановувати практичні навички, знайомитися із новітніми тенденціями в оперативній хірургії, що може погіршити підготовку майбутніх спеціалістів. Наголошується на необхідності перегляду навчальних програм і збільшенні кількості годин з клінічної анатомії і оперативної хірургії, що допоможе підвищити обізнаність майбутніх лікарів із морфологічних питань, покращити рівень їхньої практичної та професійної підготовки.

Ключові слова: *клінічна анатомія, оперативна хірургія, реформування вищої медичної освіти, навчальний процес, практичні навички.*

Reforming of medicine and education is a topical task today. Modern innovations in higher medical education have led to changes in the curricula of almost all disciplines, including clinical anatomy and operative surgery. This fundamental basic semi-clinical discipline is a kind of bridge from theoretical medicine to practical work of a doctor, which integrates all the information about human morphology. The article describes the main problems that have arisen in the teaching of clinical anatomy and operative surgery, which is carried out in accordance with the changes were developed by the Ministry of health of Ukraine. The reduction of hours earmarked for practical classes does not allow to perform training surgeries fully, master practical skills, get acquainted with the current trends in operative surgery, which may worsen the training of future doctors. The needs to review curricula and increase number of hours for clinical anatomy and operative surgery, which will help raise awareness of morphological issues of future doctors, improve their level of practical and professional preparation are emphasized in the article.

Key words: *clinical anatomy, operative surgery, reforming of higher medical education, educational process, practical skills.*

Реформирование медицины и образования является актуальной задачей сегодняшнего дня. Современные новации в высшем медицинском образовании привели к изменениям в планах и программах практически всех учебных дисциплин, в частности клинической анатомии и оперативной хирургии. Эта фундаментальная базовая полуклиническая дисциплина является своеобразным мостиком от теоретической медицины к практической деятельности врача, которая интегрирует всю информацию о морфологии человека. В статье описаны

основные проблемы, которые возникли при преподавании клинической анатомии и оперативной хирургии, что осуществляется в соответствии с изменениями, разработанными Министерством здравоохранения Украины. Сокращение часов, отведенных для практических занятий, не позволяет в полном объеме проводить учебные операции, овладеть практическими навыками, знакомится с новейшими тенденциями в оперативной хирургии, что может ухудшить подготовку будущих специалистов. Отмечается необходимость пересмотра учебных программ и увеличение количества часов для изучения клинической анатомии и оперативной хирургии, что поможет повысить осведомленность будущих врачей с морфологических вопросов, улучшить уровень их практической и профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *клиническая анатомия, оперативная хирургия, реформирование высшего медицинского образования, учебный процесс, практические навыки.*

Євроінтеграційні прагнення нашої держави можуть бути втіленими у життя лише за умови наближення українських стандартів до європейських. Це стосується і політичного життя України, і стану її економіки, і соціального розвитку. Тому реформування медицини та освіти нині стало актуальним завданням сьогодення, осторонь якого науково-педагогічні працівники вищої медичної школи залишатися не можуть. Сучасні новації у вищій медичній освіті призвели до змін у планах та програмах практично всіх навчальних дисциплін, появи нових та зникнення деяких колишніх предметів та курсів. Суттєво на навчальний процес вплинув процес скорочення годин, відведених для аудиторної роботи студентів із деяких дисциплін. Особливо в цьому плані постраждала клінічна анатомія і оперативна хірургія. Фундаментальна базова напівклінічна дисципліна, яка була своєрідним містком від теоретичної медицини до практичної роботи лікаря, яка інтегрувала всю інформацію про морфологію людини та була квінтесенцією анатомічної науки, розглядала будову людського організму із клінічних позицій, що важливо для фахівців усіх спеціальностей, особливо хірургічного профілю. Саме на кафедрах клінічної анатомії і оперативної хірургії проходить перше знайомство майбутніх лікарів із хірургічним інструментарієм та обладнанням, тут вони набувають азів хірургічної техніки. Важливість вивчення клінічної анатомії і оперативної хірургії для майбутніх лікарів завжди відмічали корифеї медичної науки, серед яких М.І.Пирогов, І.В.Буяльський, Є.Й.Мухін, О.О.Бобров, В.О.Караваєв, П.І.Д'яконов, В.М.Шевкуненко. Із часу отримання Україною незалежності топографічна анатомія і оперативна хірургія, відповідно до традицій радянської вищої медичної освіти залишалася самостійною дисципліною, у структурі вивчення якої переважна кількість годин відводилася для аудиторної роботи студентів у навчальних операційних та операційних на тваринах. Визначна роль у розвитку дисципліни у цей період належить академікам К.І.Кульчицькому та М.С.Скрипнікову. Перехід до Болонської системи у вищій медичній освіті призвів до скорочення навчальних годин, відведених для вивчення топографічної анатомії і оперативної хірургії, яка стала розглядатися як частина загальної хірургії, проте вона продовжувала вивчатися у складі двох модулів, більшість годин відводилося для аудиторної роботи, що дозволяло студентам повноцінно вивчати навчальний матеріал. Думки про те, що для роботи в сучасних умовах лікарю потрібні фундаментальні знання із клінічної анатомії і оперативної хірургії, були неодноразово викладені в

публікаціях останнього часу, озвучувалися на різних наукових та методичних форумах і конференціях [1, с. 18]. Ю.М.Вовк наголошує, що клінічна анатомія і оперативна хірургія є основою сучасної морфології і хірургії, яка систематизує усі відомості з морфології людини відповідно до практичних медичних потреб [2, с. 354]. Сучасна клінічна анатомія передбачає також вивчення питань хірургічної, рельєфної, орієнтирної, проєкційної, вікової анатомії [3, с. 5]. Однак, відповідно до останніх навчальних планів, розроблених Міністерством охорони здоров'я, клінічна анатомія та оперативна хірургія, хоча знову і стала самостійною дисципліною, була значно обмеженою в часі. Кількість практичних занять було скорочено вдвічі, аудиторна робота склала лише 44% від загального ліміту часу (30 годин практичних та 10 годин лекційних занять). Таким чином, вивчення клінічної анатомії і оперативної хірургії стало фактично відданим на самостійне опрацювання, що є абсолютно не прийнятним, зважаючи на специфіку дисципліни.

Завданням нашої роботи стало проведення порівняльного аналізу вивчення клінічної анатомії і оперативної хірургії на медичних факультетах в інших вишах України та світу.

В Українській медичній стоматологічній академії при складанні навчальних планів для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я» за спеціальністю 222 «Медицина» орієнтувалися на плани, розроблені Міністерством охорони здоров'я за каденції Уляни Супрун. Для вивчення предмету було виділено 3 кредити, із яких: 52 самостійної роботи студентів, 30 годин практичних занять та 8 годин лекцій, що навіть менше, ніж пропонувалося міністерством (10 годин).

При цьому обсяг матеріалу, який необхідно засвоїти студентам, не скорочувався. Це потребувало вивчення тем 2-3 практичних занять шляхом їх об'єднання. Для підготовки до такого заняття студенту лише за підручником слід опрацювати 30-60 сторінок тексту, матеріал якого є для нього переважно абсолютно новим. Скорочення годин, відведених для практичних занять, не дозволяє у повному обсязі проводити навчальні операції, опановувати практичні навички, знайомитися із новітніми тенденціями в оперативній хірургії. Стає неможливою повноцінна робота із використанням хірургічних інструментів і спеціального обладнання на трупному матеріалі та ізольованих органах, використання, яка є абсолютно нездійсненною в позааудиторній обстановці. Проведення практичних занять із студентами-медиками за новою навчальною програмою призвело до збільшення навантаження як на здобувачів освіти, так і на викладачів, які повинні надзвичайно вміло розподіляти вкрай обмежений час заняття і для розгляду складних актуальних питань дисципліни, і для виконання навчальних операцій, без чого не можливо опанувати практичні навички та професійні вміння.

Більшість медичних факультетів України нині, на жаль, також працюють у такому режимі, запропонованому розробниками із Міністерства охорони здоров'я. При цьому, здавалося, вони орієнтуються на європейські традиції, коли на вивчення клінічної анатомії виділяється незначна кількість годин. Але при цьому не було враховано, що вивчення нормальної анатомії у розвинених країнах світу часто ґрунтується на розгляді будови тіла за ділянковим, топографічним принципом, коли одразу висвітлюються і проблеми клінічної анатомії. Іноді при вивченні анатомії людини поєднуються розгляд будови на рівні систем органів із подальшим ґрунтовним вивченням питань топографії окремих ділянок тіла [4, с. 2].

В Україні у медичних вишах анатомію вивчають за системним підходом, коли кожна система людського організму розглядається окремо. Такий підхід є послідовним і лінійним, що дає змогу розглянути взаємозв'язок органів у одній системі, але нехтує зв'язками між сусідніми структурами різних систем [АМЕЕ]. Скорочення годин, відведених для вивчення клінічної анатомії, якраз і не дозволить студентам отримати цілісне уявлення про будову людського тіла, взаємозв'язок органів і систем у організмі людини на морфологічному рівні. Тому, зважаючи на сучасний світовий досвід викладання анатомії для студентів-медиків, доцільним було б Модуль 3 дисципліни «Анатомія людини» присвятити вивченню питань топографічної анатомії, як це пропонувалося впровадити у Національному медичному університеті імені О.О.Богомольця. Це б дало змогу детально розглянути взаємозв'язок органів у різних ділянках за топографічним принципом, створити надійну базу для подальшого вивчення клінічної анатомії і оперативної хірургії.

Розуміючи важливе значення клінічної анатомії і оперативної хірургії, у Національному медичному університеті імені О.О.Богомольця та у Вінницькому національному медичному університеті імені М.І.Пирогова ця дисципліна викладається із збільшенням кількості годин аудиторних практичних занять за рахунок зменшення часу, відведеного для самостійної роботи. Крім цього, у Вінницькому національному медичному університеті імені М.І.Пирогова передбачене вивчення циклу із клінічної анатомії для студентів медичних факультетів протягом 6-го року навчання.

Вивчення клінічної анатомії і оперативної хірургії як окремої двоєдиної дисципліни є вагомим досягненням вітчизняної медицини. Лише кафедри клінічної анатомії і оперативної хірургії навчають студентів виконувати навчальні операції в умовах наближених до реальності, оволодівати практичними навичками працюючи на фіксованому матеріалі чи ізольованих органах. Навчальні операції на фіксованому матеріалі чи ізольованих органах тварин проходять переважно у формі ділової гри, коли хірургічна бригада разом виконує відповідне завдання. Колективна форма організації проведення навчальних операцій покращує опанування студентами практичних навичок і професійних умінь, навчає майбутніх лікарів працювати однією командою. Ділова гра заглиблює хірургічну бригаду в ситуації, близькі до реальної практичної роботи, коли необхідно визначитися з тактикою оперативного лікування, обрати найраціональніший спосіб проведення хірургічного втручання. Але проведення повноцінних навчальних операцій можливе лише за умови раціонального розподілу часу, відведеного для вивчення клінічної анатомії і оперативної хірургії з достатньою кількістю практичних занять.

На нашу думку, на сьогодні в нашій академії та в усій Україні для покращання підготовки студентів із морфологічних дисциплін доцільним було при вивченні анатомії людини Модуль 3 присвятити розгляду питань топографічної анатомії, а клінічну анатомію і оперативну хірургію вивчати за розширеною програмою із збільшенням кількості годин практичних занять.

У перспективі внесення змін до навчальних планів медичних факультетів України із розглядом питань топографічної анатомії у складі Модуля 3 дисципліни «Анатомія людини» та збільшення годин, які відводяться для вивчення клінічної анатомії і оперативної хірургії, допоможе підвищити обізнаність майбутніх лікарів із морфологічних питань, покращити рівень їхньої практичної та професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білаш С.М. Сучасні аспекти вивчення клінічної анатомії і оперативної хірургії / С.М.Білаш, О.М.Проніна, М.М.Коптев // Матеріали навчально-наукової конференції з міжнародною участю «Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти в Україні». – Полтава, 21 березня 2019. – С. 18-20.
2. Вовк Ю.Н. Клиническая анатомия – основа современной морфологии и хирургии / Ю.Н.Вовк // Морфология. – 2016. – № 3. – С. 354-357.
3. Кирпатовский И.Д. Клиническая анатомия. В 2 книгах. Кн. 1: Голова, шея, торс / И.Д.Кирпатовский, Э.Д.Смирнова. – М., 2003. – 421 с.
4. Papa V. Teaching Anatomy in the XXI Century: New Aspects and Pitfalls / V.Papa, M.Vaccarezza // The Scientific World Journal. – 2013. – Vol. 2013. – 5 p. 10348. DOI: 10.1155/2013/310348.

УДК 378. 147-057.875

Богиня Л.В., Горбенко Є.В.

Українська медична стоматологічна академія м. Полтава ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ НА ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН ДО ВСТУПУ У ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Окреслено наукові підходи до розробки проблеми стратегій вивчення мови як іноземної. Розглянуто найбільш поширені у науковій літературі визначення поняття «навчальні стратегії». Висвітлено питання класифікації навчальних стратегій. Проаналізовано шляхи формування навчально-пізнавальних стратегій під час навчання іноземних громадян на етапі підготовки до вступу у заклади вищої освіти України.

Ключові слова: *навчальні стратегії, іноземні слухачі, початковий етап навчання, мова як іноземна*

The scientific approaches to the development of a strategy for learning a language as a foreign were highlighted. The most common concepts of "educational strategies" in the scientific literature are considered. The ways of forming of educational and cognitive strategies at the stage of preparing foreign citizens for admission to higher education of Ukraine were explored.

Key words: *foreign students, initial stage of learning, language as a foreign.*

Постановка проблеми. Пошук і впровадження оптимальних шляхів і способів підготовки іноземних громадян до навчання у закладах вищої освіти залишається одним з найактуальніших напрямів наукових розвідок упродовж останніх десятиліть. Методика навчання мови іноземних студентів є однією із пріоритетних складових розвитку української лінгводидактики. Одним із основних чинників успішного оволодіння мовою як іноземною визнано формування та розвиток навчально-пізнавальних стратегій іноземних студентів, тобто їхньої готовності до вмотивованого активного засвоєння мови як засобу здобуття фахової освіти.

Дослідженню проблеми формування навчальних стратегій у вивченні іноземної мови присвячені праці українських та зарубіжних учених, зокрема О. Тарнопольського [4], І. Семенишин [3], С. Даніель [6], Р. Оксфорд [8], Дж. О'Меллі [7] та інших. Водночас спостерігається різне трактування самого поняття

«навчальні стратегії», а особливості навчальних стратегій вивчення мови іноземними громадянами, що планують здобувати фахову освіту в ЗВО України, окреслені лише в деяких аспектах. [1]

Мета статті - на підґрунті аналізу досліджень науковців аргументувати необхідність формування навчально-пізнавальних стратегій й узгодження їх з комунікативними потребами іноземних слухачів, що проходять підготовку до вступу у ЗВО України.

Термін «стратегія» (грец. *Στρατηγία* - мистецтво полководця) тлумачиться як «загальний, недеталізований план, що охоплює тривалий період часу, спосіб досягнення складної мети» [2]

Питання власне навчальних стратегій вивчення іноземної мови активно вивчалось в останні десятиліття ХХ століття такими вченими як Дж. О'Меллі (J.O' Malley), П. Біммель (P. Bimmel), Н. Рампіллон (N. Rampillon) Р. Оксфорд (R. Oxford), А. Венден (A.L. Wenden), Д. Літл (D. Little).

Р. Біммель визначає навчальні стратегії як ментальний план для досягнення навчальних цілей [5]

Слідом за Р. Оксфорд, вважатимемо, що навчальні стратегії – це кроки, які послідовно здійснює особа, що навчається, для покращення процесу навчання й досягнення своєї мети. Під час вивчення мови стратегії є інструментами для активного самостійного навчання задля розвитку комунікативної компетенції, а чітко визначені дії дозволяють досягати навчальних цілей легше, швидше, найоптимальнішим способом.

В аспекті нашої розвідки актуальною видається класифікація Р. Оксфорд [8], яка виділяє дві групи стратегій (основні й допоміжні), кожна з яких, у свою чергу, поділяється на підгрупи. До основних дослідниця відносить стратегії пам'яті, когнітивні й компенсаторні стратегії. Допоміжні стратегії: метакогнітивні, емоційно-афективні й соціальні. Такі стратегії, як створення ментальних зв'язків групуванням, асоціаціями або контекстом, застосування картинок, звуків під час семантизації, належать до стратегій запам'ятовування нової інформації. Когнітивні стратегії мають підтримувати розуміння й продукування висловлювань, використовуючи прийоми індукції, дедукції, порівняльного аналізу. Компенсаторні стратегії здатні допомогти при нестачі мовних знань (наприклад, компенсують недостатній набір лексичних та граматичних засобів). До них можна віднести здогадку про значення, звернення до рідної мови, невербальні засоби (міміку, жести тощо).

Метакогнітивні стратегії в класифікації Р. Оксфорд відповідають за координацію навчального процесу, планування, контроль і оцінювання. Регуляції емоцій під час вивчення іноземної мови служать афективні стратегії. Соціальні стратегії включають в себе співпрацю з іншими і здатність до співпереживання (вміння ставити запитання, коригувати й уточнювати власну думку, вміння толерантного ставлення до співрозмовника, мови, культурних та релігійних традицій іншої країни тощо).

Варто зазначити, що такий підхід до навчальних стратегій орієнтований саме на дії того, хто навчається, а не на особливості предмета, який вивчається. Отже, ці стратегії можна вважати універсальними й використовувати не лише під час вивчення мови, а й інших дисциплін, що досить суттєво для іноземних слухачів, які у перший рік навчання мають адаптуватися до нового освітнього простору. Крім того, вищезазначені навчальні стратегії можуть застосовуватися як на етапі

підготовки до навчання у закладах вищої освіти, так і під час здобуття обраного фаху, та й протягом усього життя, адже лікар завжди навчається, опановує нові методи й технології діагностики та лікування.

Розглядаючи навчальні стратегії як думки й дії іноземного слухача на початковому етапі навчання, що спрямовані на досягнення глобальної мети – оволодіння мовою як засобом отримання фаху, вважаємо доцільним та методично вмотивованим формування навчальних стратегій з перших занять вивчення української мови як іноземної.

Здобуваючи середню освіту, слухачі вже мали досвід вивчення іноземної мови, проте більшість із них вважає, що результат навчання залежить від аудиторної роботи під керівництвом викладача й не усвідомлює, що вдале засвоєння мовних норм та набуття навичок спілкування нерідною мовою відбувається, здебільшого, під час самостійної роботи. Варто озброїти слухачів інструментом, за допомогою якого вони не лише отримуватимуть знання, але й зможуть розвивати навички в усіх видах мовленнєвої діяльності, управляти рецептивними й продуктивними процесами мовлення, оцінювати власні досягнення, коригувати процес вивчення іноземної мови. Саме таким інструментом і є навчальні стратегії, а завдання викладача – навчити слухачів застосовувати їх у відповідності до потреб і ситуації.

Наведемо приклад стратегії для вивчення лексики у перший місяць навчання – запам'ятовування нової інформації. Попередньо визначивши стилі сприйняття інформації слухачами, під час семантизації лексем для «візуалів» пропонуємо фотографії, картинки, відеоряд, а для «аудіалів» - знайти звукову співзвучність (наприклад, зі словом рідної мови), після чого створити карту ментальних зв'язків – з якою групою слів слухач пов'яже слово, що вивчається. Надалі, для семантизації й запам'ятовування рекомендуємо залучати системні зв'язки – пошук синонімів, антонімів, словотвір тощо.

Щоб вирішити проблему з незнайомим словом під час читання, перш за все формуємо навички визначення значення слова за контекстним оточенням, розвиток мовної здогадки. Доцільно, на нашу думку, під час аудиторного читання тексту, запропонувати слухачам висловити власну думку щодо значення нових слів і аргументувати її для своїх однокласників. Варто зазначити, що передумовами для формування цих навчальних стратегій є достатній рівень знань мови, щоб зрозуміти слово з контексту, а також рівень сформованості мовної компетенції в усіх членів академічної групи, отже активне застосування означених стратегій може бути вдалим, починаючи з другого семестру першого року навчання. З досвіду викладання мови як іноземної зазначимо, що найменш ефективною навчальною стратегією для запам'ятовування є пошук нових лексем у двомовному словнику чи використання мови-посередника.

Під час безпосередньої роботи з навчальним текстом навчаємо слухачів застосовувати когнітивні навчальні стратегії, такі як пошук і виділення важливих аспектів теми тексту, поєднання нової інформації з емпірично чи попередньо отриманими знаннями, узагальнення тощо. Соціальні стратегії навчання застосовуються під час спільної роботи над текстом чи виконання завдання в парах, а також вирішення проблеми з розумінням тексту в цілому чи окремих його положень. Контроль власних почуттів, страх невдалого виконання завдання, демотивація регулюються афективними стратегіями.

Можемо констатувати, що в іноземних громадян, що проходять підготовку

до вступу у ЗВО, здебільшого сформовані компенсаторні стратегії навчання, недостатньо сформовані когнітивні стратегії, а соціально-афективні – ще меншою мірою. Найбільш проблемним є відсутність навичок планування власної навчальної діяльності, рефлексії, взаємодії.

Педагогічний вплив викладача має на меті оволодіння слухачами якомога широким спектром стратегій і застосування їх відповідно до конкретного навчального завдання. Наукового обґрунтований комплекс вправ навчання читання, аудіювання, усного та писемного мовлення для задоволення комунікативних потреб іноземних слухачів є частиною процесу формування когнітивних, соціальних та афективних стратегій навчання.

Роз'яснення метакогнітивних стратегій уможливорює навчальну автономію слухачів, завдяки чому вони опановують планування процесу навчання, проведення рефлексії й коригування. Систематичний тренінг стратегій, гнучко інтегрований у навчальний процес, фокусування на ньому під час закріплення специфічних навичок мають стати частиною організаційно-виховної роботи кожного викладача, що допоможе слухачам пройти період адаптації й підготуватися до навчання за базовими спеціальностями. На наш погляд це варто робити, адже регулярний тренінг стратегій і сформовані навички їх застосування сприяють підвищенню самостійності, мотивації й задоволення від процесу та результатів навчання.

Подальші розвідки плануємо проводити в напрямках теоретичного обґрунтування й практичного застосування навчальних стратегій під час підготовки іноземних слухачів до практичного заняття, поетапного й підсумкового контролю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бей Л.Б. Стратегия и тактика обучения иностранных студентов реферированию. Код доступа: <http://uapryal.com.ua/training/bey-l-b-strategiya-i-taktika-obucheniya-inostrannyih-studentov-referirovaniyu/>
2. Вікіпедія. Код доступа: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%96%D1%8F>
3. Семенишин И. Е. Учебные стратегии в изучении иностранного языка как методическая проблема / И. Е. Семенишин // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 2. – С. 156 – 158.
4. Тарнопольський О.Б. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник / О.Б. Тарнопольський, М.Р. Кабанова. – Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. – 256 с.
5. Bimmel P., Rampillon N. Lernerautonomie und Lernstrategien. Langenscheidt: Berlin-München-Leipzig, 1999.
6. Danielle S. Reading comprehension strategies: Theories, Interventions and Technologies. – USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., – 2007. – 175 – 276 pp.
7. O'Malley J. M., Chamot A. U. Learning strategies in second language acquisition. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 1 p., – 3–8 pp.
8. Oxford R. Language learning strategies: what every teacher should know. The University of Alabama: Heinle&Heinle Publishers, 1990. – 342 p.

СИНОНІМІЯ ТА АНТОНІМІЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІНГВІСТИЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ

У статті розглядаються лексико-семантичні відношення синонімії та антонімії в українській лінгвістичній термінології. Подано класифікацію синонімічних та антонімічних опозицій у терміносистемі лінгвістики

Ключові слова: *термінологія, терміносистема, синонімія, дублетність, антонімія, лексико-семантичні відношення.*

The article considers the lexical-semantic relations of synonymy and antonymy in Ukrainian linguistic terminology. The classification of synonymous and antonymous oppositions in the terminological system of linguistics is given.

Key words: *terminology, terminological system, synonymy, duplicity, antonymy, lexical-semantic relations.*

В статье рассматриваются лексико-семантические отношения синонимии и антонимии в украинской лингвистической терминологии. Представлена классификация синонимических и антонимических оппозиций в терминотерминосистеме лингвистики.

Ключевые слова: *терминология, терминотерминосистема, синонимия, дублетность, антонимия, лексико-семантические отношения.*

Система термінів кожної науки становить певну множинність взаємопов'язаних елементів, які створюють стійку єдність і цілісність, наділену інтегральними властивостями й закономірностями. Основною змістовною, а водночас і концептуальною проблемою при дослідженні термінологічних систем є виявлення детермінант, що забезпечують об'єднання термінів у певну систему на засадах специфічних зв'язків і відношень між елементами цієї системи.

Актуальність дослідження лексико-семантичних відношень у лінгвістичній термінології пояснюється дедалі більшим посиленням взаємодії між загальноживаною лексикою і термінологією, а також тим фактом, що “термінологія як частина лексико-семантичної системи мови не має чіткої гносеологічної і лінгвістичної межі з нетермінами” [8, с. 58]. З огляду на це в термінології спостерігаємо ті самі лексико-семантичні процеси, що властиві для лексики загалом: полісемія, омонімія, синонімія, антонімія, паронімія.

Питаннями значення слова, його будови, типів та способів зміни значень лексичних одиниць займалися В. Виноградов, І. Арнольд, Н. Нікуліна, С. Семчинський, та ін. Закономірності семантичних зв'язків між словами і системний характер лексики досліджували О. Потєбня, Г. Мейєр, Й. Трір та ін. Тематичні і лексико-семантичні групи лексем були в центрі уваги таких мовознавців: С. Бахтін, І. Домбровська, Г. Мельніков, Ф. Філін, Л. Щєрба та ін. Лінгвістичну термінологію в синхронічному, діахронічному й зіставному аспектах досліджували Є. Регушевський, В. Захарчин, З. Куньч, В. Деркач, В. Чикут, Л. Рогач, О. Медведь, І. Ярошевич, Д. Якимович-Чапран, О. Кацімон, С. Дерба, Н. Ляшук тощо. На жаль, вивчення семантичних процесів у лінгвістичній термінології залишилися поза увагою науковців.

Мета статті полягає у виявленні лексико-семантичних відношень синонімії та антонімії в складі лінгвістичної термінології.

Матеріалом дослідження стали понад 1200 лінгвістичних термінів, зафіксованих у «Словнику лінгвістичних термінів» авторів Д.І. Ганича, І.С. Олійника. Цей словник було обрано для аналізу як джерело, яке охоплює значну частину лінгвістичних термінів без урахування галузевої мовної спеціалізації [3].

Основні завдання статті: 1) визначити основні види синонімічно-антонімічних відношень між термінологічними одиницями лінгвістичної термінології; 2) класифікувати синонімічні та антонімічні опозиції в терміносистемі лінгвістики.

Єдність семантичної організації термінолексики в межах семантичного поля ґрунтується на специфічних кореляціях — синонімічних, гіпонімічних, антонімічних, конверсивних тощо [9, с. 125]. Зважаючи на це, природно сформовані термінологічні системи не поривають генетичних і синхронних зв'язків з лексикою загальнолітературної мови, що найбільш відчутно в обсязі в структурі їхніх синонімічних рядів та явищах антонімії, які відображають протилежності пізнаваних явищ природного соціально-економічного, духовного, культурного, політичного життя суспільства.

Зупинимось докладніше на питаннях термінологічної синонімії та антонімії, бо саме ці відношення між термінами є визначальні в їхній системній організації.

Наймотивованішим і найобґрунтованішим із позицій мовного розвитку є, на наш погляд, розуміння синонімічного гнізда як історичного утворення для позначення одного поняття або ряду тотожних понять. Визнання одного поняття, що лежить в основі синонімічного гнізда, теоретично з'ясовує питання про межі останнього в рамках термінологічної системи, враховуючи й часткову синонімію, характерну для термінологічних систем української мови [9, с. 28-32].

У загальнолітературній мові синоніми вважаються однією з найважливіших системоформувальних категорій. У термінологічних системах їх роль значно менша, тому що в них реалізується переважно тільки різновид синонімії повного й часткового характеру [2, с. 84-86].

Приймаючи за вихідне визначення синонімів Д. Шмельова, що «синоніми – це слова, неминучими семантичними ознаками яких є тільки такі ознаки, які можуть стійко нейтралізуватися у визначених позиціях» [11, с. 80], ми свідомі того, що поняття синоніма у термінології відрізняється від поняття синоніма в літературній мові. У класичному мовознавстві синоніми визначаються як слова однієї частини мови, які мають спільне або подібне значення. При цьому зазначається, що синоніми: 1) виражають одне поняття; 2) відрізняються відтінками значення або стилістичним забарвленням, або тим чи іншим; 3) здатні до взаємної заміності в контексті.

Синоніми у термінології — це терміни, що належать до одного й того ж денотата, але мають відмінності не в емоційному забарвленні, а у понятійному наповненні, а також відрізняються семантикою словотворчих елементів, етимологією, ступенем сучасності та особливостями функціонування. При цьому, якщо в загальнолітературній мові наявність слів, які повністю збігаються за значенням та використанням викликає сумніви, то на рівні терміносистем розповсюджена переважно абсолютна синонімія, що дає підстави називати це явище термінологічною дублетністю.

Термінологічні дублети – це слова або словосполучення, об'єднані особливою термінологічною співвіднесеністю з одними і тим самим науковим поняттям і об'єктом дійсності [8, с. 67].

Такий підхід до синонімії дає змогу виявити синонімічні ряди з урахуванням різної близькості значення їх компонентів, концептуальної сутності, стилістичних відтінків на рівні функціонування. І якщо у мові спеціалістів синонімія фактично не ускладнює спілкування у зв'язку з тим, то кожен з термінів безпосередньо зіставлений з позначуваним поняттям і посідає чільне місце у концептуальній системі знаків, то відображення її в словниках перекладного характеру без урахування повної мовної адекватності ускладнює проблему перекладу наукової літератури [9, с. 81].

З погляду стандартизації наявність синонімів у термінолексичі трактують як ваду, негативну ознаку. Вони перевантажують пам'ять і вимагають додаткових зусиль для засвоєння. Цю думку підтримують А. Коваль, Є. Толикіна, А. Д'яков. Вони рекомендують якнайшвидше вилучити усі синоніми з терміносистем та уніфікувати їх [10, с. 66]. Інші (О. Ахманова, В. Даниленко) вважають, що термінні синоніми дуже корисні, бо кожен по-різному розкриває зміст поняття [10, с. 67].

Уніфікація термінологічних систем вимагає відбору того терміна, який найбільше відповідає позначуваному поняттю. Однак в умовах єдиного інформаційного простору, під впливом рівнодіючих тенденцій — максимальної відповідності структурі національної мови й тенденції до інтернаціоналізації — це складний процес. Деякі синонімічні терміни (передусім дублетні пари) настільки увійшли в конкретні термінологічні системи, що говорити про впорядкованість останніх шляхом усунення одного з синонімічних термінів — означає ігнорувати закономірності розвитку мови. Не можна не враховувати і різних джерел формування термінів. Більшість з абсолютних синонімів у термінологічній лексиці — це пари слів, одне з яких інтернаціональне (запозичене), а інше автохтонне. Наведемо приклади дублетних пар, утворених одночасним застосуванням національних відповідників і запозичених номінацій. Так, термін *мовознавство* має дублет *лінгвістика, азбука – алфавіт і абетка, асиміляція – уподібнення, дисиміляція – розподібнення, атрибут – означення, флексія - закінчення* тощо. Інколи дублетні пари утворюють запозичені лексеми, наприклад: *жаргон –арго*.

Власномовний компонент дублетної пари вживається для того, щоб роз'яснити значення терміна-запозичення. Проте іншомовний компонент порівняно з власномовним має більшу словотвірну гнучкість. Наприклад, до *флексії* можна утворити похідні *флексивний, флексивність*, тоді як від терміна *закінчення* подібних похідних утворити не можна.

Іншим широко розповсюдженими в термінології видом синонімічних відношень є синтаксичні синоніми – синтаксичні конструкції, подібні за будовою та значенням. Термінознавці виділяють такі групи синтаксичних синонімів. По-перше, синонімічний збіг „слово - словосполучення”, наприклад: *інтонування – інтонаційне оформлення висловлювання, інфінітив – неозначена форма дієслова, лінгвостилістика – лінгвістична стилістика*. По-друге, синонімічна відповідність „словосполучення - словосполучення”, наприклад: *іменникова форма прикметників – короткий прикметник, морфемне членування слова – виділення морфем у слові тощо*. По-третє, синонімічна відповідність „повна форма терміна – коротка форма терміна”, наприклад: *словотвірний процес – словотвір; лінгвістична статистика – лінгвостатистика*.

У сучасних терміносистемах переважають термінологічні словосполучення. Цей факт пояснюється необхідністю номінації складників поняття, уточнення об'єктів і понять відповідно до пізнання їхньої сутності, відкриття нових сторін явищ, що вивчаються. Термінологічні словосполучення виникають у мовленні і тільки потім проникають до лексичної системи мови.

Проте в спілкуванні багатослівні терміни є незручними через свою громіздкість. Крім того, використання повних форм вступає в протиріччя з принципами мовної економії, згідно з якою в мовленні реалізуються лише окремі форми, які оптимізують мовленнєву комунікацію. Тому в текстах з'являються короткі варіанти терміна, усічені форми, аббревіатури, а також явища еліпсу, коли замість повної форми терміна використовується одна з його частин, семантично співвіднесена з поняттям, вираженим терміном

Використання таких синонімів не ускладнює комунікації, оскільки будь-який учасник комунікативного процесу, який професійно володіє конкретною термінологією вільно орієнтується в синонімічних рядах даної галузі. Проте в автоматизованих термінологічних системах, які використовують термінологічні тезауруси, всі випадки синонімії мають бути зазначені, і в класифікаторах та машинних словниках синонімам повинен відповідати один код.

Таким чином, поява синонімії у термінології зумовлена лінгвістичними і екстралінгвістичними факторами. До них належать: 1) постійний розвиток наук, що супроводжується появою нових понять та бажанням дати кожному поняттю найточнішу номінацію; 2) неуніфікованість деяких термінологічних систем; 3) наявність застарілих назв, які функціонують паралельно з новими; 4) паралельне вживання запозиченого й автохтонного термінів; 5) надання переваги коротким формам, зручним для спілкування та ведення документації, що породжує синонімію різних у структурних рівнів [6, с.18].

Явищем протилежним синонімії є антонімія. У кожній термінологічній системі антоніми творять елементарні мікрополя, в межах яких реалізуються відношення протилежності як однієї з суттєвих ознак системності термінології. Поняття завжди виникають парами. Кожне з понять містить свою протилежність, що ґрунтується на відмінності всередині одного й того ж явища (властивості, стану, якості тощо). Протилежність, контрастність понять, якими оперує наука, знаходять в українській мові специфічне вираження в антонімії. Терміни-антоніми характеризуються цілком визначеними парадигматичними властивостями: фронтальною протилежністю і розрізненням за диференційною ознакою, тісно пов'язаною з її основною дефінітивною функцією.

Антонімію в термінології трактуємо як особливу характеристику лексичного значення слова, особливе відображення протилежного в предметах і явищах об'єктивного світу.

Щодо питання наявності антонімів у термінологічних системах думки вчених розходяться. Так, Л. Новиков заперечує існування антонімічних відношень між термінами [7, с. 89]. В. Даниленко вважає, що явище антонімії у загальнолітературній мові та мові науки мають багато спільного й суттєво не відрізняються одне від одного. Вчений стверджує: «Явище антонімії, яке полягає в існуванні слів протилежного значення, в термінології репрезентоване чи не ширше, як у загальнолітературній мові» [4, с. 99]. Додамо до цих думок погляд на бінарність наукових понять О. Деборіна: «Поняття... народжуються парами,... поняття внутрішнього народжуються одночасно з поняттям зовнішнього» [5, с. 11].

На наш погляд, антонімія є однією з найважливіших системоутворювальних категорій лексики взагалі й властива термінології зокрема, Звичайно, розглядати антонімію термінів без урахування її екстралінгвістичної мотивації неможливо, однак треба враховувати, по-перше, різне вираження понять у конкретних національних мовах; по-друге, живий зв'язок компонентів природно сформованих національних систем із загальною лексикою.

Ш. Баллі антонімічні протиставлення вважав виявом природного нахилу людського розуму: «В нашій свідомості абстрактні поняття закладені парами, причому кожне зі слів завжди так або інакше викликає уявлення про інше» [1, с. 90].

Антонімія у термінології має спільні й часткові форми реалізації, зумовлені якісно багатогранними відношеннями протилежності між науковими поняттями. Дотримуємося поглядів Д. Шмельова на зв'язок антонімії з «поляризацією певного семантичного простору», на появу в одиницях лексики «деяких ознак антонімічності», які не є «справжніми» антонімами, однак є ними за суттю відображення поляризації понять» [11, с. 102].

Антонімічні пари в термінології можна розділити на дві групи — лексичні та словотвірні. У лексичних антонімах протилежність визначається різністю значень семантики термінологічних одиниць. На рівні лінгвістичної термінології лексичні антоніми представлені інтернаціоналізмами, які прийшли на український мовний ґрунт готовими дериватами зі значенням протилежності, наприклад: *гіпербола* — *літота*, *гіпотаксис* — *паратаксис*, *асиміляція* — *дисиміляція*, *префікс-* *постфікс* тощо.

Словотвірні антоніми утворюються шляхом додавання до термінологічної одиниці полярних за значенням афіксів, найчастіше префіксів. Найпродуктивнішим способом передачі протилежного поняття є приєднання до терміна стверджувальної семантики заперечної частки *не*, або префікса *без-*, наприклад: *однорідний* (член речення) — *неоднорідний* (член речення), *сполучниковий* (зв'язок) — *безсполучниковий* (зв'язок), *афіксальний* (спосіб словотворення) — *безафіксний* (спосіб словотворення) тощо. Протилежність понять у сфері інтернаціональних термінів найчастіше виражається префіксами *де-*, *анти-*, *екстра-*, *інтра-*, наприклад: *композиція* — *декомпозиція*, *екстралінгвістика* — *інтралінгвістика* та ін.

Крім однокореневої антонімії, яка ґрунтується на кореляції префіксів, у терміносистемах наявні й антонімічні пари змішаного зразка, де антонімічні відношення побудовані на протиставленні перших компонентів складних слів при однакових других. Так, усічені основи *макро-*, *мікро-* містять ознаки протилежності розміру, вираженої другим компонентом: *мікроструктура* — *макроструктура*. Для вираження протилежності одиничності, чисельності, вираженої другим компонентом складного слова, вживаються усічені основи грецького походження: *моно-* (одно, єдино), *полі-* (чисельний, багато): *моносемія* — *полісемія*, *монофонія* — *поліфонія*. Наявні в українській лінгвістичній терміносистемі й відповідні власне українські структури: *багатозначність* — *однозначність*. У наведених прикладах антонімічність одного з компонентів складного терміна спричинює антонімію всього складного терміна.

Наявні в лінгвістичній термінологічній системі й антонімічні пари серед словосполучень, наприклад: *пряма мов* — *непряма мова*.

Наведені приклади свідчать про регламентований, модельований характер вираження антонімічних відношень у системі української лінгвістичної

термінології.

Отже, в результаті проведеного лексико-семантичного аналізу сучасної лінгвістичної термінології, було встановлено, що наявність таких загальномовних явищ, як синонімія та антонімія є достатньо поширеною тенденцією в лінгвістичній терміносистемі. Синонімічні та антонімічні відношення в лінгвістичному термінотворенні можемо без сумніву класифікувати як своєрідну парадигматичну єдність у складі лексико-семантичної системи мови мовознавства.

Перспективою подальшого дослідження вважаємо аналіз гіперо-гіпонімічних відношень досліджуваної термінології як найуніверсальніших відношень, за допомогою яких може бути структурований як словниковий склад національної мови в цілому, так і його спеціальна, тобто термінологічна, лексика.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Французская стилистика / пер. с фр. К.А.Долинина. Москва, 1961. 221 с.
2. Василяйко І.Ю. Структурно-семантичні особливості термінів-словосполучень у сучасній українській термінології кіномистецтва. Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». Львів, 2013. № 765. – С. 82–86. - URL : <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/51299/20-Vasyl%D1%96a%D1%96ko.pdf?sequence=1> (дата звернення: 05.10.2020)
3. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. Київ, 1985. 360 с.
4. Даниленко В.П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. М.: Наука, 1977. 246 с.
5. Деборин А. М. Заметки о происхождении и эволюции научных понятий и терминов. *Вопросы языкознания*. 1957. № 4. С. 9–12.
6. Михайлова Т.В. Семантичні відношення в українській науково-технічній термінології: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01. Харків, 2002. 20 с. URL : <http://www.nbu.gov.ua/ard/2002/02mtvntt.zip> (дата звернення: 04.10.2020)
7. Новиков Л. А. Семантика русского языка : учеб. пособие. М. : Высш. школа, 1982.. 272 с
8. Панько Т.І. Українське термінознавство: Підручник для гуманітарних спеціальностей вузів. – Львів: Світ, 1994. 216 с.
9. Томіленко Л. М. Термінологічна лексика в сучасній тлумачній лексикографії української літературної мови: монографія – Івано-Франківськ: Фоліант, 2015. 160 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/21233/1/monograph.pdf> (дата звернення: 06.10.2020)
10. Турчин В. В. Прагматика наукового терміна. Івано-Франківськ, 2004. 226 с.
11. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики. М.: Наука, 1973. 280 с.

UDC 373.5.016:81'243

Botezat O.

“Dimitrie Cantemir” Christian University, Bucharest, Romania IMAGES AND VISUALS IN TEACHING VOCABULARY

The aim of my paper is twofold. Firstly, to examine the use of different visual tools in teaching vocabulary and secondly, to disseminate the Erasmus+ funded Project VIR_TEACH: A VIRtual Solution for a comprehensive and coordinated training for foreign language TEACHers in Europe (Erasmus+ 2018-1-ES01-KA203-050045) that serves as a reliable model for the future training of language educators, using advanced

digital techniques and a modern approach. With billions of users, Social Media has offered different channels for communicating for all kinds of purposes, professional and for passe-temps. Its friendly image-based interface reaches quickly the users, satisfying one of the most challenging goals of teaching, that of being part of the students' news feed. With the multi-language, multi-culture and mixed and shifted populations, on one hand, and the continuous progress and development of software and media, on the other hand, teachers must be duly equipped to meet and answer all of those hurdles. Whether flashcards or short definitions, pictures, short videos, and other graphics are growing as important tools in teaching vocabulary and reaching both young and adult learners.

Keywords: *Visual Culture, Modern Technologies, Foreign Languages, Vocabulary Teaching Techniques.*

1. VIR_TEACH: A VIRTual Solution for a comprehensive and coordinated training for foreign language TEACHERs in Europe (Erasmus+ Ref. 2018-1-ES01-KA203-050045)

According to recent studies stated by the European Commission, there is an imperative need to improve Initial Teacher Education (ITE) to make it more attractive, collaborative and system-wide focused. Some of the detected shortcomings are poor competencies and selection, short term vision, and poor evaluation system performance. While the labor mobility of this sector is in constant growth, there is no unified format for teacher training at the European level. There is also a lack of consistency among the digital platforms for promoting mobility and the digital tools for mentoring the needs of students in their internship phase.

VIR_TEACH: A VIRTual Solution for a comprehensive and coordinated training for foreign language TEACHERs in Europe is an international project co-funded by Erasmus+ (KA203) whose aim is to create a digital tool to improve the postgraduate certificates on Masters on Education (Foreign Languages) and provide teachers, researchers, student teachers and policy-makers with open-source tools and resources. **VIR_TEACH** is a consortium of five higher education institutions in Europe. The project is coordinated by Prof. María Amor Barros del Río, from the University of Burgos, Spain and its other partners are UC Leuven Limburg, Belgium, Szczecinska Szkoła Wyższa, Poland, Dimitrie Cantemir Christian University (Romania) and Universidade Lusófona, Portugal. **VIR_TEACH** is running from 2018-2021 and it has been allocated a total budget of 410.705 €.

Secondary Education is a critical stage for evaluating the Quality of the Formal Education systems in Europe. Foreign Language teachers training and procedures for accessing this profession is a key determinant to secure the formal education system follows the highest quality standards and does it in concurrence with all European countries. **VIR_TEACH** aims to raise and homogenize the required competencies for an efficient and high-quality teaching labor at Secondary Education stages, developing methodologies and systematic analysis of the current situation in the EU and deploying a set of resources for taking the right steps and progress steadily in the right direction.

Other objectives are to implement training activities for teachers and students, to create a reference digital platform to share good practices and to contribute to the convergence of curricular formats in terms of foreign language teacher training at a European level.

All in all, this project will promote long-term cooperation in joint programs for teacher training, creating an international network of excellence in the field of language

teacher training.

2. We all agree that the vocabulary holds a crucial role in language acquisition, communication, and instruction. It is fair to say that each of us starts learning a new language with a few words, from the very simple and day-to-day use ones and little by little we add others to them. Therefore, teaching vocabulary is as important as teaching grammar, as they are ineffective one without another. Instruction methods attach importance to explicit and multidimensional vocabulary teaching since it would promote reading and writing autonomy, apart from facilitating the communication. Increasing the students' number of words must be a fundamental goal for every teacher because once our students have more information connected with the new words, they would better embody the words kept in memory, and recognize them more easily during reading, writing, and speaking tasks.

Teaching effectively requires preparation and planning and teaching vocabulary suppose helping our students to use words in a natural and accurate way, improving vocabulary knowledge by widening the area with additional meanings, collocation, phrases, idioms. We must make sure that students put time and effort into acquiring new words and we can achieve that by means of clear goals for vocabulary learning during the course, doubled by respective exercises and targeted assessment.

Joe Barcroft in *Vocabulary in Language Teaching*, published with Routledge in 2016, defines the vocabulary as follows:

The vocabulary or lexicon of an individual refers to all of the words, word parts (e.g., prefixes, suffixes), and lexical phrases (e.g., fixed strings of words such as The thing of it is . . .) that she or he has acquired at any given point in time. It exists as a vast network in the individual's mind/ brain. Within the network, every lexical item (word, word part, or lexical phrase) is connected to other lexical items in a manner that reflects statistical properties that dictate how lexical items should and should not be used. One example of these statistical properties is our capacity for collocation, which refers to how individual words and groups of words tend to appear next to one another (or co-occur) in a given language. (Barcroft, J. 2)

Vocabulary has also been defined as “a subset of the lexicon of a language that a person knows or that a text contains” (Polguère, 2008).

Scott Thornbury, on the other hand, in the book *How to teach vocabulary*, published with Pearson Longman in 2002, focuses on defining the concept from little units to the bigger ones, going from inside - out.

All languages have words. Language emerges first as words, both historically, and in terms of the way each of us learned out first and any subsequent languages. The coining of new words never stops. Nor does the acquisition of words. Even in our first language we are continually learning new words, and learning new meanings for old words. (Thornbury, S. 1)

Which is completely true! Let's have a look at our profession! A shared screen became quickly our whiteboard, instead of ticking in the exercises books our students click on whatever their devices and have an immediate feedback! Look at our lives, we all learnt a new word this year, which is Covid 19!

3. This paper outlines what methods may be used in teaching vocabulary in different classes, at different levels and presents the advantages using visuals of various digital tools and what educators may expect from different applications when creating vocabulary exercises focused on new vocabulary.

REFERENCES

BARCROFT, Joe. 2016. *Vocabulary in Language Teaching*, New York: Routledge Taylor & Francis.

POLGUÈRE, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. (2e éd.). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, Coll. Paramètres.

THORNBURY, Scott. 2002. *How to teach vocabulary*, Edinburg: Pearson Education Limited.

www.menti.com

www.memory.com

Acknowledgements

Part of this research is framed within the *Vir_Teach (A virtual Solution for comprehensive and coordinated training for foreign language teachers in Europe)* project, funded by the Erasmus+ programme. The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

УДК 53.087.44

Бурдельна Г. О., Боженко А. Л.

Чорноморський національний університет

імени Петра Могили, м. Миколаїв

ФІЛОСОФСЬКІ Й ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

ВПРОВАДЖЕННЯ СВІТОВОГО ДОСВІДУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПОСТРАДЯНСЬКОМУ ПРОСТОРИ

У статті розглянуті історичні й лінгвістичні особливості формування екологічної й безпекозавчої освіти на пострадянському просторі. Показано, що при імплементації міжнародних інновацій у освітній процес важливо враховувати тонкощі перекладу, бо це позначається на змісті отриманих результатів.

Ключові слова: екологічна освіта, освіта для сталого розвитку, екологічна культура.

The article considers the historical and linguistic features of the formation of environmental and safety education in the post-Soviet space. It is shown that when implementing international innovations in the educational process, it is important to take into account the subtleties of translation, because it affects the content of the results.

Keywords: ecological education, education for sustainable development, ecological culture.

В статье рассмотрены исторические и лингвистические особенности формирования экологического образования в постсоветском пространстве. Показано, что при имплементации международных инноваций в образовательный процесс важно учитывать тонкости перевода, поскольку это сказывается на содержании полученных результатов.

Ключевые слова: экологическое образование, образование для устойчивого развития, экологическая культура.

Постановка проблеми. Реалізація курсу на євроінтеграцію передбачає для України впровадження європейських стандартів якості, зокрема, при викладанні

безпекознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах. Кожна країна вирішує питання якості екологічної освіти та освіти для сталого розвитку з урахуванням особливостей національної системи вищої освіти. Але ми не можемо в цьому питанні ігнорувати світовий та загальноєвропейський досвід, необхідно узгоджувати освітні цілі вже на рівні смислів і дефініцій.

Огляд літературних джерел. У літературі з проблем формування екологічної культури увага зосереджується на гармонізації відносин людини й природи, відповідальній поведінці, духовності. При цьому завжди проводиться порівняльний аналіз роботи над цією проблематикою спеціалістів різних країн.

У ряді країн, наприклад у Німеччині, Великобританії, Швеції, США, Канаді, Нідерландах, Данії, екологічна освіта реалізується через «занурення в природу». Основна ідея полягає в пробудженні цілісного емоційного сприйняття довкілля [1, 2]. У цих країнах у системі екологічної освіти в залежності від віку учнів домінують два методичних підходи: ігровий і натуралістичний.

Ігровий підхід використовується при роботі в першу чергу з молодшими класами школи, але насправді – з усіма віковими групами населення. Натуралістичний підхід в екологічній освіті європейського варіанту навчання полягає в реалізації практичної взаємодії з об'єктами довкілля та спонукання учнів і студентів до самостійних досліджень і комплексного мислення. Цьому сприяють практична робота в шкільному садку, екскурсії на підприємства, в заповідники й національні парки [1, 3, 4].

Варто визнати, що такі методи запроваджені й освітній процес на кафедрі екології ЧНУ ім. Петра Могили, але в шкільній освіті України все ж таки в цілому переважають класичні аудиторні заняття, бо на практиці, наприклад, не всі батьки схвалюють працю їх дитини у садку. До того ж важливі не самі дії учнів, а загальний підхід, створення певного культурного середовища навколо них.

На освіту покладаються дуже великі надії щодо зміни ставлення людей до природи, формування нової етики і культури господарювання. На думку [5] тільки засобами державної освіти ці завдання вирішити неможливо в антиекологічному соціумі.

Особливості становлення безпекознавчої та екологічної освіти на пострадянському просторі. Ідейні передумови Концепції сталого розвитку були закладені Римським клубом. Доповідь «Межі зростання» показав обмеженість ресурсів планети і став основою для дискусії з питань стійкого стану суспільства і пошуку альтернативи нестримного росту - від зростання до розвитку. Засновник Римського клубу А. Печчеї вважав, що насувається глобальна катастрофа антропогенного характеру викликана кризою людини. Але цю кризу можна подолати, якщо люди навчаться дивитися далі інтересів нинішніх поколінь, піклуватися про майбутнє і будуть готові вжити заходів, які забезпечать виживання людської спільноти.

В СРСР екологічна освіта в її сучасному розумінні бере свій початок в 70-і рр. ХХ ст. під впливом Стокгольмської Конференції ООН 1972 року. В СРСР точний переклад «environmental education» (освіта в галузі вивчення навколишнього середовища) не набув поширення. Використовувалося поняття «екологічна освіта», що дещо звузило діапазон соціоприродних систем і явищ, що становлять предмет навчальної діяльності, в значній мірі прив'язавши його саме до екології як природничої дисципліни» [6]. Метою екологічної освіти проголошувалося формування відповідального ставлення особистості до природи.

Майже ідентична ситуація відбулася в сучасній Україні нещодавно, коли напрям підготовки 6.040106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» (бакалаврат) і спеціальність 8.04010601 «Екологія та охорона навколишнього середовища» (магістратура) під час реформування номенклатури спеціальностей вищої освіти замінили на наскрізну спеціальність 101 «Екологія».

Тим часом у країнах Америки й Європи в цілому частіше говорять про освіту для сталого розвитку – дещо близьке до пострадянського поняття екологічної освіти, проте більш широке, оскільки включає в себе пов'язані між собою екологічні, економічні й соціальні проблеми. На думку [1], в 1990-ті роки шкільна екологічна освіта в Росії йшла саме таким шляхом. Що ж могло викликати зміну напрямку? На думку [7] термінології сталого розвитку політики (а отже, законодавці) бояться. Одна з причин в тому, що сталий розвиток передбачає вирішення й соціальних питань: соціальну гармонію, екологізацію економіки. Існує думка, що риторика сталого розвитку – це комуністичні, соціалістичні ідеї. Що стосується конфліктів, які виникають з приводу порушення прав на екологічно сприятливе середовище одних громадян заради економічних інтересів інших, і відповідності цієї проблематики віковим можливостям старшокласників та студентів, то тут російські експерти згідно [6] надають перевагу зваженому підходу: «Ми повинні показати, як повинно бути на основі нашого законодавства, основного закону – Конституції». Виникає ситуація, коли керівництво держав на пострадянському просторі (включаючи Україну) обирає сценарій, в якому підвищується ризик екологічних катастроф, заради зменшення ризику виникнення соціально-політичної напруги в суспільстві. Цей вибір не можна вважати однозначно правильним, оскільки в Росії в останні роки все ж таки зросла кількість конфліктів між місцевим населенням і регіональною владою та бізнесом через багаторічне відтермінування вирішення суто екологічних проблем.

Ідеальним варіантом майбутнього освіти для сталого розвитку (ОСР) у всьому світі вважають безперервну ОСР. У шкільній освіті пострадянського простору наразі перевага віддається окремого предмету. Оскільки якщо предмет «Екологія» в школах РФ є вибіркоким, найчастіше його не вибирають, як обов'язковий пропонується інтегрований курс «Екологія і безпека життєдіяльності», в якому один модуль може бути повністю присвячений питанням сталого розвитку та побудований на основі цієї концепції» [8]. В сучасній вищій школі України ми зіштовхуємося з тією ж проблемою: вибіркоким курс «Екологія» більшість спеціальностей не вибирають, а «Безпека життєдіяльності», як правило, є нормативною дисципліною. Інтегрований курс може розглядати такі наявні в стандартах різних країн освітні теми як екологія, БЖД, здоровий стиль життя. Є також такий аргумент: «БЖД – це виживання в ситуації забруднення, екологічних, техногенних катастроф і в ситуації ускладненої соціальної ситуації, яка може виникнути через глобальну зміну клімату, аварії на зразок Чорнобильської, масштабні лісові пожежі та ін.». Змінювати назву дисципліни не принципово, бо багато українських посібників з безпеки життєдіяльності сьогодні й так починаються з огляду проблем сталого розвитку й включають в себе розділи про взаємозв'язок антропогенної діяльності й здоров'я, безпеки та добробуту населення Землі.

Використання міждисциплінарних зв'язків для забезпечення освіти для сталого розвитку. Окрім фокусування на одній конкретній дисципліні,

екологізація змісту освіти може бути здійснена через реалізацію системи міждисциплінарних зв'язків, коли диференціація наук поєднується з синтезом наукових знань, комплексністю, перенесенням методів дослідження з однієї галузі в іншу. Всебічний розгляд наукової проблеми тоді реалізується на основі інтеграції висновків окремих наук і результатів досліджень спеціалістів різних галузей знань – системно, комплексно.

У контексті реалізації ОСР [9] виділяють такі типи міждисциплінарних зв'язків, які є дієвими в системі вищої освіти:

– навчально-міждисциплінарні зв'язки, що виникають у тому випадку, коли засвоєння однієї дисципліни ґрунтується на знаннях іншої, попередньої дисципліни. Такі зв'язки характерні для дисциплін, що охоплюють один блок знань;

– дослідницько-міждисциплінарні зв'язки, що виникають між дисциплінами, які мають загальні проблеми або спільний об'єкт дослідження, але розглядають їх з різних боків або на основі різних підходів;

– методологічні зв'язки виникають, коли різними методами та формами наукового пізнання формують інтелектуальні вміння, необхідні спеціалісту в його майбутній професійній діяльності.

Екологізація освіти на практичному рівні потребує подальших досліджень, бо змінювані умови й досвід зарубіжних колег створюють щоразу нові можливості й завдання.

Висновки. У сучасному глобальному світі управління екологічною безпекою, безпекою людини та соціуму в цілому нерозривно пов'язане з вихованням у громадян розуміння гуманітарних цінностей та звички зберігати екологічну свідомість у повсякденному й професійному діяльності вимірах свого існування. При імплементації міжнародних інновацій та стандартів у освітній процес дуже важливу роль відіграють тонкощі перекладу, які визначають у подальшому весь комплекс заходів і наслідки впровадження цих інновацій, що в свою чергу відбивається на суспільному житті. Сьогодні, коли часто вважається надлишковим мати в навчальних планах необхідну для освіти для сталого розвитку дисципліну «Основи екології», як для середньої, так і для вищої школи одним з найпростіших і найлогічніших способів інтегрувати освіту для сталого розвитку в навчальний процес є включення найбільш універсальних екологічних питань в безпекознавчі дисципліни: «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці» та «Цивільний захист». Перспективний і широкодосліджуваний шлях екологізації освіти – гнучке застосування міждисциплінарних зв'язків, яке не може обмежуватись лише «черговим» згадуванням екологічних проблем і необхідності сталого розвитку під час викладання різних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савватеева О. А., Спиридонова А. Б., Лебедева Е. Г. Современное экологическое образование: российский и международный опыт // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 5.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29188> (дата обращения: 15.10.2020).

2. Топор А.В., Иващенко О.В. Зарубежный опыт и мировые тенденции в организации экологического образования // Молодой ученый. 2013. №10. С 539-542.

3. Барышникова Г.Б. Анализ зарубежного опыта экологического воспитания

школьників // Реалізація стандартів другого покоління в школі: проблеми і перспективи: сб. науч. статей. Ярославль: ФГБОУ ВПО «ЯГПУ ім. К.Д. Ушинського», 2014. С. 17-25.

4. Environmental education for kids – Kindergarten Lessons. [Електронний ресурс]. URL: https://www.kindergarten-lessons.com/environmental_education_for_kids/ (дата звернення: 22.07.2019).

5. Иванова Л. Ю. Экологическое образование и образование для устойчивого развития в российской школе: настоящее и будущее // *Вестник института социологии*. № 4, Том 8, 2017. – С. 90-112. DOI: 10.19181/vis.2017.23.4.483.

6. Ермаков Д. С., Суравегина И. Т. 2005. Экологическое образование: от изучения экологии – к решению экологических проблем: монография. Новомосковск: НФ УРАО. 142 с.

7. Устойчивое развитие и экологизация школьного образования / Сост. и отв. ред. Н. М. Мамедов. М.: Ступени, 2003. – 283 с.

8. Захлебный А.Н. Эколого-ориентированная учебная деятельность куда ориентировать? // *Экологическое образование*. 2003. №3. -С.3.

9. Мітрьасова О. Екологічна освіта в стратегії сталого розвитку / Олена Мітрьасова, Володимир Погребенник, Роман Політило, Алла Шибанова // Матеріали I Міжнародної конференції молодих вчених EсоTour-2013 [«Екологія і туризм»], (м. Львів 21–23 листопада 2013 р.) / Національний університет «Львівська політехніка». – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2013. – Електрон. опт. диск (CD-ROM). – С. 46–47.

УДК 378:61-054.6-057.875(477.53)

Буря Л.В., Білоконь С.О. Макаренко О.В., Вахненко А.В., Люлька О.М.

**Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава
НАДБАННЯ З ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН В УКРАЇНСЬКІЙ
МЕДИЧНІЙ СТОМАТОЛОГІЧНІЙ АКАДЕМІЇ**

Представлено досягнення Української медичної стоматологічної академії в підготовці іноземних здобувачів вищої освіти. Приділена увага питанню адаптації іноземних громадян в соціо-культурному середовищі України.

Ключові слова: *Українська медична стоматологічна академія, факультет підготовки іноземних студентів, іноземні громадяни, здобувачі вищої освіти.*

The achievements of the Ukrainian Medical Stomatological Academy in preparation of foreign applicants for higher education are presented. Attention is paid to the issue of foreign citizens to the socio-cultural environment of Ukraine.

Key words: *Ukrainian Medical Stomatological Academy, Foreign Students Training Faculty, foreign citizens, applicants for higher education.*

Робота факультету підготовки іноземних студентів Української медичної стоматологічної академії (УМСА) базується на основі Закону України «Про вищу освіту», нормативних документів Міністерства охорони здоров'я України, Статуту УМСА, Положення про організацію навчального процесу в УМСА, рішень Вченої ради академії і ради факультету, рішень центральної методичної комісії академії, посадових інструкцій декана, заступників декана та інспекторів деканату.

Факультету підпорядковані 15 кафедр і навчально-науковий центр з

підготовки іноземних громадян (ННЦПГ). Декан, його заступники, завідувачі підпорядкованих кафедр, керівник ННЦПГ та представники від здобувачів вищої освіти (ЗВО) факультету входять до складу його Вченої ради.

Основним завданням деканату є організація навчально-виховного процесу на факультеті, обґрунтована і викладена в «Положенні про факультет підготовки іноземних студентів Української медичної стоматологічної академії», затвердженому наказами ректора №387 від 26 жовтня 2017 року та №61 від 10 червня 2020 року.

На початку нового навчального року проводяться виробничі збори з іноземцями, зарахованими на I курс, з питань організації навчального процесу, оцінювання успішності здобувачів вищої освіти, їх знайомства із «Правилами внутрішнього розпорядку для осіб, що навчаються в академії».

Протягом навчального року деканат факультету забезпечує виконання навчальних планів і учбових програм. Поряд з цим його співробітники організують облік успішності ЗВО та її аналіз; контролюють якість навчального процесу; своєчасно складають статистичну звітність; контролюють дотримання фінансової дисципліни ЗВО; готують матеріали на засідання Вченої ради УМСА, ректорату, центральної методичної комісії й інших дорадчих органів різного рівня підпорядкування; оформлюють накази про переведення, відрахування і допуск до державних іспитів іноземців, накази про кураторство; складають розклади іспитів СПА та контролюють його виконання; забезпечують і контролюють виконання наказів ректора, рішень Вченої ради УМСА та ради факультету, методичних комісій і розпорядження першого проректора з питань організації навчального процесу; ознайомлюють професорсько-викладацький склад з директивними матеріалами МОЗ та МОН України і ЦМК з вищої медичної освіти, «Положеннями» УМСА з питань організації навчального процесу; організують робочі засідання деканату за участю старост груп та лідерів земляцтв з різних питань організації навчально-виховного процесу на факультеті; підтримують зв'язки з координаторами набору іноземців з метою інформування їх про успішність, академічну заборгованість і дотримання фінансової дисципліни ЗВО; організують роботу комісій та складають графіки медичних оглядів іноземних громадян; приймають участь: в роботі комісій з акредитацій і ліцензування спеціальностей “Лікувальна справа”, “Медицина” та “Стоматологія” за кваліфікаційними рівнями «спеціаліст» і «магістр»; у розробці Положень УМСА з питань організації навчального процесу; у видачі міжнародних запрошень; у реєстрації вступників та нострифікації документів про отримання ними середньої освіти; в апостилізуванні і легалізації дипломів та додатків до них випускників [5].

Перебування іноземних громадян на території України контролюється щоквартальним поновленням електронної бази даних ЗВО УМСА, що подаються до Департаменту кадрової політики, освіти та науки і до Центру міжнародних програм МОЗ України. Представники адміністрації академії та співробітники деканату плідно співпрацюють із УДМС в Полтавській області, Українським державним центром міжнародної освіти й Інформаційно-іміджевим центром МОН України.

Одним із пріоритетних завдань діяльності факультету в напрямку підготовки фахівців є розвиток міжнародних зв'язків з метою залучення для навчання іноземців [5], для чого спільно з іноземними партнерами проводяться рекламні заходи із використанням мережі Інтернет з країнами Близького Сходу, Азії та

Африки. Підготовлено нові рекламні буклети і відеофільми, котрі передані акредитованим в Україні іноземним дипломатичним представництвам країн, громадяни яких навчаються в УМСА.

З 2015 року академія плідно співпрацює з представництвом Індії в Україні, що дозволило вперше в історії вишу залучити на навчання представників цієї країни. В результаті на теперішній час в УМСА здобувають вищу освіту близько 250 громадян Індії. Робота в цьому напрямку не припиняється: працівники деканату за допомогою мережі Internet в он-лайн форматі систематично спілкуються з очільниками середніх навчальних закладів Індії, інформуючи про переваги здобуття освіти в академії. Крім того, регулярно проводяться вебінари, де в он-лайн форматі співробітники факультету представляють світовому загалу досягнення колективу вузу.

Результатом зазначеної плідної роботи став високий рівень міжнародного іміджу УМСА, що дозволяє планувати та здійснювати стабільний набір іноземців для навчання, кількість яких протягом останніх 5 років невідмінно збільшувалась: загалом у 2015-2020 рр. на факультеті навчалися 5736 осіб з 54 країн світу.

За останні 5 років на тлі збільшення загальної кількості країн, громадяни яких навчаються в академії, дещо змінилася їх “географія”: зменшення числа представників пострадянських країн і збільшення кількості громадян країн Близького Сходу, Індії, Пакистану та Африки (особливо Марокко і Нігерії). Відрадно, що збільшилось й число представників розвинених країн Європи та Америки. Вагому роль в цих “географічних змінах” відіграло введення і розвиток в УМСА англійської форми навчання, якою з 2015 року по теперішній час здобули вищу медичну освіту 2385 іноземців [5].

Число іноземних громадян, зарахованих на 1 курс, щорічно невідмінно зростає, перебільшуючи їх кількість порівняно із показником 2015 року в 1,5-2 рази.

В рамках програми розвитку міжнародних зв'язків триває робота з посольствами Ірану, Саудівської Аравії, Тунісу, Палестинської автономії, Сирії та Йорданії для встановлення контактів і налагодження взаємовигідної співпраці з Міністерствами освіти та охорони здоров'я цих країн. З огляду на це протягом останніх 5 років організовано візити до вишу представників посольств Ізраїлю, Ірану, Саудівської Аравії, Палестини, Узбекистану, Йорданії, Індії, Марокко, Лівії, Туркменістану, за результатами яких УМСА отримала схвальні відгуки і сподівання на подальшу плідну співпрацю.

У 2018 році в академії працювала Міністерська комісія України з інспекції навчальних закладів, котра також визнала позитивною організацію та проведення набору іноземців й осіб без громадянства на навчання і якість надання їм освітніх послуг. Зауважень з цього напрямку діяльності колективу УМСА не було [5].

В рамках роботи Комісії проведено зріз якості мовної підготовки здобувачів вищої освіти 2-го курсу, який показав найкращий рівень серед іноземних громадян, що навчаються в медичних вузах України як російською, так і англійською мовами (табл. 1). Враховуючи те, що в зрізі брали участь не окремі особи, а 95% курсу, отриманий високий результат дає достовірну та об'єктивну оцінку володіння іноземцями мовою навчання. Безперечно, високий рівень мовної підготовки є запорукою отримання “якісної” вищої медичної освіти.

Таблиця 1

Показники зрізу якості мовної підготовки

Мова	Абсолютна успішність	Якісний показник
Російська	86,8%	83,2%
Англійська	81,25%	76,2%

Порівняння результатів складання практично-орієнтованих іспитів за останні 5 років показало стабільність середнього балу як в цілому, так і окремо з більшості предметів. Загалом державні екзаменаційні комісії оцінюють рівень підготовки випускників факультету таким, що відповідає вимогам кваліфікаційної характеристики лікаря та лікаря-стоматолога відповідно [2].

Окрема увага приділяється залученню іноземних громадян до роботи у студентських наукових гуртках й участі у конференціях, олімпіадах і конкурсах професійної майстерності [1, 5], де вони неодноразово отримували призові місця.

Останнім часом неабияку активність в цьому напрямку проявляють ЗВО англійської мови навчання. Так, їх представники отримали призові місця на 88-й науково-практичній конференції студентів та молодих вчених з міжнародною участю "Інновації в медицині" (психіатрія, м.Івано-Франківськ, 2016 р.), XXIII Міжнародному медичному конгресі студентів та молодих вчених (фармакологія і мікробіологія, м.Тернопіль, 2017 р.), 7-му Міжнародному медико-фармацевтичному конгресі студентів та молодих вчених (психіатрія, м.Чернівці, 2018 р.), на студентській науковій конференції "Actual Problems of tropical infectology" (інфекційні хвороби, м.Харків, 2019 р.).

Активності іноземців у наукових пошуках не завадили навіть карантинні обмеження, пов'язані з пандемією COVID-19, і в 2020 році Ані Мандей Еммануель зайняв призове місце з отриманням Диплому III ступеня в секції "Педіатрія" на XVII Міжнародній науковій конференції студентів, молодих вчених та спеціалістів "Актуальні питання сучасної медицини", присвяченій 215-річчю від дня заснування медичного факультету ХНУ ім.В.Н.Каразіна, яка відбулася в он-лайн форматі.

09 жовтня 2020 р. також в он-лайн форматі в УМСА проведено I-у Міжнародну студентську наукову онлайн-конференцію «IMEDSCOP 2020», де знову ж активну участь приймали іноземці академії, представляючи результати своїх наукових досліджень. Журі високо оцінило їх виступи. Так, дипломи III ступеню отримали Ndu Victory Chibuikem Munachimso та Jammoul Ali в секціях клінічної медицини №2 і профілактичної медицини та громадського здоров'я відповідно.

Традиційно велика кількість випускників бажає продовжити навчання у клінічній ординатурі й аспірантурі. За останні 5 років післядипломну освіту в академії завершили 82 іноземця, а на теперішній час навчається 61 особа: 59 в клінічній ординатурі і 2 в аспірантурі (представники 18 країн) [5].

В УМСА активно працює підготовче відділення для іноземних громадян, основним напрямком роботи якого є мовна підготовка та підготовка з профільних медико-біологічних дисциплін. Щорічне збільшення з 2015 р. кількості слухачів викликало потребу його реорганізації, в результаті чого на основі підготовчого відділення у 2019 р. створено навчально-науковий центр з підготовки іноземних громадян, головним завданням якого є координація і оптимізація вищезгаданого напрямку роботи. На сьогодні ННЦПГ випускає більше 100 осіб, а "географія" розширилася до 43 країн.

Декан разом із заступниками приймають участь в проведенні I туру Всеукраїнських студентських олімпіад на кафедрах академії та визначають, разом

із завідувачами кафедр, учасників II туру, приймають участь в організації і проведенні II етапу Всеукраїнських студентських олімпіад, зокрема з гістології, цитології та ембріології (2016-2017, 2017-2018, 2018-2019 н.р.) і з латинської мови та медичної термінології (2017-2018, 2018-2019 н.р.).

У 2018 році організовано і проведено науково-практичну конференцію з міжнародною участю “Актуальні питання медичної (фармацевтичної) освіти іноземних громадян: проблеми та перспективи”, в якій прийняли активну участь представники навчальних закладів як України, так і зарубіжжя (Австрія, Польща, Білорусь). За результатами видано збірник науково-методичних робіт. Високий рівень проведення форуму схвально оцінений науково-педагогічними спільнотами зазначених країн.

Постійно підвищуючи педагогічну майстерність, співробітники деканату є активними учасниками навчально-практичних конференцій, що відбуваються в Полтаві та в інших містах України (Київ, Тернопіль, Бережани).

Кожного місяця на факультеті проводяться засідання Вченої ради. Основними плановими питаннями є навчально-методична, організаційно-методична, лікувальна, наукова і виховна робота на кафедрах. Розглядаються виробничі, юридично-правові та інші питання. Загалом основною метою проведення Вчених рад на факультеті було і залишається організація роботи кафедр, налагодження їх взаємозв'язку, чітке контролювання виконання нормативних документів та якісний кадровий підбір молодих спеціалістів.

Невід'ємною частиною є виховна робота на факультеті, що традиційно проводиться згідно національної доктрини розвитку освіти України, закону України про освіту, концепції національного виховання студентської молоді, наказів МОН і МОЗ України, Статуту УМСА та цілого ряду інших нормативних документів.

Виховна робота вирішується в кількох пріоритетних напрямках: громадянське виховання; формування політичної і правової культури; родинно-сімейне виховання; морально-духовне та художньо-естетичне виховання; задоволення потреб іноземців у професійному самовизначенні; соціально-психологічний супровід ЗВО; становлення екологічної культури ЗВО; організація дозвілля іноземних громадян і пошук його нових форм; співпраця зі студентським самоврядуванням академії; формування здорового способу життя та сприяння творчому розвитку особистості [5].

Іноземці, що прибувають на навчання, є представниками певних країн, і з моменту вступу потрапляють у незвичне та незнайоме для них українське середовище, до якого потрібно адаптуватися. Звичні соціальні, релігійні, національні і кліматичні особливості їхніх країн та відмінність менталітету викликають низку об'єктивних труднощів, на подолання саме яких і спрямована виховна робота [3, 4].

Адаптація іноземців відбувається в декілька етапів.

1. Навчальний процес на кафедрах I курсу організовується із урахуванням ступеня володіння ЗВО мовою навчання.
2. Важливу роль у адаптації іноземців відіграють створені земляцтва, лідери яких тісно співпрацюють з керівництвом УМСА та факультету щодо вирішення проблем, які виникають у ЗВО під час навчання і у побуті.
3. В академії активно діє школа кураторів, яка постійно проводить інформаційно-виховні години, бесіди, організовує екскурсії по історичним та

культурним куточкам України.

4. Не менш важливим етапом адаптації є проведення святкових і мистецьких заходів, вечорів національних культур, де представники різних країн знайомлять присутніх із особливостями та традиціями своїх держав, а також вивчають українську культуру і звичаї.

На виробничих нарадах з активом курсів та старостами груп розглядаються питання відвідування практичних занять і лекцій, своєчасності відпрацювання пропущених занять, успішності та виробничої дисципліни. Особлива увага звертається на іноземців, що пропускають заняття без поважних причин у великій кількості або безвідповідально ставляться до вивчення окремих дисциплін.

На засіданнях школи кураторів розглядаються питання планування роботи, чергування в гуртожитках, індивідуальної роботи з іноземними громадянами. Поряд з цим на школу кураторів запрошуються члени ректорату або фахові спеціалісти з питань педагогіки.

Зустрічі ЗВО з керівництвом УМСА проводяться протягом навчального року і включають обговорення питань, що виникають у них під час навчання.

Відповідно до розробленого та затвердженого плану заходів щодо забезпечення безпеки перебування іноземних громадян в країні, правил поведінки в громадських місцях, попередження та недопущення виникнення конфліктних ситуацій між іноземцями і українською молоддю, адміністрацією УМСА та деканатом разом із підрозділами правоохоронних органів вживаються дієві заходи, систематично відбуваються робочі зустрічі і наради із лідерами земляцтв, релігійними активістами та старостами навчальних груп.

Деканат традиційно займається проведенням брейн-рингів, вікторин; заходів, присвячених Дню студента; спортивних змагань; вечорів «Спортивної слави»; святкування «Днів Незалежності» країн, з яких навчаються представники; святкових вечорів «Дружби народів».

В останні роки іноземці брали активну участь у масових заходах як академічного («Битва факультетів», «Містер УМСА», «Міс УМСА», «Дебют першокурсника»), так і загальноміського масштабу («Полтава вишивана», «Студентська весна», Всесвітній день поезії і т.п.), у Всеукраїнських та регіональних заходах, були ініціаторами проведення розважально-естетичних заходів, громадянсько-правових зустрічей, екологічних акцій, залучалися до мистецько-культурних проєктів, презентацій, круглих столів. В рамках пропаганди здорового способу життя вони проводили активну просвітницьку роботу в загальноосвітніх навчальних закладах Полтави і Кременчука.

Представники факультету відзначені подяками за вагомий внесок у реалізацію молодіжної політики в Полтавському регіоні (Полтавська обласна рада); за щорічну участь у Всеукраїнській благодійній акції «Чужих дітей не буває»; за волонтерську діяльність (Полтавська обласна рада); за участь в марафоні написання листів від координаторів всесвітнього руху «Amnesty International».

Активну участь іноземці приймають й у спортивних заходах, входять до збірних команд УМСА з футболу, легкої атлетики, плавання, волейболу та різних видів боротьби.

Упродовж останніх років вони, гідно захищаючи честь факультету і академії на спортивних змаганнях, здобули перемоги на світовому чемпіонаті з військово-спортивних багатоборств; щорічному міжнародному турнірі серед іноземних студентів ЗВО м. Полтави з міні-футболу; XIII Універсіаді Полтавщини серед ВНЗ

III-IV рівнів акредитації (змагання з боксу); VI Спортивних іграх Полтавщини серед закладів вищої освіти.

Навесні 2018 р. вперше проведено міжнародний турнір з міні-футболу. Академію представляли 11 команд з 6 країн світу. Наші учасники здобули блискавичні перемоги та посіли всі призові місця. Турнір став традиційним, отримавши статус Кубка ректора, який у 2019 р. знову отримала команда-переможець Української медичної стоматологічної академії.

Таким чином, робота на факультеті багатогранна, різноматична і потребує постійної уваги, контролю та творчої ініціативи від кожного співробітника академії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дослідницька діяльність майбутніх лікарів в умовах глобалізації / Л. В. Буря, О. В. Макаренко, С. О. Білоконь [та ін.] / Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи // Збірник статей IV Міжнародної науково-практичної конференції. – Полтава, 2019. – С. 44-51.
2. Інноваційні моделі навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України / Л. В. Буря, С. О. Білоконь, О. О. Калюжка [та ін.] / Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи // Збірник статей III Міжнародної науково-практичної конференції. – Полтава, 2018. – С. 28-29.
3. Особливості навчально-виховного процесу серед студентів-іноземців першого року навчання / Л. В. Буря, С. О. Білоконь, О. К. Прилуцький [та ін.] / Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи // Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Полтава, 2017. – С. 28-30.
4. Особливості організації навчально-виховного процесу серед іноземних студентів / Л. В. Буря, С. О. Білоконь, О. К. Прилуцький [та ін.] / Актуальні питання якості медичної освіти // Матеріали XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Тернопіль, 2016. – Т. 1. – С. 137.
5. Підготовка іноземних громадян в Українській медичній стоматологічній академії: досягнення та перспективи / Л. В. Буря, О. О. Калюжка, С. О. Білоконь [та ін.] / Актуальні питання медичної (фармацевтичної) освіти іноземних громадян: проблеми та перспективи // Збірник статей навчально-наукової конференції з міжнародною участю. – Полтава, 2018. – С. 13-14.

УДК 378:82-31=161.2

Вечерок О.М., Трусова Л.В., Скальська С.А.

Українська медична стоматологічна академія м. Полтава

ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ПОВІСТІ

В.Г. КОРОЛЕНКА «БЕЗ ЯЗЫКА»

Стаття присвячена проблемі міжкультурної комунікації. На матеріалі повісті В.Г. Короленка «Без язика» досліджуються міжкультурні непорозуміння у процесі комунікації між представниками різних країн та культур на етнічному, національному та цивілізаційному рівнях, зокрема, ментальні особливості різних культур.

Ключові слова: культура, національна культура, міжкультурна комунікація,

соціокультурна адаптація.

The paper is devoted to the problem of intercultural communication. This work explores the concepts of interaction of people from various countries and cultures at the ethnic, national and civilizational levels, in particular, the mental characteristics of different cultures. The characteristics of intercultural misunderstandings in the process of communication was submitted analyzing the story V.G. Korolenko «Without tongue».

Key words: culture, national culture, intercultural communication, sociocultural adaptation.

Стаття посвячена проблемі міжкультурної комунікації. На матеріалі повісти В. Короленко «Без язика» досліджуються міжкультурні недорозуміння в процесі комунікації між представителями різних країн і культур на етнічному, національному і цивілізаційному рівнях, в частині, ментальні особливості різних культур.

Ключевые слова: культура, національна культура, міжкультурна комунікація, соціокультурна адаптація.

Міжкультурна комунікація – поняття, що охоплює дві головні складові – комунікацію і культуру. Існує багато визначень даного поняття. Так, під міжкультурною комунікацією розуміють сам процес спілкування між представниками різних культур, коли один учасник виявляє культурну різницю іншого, тобто обмін інформацією, почуттями, думками тощо. За іншим визначенням, міжкультурна комунікація – це адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, що є приналежними до різних національних культур. Міжкультурна комунікація також включає особливості як вербального, так і невербального спілкування людей, що належать до різних національних та мовно-культурних спільнот. Міжкультурна комунікація – це і наукова етика, яка намагається розробити наукові методи для покращення взаєморозуміння і міжкультурного взаємозбагачення.

Культурна адаптація в контексті міжкультурної комунікації – це культурно-психологічні механізми, що формують стереотипи культурної поведінки та сприйняття певного типу культурного спілкування, приналежність до певної етнокультурної групи, використання можливостей певного суспільства, в якому діють традиційні установи культури. Культурна адаптація пов'язана з такими механізмами адаптації, як комунікація, цінності, норми, ідентифікація, традиції, фольклор, освіта, релігія, сім'я, родинні зв'язки [1]. Однією з причин виявлення інтересу до міжкультурної комунікації є розвиток людської цивілізації, інтернаціоналізація і глобалізація. У цьому сенсі цікаво було б зробити екскурс в історію – на якихось півтора століття тому, коли глобалізаційні процеси лише набували розвитку, і різниця між культурами була більш відчутною.

Відомий письменник В.Г. Короленко (1853–1921) відвідав Америку у 1893 році. Вільно володіючи німецькою та французькою мовами, він, однак, не володів англійською, яка на той час ще не набула статусу міжнародної. У незвичному мовному середовищі він почувався не досить комфортно. Можливо, це відчуття спонукало його до написання твору під назвою «Без язика» (за деякими перекладами, «Без мови», проте, закладена в оригінальній назві метафора видається нам більш вдалою). До того ж, героями його повісті стали не інтелігенти, як він сам, а прості селяни з Волищини, що вирушили до Америки у пошуках кращої долі, – Матвій Лозинський і його приятель Іван, теж Лозинський, на

прізвисько Дима.

Л.Л. Пільд, досліджуючи проблеми комунікації в повісті Короленка «Без язика», пише про формування у героїв тих чи інших цілісних «картин світу», зміст яких у різних героїв пов'язаний не лише з об'єктивними властивостями зовнішнього середовища, але і з типом сприйняття, властивим тому чи іншому персонажу. Ці «картини світу» виражаються у створенні певних кодів (мов), за допомогою яких герої «читають світ». Герої повісті, які не володіють чужою мовою, відчувають себе безпорадними, тому що не можуть «прочитати» і, отже, зрозуміти новий для них світ, адаптуватися в нових обставинах, опинившись наче «без язика» [4].

Однак мова, хоч і є найважливішою складовою комунікативного процесу, проте далеко не єдиною. Значна роль належить невербальним засобам комунікації. «Где не хватало языка, он помогал себе и руками, и головой, и ногами. Где щелкнет, где причмокнет, где хлопнет рукой...», – так описано процес спілкування Дими з іноземцями [3, с. 228]. Та не завжди «мова жестів» адекватно «прочитується» представниками різних культур. Короленко змальовує курйозний випадок, що трапився між Матвієм Лозинським і місцевим поліцейським Гопкінсом: «Мистер Гопкинс шел мимо, как всегда, величаво и важно, играя на ходу своим клобом, и его внимательный взгляд остановился на странной фигуре неизвестного иностранца. “Не видя, однако, законных причин для какого бы то ни было личного воздействия”, – так рассказывал впоследствии Гопкинс газетным интервьюерам, – он решил только подойти поближе для внимательного осмотра. Но тут незнакомец удивил его своим непонятным поведением: “Снял с головы свой странный головной убор (по-видимому, из бараньего меха), он согнул стан таким образом, что голова его пришлась вровень с поясом Гопкинса, и, внезапно поймав одной рукой его руку, потянулся к ней губами с неизвестною целью. Гопкинс не может сказать наверное, что незнакомец хотел укусить его за руку, но не может и отрицать этого”» [3, с. 281-282]. Звідки було знати нью-йоркському полісмену, що звичай цілувати руки «панам», навіть чоловікам, був виразом пошани і «нормою етикету» для простолюдинів у тодішній Російській імперії, яка, до речі, офіційно позбавилася від рабства (кріпосного права) майже одночасно з Америкою. Звісно ж, він подумав, що «дикун», яким видавався Матвій місцевим мешканцям (а лозищани на їх фоні дійсно виглядали досить екзотично – «в белых свитках, в больших сапогах, в высоких бараньих шапках и с большими палками в руках». «Им неприятно видеть таких очень лохматых, таких шорстких, таких небритых людей», – каже колишній земляк єврей Берко, що вже став «американцем» [3, с. 234, 237]) хоче його вкусити. І його клоб опустився на голову бідного лозищанина...

Однак проблема соціокультурної адаптації, що являє собою процес пристосування особистості до умов конкретного середовища, не вичерпується незнанням мови, невербальних засобів комунікації, звичаїв і традицій. Труднощі адаптаційного процесу значною мірою зумовлені ще й так званою ментальністю. Слід зазначити, що різним етнічним групам притаманна специфічна поведінка, яка формується під впливом соціального і фізичного оточення. Специфічні моделі поведінки формують специфічну культуру, яку можна визначити як менталітет (система цінностей, ідей, звичаїв), тобто, сукупність конвенцій, які керують соціальними відносинами [2, с. 27].

Не дивно, що лозищанам, котрі зі свого затишного села потрапили одразу до

Нью-Йорка, Америка здається пеклом, де «люди летят куда-то, как бешеные, по земле и под землёй и даже – прости им, господи, – по воздуху... где всё кажется не таким, как наше, где не различишь человека, какого он может быть звания, где не схватишь ни слова в человеческой речи, где за крещёным человеком бегают мальчишки так, как в нашей стороне бегали бы разве за турком...» [3, с. 238]. Проте й їх колишні співвітчизники, що вже «американізувалися», також не задоволені тутешніми звичаями. Стара пані обурена тим, що «в этой проклятой стороне все мистеры, и уже не отличишь ни жида, ни холопа, ни барина». А жид Берко, який став тут містером Борком, теж невтішно відзивається про Америку, кажучи, що вона «перемелює» людей, як хороший млин. Приклад тому – його власні діти: донька пішла працювати на фабрику в святу для євреїв суботу, а син заявив, що найкраща віра така, яку людина обере на власний розсуд. Навіть місцевий рабин, якого Борк вважав «дуже розумним євреєм», став вінчати євреїв з християнами, переступивши через багатовікові традиції [3, с. 233, 245].

Більшість з вищезазначених проблем міжкультурної комунікації на сьогоднішній день відійшли в минуле. Сучасне суспільство перебуває на етапі соціокультурної трансформації й модернізації, відповідно до чого формується нова культурна реальність, що характеризується новими відносинами між людьми у сфері культури, новою системою цінностей, норм і принципів, культурних потреб і засобів їх задоволення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксьонова В.І. Міжкультурна комунікація як атрибут соціокультурної життєдіяльності суспільства // ISSN 2072-1692. Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2011. – № 45. – С. 128-140.
2. Галицька М.М. Міжкультурна комунікація та її значення для професійної діяльності майбутніх фахівців // ISSN Online: 2312-5829. Освітологічний дискурс. – 2014. – № 2 (6). – С. 23-32.
3. Короленко В.Г. Без языка // В.Г. Короленко. Собрание сочинений. – Т. 2. – Ленинград: «Художественная литература», 1989. – С. 212-345.
4. Пильд Л.Л. Проблемы коммуникации в рассказе Короленко «Без языка // Функционирование русской литературы в разные исторические периоды: уч. записки Тартского ун-та» / Л.Л. Пильд. – Вып. 822. – Тарту, 1988. – С. 48-63.

UDC 53.087.44

Więckiewicz B.

Uniwersytet Pedagogiczny im Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska EMIGRACJA ZAROBKOWA. RACHUNEK ZYSKÓW I STRAT. PRZYKŁAD POLSKI I UKRAINY

Artykuł opisuje emigracje zarobkową obywateli Polski i Ukrainy. Autor charakteryzuje jak definiowana jest emigracja. Szczególną uwagę zwrócono na przyczynę podjęcia decyzji o zagranicznych wyjazdach zarobkowych a także o jej konsekwencjach. Opisane są najczęstsze kierunki emigracji oraz jej motywy. Autor skupia się przede wszystkim na bilansie zysków i strat dla rodziny oraz stara się skonfrontować ze sobą korzyści tych wyjazdów z negatywnymi konsekwencjami. Opisywany problem zaprezentowany jest szczególnie w kontekście życia rodzinnego a zwłaszcza znaczenia tych wyjazdów dla pozostałego w kraju dziecka. Autor w kontekście prezentowanego zagadnienia w domyśle zadaje pytanie do rozważenia, czy warto ponieść, wydaje się często wysoką cenę zagranicznego wyjazdu zarobkowego kosztem utraty osłabienia więzi

rodzinnych, rozpadu rodziny a przede wszystkim utrata relacji, kontroli czy wpływu na wychowanie własnego dziecka.

Słowa kluczowe: emigracja zarobkowa, życie rodzinne, eurosieroctwo, więzi rodzinne

The article describes the economic emigration of Polish and Ukrainian citizens. The author describes how emigration is defined. Particular attention was paid to the reason for the decision to go abroad for work and its consequences. The most common directions of emigration and its motives are described. The author focuses primarily on the balance of profits and losses for the family and tries to confront the benefits of these trips with the negative consequences. The described problem is presented especially in the context of family life, and especially the importance of these trips for the child remaining in the country. In the context of the presented issue, the author implicitly asks the question whether it is worth bearing, often seems to be the high price of a foreign economic trip at the expense of the loss of weakening family ties, family breakdown and, above all, loss of relationship, control or influence on the upbringing of one's own child.

Keywords: economic emigration, family life, Euro-orphanhood, family ties

Стаття описує економічну еміграцію громадян Польщі й України. Автор описує, як визначається еміграція. Особлива увага приділена причинам прийняття рішення виїхати на роботу за кордон, а також його наслідкам. Описано найпоширеніші напрямки еміграції та її мотиви. Автор зосереджує увагу на співвідношенні прибутків і збитків для сім'ї та намагається протиставити переваги цих поїздок негативним наслідкам. Описана проблема представлена особливо в контексті сімейного життя, і надзвичайної важливості цих поїздок для дитини, яка залишається в країні. У пропонованій розвідці автор імпліцитно ставить запитання, чи не є занадто високою ціна зовнішньоекономічної поїздки, яка відбувається за рахунок втрати чи ослаблення сімейних зв'язків, розпаду сім'ї і, перш за все, втрати стосунків, контролю чи впливу на виховання власної дитини.

Ключові слова: економічна еміграція, сімейне життя, євросирітство, родинні зв'язки

В статье описывается экономическая эмиграция граждан Польши и Украины. Автор описывает, как определяется эмиграция. Особое внимание уделено причине решения уехать по работе за границу и ее последствиям. Описаны наиболее распространенные направления эмиграции и ее мотивы. Автор делает акцент на соотношении прибыли и убытков для семьи и пытается противопоставить пользу от этих поездок негативным последствиям. Описанная проблема чрезвычайно актуальна в контексте семейной жизни, и особенно важности этих поездок для оставшегося в стране ребенка. В представленном исследовании автор имплицитно ставит вопрос: стоит ли часто слишком высокой цены заграничная экономическая поездка, которая приводит к потере или ослаблению семейных связей, распаду семьи и, прежде всего, потере отношений, контроля или влияния на воспитание собственного ребенка.

Ключевые слова: экономическая эмиграция, семейная жизнь, евросиротство, семейные узы

Ludzie od najdawniejszych lat emigrowali w różnych celach. W najdawniejszych czasach w poszukiwaniu żywności, znalezienia lepszego miejsca do życia, z powodu prześladowań na tle kulturowym, etnicznym czy religijnym, obecnie najczęściej z powodu konfliktów zbrojnych, przyczyn politycznych oraz ekonomicznych.

Emigracja to wyraz pochodzenia łacińskiego. *Emigratio* oznacza i oznacza

wychodźstwo, ruch wędrowniczy ludności poza granice danego terytorium. Emigracja może być stała lub czasowa. Emigracja zarobkowa podyktowana jest motywami ekonomicznymi¹. Polacy, podobnie jak i Ukraińcy, szczególnie w ostatnich dziesięcioleciach wyjeżdżali w poszukiwaniu lepszej pracy oraz wyższego wynagrodzenia. Wzrost emigracji nastąpił szczególnie po akcesji Polski do struktur Unii Europejskiej a obywatele Ukrainy po większym otwarciu granic z Polską. Możliwość swobodnego podróżowania spowodowała wzrost wyjazdów zagranicznych. Polacy i Ukraińcy wyjeżdżają do innych krajów w różnych celach, jak chociażby edukacyjnych, turystycznych, biznesowych, ale najczęściej w celach zarobkowych. Wyjazdom tym sprzyja duże zapotrzebowanie w Europie Zachodniej na pracowników w różnych branżach. Przyczyny te związane są ze zmianą demograficzną i strukturalną Europy². Społeczeństwa europejskie szybko się starzeją. Z tego względu nie tylko brakuje pracowników w wielu branżach przemysłowych, ale wzrasta zapotrzebowanie na prace przy opiece osób starszych i służbie zdrowia. Polacy emigrują na stałe lub jedynie okresowo, co może być związane wykonywaniem określonej pracy sezonowej.

Po wyjazdach zagranicznych w różnych celach od edukacyjnych po poszukiwanie lepszych zarobków, także w związku z kryzysem demograficznym, w Polsce obserwujemy nowe zjawisko, a mianowicie brakiem rąk do pracy. Związane jest to ze stosunkowo szybkim rozwojem gospodarczym. Zapotrzebowanie na pracę stało się bodźcem do przyjazdu do Polski wielu obywateli Ukrainy. Ukraińcy przyjeżdżają do Polski nie tylko z powodów zarobkowych, ale również coraz częściej w celach edukacyjnych czy inwestycyjnych.

Do pracy poza granicami kraju wyjeżdżają osoby o różnym poziomie wykształcenia. Zarówno wykonujące proste czynności, do których nie potrzeba osób z dużymi kwalifikacjami, jak i osoby z wyuczonym konkretnym zawodem, wykształceniem wyższym, jak chociażby lekarze. Emigracja zarobkowa tego personelu medycznego spowodowała nieznaną dotychczas sytuację, a mianowicie deficyt lekarzy w Polsce. Podobna sytuacja dotyczy również innego personelu medycznego - pielęgniarek. Tak jak za granicę wyjechało wielu Polaków wykształconych, podobnie do polski przyjeżdżają obywatele Ukrainy bardzo dobrze wykształceni, którzy pracują jako nauczyciele akademicy, osoby, które ukończyły konserwatorium, pielęgniarki, lekarze czy informatycy. Szacuje się, że w Polsce mieszka od 1,5 do 2 mln obywateli Ukrainy. Początkowo obywatele Ukrainy planują przyjechać do Polski na kilka miesięcy, aby zarobić pieniądze, poprawić swój status materialny i wrócić do kraju. Rzeczywistość często okazuje się nieco inna. Znaczna część osób przedłuża ten pobyt a nawet decyduje się pozostać na dłużej sprowadzając swoje rodziny do Polski. Część osób zwłaszcza młodych, którzy kończą studia również próbuje ułożyć sobie życie w nowym kraju. Młode osoby biorą ślub z obywatelami polskimi i zakładają rodziny, a część z nich po uzyskaniu dyplomu uczelni wyższej wyjeżdża do innych krajów Unii Europejskiej, najczęściej do Niemiec.

Migracje zarobkowe mają zarówno pozytywne jak i negatywne strony. Do

¹ <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/emigracja%20zarobkowa.html>. 15.02.2018.

² B. Cieślińska, Emigracje bliskie i dalekie. Studium współczesnych emigracji zarobkowych na przykładzie województwa podlaskiego, Białystok 2012, s. 223.

pozytywnych można zaliczyć podniesienie sytuacji materialnej emigranta jak i jego rodziny, zdobyte doświadczenia, poznanie innej kultury pracy, organizacji, funkcjonowania społeczeństwa, nauki języka obcego. Do negatywnych można zaliczyć trudności w odnalezieniu się w nowej kulturze, poczucie izolacji, brak więzi z rodziną, osamotnienie i zagubienie, szczególnie w przypadku braku znajomych, a co się z tym może łączyć większa podatność na frustrację czy sięganie po różne używki.

Kierunki emigracji

Według danych Eurostatu z 2013 roku, najwięcej Polaków spośród wszystkich krajów UE przebywało w Wielkiej Brytanii – 747 tys., następnie 581 tys. w Niemczech, 118 tys. w Irlandii, 98 tys. we Włoszech, 86 tys. w Norwegii oraz 46 tys. w Szwecji. Polacy stanowią 45 proc. wszystkich cudzoziemców w Islandii, 22 proc w Irlandii, 18 proc. W Norwegii, następnie 15 proc. Wielkiej Brytanii, 12 proc. w Holandii, 8 proc. w Niemczech oraz 7proc. zarówno w Szwecji jak i Danii³. Polacy przebywający w krajach europejskich są dość zróżnicowani pod względem zarówno wieku jak i płci. Mienia się udział kobiet i mężczyzn w emigracji. We Włoszech zdecydowanie 73 proc. polskich emigrantów stanowią kobiety, natomiast w Norwegii 66,6 proc. to mężczyźni. Ze względu na strukturę wieku, najchętniej w celach zarobkowych wyjeżdżają osoby młode w wieku 25-30 lat⁴. Zgodnie z danymi GUS w 2016 roku poza granicami Polski czasowo przebywało około 2 515 tys. obywateli polskich. Najwięcej w krajach Unii europejskiej. Najwięcej przebywało w Wielkiej Brytanii 788 tys., następnie Niemczech (687 tys.) oraz Holandii (116 tys. i Irlandii (12 tys.). Największy wzrost odnotowano w Wielkiej Brytanii i Niemczech jako głównych krajów docelowych polskich emigrantów. Niewielki spadek emigrantów polskich w porównaniu do ubiegłego roku zanotowano w Hiszpanii i Włoszech⁵. Polscy emigranci zarobkowi dosyć często zmieniają państwo pobytu. Związane jest to z poszukiwaniem bardziej atrakcyjnego kraju pod względem zdobycia pracy.

Obecnie jak wynika z badań przeprowadzonych w 2017 roku przez Work Service emigrację zarobkową rozważa 13,8 proc. aktywnych zawodowo Polaków. Z czego w sposób zdecydowany twierdząca odpowiedziało jedynie 5 proc. ankietowanych Polaków. W ostatnim roku odnotowano spadek o 5,5 punktu procentowego odsetek osób, które rozważały emigrację zarobkową. Wyjazdem najczęściej są zainteresowane osoby nieposiadające wykształcenia wyższego (84 proc.), mieszkańcy wsi lub miast do 100 tys. mieszkańców (60%), o emigracji zarobkowej myśli 59 proc. osób już zatrudnionych oraz 40 proc. osób w wieku od 18 do 24 roku życia. Najbardziej preferowane kierunki emigracji zarobkowej to Wielka Brytania (19 proc.), następnie Niemcy (15 proc.) oraz Holandia (12 proc.). Po opuszczeniu przez Wielką Brytanię struktur unii Europejskiej, maleje zainteresowanie Polaków wyjazdem do tego kraju. Ze względu na wykształcenie w celach zarobkowych wyjazd rozważają najczęściej osoby z wykształceniem średnim (37 proc.), następnie podstawowym (25 proc.), zawodowym (22 proc.) i najrzadziej z wykształceniem wyższym (16 proc.). Do stanów Zjednoczonych chce wyjechać jedynie 1 proc. ankietowanych⁶. Z kolei mieszkańcy Ukrainy docelowo najchętniej wyjechaliby do Niemiec.

Analizując emigrację zarobkową wśród Polaków od początku transformacji

³ baza_eurostatu_w_zakresie_statystyki_migracji_i_ochrony_miedzynarodowej, 15.02.2018.

⁴ baza_eurostatu_w_zakresie_statystyki_migracji_i_ochrony_miedzynarodowej, 15.02.2018.

⁵ file:///C:/informacja_o_rozmiarach_i_kierunkach_emigracji_z_polski_w_latach_20042016.pdf, GUS, Warszawa 2017, 15.02.2018.

⁶ Migracje zarobkowe Polaków, maj 2017 r. www.workservice.

<File:///Migracje%20Zarobkowe%20Polak%C3%B3w%20VI%20Work%20Service.pdf>, s. 10-13, 15.02.2018.

ustrojowej i ekonomicznej w Polsce zmienia się zarówno struktura wieku, wykształcenia jak i płci tych, którzy chcą podjąć pracę za granicą. Na przełomie lat 90. XX wieku. Najczęściej na pobyt stały chcieli wyjechać Polacy w wieku 25-35 lat, najrzadziej zaś w wieku 55 lat i starsi. Za granicę częściej w celach zarobkowych wyjeżdżali mężczyźni niż kobiety. Najczęściej na pobyt stały chciały wyjechać osoby z wykształceniem wyższym. W celach zarobkowych to przede wszystkim osoby posiadające wykształcenie zasadnicze zawodowe i średnie. W tym samym celu najczęściej chcieli wyjeżdżać mieszkańcy małych i średnich miast oraz ponad połowa bezrobotnych, zatrudnionych zawodowo, uczniów i studentów. Najbardziej preferowanym krajem emigracji zarobkowej były Stany Zjednoczone (21 proc.), następnie Niemcy (20 proc.) oraz Francja (11 proc.) i Włochy (10 proc.)⁷. Największą zmianę preferencji emigracyjnych wyjazdów zarobkowych dotyczy Stanów Zjednoczonych. W latach 80. jak i na początku lat 90. XX wieku najczęściej wybieranym kierunkiem wyjazdów zarobkowych były Stany Zjednoczone, natomiast współcześnie niewielki odsetek Polaków chce wyjechać w celu poprawy własnej sytuacji materialnej właśnie do tego kraju. Zapewne jednym z powodów takiej decyzji jest znacznie większa odległość dzieląca te kraje, również dużo wyższe koszty podróży, z Wielkiej Brytanii czy Niemiec o wiele łatwiej, częściej i taniej można odwiedzać rodzinę, a także w zasadzie niewielkie zróżnicowanie wynagrodzenia w porównaniu do krajów Europy Zachodniej. Te czynniki powodują, że Polacy najczęściej jako kraje zarobkowe wybierają przede wszystkim te, które znajdują się w Europie.

Okazuje się, że w ostatnich latach spada opłacalność emigracji zarobkowej. Coraz wyższe średnie wynagrodzenie Polaków, malejące bezrobocie, wzrost gospodarczy, inwestycje zagranicznych firm w Polsce, walka z nieuczciwą konkurencją i korupcją, bezpieczeństwo wewnętrzne, poprawa jakości życia w Polsce, to wszystko powoduje, że Polska staje coraz bardziej atrakcyjnym krajem do zamieszkania przez obcokrajowców. Obywatele Ukrainy najchętniej podjęliby pracę w Niemczech, jednak najczęściej przyjeżdżają do Polski. Wynika to przede wszystkim z bliskości geograficznej oraz niskiej bariery językowej, możliwości powrotu do rodziny w dowolnym momencie, co zapewnia duży komfort psychiczny, szczególnie, że często bywa, iż część członków rodziny już przebywa w Polsce⁸. Jeszcze 10 lat temu wśród obywateli Ukrainy charakterystyczna była emigracja zarobkowa krótkoterminowa, natomiast obecnie coraz częściej decydują się oni na dłuższy pobyt. Część z nich zagraniczną pracę zarobkową traktuje doraźnie, jako możliwość zarobienia np. na remont domu, a część z nich to osoby, które nie są w stanie utrzymać siebie i swojej rodziny a na skutek braku perspektyw na poprawę sytuacji życiowej planują dłuższy pobyt w Polsce⁹.

Korzyści z zagranicznych zarobkowych wyjazdów zagranicznych

Jedną z największych korzyści wynikających z zagranicznej pracy zarobkowej, może być znaczny transfer pieniędzy z zagranicy do kraju pochodzenia, poprawa warunków życia rodziny, wpływ na równowagę rynku pracy, zdobycie za granicą doświadczenia zawodowego, wiedzy, kwalifikacji, umiejętności i kompetencji, a także nauka języka obcego. Zarobkowe wyjazdy zagraniczne powodują poprawę sytuacji na rynku pracy. Sytuacja taka może jednak mieć charakter krótkotrwały, gdyż w dłuższej

⁷ CBOS, Chęć Wyjazdu za granicę – motywy i preferowane kraje. Komunikat z badań, BS/346/55/92, Warszawa, Lipiec 1992.s. 3-5.

⁸ <https://naszbiznes24.pl/niemcy-sa-pierwszym-kierunkiem-emigracji-dla-ukraincow-i-polakow/>, 29.10.2020r.

⁹Z. Brunarska, M. Grotte, M. Lesińska, Migracje obywateli Ukrainy do Polski w kontekście rozwoju społeczno-gospodarczego: stan obecny, polityka, transfery pieniężne, Warszawa 2012, s. 17.

perspektywie na skutek coraz większych inwestycji gospodarczych wielu sektorach gospodarki, systematycznie będzie wzrastało zapotrzebowanie na pracowników zarówno wykwalifikowanych jak i niewykwalifikowanych, a tych przecież na skutek emigracji ekonomicznej może brakować. Korzyści z wyjazdów zagranicznych można obserwować, gdyż wyjeżdżający za granicę do pracy przesyłając przynajmniej część zarobionych pieniędzy pomnażają dochody kraju pochodzenia. Polacy pracujący za granicą przekazali w 2016 roku prawie 16,5 mld złotych. Tendencja ta jest stała co najmniej od 2012 roku. Polacy po przyjeździe do kraju rodzinnego zarobione pieniądze inwestują w budowę domu, kupno mieszkania lub też zakładają własny biznes.

W latach 2004-2013 do Polski, z tytułu pracy Polaków zarówno w państwach Unii Europejskiej jak i spoza krajów wspólnoty wpłynęło 41.6 mld EUR. Ze względu, że do pracy za granicę wyjeżdżają najczęściej osoby młode, które nie są jeszcze w związku małżeńskim, to beneficjentami tych transferów są rodzice (38 proc.). Znaczna część osób pracujących za granicą deklaruje, że przesyła środki na własny rachunek (32 proc.). Natomiast osoby, które pozostają w związku małżeńskim najczęściej zarobione pieniądze przesyłają współmałżonkowi (41 proc.) oraz dzieciom (19 proc.)¹⁰. Część osób po powrocie do kraju otwiera własną firmę. Nie tylko dysponują znacznym kapitałem, ale także wdrażają ciekawe pomysły na prowadzenie firmy, posiadają międzynarodowe kontakty biznesowe, przyczyniają się do modernizacji oraz szybszego rozwoju krajowej gospodarki. Osoby te gromadzą kapitał w postaci doświadczenia, kultury i organizacji pracy, wdrażania innowacji. Za granicę wyjeżdża znaczna część osób o niskim statusie materialnym. Praca za granicą daje im szansę na poprawę swojego statusu ekonomicznego i wyrównanie szans przede wszystkim osób z rodzin ubogich. Dzieci z tych rodzin, dzięki wpływom środków zarobionych przez rodzica za granicą mają zrównoważone szanse edukacji w porównaniu z rodzinami zamożniejszymi. Mogą uczęszczać na dodatkowej płatne zajęcia, jak nauki języka obcego, ale również te dzięki, którym mogą realizować swoje zainteresowania pozaszkolne. Polacy wyjeżdżający za granicę w celach zarobkowych pośrednio przyczyniają się do rozwoju polskiego eksportu, gdyż wielu z nich chętnie kupuje w sklepach polską żywność.

Negatywne konsekwencje emigracji zarobkowej

Większość problemów dzieci, których rodzice wyjechali w celach zarobkowych dotyczy sfery emocjonalnej, ale również wychowawczej i edukacyjnej. Szczególnie można wyróżnić stany depresyjne dzieci i lękowe, agresję, ale również zachowania przestępcze. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzone przez Obserwatorium Integracji Społecznej w Opolu. Badania prowadzone były w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach oraz szkołach ponadgimnazjalnych w województwie opolskim. Z informacji tych wynikało, że 95 proc. dzieci, których rodzice wyjechali miało jednego rodzica za granicą a 5 proc. posiadało dwoje rodziców pracujących za granicą. Z badań wynika, że w opinii 40 proc. ankietowanych zarobkowy wyjazd zagraniczny rodziców nie wpłynął negatywnie na zachowanie ich dzieci. Najmniejsze problemy występowały w przypadku dzieci uczęszczających do przedszkoli. Największe zaś w wśród uczniów gimnazjów. Do najczęstszych negatywnych zachowań dzieci emigrantów zaobserwowanych przez nauczycieli należy zaliczyć chęć zwrócenia na siebie uwagi (48,6 proc.). Również obniżenie wyników w nauce oraz roztargnienie (po 40,4 proc.), opuszczanie zajęć (37,9 proc.), zachowania agresywne (31,2 proc.), niska

¹⁰I. Chmielewska, Transfery z tytułu pracy Polaków za granicą w świetle badań Narodowego Banku Polskiego. Materiały i Studia nr 314, Warszawa 2015, s. 15

samoocena (29,9 proc.) oraz sięganie po używki (17,4 proc.)¹¹.

Z pewnością wpływ na wychowanie dziecka ma związek z częstotliwością kontaktu rodzica z dzieckiem. Sami emigranci najczęściej twierdzili, że ich kontakty z dzieckiem dziecka pozostawionym w kraju nie uległy zmianie. W ten sposób stwierdziło od 46 do 63 proc. badanych rodziców. Wyniki zróżnicowane są w zależności od długości pobytu za granicą. Relacje te uległy pogorszeniu w opinii od 42 do 44 proc. ankietowanych, natomiast 11 proc. z nich wskazuje, że ich wyjazd zagraniczny miał dobry wpływ na relacje z dzieckiem¹². W zależności od długości pobytu rodzica za granicą maleje ich możliwość realizacji funkcji rodzicielskich. Im dłużej rodzic jest poza krajem tym mniejsze możliwości aby w sposób należyty wypełniał swoje obowiązki wobec dziecka oraz pozostałych członków rodziny.

Do innych negatywnych społecznie konsekwencji wyjazdów zagranicznych można zaliczyć niekorzystne zmiany w strukturze demograficznej. W celach zarobkowych wyjeżdżają najczęściej osoby stosunkowo młode. Emigracja młodzieży powoduje w społeczeństwie wzrost osób starszych, mniej aktywnych zawodowo lub w ogóle biernych. Spada odsetek zawieranych małżeństw, a konsekwencją tych zachowań jest spadek współczynnika dzietności w kraju. Do innych negatywnych konsekwencji wyjazdów można zaliczyć: kryzys rodziny, wzrost rozpadów związków małżeńskich, trudności wychowawcze i edukacyjne dzieci, osłabienie rozwoju społeczności lokalnej oraz niekorzystny wpływ na rynek pracy.

Skutki psychiczne i społeczne - eurosieroty

Skutki psychiczne dla dziecka, którego rodzice wyjechali za granicę w celach zarobkowych mogą być dramatyczne. Brak opieki rodzicielskiej zazwyczaj związany jest z obniżeniem kontroli rodzicielskiej, która skutkuje większą swobodą w zachowaniu i postępowaniu dziecka. Samotny rodzic lub dziadkowie zazwyczaj pozwalają dzieciom na więcej. Pozostający w kraju samotny rodzic zajęty wieloma obowiązkami sprawuje mniejszą kontrolę nad dzieckiem. Może ono dłużej zostawać w szkole lub więcej czasu spędzać z rówieśnikami poza domem. Z kolei dziadkowie zazwyczaj na więcej pozwalają wnukom niż pozwalali własnym dzieciom. W ten sposób chcą pozyskać dla siebie sympatię. Zazwyczaj rodzice mają większy autorytet niż dziadkowie, dlatego też dzieci bardziej ich słuchają niż najstarszych członków rodziny. Dzieci bez jednego lub dwojga rodziców mają często trudności w nauce, niską samoocenę, są rozchwiane emocjonalnie, dlatego częściej wchodzą w konflikty z rówieśnikami, dla wielu dzieci jest to sytuacja traumatyczna, dlatego niektóre w skrajnych przypadkach podejmują nawet próbę samobójczą.

Rodzicom wydaje się, że ich brak nieobecności wynagrodzą prezentami. W dzisiejszym świecie konsumpcjonizmu pieniądze oraz dobra materialne odgrywają coraz większą rolę, ale nic nie zastąpi obecności rodziców w domu. Dla dziecka najważniejsze jest poczucie bezpieczeństwa, bliskości osoby najbliższej, kochanej z którą są mocne więzi emocjonalne i uczuciowe. Kiedy ojciec i matka są w domu przez cały czas, dziecko ma obraz wzorca osobowego. Uczy się jak powinien w przyszłości postępować w przypadku córki mężczyzna, mąż i ewentualnie ojciec, a jak ona sama kiedy zostanie żoną i matką. Podobnie w przypadku chłopca. Jeżeli nie ma wzorców osobowych w

¹¹A. Walas, W. Goleński, A. Kijak, K. Mesjasz, Społeczne skutki zagranicznych migracji mieszkańców województwa opolskiego – wybrane problemy dzieci i osób starszych, Raport z badań Obserwatorium Integracji Społecznej ROPS w Opolu, Opole 2013, s. 25.

¹²A. Walas, W. Goleński, A. Kijak, K. Mesjasz, Społeczne skutki zagranicznych migracji mieszkańców województwa opolskiego – wybrane problemy dzieci i osób starszych, Raport z badań Obserwatorium Integracji Społecznej ROPS w Opolu, Opole 2013, s. 44.

domu, to dziecko będzie je szukać u innych źródeł, jak telewizja, Internet czy koledzy. Często może być to obraz wypaczony, zniekształcony, bo najczęściej właśnie taki ukazywany jest w mediach. Dzieci mogą czuć się zagubione, gdyż nie ma w pobliżu osoby bliskiej, do której mają zaufanie, która mogłaby poradzić, podpowiedzieć, wytłumaczyć wiele spraw, które dla dziecka są bardzo ważne.

Skutki rozłąki matki z dzieckiem

Matka odgrywa szczególną rolę w pierwszym okresie życia dziecka. Jest obecność jest niezastąpiona. Jak wynika z badań, brak matki może powodować u dzieci objawy depresji a u dzieci którymi opiekują się inne osoby obserwowano objawy tzw. „lepkości” wobec opiekunki, przez rozpacz, która przejawiała się w płaczu, krzyku, aż do utraty kontaktu z innymi osobami. U dzieci opuszczonych przez matki zaobserwowano także utratę wagi, ogólne pogorszenie samopoczucia a nawet zahamowanie rozwoju psychoruchowego. Dla prawidłowo rozwoju dziecka bardzo ważna jest bliskość matki. Obcowanie z nią na co dzień. Dla dziecka nie są najważniejsze warunki materialne, jak chociażby: duże mieszkanie, duża liczba zabawek, modne ubrania, gadżety elektroniczne, ale bezpośredni kontakt z matką. W nawet najbardziej niehigienicznych warunkach, gdzie matka przebywa z dzieckiem nie zaobserwowano występowania zaburzeń somatycznych, a takie objawy często obserwowano u dzieci, które nie miały matki¹³. Dziecko pozbawione matki może być opóźnione w rozwoju fizycznym, społecznym i intelektualnym. Negatywne skutki nieobecności matki mogą być już nieodwracalne. Im dziecko młodsze tym trudniej znieść mu rozłąkę z osobą najbliższą. Dzieci te chociaż mają fizycznie matkę, ale na skutek jej długiej nieobecności może u nich wystąpić choroba sieroca. Występuje ona w przypadku, gdy dziecko nie odczuwa bliskości matki, czyli nie mogą być zaspokojone jego naturalne potrzeby. W skrajnym przypadku może dojść do wyniszczenia fizycznego i psychicznego dziecka, gdyż często są one apatyczne, cierpią na bezsenność, są agresywne oraz unikają kontaktu z innymi ludźmi¹⁴. Starsze dzieci, których matka wyjechała za granicę w celach zarobkowych częściej sięgają po alkohol, narkotyki czy inne środki psychotropowe. Ponad połowa dzieci, których co najmniej jeden z rodziców wyjechał zagranicę czują osamotnienie¹⁵. Szczególnie jest to dotkliwe dla dziecka, gdy więzi z rodzicem ulegają osłabieniu lub zanikają całkowicie.

Matka jest wzorcem osobowym zarówno dla córki jak i syna – jaka powinna być w przyszłości żona i matka. Brak jej powoduje, że tego wzorca brakuje. Dzieci mogą być zdezorientowane i zagubione jak należy realizować przyszłe role rodzinne i społeczne. Dłuższa nieobecność matki, szczególnie dla dzieci w pierwszych latach życia może wpływać na zaburzenia rozwoju psychicznego i społecznego człowieka.

Następstwo nieobecności ojca w rodzinie na skutek zagranicznego wyjazdu zarobkowego

Obecność ojca w wychowaniu dziecka jest bardzo ważna przynajmniej z kilku powodów. Opieka nad dzieckiem o najmłodszych lat daje poczucie satysfakcji z pełnienia roli ojcowskiej. Wspólna opieka matki i ojca nad dzieckiem tworzy sytuację wzajemnego zrozumienia, bliskości, zacieśniania więzi uczuciowych pomiędzy małżonkami jak rodzicami a dzieckiem. Dziecko obserwuje zachowania ojca i matki a później naśladuje ich. W ten sposób tworzy się również identyfikacja i tożsamość rodzinna. Rodzina staje się trwalsza oraz jest miejscem, w którym jej członkowie mają

¹³ S. Kozak, Sieroctwo społeczne, Warszawa 1986, s. 63.

¹⁴ S. Kozak, Sieroctwo społeczne, Warszawa 1986, s. 65.

¹⁵ B. Więckiewicz, Eurosieroty – cena emigracji, w: Problemy euro sieroctwa, Red. B. Więckiewicz, Stalowa Wola, 2011, s. 19.

poczucie bezpieczeństwa i wsparcia zarówno emocjonalnego jak i materialnego. Potrzebę obecności ojca w rodzinie potwierdzają liczne badania socjologiczne, pedagogiczne jak i psychologiczne. Wykazały one, że nawet czasowa nieobecność ojca w rodzinie może wywoływać po jego powrocie dystans uczuciowy z dzieckiem. Dzieci bardziej identyfikowały się z matką a chłopcy szukali niepożądanych wzorców osobowych poza rodziną. Brak ojca w rodzinie może powodować tzw. „zespół braku ojca”. Do najczęstszych objawów tego zespołu należy zaliczyć stany napięć uczuciowych, słabsze przystosowanie dzieci do życia oraz wzrost agresywności dziecka¹⁶. Brak ojca w rodzinie z powodu zagranicznego wyjazdu może powodować zaburzenia w rozwoju osobowości dziecka. Rozłąka czasowa lub stała powoduje zaburzenia zachowania się dziecka zarówno w szkole jak i w kontaktach rodzinnych i w grupie rówieśniczej. Inne znaczenie ma udział ojca w wychowaniu syna a inne córek. Syn nie mając męskiego wzorca zachowania tworzy sobie wypaczony obraz mężczyzny. Obecność ojca w rodzinie ma także ważne znaczenie dla prawidłowego rozwoju córek. Obserwowanie własnego ojca związane jest z przyjmowaniem męskich cech mężczyzny. Codzienna bliskość z ojcem pozwala poznać psychikę mężczyzny, co w późniejszym życiu ułatwia zrozumienie własnych mężów i synów.

W przypadku, kiedy ojca lub matki nie ma w domu dzieci rzadko słyszą słowa, że są kochane lub że rodzice są dumni z ich osiągnięć np. sportowych lub szkolnych. Słowa pochwały wypowiediane przez rodziców dają dziecku poczucie szczególnych więzi, bliskości i dumy, a przede wszystkim dają poczucie, że są kochani i kimś ważnym dla własnych rodziców¹⁷. Jest to satysfakcja, której nie można uzyskać posiadając nawet najcenniejszą rzecz materialną. Czas nieobecności obydwójga lub nawet jednego z rodziców jest już nie do odrobienia, gdyż w rozwoju osobowym szczególnie młodego człowieka następuje tak szybki proces w rozwoju psychofizycznym, że każdy miesiąc nieobecności rodzica jest czasem straconym w życiu dziecka.

Podsumowanie

Emigracji zarobkowej niemożna w sposób jednoznaczny ocenić. Ma ona swoje negatywne i pozytywne konsekwencje. Bilans zysków i strat uzależniony jest od wielu czynników. Na pewni mniej negatywne są one dla osób młodych, samotnych, samodzielnych, które są u progu realizacji własnych celów tak naukowych jak i zawodowych. Natomiast o wiele więcej negatywnych konsekwencji można wymienić dla osób, które pozostawiają w kraju rodzinną swoją najbliższą rodzinę. Poprawa warunków materialnych nie jest w stanie wynagrodzić braku rodzica lub współmałżonka, zwłaszcza jeżeli rozłąka trwa dłużej niż rok. Wyjazd może przynieść negatywne konsekwencje zarówno dla współmałżonka, który wyjechał w poszukiwaniu pracy jak i tego pozostającego. Oprócz osłabienia więzi rodzinnych dodatkowo mogą dochodzić inne problemy, jak wychowawcze czy zwykłe radzenie sobie z codziennymi obowiązkami.

Cena emigracji zarobkowej rodziców może być bardzo wysoka. Dzieci pozostawione w kraju same lub z jednym rodzicem mogą mieć poważne problemy w radzeniu sobie z rzeczywistością. Zarówno w okresie szkolnym, w życiu społecznym, jak również w późniejszych relacjach rodzinnych. Zapewnienie odpowiednich warunków materialnych, standardu życia jest współcześnie bardzo ważne i niewątpliwie ma

¹⁶ Kozak S. Sieroctwo społeczne, Warszawa 1986, s. 72.

¹⁷ K. Przybycień, M. Przybycień, Emigracja-Lekarstwo czy trucizna? Sytuacja rodzinna dzieci emigrantów w świetle badań własnych, W: Problemy euro sieroctwa. Wybrane aspekty, Red. B. Więckiewicz, Stalowa Wola 2011, s. 65.

znaczenie w prawidłowym rozwoju każdego człowieka. Należy jednak pamiętać, że są ważniejsze wartości i potrzeby jednostki ludzkiej, takie jak potrzeba bliskości, bezpieczeństwa, miłości, posiadania wzorca osobowego. Nikt tego lepiej nie zapewni dziecku niż jego rodzice.

BIBLIOGRAFIA

1. Brunarska Z., Grotte M., Lesińska M., Migracje obywateli Ukrainy do Polski w kontekście rozwoju społeczno-gospodarczego: stan obecny, polityka, transfery pieniężne, Wyd. Ośrodek badań nad migracjami UW, Warszawa 2012.
2. CBOS, Chęć Wyjazdu za granicę – motywy i preferowane kraje. Komunikat z badań, BS/346/55/92, Warszawa, Lipiec 1992.s. 3-5.
3. Chmielewska I., Transfery z tytułu pracy Polaków za granicą w świetle badań Narodowego Banku Polskiego. Materiały i Studia nr 314, Warszawa 2015.
4. Cieślińska B., Emigracje bliskie i dalekie. Studium współczesnych emigracji zarobkowych na przykładzie województwa podlaskiego, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2012.
5. Giddens A., Socjologia. Wydanie nowe, Wyd. PWN, Warszawa 2012.
6. Kozak S., Sieroctwo społeczne, Wyd. PWN, Warszawa 1986.
7. Przybycie K., Przybycień M., Emigracja-Lekarstwo czy trucizna? Sytuacja rodzinna dzieci emigrantów w świetle badań własnych, w: Problemy eurosieroctwa. Wybrane aspekty, Red. B. Więckiewicz, Wyd. WZNoS KUL, Stalowa Wola 2011, s. 65.
8. Walas A., Goleński W., Kijak A., Mesjasz K., Społeczne skutki zagranicznych migracji mieszkańców województwa opolskiego – wybrane problemy dzieci i osób starszych, Raport z badań Obserwatorium Integracji Społecznej ROPS w Opolu, Opole 2013, s. 25.
9. Więckiewicz B., Eurosieroty – cena emigracji, w: Problemy eurosieroctwa, Red. Więckiewicz B., Wyd. WZNo S KUL Stalowa Wola, 2011, s. 5- 32.
10. Netografia:
11. <https://naszbiznes24.pl/niemcy-sa-pierwszym-kierunkiem-emigracji-dla-ukraincow-i-polakow/>, 29.10.2020r.
12. <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/emigracja%20zarobkowa.html>. 15.02.2018.
13. baza_eurostatu_w_zakresie_statystyki_migracji_i_ochrony_miedzynarodowej, 15.02.2018.
14. baza_eurostatu_w_zakresie_statystyki_migracji_i_ochrony_miedzynarodowej, 15.02.2018.
15. file:///C:/informacja_o_rozmiarach_i_kierunkach_emigracji_z_polski_w_latach_20042016.pdf, GUS, Warszawa 2017, 15.02.2018.
16. Migracje zarobkowe Polaków, maj 2017 r. www.workservice.pl/File:///Migracje%20Zarobkowe%20Polak%C3%B3w%20VI%20Work%20Service.pdf, s. 10-13, 15.02.2018.

UDC 378.147

Vynnyk N.I., Sovhyria S.M., Proskurnya S.A., Zadvornova A.P., Babenko V.I.

Ukrainian Medical Stomatological Academy, Poltava

STUDENTS' SELF-STUDYING AS A KEY ELEMENT OF DISTANCE LEARNING

В статті викладено сучасні погляди на вдосконалення вмінь і навичок самостійної роботи студентів та формування спеціалістів, здатних до творчої діяльності з урахуванням сучасних вимог та умов дистанційного навчання, методи її ефективної організації як невід'ємної складової в системі освітнього

середовища. В останні десятиріччя проблема організації самостійної роботи студентів все більше звертає на себе увагу педагогів, психологів, методистів. На сучасному етапі основна мета вищих навчальних закладів полягає в формуванні творчої особистості майбутнього фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти. В зв'язку з чим у навчальному процесі в вищій школі важливу роль набуває самостійна робота студентів, без якої неможливо підготувати активну особистість фахівця, необхідного сучасному суспільству. Автори акцентують увагу на тому, що правильна організація самостійної роботи студентів дає можливість покращити якість теоретичної підготовки, вдосконалює практичні навички, розвиває клінічне мислення і здібності до безперервної освіти майбутніми спеціалістами.

Ключові слова: самостійна робота, дистанційне навчання, сучасні технології навчання, патоморфологія, навчальний процес, самоосвіта.

The paper presents the current views on enhancing the skills and abilities of students' self-studying and training of specialists capable of creative activities, taking into account the current requirements and conditions of distance learning, the methods of its effective organization as an integral part of the educational environment. In recent decades, the problem of organizing students' self-studying has been an issue for educators, psychologists, and methodologists. Currently, the main goal of higher educational institutions is to form a creative personality of a future professional, capable of self-development, self-education. Consequently, the students' self-studying is tending to be considered one of the main elements of the educational process in higher education in training of a contemporary profession-oriented active individual. The authors emphasize that the appropriate organization of students' self-studying enables the improvement the quality of theoretical training, enhancement the practical skills, development of clinical thinking and the ability to professional continuous education.

Keywords: self-studying, distance learning, advanced teaching approaches, pathomorphology, academic process, self-education.

В статье изложены современные взгляды на совершенствование умений и навыков самостоятельной работы студентов и формирования специалистов, способных к творческой деятельности с учетом современных требований и условий дистанционного обучения, методы ее эффективной организации как неотъемлемой составляющей в системе образовательной среды. В последние десятилетия проблема организации самостоятельной работы студентов все больше обращает на себя внимание педагогов, психологов, методистов. На современном этапе основная цель высших учебных заведений заключается в формировании творческой личности будущего специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию. В связи с чем в учебном процессе в высшей школе важную роль приобретает самостоятельная работа студентов, без которой невозможно подготовить активную личность специалиста, необходимого современному обществу. Авторы акцентируют внимание на том, что правильная организация самостоятельной работы студентов дает возможность улучшить качество теоретической подготовки, усовершенствовать практические навыки, развивает клиническое мышление и способности к непрерывному образованию будущими специалистами.

Ключевые слова: самостоятельная работа, дистанционное обучение, современные технологии обучения, патоморфология, учебный процесс, самообразование.

The state-of-the-art scientific and technological progress has led to tenfold increase in the scope of knowledge and information. Therefore, in recent years the system of education has faced a serious contradiction between the rapid growth of knowledge and the limited opportunities for their acquisition in the process of learning. This contradiction forces the society to shift from the traditional model of “lifelong learning” to the novel model of “continuing education”, i.e., to renew the knowledge throughout life. All this significantly increases the requirements for the level and quality of training of young professionals in higher medical educational institutions.

During the years of study, a contemporary young professional is not limited to acquisition the required fundamental and professional knowledge, but also has to gain certain skills of creative solution of practical issues, the ability to use the advanced technologies in the practical activities, constantly improving the expertise.

Currently, the main goal of higher educational institutions is to form a creative personality of a future professional, capable of self-development, self-education. Consequently, the students’ self-studying should be considered one of the main elements of the academic process in higher education in training of a contemporary profession-oriented active individual. [2, p.45].

Self-studying involved a planned work of students, performed on the teacher’s assignment and methodical guidance without direct supervision or attendance in a classroom. Self-studying can be any learning activity of students organized by the teacher, aimed at achieving the didactic goal within the specified time period: the search for knowledge, their understanding, consolidation, formation and development of skills and abilities, generalization and systematization of knowledge. Moreover, self-acquired knowledge is more efficient, as they become personal property and develop intellectual traits, attention, insight, critical thinking, the ability to evaluate [1, p. 523].

The role of students’ self-studying (SSS) in their cognitive activity is crucial; therefore, it is not by chance that it is of great teachers’ consideration. Many scientists estimate self-studying as the means of cultivating a conscious attitude of the students to theoretical and practical knowledge acquisition, as well as the habit of intensive intellectual work.

One of the leading principles of the contemporary system of education is to increase the amount of students’ self-studying, enhance its quality and productivity [3, p. 78]. Therefore, students’ self-studying is considered an integral part of the academic process and a justified way for acquisition of the learning material. According to the current national educational standards, students’ self-studying should constitute 1/2 to 2/3 of the hours provided by the curricula of specialties for each of the studied disciplines. In addition, it is noted that the share of students’ self-studying in the classroom should be constantly growing [6]. SSS acquires special importance in the organization of the on-line education in the national higher education institutions.

For a long time, students’ self-studying was considered as supplementary learning activity to the in-class study. Nowadays it is tending to become the most important element of the whole academic process, as it allows:

- to systematize, consolidate and deepen theoretical knowledge and practical skills of students;
- to develop cognitive abilities and activity of students;
- to form independent thinking, ability to self-development, self-improvement and self-fulfillment.

Given the high importance of this type of learning activity, students' self-studying requires the appropriate systematic approach and should be built on a single methodological basis. When organizing it in a higher education institution, it is necessary to clearly define the content and purpose of students' self-studying, the plan of its implementation, forms of control and criteria for evaluating its effectiveness, organizational and methodological support [4, p. 45].

Importantly, the awareness of the general techniques of organizing students' academic activities is crucial for the formation of students' independence and activity, which allows them to facilitate their self-studying, focus on the content of tasks, rather than overcoming difficulties that arise in the process of learning [7, p. 214]. Such techniques and skills include the ability to work with a book, dictionary, technical aids, the ability to rationally plan their self-educational activities, analyze the task, to classify, to compare, to summarize, etc. The ability to use methods of performing various tasks as writing abstracts, text translation, writing a report, summary, etc. is of great importance.

The SSS management by a teacher involves five sequential stages:

-informational stage orients students to the actual understanding of the essence when studying a specific educational text;

-operational stage is aimed at performing various tasks to acquire the educational information;

- the feedback stage is carried out in the form of indicative teacher's instructions and the student's self-assessment for their implementation;

- the stage of knowledge control involves the performance of a variety of tests made by the student, which allows the teacher to estimate the degree of acquisition of the learning material;

- the indicative stage allows the teacher, in the course of checking the tasks for students' self-studying, to understand which of them aroused the greatest interest, difficulties in performing, which of the tasks can be completed, which are not.

The organization of students' self-studying can face a number of problems that hinder its effectiveness: reducing the share of the in-class hours for study a particular discipline, the presence of students with different levels of basic training, different degrees of motivation and level of learning skills, different psychophysiological features.

To obtain a quality product resulted from the self-studying we recommend to act according to the following scheme: goal setting → identification of initial data, their analysis → choosing a way to achieve the goal → action → self-assessment → adjusting goal achievement → adjusting action. Such sequence will promote the development of student's creative abilities, purposefulness, responsibility, persistence, discipline. Consequently, the teacher will be able to have more influence on the process of training a future professional.

The management of students' self-studying includes organizational, methodological and pedagogical components; the organizational component is aimed at the creation of textbooks that should help students understand the logic of building the discipline being studied; methodological component involves the development of tasks for self-studying, used in various forms of organization of the academic process; pedagogical component considers the organization of forms of cooperation that would stimulate the independence and creative activity of students.

We believe that the effectiveness of students' self-studying can be ensured only by the interaction of the following factors:

- availability of the state-of-the-art technical material and information supply;

- overall methodological support of the discipline being studied;
- individualization and variability of SSS;
- rational distribution of time between different types of SSS in the course of studying the relevant discipline;
- constant teacher's supervision over the quality of SSS, supplemented by students' self-assessment;
- teacher's creativity and expertise;
- development by educational departments of higher educational institutions of appropriate time standards for planning and accounting of all forms of SSS, on the basis of which the teacher's workload should be formed.

Distance learning technologies can significantly help students in independent preparation for classes in pathological anatomy [5, p. 157]. Thus, by visiting the web-page of our Department on the website of the academy, each student can get enough information for productive self-training. The web-page contains thematic and calendar plans to be prepared for classes on the subject in accordance with the topics under consideration, materials for quality training and control of acquired knowledge (textbooks, test tasks). The lists of recommended literature posted on the site contain links to both the main, fundamental sources for the study of pathological anatomy, and additional, among which there are materials devoted to some complex issues of the discipline and new editions of educational medical literature.

In recent decades, the problem of organizing students' self-studying has been an issue for educators, psychologists, and methodologists. Generally didactic, psychological, organizational, methodological and other aspects of planning and organization of students' self-studying have been considered in the publications of domestic and foreign researchers [8, p. 126]. However, in our opinion, this problem remains underestimated to date and needs further investigation.

In conclusion, the practice shows that many graduates of higher education institutions do not have a sufficient base of professional knowledge, do not have the skills of self-studying and creative activity, and do not feel the need for continuing professional self-improvement and self-education. Therefore, the current academic process in higher education should require the formation of productive thinking, development of intellectual potential of the individual, the formation of methods of logical analysis and comprehensive processing of acquired information rather than its overload. Hence, the students' academic process should be based on the purposeful, supervised, intensive self-studying.

REFERENCES

1. Aminov I. B., Hodzhaeva D. F. Sovremennyye tehnologii dlya effektivnoy organizatsii samostoyatelnoy raboty studentov // Molodoy uchenyy. — 2017. — No. 3. — S. 523–524.
2. Znachennia samostiinoi roboty studenta u vuvchenni patomorfologhii / A. P. Hasiuk, N. V. Roiko, B. M. Fylenko [ta in.] // Udoskonalennia yakosti pidhotovky likariv u suchasnykh umovakh: materialy nauk.-prakt. konf. z mizhnar.uchastiu. — Poltava, 2016. — S. 45–46.
3. Kuzminskyi A. I. Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posibnyk / A. I. Kuzminskyi. — 2005. — 486s.
4. Metodychni zasady vykladannia patomorfologhii v umovakh internatsionalizatsii vyshchoi medychnoi osvity / A.P. Hasiuk, N.V. Roiko, N.V. Novoseltseva [ta in.] // Svit medytsyny ta biolohii. — 2013. — №2 (37). — S. 44–46.

5. Novoseltseva T.V. Osoblyvosti vykladannia patomorfologhii v suchasnykh umovakh / T.V. Novoseltseva, B.M. Fylenko, M.A. Volobuiev // Suchasni tekhnologhii upravlinnia navchalnym protsesom u vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladakh: materialy navch.-nauk. konf. z mizhnar. uchastiu.– Poltava, 2014. –S .157-158.
6. Polozhennia pro orhanizatsiiu navchalnoho protsesu u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy vid 02,06, 93 №161//Zbirnyk normatyvnykh aktiv Ukrainy shchodo orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu u vyshchomu navchalnomu zakladi.
7. Starchenko I.I. Osoblyvosti vykladannia patomorfologhii na kafedri patolohichnoi anatomii iz sektsiinym kursom VDNZ Ukrainy «Ukrainska medychna stomatolohichna akademiia» / I.I. Starchenko, S.M.Sovhyria, N.I.Vynnyk [ta in.] // Udoskonalennia yakosti pidhotovky likariv u suchasnykh umovakh: materialy naukovopraktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu. – Poltava, 2016. – S. 214-215.
8. Formuvannia piznavalnoi samostiinosti studentiv u konteksti bolonskoho protsesu / [M. F. Shustval, S. M. Shustval, T. I. Liadova, [ta in.] // Medychna osvita. - 2013. - №3. - S. 125-128.

УДК 373.5.016:81'243

Власюк І.В.

**Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка
ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ**

Стаття присвячена дослідженню проблеми підвищення результативності процесу навчання, обумовленого вимогами сучасності, що змінилися, та прагнення перебороти протиріччя між основною метою освіти — підготовкою майбутніх педагогів гуманітарного профілю й збільшенням їх завантаженості; між вимогами сучасної педагогічної думки, що розглядає навчальний предмет як засіб розвитку студента, і орієнтацією викладача на методи й засоби, характерні для репродуктивного навчання; між потребою в розробці нових технологій навчання, що забезпечують глибоке засвоєння знань студентами, і недостатньою готовністю викладача до їхньої реалізації. В роботі доведено, що засвоєння базового ядра навчальної програми для майбутніх фахівців вищої освіти та зменшення рівня реактивної тривожності студентів можна домогтися, якщо навчальна інформація буде подаватися у вигляді інтелект-карт; студенти будуть уміти представляти будь-який навчальний матеріал у згорнутому вигляді з використанням невербальних засобів вираження; створювати на парах творчий, доброзичливий клімат.

Ключові слова: інтелект-карта, креативність, педагогічна технологія, талановитий, технологію креативного кодування інформації.

The article is devoted to the study of the problem of increasing the effectiveness of the learning process due to the changing requirements of modernity and the desire to overcome the contradiction between the main purpose of education - training future humanities teachers and increasing their workload; between the requirements of modern pedagogical thought, which considers the subject as a means of student development, and the teacher's focus on methods and tools specific to reproductive learning; between the need to develop new learning technologies that provide deep learning by students, and

the lack of readiness of the teacher to implement them. The paper proves that mastering the basic core of the curriculum for future higher education professionals and reducing the level of reactive anxiety of students can be achieved if educational information is presented in the form of intelligence maps; students will be able to present any educational material in a condensed form using non-verbal means of expression; to create a creative, friendly climate in pairs.

Key words: *intelligence map, creativity, pedagogical technology, talented, technology of creative coding of information.*

Статья посвящена исследованию проблемы повышения результативности процесса обучения, обусловленного требованиями современности, изменились, и стремление преодолеть противоречия между основной целью образования - подготовкой будущих педагогов гуманитарного профиля и увеличением их загруженности; между требованиями современной педагогической мысли, что рассматривает учебный предмет как средство развития студента, и ориентацией преподавателя на методы и средства, характерные для репродуктивного обучения; между потребностью в разработке новых технологий обучения, обеспечивающих глубокое усвоение знаний студентами, и недостаточной готовностью преподавателя к их реализации.

В работе доказано, что усвоение базового ядра учебной программы для будущих специалистов высшего образования и уменьшения уровня реактивной тревожности студентов можно добиться, если учебная информация будет подаваться в виде интеллект-карт; студенты будут уметь представлять любой учебный материал в свернутом виде с использованием невербальных средств выражения; создавать на парах творческий, доброжелательный климат.

Ключевые слова: *интеллект-карта, креативность, педагогическая технология, талантливый, технологию креативного кодирования информации.*

Постановка проблеми. Сучасне століття характеризується значним зростанням ролі знань у всіх сферах життя суспільства, що вимагає пошуку нових шляхів та підходів до їх усвідомлення, засвоєння та застосування. Це ставить перед сучасною вищою освітою завдання трансформувати свою роль у підготовці фахівців нового покоління. Головним підходом вирішення цього завдання є креативна вища освіта та креативне викладання, яке може забезпечити лише викладач із креативним, нестандартним, незалежним та самостійним мисленням. Також, креативність розглядається як інноваційний навчальний підхід у законі України "Про вищу освіту" та в декларації Всесвітньої конференції з вищої освіти ЮНЕСКО.

Проте проблема розвитку креативності майбутніх фахівців з вищою освітою не стала об'єктом окремого дослідження. Залишається не дослідженою низка важливих теоретико-практичних та психолого-педагогічних питань: не розкриті технології та педагогічні умови розвитку креативності майбутніх фахівців з вищою освітою, зміст яких відображає надзвичайно складний та комплексний внутрішній світ людини, спрямований на формування її духовності, яка і є базою та основою розвитку креативності.

Загальні основи креативності висвітлено в наукових працях Д.Богоявленської, В.Моляка, В.Роменця, Дж.Гілфорда, Д.Кугера, Е.Торренса та інших. Розвиток креативності в різних напрямках досліджували: Н.Кічук (методологічний та змістовий аналіз творчої особистості педагога), О.Морозов

(формування креативності викладача вищої школи в системі неперервної освіти), Г.Халюшова (розвиток лінгвістичної креативності студентів університету).

Огляд останніх досліджень і публікацій з цієї проблеми дали змогу виявити низку складних суперечностей: між внутрішнім прагненням особистості творити та зовнішніми впливами освітнього та суспільного середовища, які мають стандартизуючий та знеособлюючий, узагальнюючий характер; використанням значною мірою репродуктивних методів та необхідністю творчого засвоєння та застосування знань; потребою в креативних, неординарних викладачах та відсутністю відповідного технологічного та методичного забезпечення для розвитку та вдосконалення цих якостей у майбутніх фахівців у системі професійної підготовки. Актуальність проблеми, її недостатня розробленість, обґрунтованість та дослідженість, наявні суперечності та потреби сучасної вищої школи зумовили вибір теми дослідження — **“Педагогічні засади формування креативності майбутнього педагога гуманітарного профілю.”**

Формулювання завдань дослідження:

1. Визначити сутність, структуру та особливості розвитку креативності майбутніх фахівців з вищою освітою.
2. Виявити критерії, показники та рівні розвитку креативності майбутніх фахівців нової генерації.
3. На основі визначених педагогічних умов розвитку креативності створити відповідну модель їх реалізації в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю.
4. Експериментально перевірити педагогічні умови розвитку креативності майбутніх фахівців вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Реалізація педагогічних умов розвитку творчості та креативності майбутніх фахівців здійснювалася у три етапи. На першому етапі молоді спеціалісти ознайомилися з психолого-педагогічними основами творчості, методами та прийомами креативного та творчого мислення, рисами креативної особистості педагога, моделями творчої інноваційної діяльності та педагогічними умовами розвитку креативності. Основне завдання полягало у тому, щоб зруйнувати стереотипи нав'язані суспільством і переконати у ефективності нестандартної моделі мислення. Крім того, молода генерація педагогів повинна була оволодіти досвідом застосування певних методів та прийомів творчого мислення.

Другий етап ставив перед молодими фахівцями завдання оволодіти технологією інтелект карт. Спільна праця у міні групах, робота над груповими інтелект картами й обмін ними під час занять сприяли розвитку творчості, уяви, креативного мислення, інтуїції та креативному перетворенню інформації у знання.

На третьому етапі молоді педагоги виконували творчі завдання (спільні, групові та індивідуальні) та переносили творчі навички на інші сфери навчання, навчальні дисципліни, проявляли незалежність та самостійність у формах роботи та засобах опрацювання інформації. Творчі завдання давали змогу виявити приховані здібності студентів та побороти страх невдачі, повірити у себе, свої сили та свою неповторну індивідуальність. Адже, здатність креативити — не лише прерогатива обдарованих людей, це доступно кожному.

Найскладнішим у дослідженні виявилось відкрити внутрішній світ та творчість молодого покоління педагогів, розкрити їх потенціал та можливості, а головне — віру в себе. Основним кроком був розвиток нестандартного мислення

майбутніх фахівців з допомогою принципу інтелект карт, через різноманітні мобільні додатки: Schematic Mind Free, Mind Meister та ін.; через комп'ютерні програми або з допомогою підручних матеріалів.

Як показує аналіз психолого-педагогічної літератури, учнів старших класів, для яких провідною психологічною особливістю є креативність (здатність до творчості), можна і слід навчати за допомогою інтелект-карт, оскільки вони розвивають творче мислення.

Проаналізуємо наше припущення, керуючись підходом Т. Бьюзена [4]. Карти розуму, на думку вченого, використовують усі ментальні здібності, пов'язані з процесом творчості, особливо уяву та асоціації. Крім того, вони включають такі вміння:

- асоціювати і зіставляти новаторські ідеї з колишніми уявленнями;
- використовувати багату кольорову палітру;
- оперувати образами різної форми;
- комбінувати незвичайні елементи;
- оперувати тривимірними зображеннями;
- коригувати концептуальну точку зору;
- переглядати і пов'язувати між собою різні концепції;
- реагувати на естетично привабливий об'єкт;
- реагувати на емоційно хвилюючий об'єкт;
- реагувати на об'єкт, який є подразником одного або одночасно кількох органів чуття: зору, дотику, слуху, нюху і смаку;
- використовувати і замінити одне іншим: залиті кольором контури різної

форми і коди [4, с. 151].

Аналізуючи закони і загальну теорію інтелект-карт, стверджує англійський психолог, можна помітити, що інтелект-карта в оригінальній та науково обґрунтованій формі є відображенням всіх перерахованих факторів; іншими словами, є вираженням творчого процесу в повному обсязі.

Т. Бьюзен виділяє п'ять стадій творчого процесу з використанням інтелект-карт.

1. Вибухове виверження асоціацій. (Саме техніка побудови інтелект-картами пов'язана саме з яскравими асоціаціями.)
2. Перша редакція.
3. Інкубація - період дозрівання (В умовах, коли мозок відпочиває, процес радіантного мислення поволі охоплює все більш віддалені області підсвідомості, що збільшує ймовірність ментальні проривів).
4. Вторинна реконструкція і перегляд.
5. Заключна стадія (пошук потрібного рішення).

Учений пропонує два закони складання інтелект-карт - закон змісту й оформлення і закон структури.

Закон змісту та оформлення передбачає використання:

1. емпізи (уміння виділяти значуще, робити акцент на чому-небудь);
2. асоціації;
3. прагнення до ясності у вираженні думок.
4. вироблення власного стилю.

Закон структури вимагає:

1. дотримання ієрархії думок.

2. використання номерної послідовності у викладі думок.
 На цьому етапі студенти розкрили свій внутрішній світ та невичерпний потенціал. (див. рис.1, 2, 3)

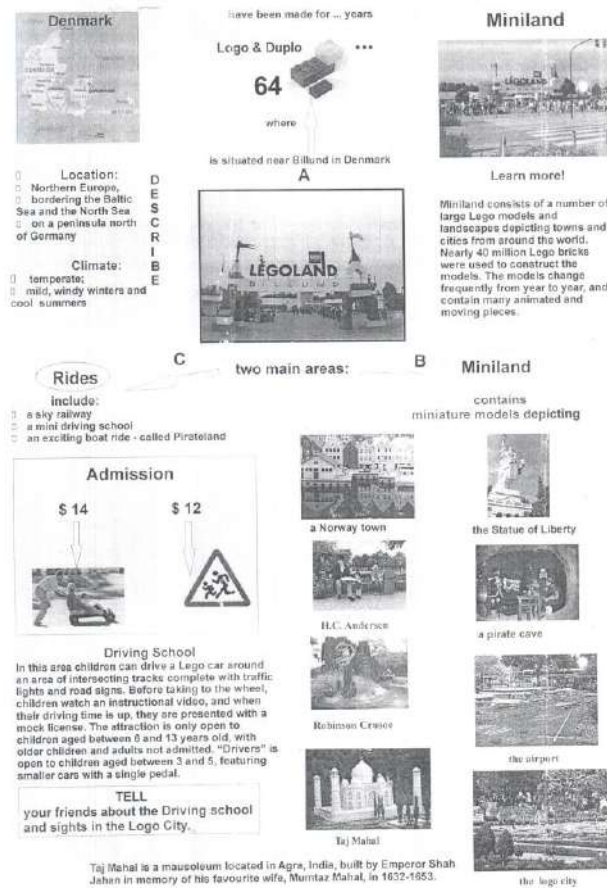


Рис. 1. Інтелект-карта студента А для відтворення тексту по темі "Legoland"

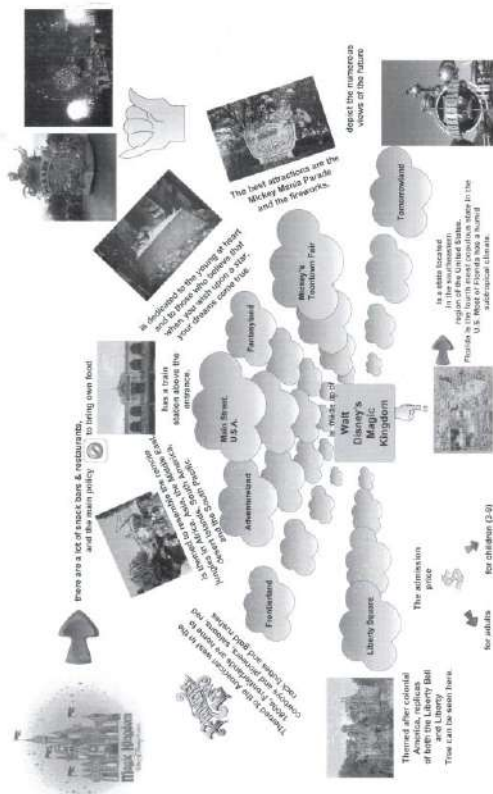


Рис. 2. Інтелект-карта студента Б для відтворення тексту по темі “Legoland”

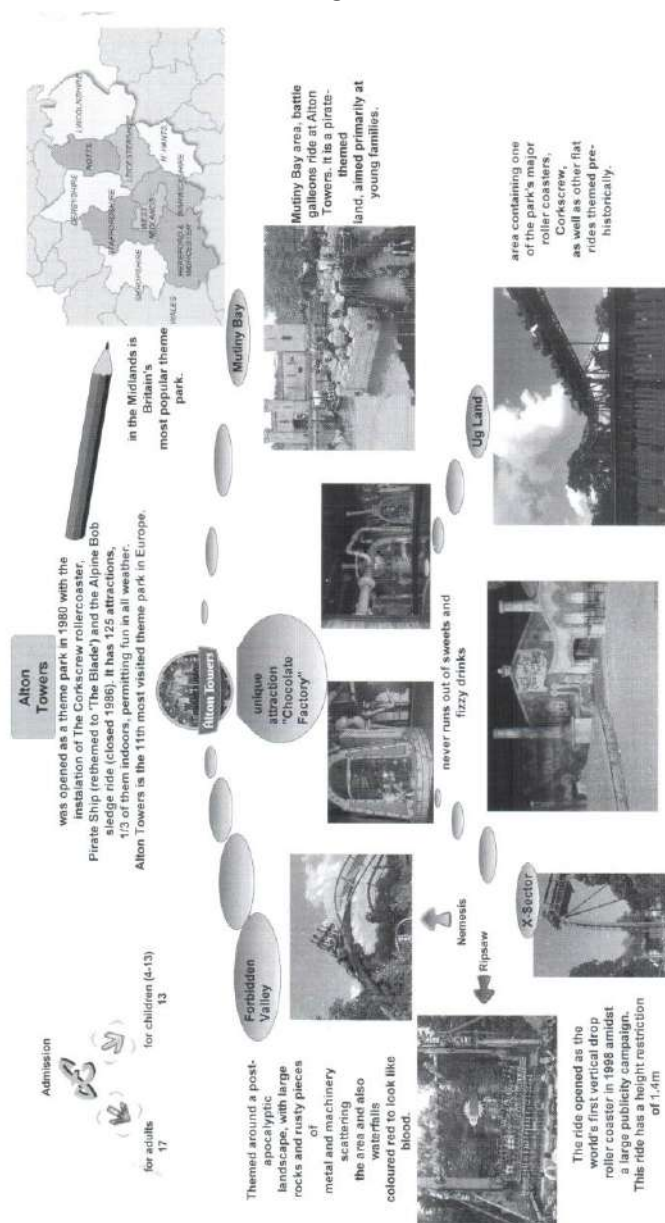


Рис. 2. Інтелект-карта студента В для відтворення тексту по темі “Legoland”

Дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Метою проведення нашого експерименту було перевірити ефективність застосування інтелект-карт у навчанні англійської мови майбутніх фахівців вищої освіти, а конкретно студентів 1-го курсу.

Відповідно до мети експерименту була висунута гіпотеза, згідно з якою систематичне використання інтелект-карт у навчанні іноземних мов забезпечить зростання стійкості, глибини отриманих знань та знизить високий та низький рівень реактивної тривожності.

З метою перевірки гіпотези нашого дослідження було підготовлено та проведено експериментальне дослідження.

У ході експерименту було необхідно вирішити такі завдання:

- 1) виявити особливості застосування інтелект-карт у навчанні

англійської мови;

- 2) розробити зразки інтелект-карт для роботи з лексикою та навчальними текстами;
- 3) визначити ступінь інтенсивності реактивної тривожності учнів;
- 4) експериментально перевірити ефективність застосування інтелект-карт на уроках англійської мови в старших класах загальноосвітньої школи.

Вимірювання тривожності як властивості особистості особливо важливо, оскільки це властивість багато в чому обумовлює поведінку суб'єкта. Певний рівень тривожності - природна й обов'язкова особливість активної діяльності особистості. У кожної людини існує свій оптимальний, або бажаний, рівень тривожності - це так звана корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану в цьому випадку є для неї суттєвим компонентом самоконтролю та самовиховання. Під особистісною тривожністю розуміється стійка індивідуальна характеристика, що виражає схильність суб'єкта до тривоги і передбачає наявність у нього тенденції сприймати достатньо широке коло ситуацій як загрозливі, відповідаючи на кожну з них певною реакцією. Ситуативна або реактивна тривожність як стан характеризується суб'єктивно переживаємо емоціями: напругою, занепокоєнням, заклопотаний, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різним за інтенсивністю та динамічністю в часі.

Особистості, що відносяться до категорії високотривожних, схильні сприймати загрозу своєї самооцінки й життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій і реагувати досить вираженим станом тривожності. Якщо психологічний тест висловлює у випробуваного високий показник особистісної тривожності, то це дає підставу припускати в нього появу стану тривожності у різноманітних ситуаціях, особливо коли вони стосуються оцінки його компетенції і престижу. Більшість з відомих методів виміру тривожності дозволяє оцінити тільки або особистісну, або стан тривожності, або більш специфічні реакції. Єдиною методикою, що дозволяє диференційовано вимірювати тривожність і як особистісний властивість, і як стан є методика, запропонована Ч. Спілбергером.

У експериментальному навчанні брали участь 22 студенти першого курсу (контрольна (КГ) та експериментальна (ЕГ) групи) - по 11 студентів у кожній групі. У ЕГ навчання проводилося з використанням інтелект-карт. У КГ навчання застосовувались традиційні методи навчання. Обидві групи працювали за підручником "New Destinations." і вивчали однаковий матеріал.

Основним об'єктом експерименту був стан внутрішньої рівноваги учнів, який ми корелюємо з впевненістю у своїх силах і зростанням мотивації до навчання.

Ми вважали некоректним зіставляти знання учнів ЕГ і КГ, оскільки в останній навчальний матеріал вивчався за традиційною методикою. Проте ми провели перевірку рівня запам'ятовування інтелект-карт через місяць після вивчення теми "Culture Time" у ЕГ.

Таким чином, незмінними величинами в ході експерименту були:

- кількість студентів в КГ і ЕГ (по 11 студентів у кожній);
- кількість пар, відведених на експериментальне навчання;
- навчальний матеріал.

Проведення експерименту охоплювало такі етапи:

- 1) передекспериментальний зріз з метою виявлення рівня тривожності студентів;

2) спостереження за студентами під час занять, бесіди з ними та викладачами, які їх навчають;

3) проведення експерименту;

4) післяекспериментальний зріз із метою виявлення результатів експерименту. Одержані дані аналізувались згідно з виділених критеріїв.

Після проведення передекспериментального зрізу в ЕГ експериментальне навчання проводилося відповідно до розробленої методики.

У нашому дослідженні ми вважали, що низька (до 30 балів) та помірна (від 31 до 45 балів) тривожність сприяють появі стану внутрішньої рівноваги, а висока (46 балів і вище) - спричиняє рівень "некорисної тривоги", який негативно позначається на пізнавальній діяльності студентів. Наведем результати передекспериментального зрізу в обох групах за методикою Спілбергера- Ханіна (див. рис. 4 – 5 та 6 – 7).

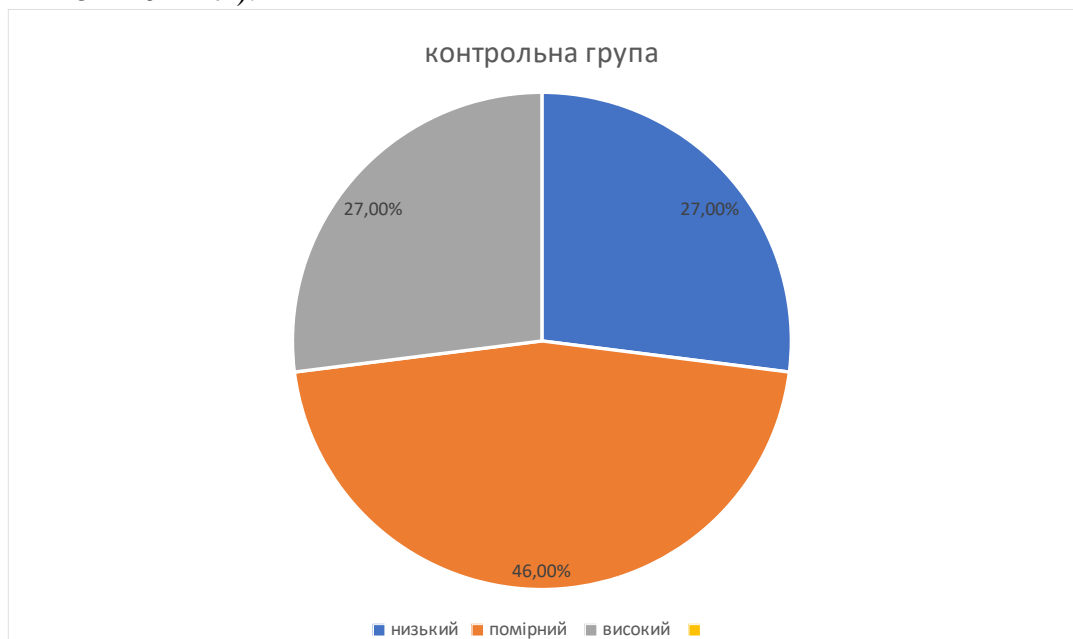


Рис. 4. Рівень реактивної тривожності – початковий зріз



Рис. 5. Рівень реактивної тривожності – контрольний зріз

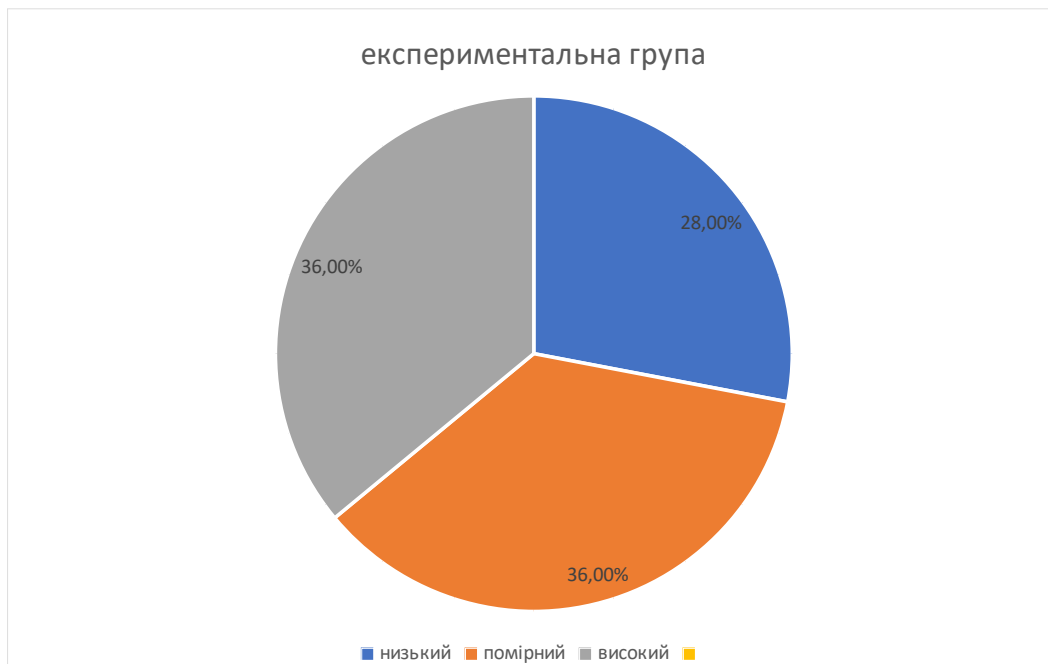


Рис. 6. Рівень реактивної тривожності – початковий зріз



Рис. 7. Рівень реактивної тривожності – контрольний зріз

Як ми бачимо з рис. 4 і рис. 5 рівні реактивної тривожності в КГ на початок і кінець експерименту залишилися однаковими: високий та низький по 3 студенти (27%), а помірний - 5 студентів (46%).

У ЕГ після запровадження у навчальний процес інтелект-карт відбулися якісні зміни. Кількість студентів з високим рівнем тривожності скоротилася з 3 до 2 (18%), а з низьким - з 4 до 3 (27%). Найсуттєвіші зміни відбулися з помірним рівнем тривожності. Кількість студентів у цій категорії зросла з 4 до 6 (55%), що свідчить про ріст стану внутрішньої рівноваги, а отже й до покращення навчальної діяльності.

Цей факт підтвердив контроль запам'ятовування інтелект-карт, який був проведений через чотири тижні після опрацювання теми "Culture Time". Усі студенти групи окрім двох повністю відтворили візуальні контури інтелект-карти "Culture Time" і передали основну вербальну інформацію, на яку зверталась увага

під час вивчення теми.

Таким чином, результати контрольного зрізу проведені після впровадження у навчання дають змогу зробити висновки (див. рис. 6 — 7) про те, що в експериментальній групі на відміну від контрольної відбулися якісні зміни: кількість студентів з високим рівнем тривожності скоротилася з 3 до 2 (18%), з низьким - з 4 до 3 (27%), а з помірним рівнем - зросла з 4 до 6 (55%), що свідчить про ріст стану внутрішньої рівноваги і потенційну можливість покращення навчальної діяльності. Контроль запам'ятовування інтелект-карт, проведений через місяць після опрацювання теми "Culture Time" опосередковано підтвердив цю гіпотезу. Дев'ять студентів з одинадцяти успішно впоралися з завданням відтворити візуально інтелект-карту "Culture Time. Education System".

Висновки дослідження та перспективи. Сучасна вища освіта здійснюється в катастрофічних умовах застосування інформаційних технологій, що призводить до автоматизації розумової праці й алгоритмізації мислительських процесів. Тому особливої уваги та актуальності набуває проблема розвитку креативності майбутнього фахівця з вищою освітою, основою якої є духовність.

Здібність до креативності притаманна кожній людині. Сформувані її у своїх студентах здатний лише творчий викладач, який розвивнув її у себе та здобув досвід креативної навчальної діяльності у вищій педагогічній школі.

Креативність майбутнього педагога проявляється в таких уміннях: прогнозувати результати діяльності; працювати з зоровими опорами; перетворювати інформацію на спосіб діяльності; формулювати запитання проблемно-пошукового характеру; виділяти основні смислові фрази та висловлювання; ущільнювати та розгортати інформацію; застосовувати аналіз та синтез при опрацюванні інформації; встановлювати зв'язки між новими та засвоєними знаннями; переносити знання у нову навчальну ситуацію; уявляти, творити, моделювати, комбінувати, креативити, перетворювати; оцінювати відповідність обраних засобів завданням роботи.

Модель розвитку креативності майбутнього педагога гуманітарного профілю здійснювалась за наявності чотирьох педагогічних умов. Перша — оволодіння базовими знаннями креативності. Друга — оволодіння знаково-символьною діяльністю, через впровадження технології маєндмепінгу. Третя — створення творчого клімату, шляхом усунення блоків творчості та створенням стану психофізіологічної когерентності. Четверта — здійснювалась рефлексією ціннісних та смислових аспектів навчального матеріалу.

Дане дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. До подальших напрямків дослідження належить: взаємозв'язок проблемного та творчого навчання; вплив індивідуальних особливостей майбутніх фахівців вищої освіти на розвиток їх креативності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова О. Інтенсивний курс навчання іноземної мови як оптимізаційний метод дидактики// Педагогіка і психологія професійної освіти.- 2002.- №4.- С. 117-122.
2. Артеменко Л. Пошук нових технологій викладання англійської мови// Новий колегіум.- 2002.- №6.- С.16-20.
3. Артемчук Г. Про сучасні підходи до вивчення і викладання іноземних мов// Рідна школа.- 2003.- №9.- С.47-49.
4. Бьюзен Т. Карти памяти. Используйте свою память на 100 %. - М.: Росмэн-Прес,

2007. - 96 с.

5. Бьюзен Т. Суперпамять. - Мн.: ООО «Попурри», 2003. - 208с.
6. Бьюзи Т. Суперинтеллект. - Мн.: ООО «Попурри», 2005. - 400с.
7. Ветогова О.М. Психолого-педагогічна характеристика основних сучасних методичних підходів до навчання іноземних мов у школі// Педагогіка і психологія.- 2005.- №2.- С.89-97
8. Гриненко І.В. Евристичний метод як засіб організації творчої навчальної діяльності на факультеті іноземних мов // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред. кол. О.Г. Мороз, Н.В. Гузій (відповідальні редактори) та інші. - К.: НПУ, 2005. - Вип. 3 (13). - С. 126-130.
9. Гриненко І. Інноваційні прийоми та методи розвитку креативності при навчанні іноземних мов // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. - 2005. - № 3. - С. 136-140.
10. Гриненко І.В. Технологія креативного багаторівневого кодування інформації та її застосування у навчанні студентів гуманітарного профілю // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. - 2006. - № 4.-С. 211-217.
11. Гриненко І.В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка. - Тернопіль, 2008 - 192 арк.
12. Кобець М. Упровадження методики індивідуального навчання іноземної мови// Рідна школа.- 2006.- №9.- С. 57-59.
13. Стіл Дж. Методична система "Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів": Підготовлено для проекту "Читання та письмо для розвитку критичного мислення": Посібник І-ІІ / Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. - К.: Міленіум. - 2002. - 76 с.
14. Столяренко О. Використання нетрадиційних методів комунікативного спілкування у навчанні англійської мови// Рідна школа.- 2006.- №5.- С. 47-49.
15. Школяр Н.В. Взаємодія викладача зі студентами при навчанні іноземній мові з використанням інтелект-карт // Актуальні проблеми гуманітарних та природничих наук.- 2005.- С. 139-140.

UDC 37.018.43:004:316.77

Wojciechowska J.

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Polska
KOMUNIKACJA CODZIENNA POLSKICH NAUCZYCIELI EDUKACJI
ELEMENTARNEJ – KRÓTKI PRZEGLĄD KATEGORII TEMATYCZNYCH
NA PRZYKŁADZIE DYSKUSJI NA PORTALACH INTERNETOWYCH

Artykuł wskazuje na charakterystyczną indeksykalność we współczesnym dyskursie polskich nauczycieli edukacji elementarnej. Dokonano krótkiej analizy kategorii tematycznych na przykładzie codziennych rozmów, jakie toczą nauczyciele na internetowych portalach. Wskazano jednocześnie na istotę socjolektu wraz z zasobami wiedzy zespołu ludzi, których łączy zawodowa przynależność.

Słowa kluczowe: *edukacja elementarna, nauczyciel, komunikacja*

Współczesna rzeczywistość stawia przed człowiekiem bardzo dużo różnego

rodzaju wyzwań. Osiągnięcia cywilizacyjne pozwalają na wszechstronny rozwój człowieka, umożliwiają pokonywanie trudności jakie rodzą się w wyniku określonych zdarzeń¹⁸. Niezależnie od czasu historycznego okoliczności i charakteru wydarzeń istnieje wspólnota językowa jako grupa osób porozumiewających się jednym językiem¹⁹. Rodzaj wspólnoty językowej jest determinowany przez usytuowanie i status grupy w społecznej przestrzeni. Na tej podstawie Kwiryna Handke wyróżnia: narodową wspólnotę językową, która jest powszechna, trwała i najpełniej funkcjonalna. Ponadto w społecznej przestrzeni istnieją wspólnoty językowe o charakterze terytorialnym (w tym: regionalne, dialektalne, gwarowe, lokalne), a także społeczne (wśród nich wyróżniamy: środowiskowe, funkcjonalne: zawodowe, grupowe, socjalne)²⁰. Językowa wspólnota etniczna zależy od stabilizacji i trwałości samej grupy etnicznej.

Najwyższy stopień rozwoju charakteryzuje język ogólnonarodowy zwany literackim. Jest on realizowany w formie dwóch odmian: pisanej- jest kojarzona z językiem literackim, oraz mówionej- kojarzona z językiem potocznym/kolokwialnym, nazywana kulturalnym dialektem²¹.

Wspólnota językowa może być synonimem wspólnoty społecznej. Aleksander Wilkoń wyodrębnił wśród nich grupy: środowiskowe, socjalne, zawodowe²². Nauczyciele edukacji elementarnej stanowią zawodowy krąg, który, podobnie jak inne grupy zawodowe, posługuje się socjolektem. Socjolekt jest odmianą narodowego języka i wiąże się z istnieniem grupy społecznej scalonej dodatkowymi więzami²³. Charakterystyczna komunikacja pozwala na wyodrębnienie tej grupy językowej, podobnie jak w przypadku wszystkich pozostałych grup. Wybrane fragmenty komunikacyjnej rzeczywistości współczesnych nauczycieli edukacji elementarnej, która jest usytuowana w internecie jednoznacznie wskazują na indeksykarność²⁴. Grupa nauczycieli to swojego rodzaju etnogrupa o tej samej przynależności społeczno-kulturalnej. Wiedza osób należących do zespołu odwołuje się do znaczeń i kontekstów sytuacyjnych z życia codziennego członków grupy²⁵. Konteksty i znaczenia układają się w kody/etnokody wspólne dla osób tworzących daną grupę poprzez udział każdej z nich w procesie socjalizacji²⁶.

Indeksykarność codziennej komunikacji polskich nauczycieli edukacji elementarnej jest możliwa do wskazania w tematach podejmowanych dyskusji. Analiza materiału dostępnego w internecie na portalach dyskusyjnych pozwoliła na wskazanie kategorii tematycznych. Do najczęściej podejmowanych tematów należą:

Metodyka nauczania jest jednym z podstawowych tematów podejmowanych przez

¹⁸ Obecnie narzędzia do pracy zdalnej umożliwiają nauczanie online na każdym etapie edukacyjnym. Zagrożenie epidemiologiczne stworzyło nową rzeczywistość edukacyjną, która istnieje dzięki postępowi cyfryzacji i technologii

¹⁹ K. Handke, *Socjologia języka*, Warszawa 2008, s.64.

²⁰ Tamże, s.65.

²¹ Tamże, s.65.

²² A. Wilkoń, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice 1987.

²³ S. Grabias, *Środowiskowe i zawodowe odmiany języka – socjolekty*, w: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 235.

²⁴ Indeksykarność to pojęcie z obszaru analizy etnometodologicznej. Jest podstawą teorii codziennej komunikacji, por. H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2005, s. 35.

²⁵ Tamże, s. 36.

²⁶ Tamże.

nauczycieli edukacji elementarnej. Osoby uczestniczące w dyskusji chętnie wymieniają się swoim doświadczeniem praktycznym, podkreślając jednocześnie, że to wiedza bardzo potrzebna. Grupa zawodowa wspiera się wzajemnie w wymianie doświadczeń i spostrzeżeń:

A może polecilibyście jakieś książki z pomysłami na zajęcia początkującej koleżance? Kupiłam ostatnio "Scenariusze zajęć dla przedszkoli" z materiałami na każdą porę roku jak się kupuje pakiet, to jest taniej). Fajne, bo z kartami pracy i kolorowymi ilustracjami do pokazania dzieciom. Poradzicie coś jeszcze?²⁷

Edukacja europejska – to temat dyskusji dotyczącej nauczania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z zakresu wiedzy o Europie. Nauczyciele wymieniają się dostępnymi linkami, które prowadzą do konkretnych materiałów stanowiących pomoc w nauczaniu we wskazanym obszarze:

"ABC Unii Europejskiej": szkolny turniej dla klas nauczania zintegrowanego /Barbara Żądło, Bożena Garstka // Wszystko dla Szkoły. - 2005, nr 2, s. 9-10

DNI europejskie w Szkole Podstawowej nr 1 w Lubusku / Agnieszka Olejnik //Biblioteka w Szkole. - 2005, nr 9, s. 15-18 DZIECI świata / Małgorzata Gąciarz // Życie Szkoły. - 2004, nr 5, s. 358-363

DZIEŃ Europy: propozycja konkursu w szkole podstawowej / Krystyna Hamera //Biblioteka w Szkole. - 2004, nr 6, s. 18

EDUKACJA europejska / Lilla Bohdanowicz // Życie Szkoły. - 2003, nr 1, s. 34²⁸

Pomoce dydaktyczne, w tym: bajki terapeutyczne; wiersze patriotyczne; kolorowanki do druku to również kategoria, która jest chętnie przedmiotem dyskusji:

Ja polecam książeczki z serii "Julka poznaje świat" Bardzo podobają się "moim" dzieciom, bo dotyczą spraw bliskich im na co dzień, napisane są przystępnym dla nich językiem. Bardzo mi się przydają w pracy - zakupiłam całą serię za własne pieniądze, podpisałam wyraźnie, żeby każdy kto pożycza, wiedział, do kogo należą...²⁹

Ja dodam, że warto wziąć udział w kursach internetowych z bajek terapeutycznych Przystępna cena, nie ruszasz się z domu i do tego sama regulujesz czas zaliczenia, a zaświadczenie dostajesz ważne do awansu. Fajna sprawa polecam: www.namedal.edu.pl. Pisałam do tego ośrodka doskonalenia nauczycieli, czy planują jeszcze jakieś szkolenia dla nauczycielek przedszkola - napisali, że w ciągu miesiąca będą następne kursy, super. pozdrawiam wszystkie stażystki³⁰

*A w tej naszej ojczyźnie
wiatr piosenkę nam gwizdże,
szumią kłosa i brzozy i sosny.
Lecz najmiłym w niej dźwiękiem
polska mowa brzmi pięknie,
słowa, które z tej ziemi wyrosły.
Na dzień dobry co rano,
Na wieczorne dobranoc
Są przy tobie dopóki nie usniesz.
Niech śpiewają i płyną
Nad rodzinną krainą*

²⁷

²⁸ <https://forum.gazeta.pl/forum> (dostęp 04.11.2020)

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

*Niech w niej mieszka i spokój i uśmiech*³¹.

Koncepcje pracy z grupą stanowią temat wielu grup na portalu nauczycieli edukacji elementarnej:

*Jestem nauczycielem przedszkola, potrzebuję pilnie miesięcznych planów pracy do książki Plac zabaw- Wsip grupa sześciolatek. Byłabym bardzo wdzięczna jeśli ktoś zechciał się podzielić*³²

Scenariusze zajęć to również popularny temat:

*Nauczycielki często szukają inscenizacji do przedstawień na uroczystości przedszkolne, więc ja polecam książkę Beaty Barbary Jadach pt. "Cztery pory roku z teatrykiem u boku" . Jest to zbiór około 30 inscenizacji na uroczystości przedszkolne wydane przez Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna w Warszawie*³³.

Jestem nauczycielem przedszkola, potrzebuję pilnie miesięcznych planów pracy do książki Plac zabaw- Wsip grupa sześciolatek. Byłabym bardzo wdzięczna jeśli ktoś zechciał się podzielić.

Wsparcie rozwoju dziecka, w tym: terapia logopedyczna stanowią temat rozmów:

*Polecam książkę Johnny Friedl „Zabawy, które uczą. Jak wspierać rozwój małego dziecka?”*³⁴

Satysfakcja zawodowa jest tematem, który wywołuje emocje. Treść wypowiedzi wskazuje na motywy przyjmowania określonych stanowisk.

*Od września tego roku pracuję w innym przedszkolu. Mam wiele energii i zapału do pracy. Realizuję wiele pomysłów...Tylko ,że mam świadomość, że pewnie znowu przyjdzie czas wypalenia i już się tego boję...*³⁵

*Z mojego punktu widzenia szybko się kończy ochota do pracy, gdy atmosfera jest byle jaka*³⁶.

*U mnie ta niechęć pojawiła się z powodów zdrowotnych, ciągle chorowałam , łapałam infekcje od dzieci...*³⁷

*dlatego ja właśnie żeby się „ubezpieczyć” na przyszłość będę szła na inne studia, kompletnie nie związane z tym zawodem który wykonuje. Mam szczęście bo mam też inna pasję, która w razie czego mnie uratuje. U Ciebie widać chyba syndrom wypalenia zawodowego... znajdź sobie jakieś hobby bo za rok nie będziesz miała na nic siły*³⁸.

Komunikacja codzienna polskich nauczycieli współcześnie przeniosła się z przedszkolnych sal i szkolnych klas do przestrzeni internetu, przez co zatacza szersze kręgi. Wydaje się, że wypowiadające swoje zdanie osoby starają się wypełnić cztery uniwersalne założenia Jurgena Habermasa: wyrażać się zrozumiale, dawać coś do zrozumienia, uczynić samego siebie zrozumiałym, wzajemnie się porozumiewać³⁹. Należy podkreślić że wypowiedzi pisemne nie spełniają często norm interpunkcyjnych i ortograficznych, jednak dostrzega się w nich dbałość o przekaz treści. Autorzy chętnie opisują konteksty sytuacyjne i przytaczają przykłady z własnej praktyki edukacyjnej. Internet stał się miejscem wsparcia, wymiany doświadczeń, a wskazane tematy stanowią popularne kategorie.

³¹ . Tamże

³² Tamże

³³ Tamże.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże.

³⁹ H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, s. 45.

Запорізький державний медичний університет
**РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ШКОЛИ**

Актуальність підвищення рівня кваліфікації випускників закладів вищої медичної освіти зумовлена підвищенням їх потреб в загально суспільній, науковій та професійній самореалізації, пошуком шляхів підвищення ефективності організації навчального процесу, обумовленої технологізацією. Компетентнісна професійно зорієнтована модель навчання майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю інокультурній комунікації на завершальному етапі додипломного навчання у вищій школі забезпечує різнобічну мовленнєву діяльність, спроможність фахівця відповідати новим запитам сучасної науки і практики, мати відповідний потенціал для практично-комунікативного розв'язання життєвих і професійних проблем в процесі пошуку власних потреб в соціумі; гарантує результативність професійно зорієнтованої мовної підготовки майбутніх фахівців.

Просунутий курс англійської мови медичного спрямування містить 2 модулі: курс загальної англійської мови рівня Intermediate (5 курс) та курс медичної англійської мови просунутого рівня Medical English (6 курс). На кожному курсі в групах передбачається проведення практичних і консультативних занять, дистанційного навчання. Протягом курсу навчання студенти розвивають ряд кваліфікаційних характеристик загального та професійного характеру, необхідних у діяльності освіченого спеціаліста в галузі медицини: здатність до вибору стратегії спілкування; вправність у користуванні інформаційними і комунікаційними технологіями; навички міжособистісної взаємодії; майстерність ефективної взаємодії з пацієнтом в іноземному середовищі; володіння іноземною мовою на варіативно-адаптивному рівні під час міжособистісної взаємодії у професійному середовищі; хист використовувати іноземну мову спеціальності на належному рівні, дотримуючись норм та правил поведінки у професійній діяльності.

Ключові слова: професійно зорієнтована модель навчання, кваліфікаційні характеристики, мовний механізм, вміння, навички.

The urgency of raising the level of qualification of graduates of medical universities is due to the increase of their needs in general social, scientific and professional self-realization, the search for ways to improve the efficiency of the educational process due to modern informational technology. Competence professionally oriented model of training future non-linguistic specialists in foreign cultural communication at the final stage of undergraduate education provides varied speech activity, the ability of a specialist to meet new demands of modern science and practice, to have potential for deciding practical communication problems in life in finding their own social needs; guarantees the effectiveness of professionally oriented language training of future professionals. The Advanced English Language Course contains 2 modules: the Intermediate General English Course (5th year) and the Medical English Advanced Level English Language Course (6th year). At each course practical and consultative, distance learning is provided. During the course, students develop a number of qualification characteristics of general and professional nature,

necessary in the activities of an educated specialist in the field of medicine: the ability to choose a communication strategy; the skill in the use of information and communication technologies; interpersonal skills; mastery of effective interaction with the patient in a foreign language environment; knowledge of a foreign language at a variable-adaptive level during interpersonal interaction in a professional environment; the ability to use a medical English at the appropriate level, adhering to the norms and rules of conduct in professional activities.

Key words: *professionally oriented model of education, qualification characteristics, language mechanism, abilities, skills.*

Актуальность повышения уровня квалификации выпускников высшей медицинской школы обусловлена повышением их потребностей в социальной, научной и профессиональной самореализации, поиском путей повышения эффективности организации учебного процесса, с учетом современных информационных технологий. Компетентностная профессионально ориентированная модель обучения будущих специалистов нелингвистического профиля инокультурной коммуникации на завершающем этапе додипломного обучения в высшей школе обеспечивает развитие многоплановую речевую деятельность, способность специалиста отвечать новым запросам современной науки и практики, иметь соответствующий потенциал для решения жизненных и профессиональных проблем в процессе поиска собственных потребностей в социуме; гарантирует результативность профессионально ориентированной языковой подготовки будущих специалистов. Продвинутый курс английского языка медицинской направленности содержит 2 модуля: курс общего английского языка уровня Intermediate (5 курс) и курс медицинского английского языка продвинутого уровня Medical English (6 курс). На каждом курсе в группах предусматривается проведение практических и консультативных занятий, дистанционного обучения. В течение курса обучения студенты развивают ряд квалификационных характеристик общего и профессионального характера, необходимых в деятельности образованного специалиста в области медицины: способность к выбору стратегии общения; ловкость в обращении информационными и коммуникационными технологиями; навыки межличностного взаимодействия; мастерство эффективного взаимодействия с пациентом в иноязычной среде; владение иностранным языком на вариативно-адаптивном уровне в процессе межличностного взаимодействия в профессиональной среде; умение использовать иностранный язык специальности на должном уровне, с соблюдением норм и правил поведения в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *профессионально ориентирована модель обучения, квалификационные характеристики, языковой механизм, умения, навыки.*

Модернізація освітньої системи передбачає розширення спектру базових умінь і навичок, що формуються в учасників навчального процесу. На перший план у вимогах до сучасних фахівців-професіоналів виходить здатність коректно і ефективно формулювати власну точку зору з дискусійної проблематики, визнавати чужу думку з теми, формулювати судження і висновки, будувати докази з використанням різноманітних аргументів, тобто уміти логічно й обґрунтовано оформлювати свої думки в рідною та іноземними мовами з активним використанням умінь раціонального критичного мислення [5]. Однією з ключових

компетентностей є комунікативна професійна компетентність. Проте аналіз вітчизняних робіт показав, що проблема цілісного розвитку особистості майбутнього медичного працівника на основі компетентнісного підходу досі ще не стала об'єктом пильних науково-педагогічних досліджень.

Мета статті – методичне обґрунтування компетентнісно професійної зорієнтованої моделі навчання фахівців нелінгвістичного профілю інокультурній комунікації на завершальному етапі додипломного навчання у вищій школі.

Особистісно зорієнтована модель розвитку особистості на заняттях мови забезпечує різнобічну мовленнєву діяльність – формулювання мети та визначення ходу заняття, презентація самостійної домашньої роботи, складання імпровізованих роздумів, скажімо, інтегрованої діяльності, робота в творчих групах, парах, дидактичні ігри, написання творів, виразне читання вголос, робота з текстами, доповіді.

З позицій компетентнісної парадигми рівень освіченості визначається здатністю особистості розв'язувати проблемні завдання різної складності на основі наявних знань, при цьому більш значущими й ефективними для успішної діяльності стають не розпорошені окремі знання, навички та уміння, а узагальнені конструкти, які виявляються у готовності та умінні розв'язувати життєві та професійні проблеми. З іншої сторони, компетентнісний підхід як методологічна основа забезпечення цілей, змісту і якості мовної освіти забезпечує спроможність фахівця відповідати новим запитам сучасної науки і практики, мати відповідний потенціал для практично-комунікативного розв'язання життєвих і професійних проблем в процесі пошуку власних потреб в соціумі; гарантує результативність професійно зорієнтованій мовної підготовки майбутніх фахівців. [3, с. 117].

Викладання іноземної мови відповідно до мети планується у медичних навчальних закладах вищої освіти України впродовж перших двох років навчання. Основний курс іноземної мови включає вивчення двох дисциплін: Іноземна мова (1 курс) та Іноземна мова за професійним спрямуванням (2 курс). Але, на превеликий жаль, сучасні умови викладання мови не призводять до досягнення студентами кваліфікаційного мовного рівня B2 (“Незалежний користувач”) відповідно до набутих комунікативних умінь, як цього вимагають Загальноєвропейські рекомендації (2001) відповідного ступеня вищої освіти “бакалавр”.

Протягом останнього десятиліття за розпорядженням ректора Запорізького державного медичного університету кафедра іноземних мов проводить спеціальну підготовку з англійської мови майбутніх вчених, викладачів і провідних фахівців в області медицини. Кращі студенти медичних факультетів університету протягом двох останніх років навчання проходять поглиблений курс вивчення англійської мови «Англійська мова за професійним спрямуванням: просунутий рівень». Цю категорію студентів в університеті називають талановитою молоддю. Саме ці юнаки та дівчата є резервом наукових і педагогічних кадрів української вищої медичної школи.

Поглиблений курс має на меті досягнення кваліфікаційного рівня C1 та C2, засвоєння необхідного обсягу фахового мовного матеріалу та опанування комунікативних умінь, потрібних для виконання певних завдань із фаху, що потребують використання іноземної мови. Вступний рівень підготовки для студентів, які бажають вивчати мову поглиблено, має бути не нижче кваліфікаційного рівня B2.

Програма вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним

спрямуванням: просунутий рівень» складена відповідно до Стандарту вищої освіти другого (магістерського) рівня галузі знань 22 «Охорона здоров'я» спеціальності 222 «Медицина», 228 «Педіатрія» освітньої програми магістра/ спеціаліста медицини. Зміст програми спрямований на вдосконалення мовленнєвих умінь студентів загального вжитку та професійного спрямування і передбачає підвищення ступеню володіння мовою студентів із рівня незалежного користувача (B2) до рівня досвідченого користувача (C1, C2), що надає можливість студентам скористатися можливостями міжнародної освіти і стати користувачами іншої мови, які вільно володіють у своєму професійному середовищі.

Просунутий курс англійської мови медичного спрямування включає два модулі: загальної англійської мови рівня Intermediate (5 курс) та медичної англійської мови просунутого рівня Medical English (6 курс).

Групи комплектуються на кожному курсі за спеціальностями студентів: Лікувальна справа і Педіатрія. Як правило, деканати відбирають на кожному курсі 20-25 студентів, з яких формуються дві навчальні групи. Розподіл студентів по групах базується на результатах спеціально підібраних діагностичних мовних і мовленнєвих тестів. Курс навчання загальним обсягом 160 годин проводиться відповідно до Програми вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням: просунутий рівень» складеної відповідно до стандарту вищої освіти другого (магістерського) рівня галузі знань 22 «Охорона здоров'я» спеціальності 222 «Медицина», 228 «Педіатрія» освітньої програми магістра / спеціаліста медицини [4].

Іноземна мова за професійним спрямуванням: просунутий рівень як навчальна дисципліна поглиблює основи знань медичної термінології з перспективою їх подальшого використання при виконанні тестових завдань іноземної (англійською) мовою професійного спрямування ліцензійного іспиту «Крок 2» і іспиту з англійської мови як складової державного кваліфікаційного іспиту, а також в навчальному процесі і в професійній діяльності.

У групах працюють викладачі, що мають високу методичну кваліфікацію і великий педагогічний досвід. Навчання в групах проводиться відповідно до робочих календарно-тематичних планів, складених викладачами для кожної групи з урахуванням розвитку мовленнєвих умінь студентів. Плани та графіки проведення занять щорічно коригуються і затверджуються на засіданні кафедри іноземних мов у вересні. Заняття починаються, як правило, у вересні. Кінцева атестація мовних знань і мовленнєвих умінь на кожному курсі проходить в квітні.

На кожному курсі в групах передбачається проведення практичних занять (не менше 50% від загальної кількості занять), консультативних занять (не більше 10% від загального навчального часу), і дистанційного навчання, яке передбачає самостійне оволодіння студентами певним мовним і мовленнєвим матеріалом, спеціально організованим для окремих категорій студентів або всієї групи.

Практичні аудиторні заняття передбачають вивчення основ термінології на базі обробки оригінальних медичних текстів, оволодіння навичками читання, розуміння і двостороннього перекладу тексту, складання анотацій і резюме англійською мовою, участь в дискусіях, підготовка тематичних доповідей та рефератів. На практичних заняттях використовуються наступні методи навчання: усне та письмове виконання одномовних та двомовних вправ; бесіда за тематикою заняття; усне та письмове опитування студентів у режимах: викладач - група студентів; студент - група студентів; студент – студент тощо

На практичних дистанційних заняттях з іноземної мови відбувається узагальнення знань студентів із граматики англійської мови, корегуються мовленнєві навички продуктивного і рецептивного характеру. Самостійна робота на основі підручників та конспектів обговорюється в малих групах.

Головним акцентом консультативних занять, які зазвичай носять індивідуальний характер, є розвиток іншомовленнєвих навичок окремого студента за їх науковими і професійними інтересами. Викладач виступає керівником курсової роботи з навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням: просунутий рівень», допомагає студенту скласти Curriculum Vitae, написати резюме оригінальних статей за обраною спеціальністю, підготувати реферат англійською мовою із однієї з актуальних проблем медицини у письмовій та усній формах; підібрати глосарій 100 фахових термінів, спрямовує особистість студента до участі в обговоренні проблем медицини на навчальній підсумковій конференції про актуальні проблеми медицини.

Протягом курсу навчання студенти розвивають цілий ряд кваліфікаційних характеристик загального та професійного характеру, необхідних у діяльності освіченого спеціаліста в галузі медицини. Головними серед кваліфікаційних характеристик загального характеру виступають здатність до вибору стратегії спілкування; вправність у користуванні інформаційними і комунікаційними технологіями; вміння працювати в команді; навички міжособистісної взаємодії. Кваліфікаційні характеристики професійного характеру передбачають майстерність ефективної взаємодії з пацієнтом в іншомовному середовищі; використання іноземної медичної термінології з метою вирішення професійних завдань у різних галузях медицини; володіння іноземною мовою на варіативно-адаптивному рівні під час міжособистісної взаємодії у професійному середовищі; вправність проведення наукових досліджень, розуміння оригінальної літератури іноземною мовою на медичну тематику, інтерпретації змісту загальнонаукової англійської літератури.

Велике значення в курсі має підсумковий контроль. В кінці першого року навчання, на 5 курсі проводиться колоквиум у формі співбесіди за тематикою модуля. Під час завершальної атестації в кінці всього курсу навчання студенти обговорюють та захищають дослідницькі реферативні роботи. На 6 курсі завершальна кваліфікаційна атестація відбувається в 2 етапи. Студенти проходять тестування по визначенню рівня знань англійської мови загального споживання та медичного спрямування (English Placement Test) і (Occupational English Language Test for the Health Care Professionals). Усно мовні вміння професійного спрямування визначаються спеціальною комісією в ході захисту студентами курсової роботи, підготовленої на основі оригінальних матеріалів (професійних статей) обраною спеціальністю. Члени комісії можуть об'єктивно оцінити письмові та усні мовні вміння студентів шляхом перевірки письмових робіт і в ході фахових дискусій з проблем сучасної медицини. Підсумкове заняття проводиться у вигляді конференції з проблем медицини, де майбутні фахівці можуть англійською мовою висловлювати отримані в університеті професійні знання (на основі підготовлених реферативних оглядів професійних друкованих та віртуальних англійських джерел в певних областях медицини), демонструвати вміння реагувати на професійні запитання колег, вести дискусію про сучасні підходи щодо наукових спостережень, досліджень патологічних станів пацієнтів, обговорювати умови і засоби лікування хвороб тощо. На основі результатів тестування і усної співбесіди

за результатами наукової доповіді атестаційна комісія, в яку повинні включатися провідні викладачі англійської мови і фахівці медицини, визначає рівень володіння англійською мовою за професійним спрямуванням кожного студента і надає відповідний документ, який має валідність в університеті і враховується під час вступу в магістратуру та аспірантуру. За результатами атестації студенти отримали сертифікати, в яких визначено рівень володіння англійською мовою [6]. Рівні володіння іноземною мовою визначаються по Глобальній шкалою, складеної на основі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінка [1, с. 24].

Самостійна робота студентів, яка передбачена в темі поряд з аудиторною роботою, оцінюється під час поточного контролю теми на відповідному занятті. Засвоєння тем, які виносяться лише на самостійну роботу, контролюється під час проведення підсумкового контролю. Окрема оцінка за самостійну роботу студента не виставляється.

Таким чином, компетентнісна професійно зорієнтована модель навчання фахівців нелінгвістичного профілю інокультурній комунікації на завершальному етапі додипломного навчання у вищій школі забезпечує спроможність фахівця відповідати новим запитам сьогодення, формує і розвиває відповідний потенціал для практично-комунікативного розв'язання життєвих, наукових та професійних проблем; гарантує результативність мовної підготовки фахівців; посилює практичну орієнтацію мовної освіти, з виходом за рамки обмежень університетського освітнього простору; найбільшою мірою відповідає концепції «освіти протягом усього життя»; сприяє оновленню змісту додипломної мовної освіти.

Слід зазначити, що досвід підготовки наукових і педагогічних кадрів в Запорізькому державному університеті може і повинен отримати своє продовження і розвиток в інших немовних вузах України та інших країн. Крім того, проблема структури дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» потребує корективного теоретичного обґрунтування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. Перекл. з англ. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Іноземна мова за професійним спрямуванням (Спеціальність «Медицина»). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.umsa.edu.ua/fakultets/stomat/kafedry/ukr-znavstva/resources/inozemna-mova-za-profesiynim-spryamuvannjam-specialnost-medicina>
3. Лічман Л. Ю. Розвиток мовної особистості у післядипломній освіті: компетентністний підхід // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Луганськ: Вид-во «Ноулідж», 2013. – Вип. 7. – 360 с.– С. 116 – 123.
4. Програма вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням, Просунутий рівень» складена відповідно до Стандарту вищої освіти другого (магістерського) рівня галузі знань 22 «Охорона здоров'я» спеціальності 222 «Медицина», 228 «Педіатрія» освітньої програми магістра/ спеціаліста медицини/ авт.-уклад. Г.К. Волкова. – Запоріжжя, 2020. – 36 с.

5. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М. Рашкевич. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
6. У професію - з англійською/ Г.К. Волкова. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zsmu.edu.ua/allnews_uk_170.html
7. Пуховська Л.П. Вивчення іноземних мов у контексті формування загальноєвропейського освітнього простору//Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців. Зб. наук.ст..-К:КІТЕП, 2000.- с.32-38.

УДК 811.161.1'243'373:378.6:61

Глобина Л.В.

**Украинская медицинская стоматологическая академия, г. Полтава
МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ТОЛЕРАНТНОЙ
КОММУНИКАЦИИ**

Статья посвящена проблемам формирования лингвистической креативной компетентности иностранных студентов на занятиях языковой подготовки в медицинском вузе на начальном этапе обучения. Целью исследования является анализ средств создания, функционирования и восприятия лингвистического юмора как эффективного метода активизации учебного процесса в иноязычной аудитории. В работе использованы методы межъязыковых сопоставлений, лексико-семантического и трансформационного анализа. Большое внимание уделяется прагматическому аспекту обучения иностранных студентов для формирования умений и навыков по использованию нестандартных языковых комплексов в профессиональной сфере.

Ключевые слова: лингвистическая креативность, лингвистический юмор, иностранные студенты, медицинский вуз.

The article is devoted to the problems of the formation of linguistic creative competence of foreign students in language training at a medical university at the initial stage of training. The aim of the study is to analyze the means of creating, functioning and perception of linguistic humor as an effective method of activating the educational process in a foreign audience. In the work, methods of cross-language comparisons, lexical-semantic and transformational analysis are used. Much attention is paid to the pragmatic aspect of teaching foreign students for the formation of skills in using non-standard language complexes in the professional sphere.

Key words: linguistic creativity, linguistic humor, foreign students, medical university.

Стаття присвячена проблемам формування лінгвістичної креативної компетентності іноземних студентів на заняттях мовної підготовки в медичному виші на початковому етапі навчання. Мета дослідження – аналіз засобів створення, функціонування й сприйняття лінгвістичного гумору як ефективного методу активізації навчального процесу в іншомовній аудиторії. У роботі використані методи міжмовних зіставлень, лексико-семантичного і експериментально-трансформаційного аналізу. Значна увага приділяється прагматичному аспекту навчання іноземних студентів для формування умінь і навичок із використання нестандартних мовних комплексів у професійній сфері.

Ключові слова: лінгвістична креативність, лінгвістичний гумор, іноземні студенти, медичний заклад вищої освіти.

Постановка проблемы. В современном информационно-коммуникативном пространстве в качестве первостепенной дидактической задачи на занятиях по иностранному языку профессионального направления ставится задача формирования коммуникативной компетентности обучаемой личности. Одним из эффективных путей в этом направлении в медицинском вузе представляется развитие коммуникативных умений будущих врачей через моделирование речевых ситуаций с элементами непринуждённого лингвистического юмора. С другой стороны, лингвокреативная направленность учебного процесса повышает мотивацию иностранных студентов-медиков, стимулирует их интерес к предмету. Создание комфортной, творческой обстановки на занятиях, партнёрских отношений способствует лучшему усвоению языка.

Связь проблемы с предыдущими исследованиями. О возможностях использования креативной лингвистики на занятиях языкового комплекса писали М. А. Стернина, Е. В. Орлова, Е. И. Чиркова, В. В. Горбань, М. М. Заболенная и др. Вопросы формирования лингвокреативной компетентности у иностранных студентов-медиков рассматриваются в трудах Глобиной Л. В. [1, 2, 3]. Новизна настоящего исследования состоит в дальнейшем поиске методического инструментария для оптимизации языковой подготовки иностранцев в медицинском вузе.

Постановка задач исследования. Целью исследования является анализ средств создания, функционирования и восприятия лингвистического юмора как одного из методов активизации учебного процесса на занятиях языковой подготовки иностранных студентов-медиков 1-го курса. Материалом исследования послужила подборка ситуативных микротекстов, выражений и лексических единиц соответствующего направления. В работе использованы методы межъязыковых сопоставлений, лексико-семантического и трансформационного анализа.

Изложение основного материала. Интерактивные методы обучения создают возможности для творческой совместной работы преподавателя и студента. С целью развития лингвистической креативной компетентности иностранцев необходимо анализировать прежде всего микротексты, в которых комический эффект создаётся языковыми средствами, с помощью всевозможных лингвистических приёмов интерпретации и трансформации языковых единиц. Так, **ситуативный юмористический диалог** на занятии можно вполне интерпретировать как полноценный лингвистический анекдот:

Преподаватель (обращается к старосте группы): «А почему сегодня отсутствует Ахмед?» Ответ: «Он дома, заболел». Преподаватель: «А где Ваша тетрадь?» Ответ: «Она тоже заболела».

Студенты, знакомые с понятием «метафора», вполне адекватно воспринимают смысл сказанного. Переносные смыслы, мотивированные разнообразными ассоциативными связями первичных значений, в значительно большей степени, чем прямые, хранят в себе эстетическую экспрессию, субъективную оценку, придающие речи парадоксальность выражения. Именно данный фактор является определяющим при создании различных форм комического в коммуникативном акте.

Активацию новых смыслов, неосознаваемых ранее, даёт анализ **иронических афоризмов, пословиц и поговорок** – лаконичных, образных, отточенных по форме и выражающих обобщённую мысль изречений. Комический эффект иронических афоризмов (авторских выражений), пословиц и поговорок (народных выражений)

основан на логическом парадоксе, неожиданных ассоциациях. Например: «*Если человек хочет жить, врачи бессильны*» (Фаина Раневская). Иронические афоризмы часто строятся на антитезах, в основе которых – контекстуальные антонимы. Например: «*К сорока годам человек либо сам себе доктор, либо дурак*» (Поль Брэгг). Анализ средств создания юмора в таких выражениях является предпосылкой к самостоятельному поиску аналогичных языковых фактов в других языках.

Порицая лень студентов, преподаватель может вспомнить одну из известных китайских пословиц: «*Стоять – лучше, чем ходить, сидеть – лучше, чем стоять, а ещё лучше – лежать*». Здесь уместно предложить иностранным студентам самим подобрать эквиваленты к данному выражению в своих родных языках. Обязательное условие – чтобы было остроумно, смешно. Тема праздности, лени и бездействия актуальна и, следовательно, «прекрасно разработана» во всех языках, так что студенты могут выбрать наиболее удачные фразы. Например, студенты из Марокко предложили ироническое выражение: «*Спите и не просыпайтесь, выигрывает только тот, кто не просыпается*»; студенты из Иордании: «*Ленивую собаку кусают блохи*». Первое место в одной из групп заняла узбекская пословица: «*Если на ишака положить мало груза, он ляжет*». Всякий раз, после такого вида работы, иностранные студенты приходят к коллективному выводу: юмор интернационален в его профильных идеях добра и зла, красоты и безобразия, чистоты и грязи. Несмотря на то, что языковая картина мира у каждой личности индивидуальна и эмоциональные смыслы часто не совпадают у коммуникантов разных национальностей, юмор выполняет объединяющую функцию, является толерантным посредником в межкультурном коммуникативном процессе.

Безусловно, преподавателю необходимо учитывать и качество восприятия лингвистического юмора в иноязычной аудитории. Так, иностранным студентам из ближнего зарубежья не представляет особого труда определить причину комического эффекта во фразах, которые строятся по аналогии с известными выражениями: «*Посадил дед печень. Выросла печень большая-пребольшая*»; «*Место клизмы изменить нельзя*» и др. Для иностранных студентов из дальнего зарубежья эстетические параметры такого юмора будут снижены.

Большие возможности воздействия на эмоциональную сферу обучающихся имеют *каламбуры* – фигуры речи, состоящие в юмористическом использовании многозначности слова или звукового сходства различных слов. Например: *Преподаватель (опоздавшему студенту): «Приходить надо вóвремя, а не во врёмя»*. В данном случае мы имеем дело с омографами – графическими омонимами. Примеры графических омонимов: *зámок* (дворец) – *замóк* (на двери), *мúка* (мучение) – *мукá* (продукт), *úже* (сравнительная степень от *узкий*) – *ужé* (наречие) и др. Задание придумать юмористические микротексты, построенные на игре слов с использованием омографов, в творческих группах выполняется с энтузиазмом.

Неизменный интерес у иностранцев имеет так называемый «Медицинский юмористический словарь», составленный студентами-медиками. Например: *аэрозоль* (мозоль, натёртая в самолёте), *бульдозер* (капельница), *ветрянка* (легкомысленная девушка), *жаргон* (аспирин), *палатализация* (санобработка палат), *пломбир* (стоматолог), *половик* (врач-сексолог), *померанец* (тяжелобольной), *примочки* (клипсы), *ссадина* (контролёр в общественном транспорте), *трепанация* (болтовня), *ухарь* (отоларинголог), *халатность* (отсутствие халатов в торговой

сети), *хворостина* (болезнь) и др. Такие слова используются для создания комического эффекта, языковой игры, в качестве средства метафорического переосмысления. В «Медицинском юмористическом словаре» наблюдаются, главным образом, случаи использования многозначности, омонимии, паронимии с элементами деривации. Студенты включаются в интересную работу по выявлению различных ассоциаций по сходству, лингвистических приёмов преобразования языковых единиц. Обычно к следующему занятию словарь пополняется подобными примерами.

На паронимии основана такая стилистическая фигура, как *парономазия* – постановка рядом слов, близких по звучанию, но разных по значению. Например, фраза *эффективное лекарство для эффектной девушки* приобретёт юмористический смысл, если поменять местами определения: *«эффектное лекарство для эффективной девушки»*. Следует заметить, что выполнять такого рода задания иностранные студенты могут, только обладая достаточным уровнем лингвистической креативности, которая формируется в процессе повседневной вербальной коммуникации.

Большой интерес у студентов вызывают *оксюмороны* – фигуры речи, состоящие в соединении двух понятий, противоречащих друг другу. Примеры оксюморонов: *выздоровевший больной, сухая вода (фторкетон), мягкая жёсткость, оглушительная тишина, безмолвный крик, бесконечный предел* и др. Оригинальность таких языковых конструкций в их абсурдности, неожиданности, в сочетании несочетаемого, что ломает привычные шаблоны и позволяет по-новому взглянуть на привычные вещи. Для иностранных студентов оксюмороны – это «языковой шок», возможность впервые оторваться от словарной дефиниции. В систему языковых и речевых упражнений входит самостоятельный поиск аналогичных явлений в тексте с последующим использованием их в ситуациях коммуникативного общения. Знание об оксюморе создаёт возможности для весёлых импровизаций:

Преподаватель: «Урок закончен, сдавайте Ваши сочинения!»

Студенты: «Пожалуйста, ещё 5 минут. Мы только начали заканчивать».

В творческих группах студенты-иностранцы легко воспринимают такую стилистическую фигуру, как *градация* – расположение лексем в порядке усиливающегося или уменьшающегося значения. Пример нисходящей градации оценочных характеристик можем наблюдать в ситуативном юмористическом диалоге на занятии:

Студент: «Преподаватель, я хорошо выполнил контрольную работу?»

Преподаватель: «Да, первое задание ... очень хорошо, всё правильно. Второе задание ... неплохо, всего одна ошибка. Третье задание ... (проверяет дальше), а дальше – просто кошмар!»

Студент: «Я не виноват, что Мутазу как раз позвонила мама...»

Такая миниатюра мотивирует студентов к созданию противоположного варианта с восходящей градацией.

Неоднозначное восприятие гарантируется без объяснения такого стилистического приёма, как *синекдоха* – употребление названия общего вместо частного и наоборот. Например: *Преподаватель (подводит итог урока): «Группа сегодня работала замечательно».* *Студент: «А я?»* Постоянно на слуху выражения, в которых единственное число употребляется вместо множественного: *Врач должен быть... Врач обязан... Врачу необходимо...* Синекдоха усиливает

експресивність речі, надає їй обобщаючий зміст.

Не можна обійти увагою стилістичні фігури кількості: *гіперболу* – образне преувеличення, *мейозис* (і його різновидність *литоту*) – образне преуменьшення. Гіперболізуються такі властивості, як розмір, колір, сила, кількість. Наприклад: «*Преподаватель как врач: должен сказать сто раз, чтобы было понятно*». Термін «мейозис» знаком майбутнім лікарям, в медицині позначає зменшення якоїсь частини тіла внаслідок хвороби. В лінгвістичній практиці це ефемістична фігура мови з намірним преуменьшенням признака, практично завжди з іронічним підтекстом: *Преподаватель: «Ваше произношение оставляет желать лучшего»* (замість «очень плохое»). *Студент: «Мне так удобнее»*.

Як бачимо, преувеличення надає більш яскраве враження на слухача, тоді як преуменьшення допомагає уникнути категоричності в судженні, «комунікативного стресу». Різноманітні стилістичні фігури служать для посилення виразності мови, створюють багатющу ґрунту для успішної мовної адаптації іноземних студентів, допомагають включити навчаних в освітній процес, толерантну комунікацію.

Висновки. Креативний підхід до вивчення іноземної мови, безумовно, сприяє підвищенню комунікативної компетентності майбутніх лікарів. Важливо підтримувати будь-які прояви «здорового» креативу на заняттях, вміло направляти його в правильне русло, привчати цінувати тонкість і інтелектуальність в слові, зробити так, щоб лінгвістичний юмор став стимулом до більш глибокого і серйозного вивчення професійної мови. Перспективним напрямком подальших досліджень є аналіз міжмовних відповідностей однотипних структурних одиниць з комічним ефектом, виявлення національної специфіки емоційного сприйняття лінгвістичного юмору.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глобина Л.В. Лінгвістичний юмор як метод активізації навчальної діяльності студентів-іноземців на заняттях мовної підготовки в медичному вузі. *Імідж сучасного педагога*. Полтава, 2019. №3 (186). С. 48–52.
2. Глобина Л.В. Креативна лінгвістика в практиці викладання російської мови як іноземної. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород, 2019. Вип. 9. Т. 1. С. 40–43.
3. Глобина Л.В. До питання про формування лінгвокреативної компетентності іноземних студентів медичного вузу. *Мова і культура*. К., 2019. Вип. 22. Т. IV (199). С.146–152.

УДК 378. 147-057.875

Гончарова Є. Є.

Українська медична стоматологічна академія м. Полтава ПРОВІДНА РОЛЬ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У ФОРМУВАННІ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються особливості професійної діяльності викладачів вищої школи України у процесі підготовки фахівця, озброєного не тільки сукупністю певних знань та навичок, але й здатністю до невпинного пошуку та використання нової інформації стосовно своєї професійної діяльності,

продукування власних ідей на підґрунті отриманих знань та власного досвіду. Аналізується сутність понять «компетентність», «фахова компетентність» та залежність формування фахових компетентностей від рівня пізнавальної активності студентів.

Ключові слова: компетентність, фахові компетентності, пізнавальна активність, суб'єкт навчання, самооцінка, самоконтроль.

The paper considers the peculiarities of professional activity of educators at HEIs of Ukraine in the process of training a specialist, who acquires certain knowledge and skills and the ability to continuous search for and use new information about the profession, produce the own ideas based on the knowledge and experience. The essence of the concepts “competence”, “professional competence”, as well as the dependence of the formation of professional competencies on the level of cognitive activity of students has been analyzed.

Keywords: competence, professional competencies, cognitive activity, subject of study, self-assessment, self-testing.

В статтєе рассматриваются особенности профессиональной деятельности преподавателей высшей школы Украины в процессе подготовки специалиста, вооруженного не только совокупностью определенных знаний и навыков, но и способностью к неуклонному поиску и использованию новой информации относительно своей профессиональной деятельности, продуцированию собственных идей на основании полученных знаний и собственного опыта. Анализируется сущность понятий «компетентность», «профессиональная компетентность» и зависимость формирования профессиональных компетентностей от уровня познавательной активности студентов.

Ключевые слова: компетентность, профессиональные компетентности, познавательная активность, субъект обучения, самооценка, самоконтроль.

Постановка проблеми. Глобалізація сучасного світу, надаючи кожній особистості можливість вибору конкретних альтернатив розвитку та реалізації власного потенціалу, у той же час передбачає наявність жорсткої конкуренції на ринку праці. Добитися успіху та визнання у своїй професійній діяльності з кожним роком, та навіть днем, стає все важче. Невпинний розвиток науково-технічного прогресу в цілому зумовлює необхідність перманентного досягнення значного обсягу інформації, особливо стосовно новацій у власній професійній діяльності. Перед викладачами вищої школи України постає завдання підготовки фахівця, озброєного не тільки сукупністю певних знань, умінь та навичок, але й здатністю до невинного пошуку та використання нової інформації стосовно своєї професійної діяльності, продукування власних ідей на підґрунті отриманих знань і власного досвіду.

Огляд останніх досліджень. У процесі роботи над статтею проаналізовано дослідження М. Євтуха, Н. Ладогубець, І. Малафіїка, (сутність компетентності); О. Овчарук, О. Пометун, (перелік обов'язкових для успішного функціонування особистості у соціумі компетентностей та розподіл їх на ключові та предметні (фахові); В. Лозової, О. Малихіна (трактування сутності пізнавальної активності та її впливу на продуктивність засвоєння навчального матеріалу), О. Малихіна (сутність пізнавальної самостійності).

Завдання дослідження. Обґрунтувати необхідність стимулювання пізнавальної активності та пізнавальної самостійності студентів з метою успішного

формування їх фахових компетентностей та пізнавальних потреб, зорієнтованих на збагачення знань та досвіду.

Виклад основного матеріалу. У дослідженнях сучасних науковців компетентність визначається як «інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції», що побудована на «комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії» [2, с. 92], а фахова (предметна) компетентність – як сукупність знань, умінь, навичок та «характерних рис у межах предмета (фаху) що дозволяє особистості виконувати певні дії через власне ставлення» [2, с. 92].

З точки зору М. Євтуха «компетентність – динамічне поєднання знань, розуміння, цінностей, умінь, інших здатностей людини.» [6, с. 98].

І. Малафійк вважає, що «компетентність - це характеристика особистості» і визначає її «як систему пізнавальних можливостей суб'єкта пізнання» та «як готовність і здатність застосування однієї або багатьох компетенцій» [5, с. 270-271].

За матеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному», у переліку ключових компетентностей, визначених українськими педагогами, чільне місце займає вміння вчитися. Мається на увазі зацікавленість у навчанні, усвідомлення мети навчальної діяльності, спроможність раціонально організувати свою працю з метою досягнення необхідного результату, здатність критично оцінювати результативність власних досягнень, тобто навички самооцінки та самоконтролю [2].

Комплекс фахових компетентностей, сформованих за навчання у ЗВО, маємо розглядати як основу для майбутнього зростання професійного рівня вчорашнього випускника, необхідною умовою якого стане стабільне самовдосконалення шляхом постійного аналізу власних досягнень як фахівця та застосування останніх досягнень науки у своїй професійній діяльності. Отже, перед викладачами постає завдання розвивати у суб'єктів навчання не просто зацікавленість у механічному засвоєнні сукупності знань, умінь та навичок у межах навчальної програми, а спрямовувати педагогічний вплив на формування пізнавальних потреб, жаги пізнавальної діяльності як невід'ємної властивості особистості. На цьому базисі відбувається становлення пізнавальної активності студентів, дієвість якої виявляється у позитивній динаміці розумової діяльності, свідомому спрямуванні пізнавального інтересу на оволодіння фахово-значущими знаннями, вміннями та навичками.

Згідно тлумачення, приведеного у енциклопедії освіти, «пізнавальна активність» трактується як «риса особистості, яка виявляється в її ставленні до процесу пізнання, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань, способів діяльності, а також в її якості» [1, с. 678].

«Пізнавальна активність - діяльнісний стан особистості, що характеризується прагненням до енергійного оволодіння знаннями, що здобуваються за умови докладання наполегливих вольових зусиль» [4, с. 111].

Результативність пізнавальної активності виявляється у позитивному ставленні студента до своєї навчальної діяльності, прагненні не просто засвоїти зміст пропонованого навчальною програмою матеріалу, а виявити суть явища чи

процесу, що вивчається, здатності до творчого підходу у пошуку нових знань, умінні критично мислити, здатності реалізувати свої потенційні можливості у процесі проектування та провадження самостійної пізнавальної діяльності.

Розглядаючи сутність пізнавальної самостійності, звернемося до визначення, приведенного О. Малихіним: «це, перш за все, процес пізнавальної діяльності, що зосереджується не на самій діяльності, а на результатах, що визначають якісно новий розвиток особистості» [4, с. 115].

Оскільки формування фахово-орієнтованих компетентностей ми справедливо можемо вважати динамічним поступом у розвитку якісно нових здібностей і можливостей особистості, доходимо висновку, що саме скристалізовані навички пізнавальної активності та пізнавальної самостійності, які знаходять своє втілення в усвідомленому спрямуванні зусиль суб'єктів навчання як до засвоєння обсягу фахово-значущого матеріалу, передбаченого вимогами навчальної програми, так і до здійснення самостійних пізнавальних дій, орієнтованих на пошук свіжої інформації у різних джерелах з метою здобуття нових знань, являють собою надійне підґрунтя для вищевказаного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : головний ред. В. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «КІС», 2004. – 112 с.
3. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Валентина Іванівна Лозова. – Харків : ОВС, 2000. – 164 с.
4. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.
5. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи : Навчальний посібник / Іван Васильович Малафіїк. – К. : Видавничий дім «Слово», 2014. – 632 с.
6. Педагогічна психологія / [Євтух М. Б., Лузік Е. В., Ладогубець Н. В., Ільїна Т. В.] – К. : Інтердрук, 2014. – 420 с.

УДК 811.124:61:001.4

Гончарова Н. А., Цисык А. З.

**Учреждение образования «Белорусский государственный
медицинский университет», г. Минск**

О ТРАНСЛИТЕРИРОВАННИИ ЛАТИНСКИХ ДИФТОНГОВ «AU» И «EU» В КОНТЕКСТЕ АФОРИСТИКИ И МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ

У статті обговорюється проблема вибору оптимальних варіантів сучасної транслітерації латинських дифтонгів «au» та «eu» при укладанні збірок латинських афоризмів та при передачі даних дифтонгів у російськомовній медичній лексичі.

Ключові слова: латинські дифтонги «au» / «eu», вимова, транслітерація, афоризми, медичні терміни.

The article discusses the problem of optimal modern transliteration of Latin diphthongs “au” and “eu” by composing collections of Latin aphorisms and by

transmission these diphthongs into medical lexis.

Keywords: *Latin diphthongs «au» and «eu», articulation, transliteration, aphorisms, medical terms.*

В статье обсуждается проблема выбора оптимальных вариантов современной транслитерации латинских дифтонгов «au» / «eu» при составлении сборников латинских афоризмов и при передаче данных дифтонгов в русскоязычной медицинской терминологии.

Ключевые слова: *латинские дифтонги «au» / «eu», произношение, транслитерация, афоризмы, медицинские термины.*

Дифтонги «au» и «eu» в латинских письменных текстах античного периода имеют двойное происхождение: латинское или греческое. Если проанализировать лексику с латинскими дифтонгами по латинско-русскому словарю И. Х. Дворецкого [8], то окажется, что с начальным дифтонгом «au» в латинском языке античного периода имеется 166 имен нарицательных и 44 имени собственных. Кроме этого, имеются имена с начальным элементом **cau-** (50 нарицательных и 8 собственных), имена с начальным элементом **gau-** (13 и 3 соответственно), имена с начальным **rau-** (17 и 3 соответственно). Только несколько латинских слов содержат дифтонг **eu-**: *eheu, heu, neuter (neutra, neutrum), seu*. Остальные слова с таким дифтонгом — это нарицательные или собственные имена греческого происхождения. Несмотря на то, что передача этих двух дифтонгов в русских эквивалентах соответствующих слов имеет довольно длительную традицию, существует ряд проблем, которые и сегодня требуют лингвистического анализа, осмысления и разработки определенных разъяснений и рекомендаций.

В частности, проблема графической передачи дифтонгов «au» и «eu» возникает при составлении транслитерированных эквивалентов звучания латинских изречений. Такая проблема возникла перед нами при подготовке к печати транслитерированного текста латинской части восьмизычного словаря фразеологических эквивалентов в словах, содержащих данные дифтонги [7]. Дело в том, что в сборниках латинских афоризмов, изданных как в советское, так и в постсоветское время, наблюдается два основных подхода при транслитерировании слов с указанными дифтонгами. Чаще всего они транслитерируются как «áу/'яу и éу/'эу» с ударением на первой части дифтонга. В качестве примера приведем сборники С. Б. Барсова [2] и В. П. Сомова [20]. Например, “*Aures habent, et non audiunt*” — [áурэс хábэнт, эт нон áудиунт]. Во втором случае указанные дифтонги транслитерируются как áв/'яв и éв/'эв с ударением на первой части дифтонга. Например, в сборнике Ю. С. Цыбульник [12]: “*Audi multa, loquere pauca*” — [áвди мўльта, локвэрэ пáвка]. К сожалению, встречаются и такие сборники латинских изречений, в которых данный вопрос решается бессистемно и некомпетентно. Например, во внешне прекрасно изданном сборнике Алексея Корнеева «3000 латинских крылатых выражений» [13] встречаем сплошь и рядом примеры неправильного транслитерирования: *audaces* — [аўдацес], *audire* — [аўдирэ], *Aurora* — [аўрора], *cautela* — [каўтэля], и очень редко можно встретить правильный вариант: *faustum* — [фáустум]. Признавая на основе традиции допустимыми два первых варианта («áу/'яу и áв/'яв»), попытаемся все же найти для этого определенные лингвистические обоснования.

Прежде всего, посмотрим информацию об интересующих нас дифтонгах в

учебно-справочной литературе. Ян Сафаревич в «Исторической латинской грамматике» пишет: «Дифтонг “au” произносился, вероятно, так, как мы это делаем и сейчас, то есть как сочетание «а» с неслоговым «у». Хотя античные грамматики не оставили нам никакого описания произношения данного дифтонга, однако из косвенных примеров можно обосновать наше современное произношение». Для этого ученый ссылается, в частности, на тот факт, что латинские слова античного периода с дифтонгом «au» передавались греческим дифтонгом «αυ», имеющим аналогичное звучание, ср. лат. Claudius и его греческий аналог Κλαύδιος. Подобным же образом Я. Сафаревич объясняет современное произношение латинского дифтонга «eu» [23, с. 32 – 36].

В отечественной учебной литературе по грамматике латинского языка мы находим аналогичное объяснение произношения интересующих нас дифтонгов, — где очень кратко, а где чуть поподробнее. Так, у С. И. Соболевского в «Грамматике латинского языка. Теоретическая часть. Морфология и синтаксис. [19, с. 8] читаем: «au» произносится как [ау], и «eu» как [эу] с кратким, т. е. неслоговым «у». В учебнике Я. М. Боровского и А. В. Болдырева «Латинский язык для гуманитарных факультетов университетов [6, с. 23] приводится аналогичная информация, только над транслитерированными [ау] и [эу] дается дужка, подчеркивающая их слитное произношение. В. Н. Ярхо и В. И. Лобода в учебнике для студентов педагогических университетов иностранных языков [13, с. 16] уточняют, что дифтонги «au» и «eu» произносятся как односложное [áу] и [ʼэу] с энергичным ударением на первом гласном. Еще больше выделяют лидирующую роль первого элемента — гласных «а» и «э» при произношении данных дифтонгов А. Н. Попов и П. М. Шендяпин [17, с. 194], которые лидирующую роль данных гласных закрепляют графически, указывая, что дифтонги «au» и «eu» произносятся как русское [аʸ] и [эʸ], причем «у» является неслоговым звуком. А. М. Белов, рассматривая произношение латинских дифтонгов [3, с. 39], называет гласные «а» и «е» в составе дифтонгов «au» и «eu» их ядром, т. е. основным элементом, который особо выделяется при произношении, в отличие о второго элемента, звучание которого весьма редуцировано. Поэтому Я. М. Боровский с полным основанием отмечает следующее: «au» и «eu» произносились как сочетание «а» и «е» с неслоговым «и». Упоминать об этих сочетаниях как о дифтонгах приходится только потому, что мы сохраняем о них по традиции графический вариант «и», хотя последовательнее было бы писать «v». [1, с. 887]. В связи с этим уместно привести мнение М. Е. Ниссенбаума, автора фундаментального учебника латинского языка для юристов: «Второй звук, входящий в дифтонги «au» и «eu», не образует слога и поэтому сближается при произношении с согласным звуком. Кстати, ряд слов, заимствованных из латинского языка и содержащих дифтонги «au» и «eu», пишется по-русски не через «у», а через «в»: Аврора, Европа» [16, с. 20]. К последним словам данного автора следует добавить то, что все личные имена латинского происхождения с дифтонгом «au», представленные в словаре классических древностей Фридриха Любкера, передаются в современной русскоязычной версии передачи античных имен через «ав» (Август, Клавдий), а личные имена греческого происхождения с дифтонгом «eu» — в большинстве случаев через «эв» (Европа, Еврипид), но иногда через «эв» (Эвридика, Эвтерпа) [15]. Впрочем, мы оставляем за рамками нашего исследования собственные имена, которые содержат интересующие нас дифтонги, поскольку в афоризмах они практически не встречаются.

Таким образом, можно не удивляться, если в современных учебниках латинского языка, рассчитанных на студентов-классиков [11, с. 28] читаем, что дифтонг «au» произносится как латинское [av/u], дифтонг «eu» как [ev/u]. Следовательно, мы вправе транслитерировать приводимое здесь в качестве примера слово *augeo* как [áугэо] или как [áвгэо]. На то, что при передаче на русский язык дифтонгов «au» и «eu» второй их элемент **u** звучит чаще как «в», чем как «у», раньше всего начали указывать авторы учебной литературы по медицинской латыни [4, с. 13]. И действительно, надлежащее прочитывание данных дифтонгов изначально подразумевает редукцию второго их элемента до звука, близкого к «в», в то время как любая попытка искусственного продления звучания этого элемента сближает его со звуком [y], что в корне искажает звучание дифтонга, ибо его однословное звучание превращается в двусловное. Вот почему попытки транслитерации в форме *au/эу*, а тем более без проставления ударения на первой гласной, не являются, на наш взгляд, предпочтительными, а тем более, оптимальными. Приведенные выше материалы и комментарии позволяют нам утверждать, что выбранный нами вариант транслитерации латинских дифтонгов «au» и «eu» в форме «au» и «эу» находит полное обоснование в научной и учебно-методической литературе. Мало того, мы считаем, что данный вариант больше соответствует особенностям русской просодии и орфоэпии. Соответственно этой позиции мы и оформляли транслитерацию дифтонгов в приводимых афоризмах нашей работы: *audi multa, loquere pausa* [áуди мўльта, лэ́квэрэ паўка] [7, с. 11].

Переходя к вопросам транслитерации латинской медицинской лексики, вначале отметим, что мы объясняем студентам-медикам произношение и транслитерацию латинских или латинизированных греческих дифтонгов «**au**» и «**eu**» по традиционным правилам учебной литературы по медицинской латыни, которые совпадают с изложенными выше правилами произношения и транслитерации латинских дифтонгов [4, с. 11 – 13; 20, с. 29 – 37]. Так, транслитерация слова **cauda** на доске представляется в форме [ка́уда] подобно представленному выше слову [па́ука], *clausus* — в форме [кля́узус], *neutrum* — в форме [нэ́утрум], *pneumon* — в форме [пнэ́умон]. Отметим также, что белорусоязычными студентами этот фонетический материал воспринимается особенно легко на фоне присутствия в белорусском языке буквы **ў**, которая передается звуком, средним между гласным «у» и согласным «в», — сравним латинское слово **caudalis**, русское **каудальный** и белорусское **каўдальны**, новолатинское **Eucalyptus**, русское **эукалипт** и белорусское **эўкаліпт** [18, с. 101, с. 299].

Рассмотрим сейчас, каким образом транслитерируются дифтонги **au-** и **eu-** в русскоязычной медико-биологической и клинической лексике в эталонных справочных изданиях последнего времени, в частности, в «Большом энциклопедическом словаре медицинских терминов» под редакцией Э. Г. Улумбекова [5]. Для анализа лексики греческого происхождения латинского происхождения в нашей работе мы использовали двухтомный древнегреческо-русский словарь И. Х. Дворецкого [9] и однотомный латинско-русский словарь этого же автора [8]. Впервые попыталась найти определенные закономерности в этом вопросе еще на материале трехтомного «Энциклопедического словаря медицинских терминов» (ЭСМТ) [22] Н. Н. Забинкова, указав на определенные различия в передаче на русский язык указанных дифтонгов [10, с. 102 – 104]. Латинские медицинские термины с дифтонгом «au» передаются в словарях наших

дней на русском языке, как и 30 лет назад, преимущественно или через «ав» или «ау». Выбор того или другого варианта, на наш взгляд, определяется, прежде всего, определенной традицией. Только этим можно объяснить присутствие рядом терминов латинского происхождения «австралопитек» (лат. *australis* «южный») и «аускультация» (от лат. *ausculto* «вслушиваться, внимательно выслушивать»). При этом, как видим, не учитываются и аспекты эвфонии, так как с этой точки зрения букву «а» перед группой из четырех согласных в слове «австралопитек» надлежало бы заменить буквой «у». Определенный элемент логической дифференциации можно определить при выборе написания «ав» или «ау» в словах, включающих греческий образовательный элемент *auto-* (от греч. *autos* «сам», «собственный», «такой же»). Если транслитерируются слова с данным элементом, содержащие значение «автоматическое т. е. самостоятельное движение или выполнение какой-то функции», что логически увязывается с понятием «автомат» или «автоматика», то по аналогии со словами «автомат» и «автоматический» употребляется вариант «ав», например, авторегуляция — саморегуляция, авторентген — передвижная рентгеновская станция, предназначенная для рентгенологических исследований в полевых условиях. Если же транслитерируются слова с данным элементом, указывающие на принадлежность к некоему субъекту, то в этом случае используется вариант «ау», например, аутогипноз — гипноз, вызываемый у самого себя по своей воле; аутокость — кость больного, используемая для аутопластики (пластической операции с использованием тканей собственного организма). Отметим, что количество терминов с вариантом «ау» преобладает — 90 против 30 терминов с вариантом «ав». Интересно также отметить, что именно с вариантом «ау» в последнее время возникают неологизмы, относящиеся к медицинской теории и практике: это, кроме упомянутого выше слова «автокость», и слово «автокровь» — кровь больного, и аутоэротизм (синоним термина «нарциссизм») — форма полового извращения, при которой сексуальное удовлетворение достигается созерцанием собственного обнаженного тела, и др.

В словах латинского происхождения, в которых дифтонг «аи» выступает на втором месте после согласного, как правило, используется вариант «ау»: гаустра (лат. *haustum* — карманообразная полость ободочной кишки от лат. *haurio*, *haustum*, *īre* «черпать, вбирать в себя»), каудальный (лат. *cauda* «хвост») хвостовой. Аналогично передается данный дифтонг в словах греческого происхождения: каузалгия (греч. *kausis* «жжение» + греч. *algos* «боль») — жгучие боли в области поражения периферического нерва, таутомерный (греч. *to autó* «то же самое» + греч. *meros* «часть») — относящийся к одной и той же части. Отметим также, что вариант «яу», который звучит в латинских терминах после буквы «l», в русских эквивалентах терминов звучит как «ау», ср.: глаукома (греч. *glaukós* — «голубовато-зеленый») — глаукома, клаустрофобия (лат. *claustrum* «засов», «закрытое помещение» + греч. *phóbos* «страх, боязнь») — клаустрофобия, навязчивый страх закрытых помещений.

Если говорить о передаче дифтонга «еи» латинских терминов в письменных вариантах их русских эквивалентов, то материал используемого нами «Энциклопедического словаря медицинских терминов» показывает, что в этих эквивалентах встречаются различные орфографические варианты. Потому целесообразно рассмотреть все возможные случаи транслитерации данного дифтонга в составе словообразовательных элементов более подробно.

Дифтонг «еи» только один раз встречается в словообразовательных

элементах латинского происхождения — в корне **neutr-** от лат. *neuter* «ни тот, ни другой», «нейтральный». Однако этот элемент передается в русских эквивалентах латинских терминов вариантом **нейтр-**, ср.: *neutrophilus*, *i m* (*neutr-* + греч. *phileo* «любить» — нейтрофил); нейтрофильный лейкоцит; *neutrohhilus*, *a, um* — нейтрофильный — хорошо окрашивающийся нейтральными красителями.

В русских эквивалентах латинских терминов, включающих начальный греческий корневой элемент «**eu-**» (от греческого наречия *eu-* «хорошо», «правильно», «надлежащим образом»), могут выступать орфографические варианты «эв», «эй» и «эу». Каких-либо логических предпосылок для выбора того или иного орфографического варианта не существует, и следует только запоминать эти варианты как данность. Сравним: *eucalyptus* (греч. *eu* «хорошо» + *kalypto* «закрывать») — эвкалипт, дерево, в цветках которого бутоны хорошо скрыты за чашелистиками; *euphoria* (греч. *eu* «хорошо» + *phoreo* «переносить», «выдерживать») — эйфория, повышенное благодушное настроение, сочетающееся с беспечностью и недостаточной критической оценкой своего состояния; *eugnathia* (греч. *eu* «надлежащим образом» + греч. *gnathos* «челюсть») — эугнатия, правильное развитие и функционирование зубов и челюстей. Можно еще отметить, что вариант «эу-» встречается у подавляющего количества терминов (34), вариант «эв-» — у пяти, и вариант «эй-» — только у трех.

При передаче греческого корневого элемента *geus-* (от греч. *geusis* «вкус») всегда употребляется вариант «ев»: *ageusia* (*a* — греч. приставка со значением «отрицание», «отсутствие» + новолат. *-geusia* от греч. *geusis* «вкус») — агевсия, отсутствие вкусовых ощущений; *dysgeusia* (*dys* — греч. приставка со значением «расстройство» + новолат. *-geusia* от греч. *geusis* «вкус») — дисгевсия, расстройство вкусовых ощущений.

Греческий элемент *leuc-* передается в русских эквивалентах латинских терминов как «лейк-»: *leucocytus* (греч. *leukos* «белый» + *kytos* «ячейка», «клетка») — лейкоцит, белая кровяная клетка; *leucolysis* (греч. *leukos* «белый» + греч. *lysis* «разрушение») — разрушение эритроцитов.

Греческий элемент *neur-* (от *neuron* «нерв») передается как «нерв-» в 31 термине обычно в том случае, когда речь идет о нервах или о расстройствах, связанных с нервной системой: *neuralgia* (*neur-* + греч. *algia* «боль») — невралгия, интенсивная боль, распространяющаяся по ходу ствола нерва. Если речь идет о нервных клетках и тканях, то обычно используется вариант **нейр-**: *neurosecretio* (*neur-* + лат. *secretio* «выделение») — нейросекреция, процесс образования и выделения нейрогормонов клетками гипоталамуса. Сравним также термины **неврогенный** и **нейрогенный**. В том и другом случае термин состоит из греч. *neur-* + греч. *-genes* «возникающий», «порождаемый». И тем не менее термин **неврогенный** имеет значение «происходящий из элементов нервной системы», а **нейрогенный** — «происходящий из нервной ткани» или «относящийся к нейрогенезу» (формированию системы нервных клеток в процессе зарождения и развития организма). Однако семантическое обоснование выбора вариантов транслитерации данного дифтонга не является абсолютным, если сравнить термин *нейросухожильный* — относящийся к нервам и сухожилиям, и термин *нейротрипсия* (*neur-* + греч. *tripsis* «растирание», «раздавливание») — раздавливание нерва для выключения его функции. Наблюдается, по сравнению с ЭСМТ, и рост количества эквивалентных семантически терминов с вариантами «невр» и «нейр»: невральный = нейральный, невропатия = нейропатия. В целом,

можно констатировать тенденцию к росту преобладания варианта «нейр-» над вариантом «невр-» в самых различных подсистемах медицинской терминологии.

Дифтонг «eu» в греческих корневых словообразовательных элементах pneum-, pseud-, rheum- передается в русских эквивалентах латинских терминов как «ев»:

pneumonia (греч. pneumónes легкие) — пневмония, воспаление легких;

pseudoaesthesia (греч. pseudés «ложный» + греч. aísthesis «ощущение» — псевдоэстезия, субъективное ощущение, не обусловленное реальным стимулом;

rheumatólogos (греч. rheuma, rheúmatos «поток», «течение», «паталогическое выделение» + греч. lógos «слово», «предмет», «учение») — ревматолог, специалист в диагностике и лечении ревматических заболеваний.

Как показало наше исследование, отражение в русской медицинской лексике латинских дифтонгов «au» и «eu», как и их латинизированных греческих эквивалентов, в большинстве случаев не подчиняется той унификации, которую можно применить при транслитерации латинских крылатых выражений. Это можно объяснить тем, что процесс закрепления письменных вариантов русских транслитератов латинских медицинских терминов осуществлялся в течение ряда столетий и испытывал влияние многих объективно-исторических и чисто индивидуально-субъективных факторов. Поэтому и существует объективная необходимость периодически обсуждать, корректировать и унифицировать орфографическую и морфолого-семантическую форму медицинской терминологии во всех ее подсистемах. Жаль только, что такое обсуждение в последнее время практически не проводится научной общественностью ни в Украине, ни в России, ни в Беларуси. Впрочем, и за советское время состоялась всего одна достаточно представительная научная конференция по проблемам упорядочения и стандартизации русскоязычной медицинской терминологии — в далеком уже 1989 году в эстонском городе Юрмала. Думается, назрело время проведения такого рода терминологических конференций в каждой из наших стран, ибо за 30 лет многое поменялось и в форме, и в содержании, и в восприятии медицинских терминов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабичев Н. Т., Боровский Я. М. Словарь латинских крылатых слов / Под. ред. Я. М. Боровского. — 2-е изд., стереотип. — М. : Рус. яз., 1986. — 960 с.
2. Барсов С. Б. Латынь на все случаи жизни / сост. С. В. Барсов; худож. Е. Н. Лиманова. — М. : АСТ : Астрель: Транзиткнига, — 2005. — 431 с.
3. Белов А. И. Ars grammatica. Книга о латинском языке. — М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2007. — 488 с.
4. Боголепов В. М. Латинский язык (учебник для медиков). — Изд. 2-е, испр. и доп. — М., 1955. — 334 с.
5. Большой энциклопедический словарь медицинских терминов / под ред. проф. Э. Г. Улумбекова. — М. : ГЭОТАР-Медиа, 2012. — 2263 с.
6. Боровский Я. М., Болдырев А. В. Латинский язык для гуманитарных факультетов университетов. — Изд. 4-е, дополн. — М., 1975. — М. : Высш. школа, 1975. — 479 с.
7. ВЕЧНЫЕ СЛОВА= AETERNA DISTA : Восьмиязычный словарь фразеологических эквивалентов / Н. А. Гончарова [и др.]; под ред. Н. А. Гончаровой. — Минск : Белорус. ассоц. «Конкурс», 2012. — 272 с.
8. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь : ок. 50 000 слов. — 3-е изд.,

- испр. / И. Х. Дворецкий. — М. : Рус. яз., 1986.
9. Дворецкий И. Х. Древнегреческо-русский словарь. В двух томах / И. Х. Дворецкий. — М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1958. Т. 1 — 1043 с.; Т. 2 — 1905 с.
10. Забинкова Н. Н. О некоторых орфографических вариантах в медицинской терминологии // Проблемы упорядочения медицинской терминологии: Тезисы докладов Всесоюзной научной конференции по проблемам упорядочения и стандартизации медицинской терминологии / г. Юрмала, 27 февраля – 1 марта 1989 г. М. : ПК НПО «Союзмединформ», 1989. — 352 с.
11. Звонська Л. Л., Шовковий В. М. Латинська мова. Підручник. — 2-ге вид., перероб. і доп. К. : Знання, 2006. — 711 с.
12. Корнеев Алексей. 3000 латинских крылатых выражений. — Донецк: БАО, 2011. — 304 с.
13. Крылатые латинские выражения / Авт.-сост. Ю. С. Цыбульник: Худож. оформ. Б. Ф. Бублик, В. А. Мурлыкин. — М. : ООО «Издательство АСТ»; Харьков : «Фолио», 2003. — 830 с.
14. Латинский язык : Учебник для студентов пед. ин-ов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / Под общ. ред. В. Н. Ярхо, В. И. Лободы. — 3-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 1983. — 319 с.
15. Любкер Фридрих. Реальный словарь классических древностей. В 3 томах. — М., 2001. Т. 1 — 575 с.; Т. 2 — 511 с.; Т. 3 — 574 с.
16. Ниссенбаум М. Е. Via Latina ad jus (Латинская дорога к праву). М. : Юрист, 1996. — 560 с.
17. Попов А. И., Шендяпин П. М. Латинский язык. Элементарный курс. Хрестоматия. Грамматика. Словари.; 4-е изд. — М. : Изд-во лит. на иностр. языках, 1958. — 387 с.
18. Радкевич В. А. и др. Биологическая терминология и номенклатура: Слов. рус.-белорус.-латин., белорус.-рус. / В. А. Радкевич. Л. В. Вардамацкий, А. А. Лешко; Лингв. Ред. Н. В. Бирилло. — Мн. : Высш. шк., 1993. — 479 с.
19. Соболевский С. И. Грамматика латинского языка. Теоретическая часть. Морфология и синтаксис. — СПб : Алетейя, 1998. — 430 с.
20. Сомов В. П. По-латыни между прочим : Словарь латинских выражений. 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрист, 1997. — 344 с.
21. Цисык А. З. Латинский язык (Lingua Latina) : учебник / А. З. Цисык. — Минск : Новое знание, 2017. — 456 с.
22. Энциклопедический словарь медицинских терминов (ЭСМТ). В 3 т. / гл. ред. Б. В. Петровский. — М. : Советская энциклопедия, 1982 – 1984. Т. 1 — 464 с.; Т. 2 — 448 с.; Т. 3 — 512 с.
23. Jan Safarewicz. Historische lateinische Grammatik. — VEB Max Niemeyer Verlag — Halle (Saale), 1969. — 304 S.

УДК 159.95

Горецька А.М., Рибалко А.І., Завгородня Н.І.

Харківський національний медичний університет

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

У статті розглядаються психологічні особливості забезпечення освітнього процесу в умовах дистанційного навчання, наведено особистісні особливості людини, які слід враховувати при розробці навчально-методичних матеріалів з

урахуванням психологічних бар'єрів спілкування, наведено основні відмінності та переваги дистанційної освіти від традиційних форм навчання.

Ключові слова: психологічні особливості, дистанційна освіта, освітній процес.

The article considers the psychological aspects of the educational process in distance learning, gives the personal characteristics of a person who should be considered in the development of teaching materials, taking into account psychological barriers of communication, the main differences and advantages of distance education from traditional forms of learning.

Key words: psychological aspects, distance education, educational process.

В статье рассматриваются психологические особенности обеспечения образовательного процесса в условиях дистанционного обучения, приведены личностные особенности человека, которые следует учитывать при разработке учебно-методических материалов с учетом психологических барьеров общения, приведены основные отличия и преимущества дистанционного образования от традиционных форм обучения.

Ключевые слова: психологические особенности, дистанционное образование, образовательный процесс.

Основою навчально-пізнавальної діяльності є психологічні процеси особистості. Тому в ході дистанційного навчання їх необхідно дотримуватися з урахуванням при цьому специфіки дистанційного навчання.

Будь-яка нова форма навчання, у тому числі дистанційна, вимагає створення психологічної бази, без якої не можна говорити про якість навчального процесу. В. Демкін [1] виділяє низку психологічних принципів, які впливають на якість дистанційного навчання. Він звертає особливу увагу на необхідність детального планування навчальної діяльності, її організації, чіткої постановки цілей та завдань навчання. Студенти мають розуміти призначення запропонованих курсів. Автор зазначає, що ефективність навчальної діяльності студентів значною мірою залежить від змісту матеріалу, який визначає структуру і рівень їх пізнавальних інтересів - загальних чи спеціальних.

Розробка навчально-методичних матеріалів для дистанційного навчання потребує врахування психологічних закономірностей сприймання, пам'яті, мислення, уваги, а також вікових особливостей студентів. Це пояснюється тим, що пізнавальні процеси студентів безпосередньо впливають на засвоєння навчального матеріалу. Існує низка незалежних від особистісних характеристик особливостей [3], які слід враховувати при розробці навчально-методичних матеріалів, зокрема такі:

1. органи чуття людини обмежені у своїй можливості реагувати на інформаційні сигнали, відтак сприймають лише дозовану кількість повідомлень із навколишнього середовища; і якщо повідомлень багато, то мозок зазнає інформаційного перенасичення (перенавантаження);

2. людина сприймає світ залежно від того, що вона очікує сприйняти, через те її свідомість більшою мірою реагує на нове і несподіване;

3. «ефект технічного перенасичення» полягає в тому, що людина не спроможна без варіювання виконувати одноманітні завдання протягом навіть нетривалого часу, тому іноді непомітно для себе вона змінює задачу, яку розв'язує.

Урахування окреслених вище особливостей сприяє підвищенню рівня сприйняття інформації і засвоєння навчального матеріалу тими, хто навчається у

системі дистанційної освіти.

Зворотний зв'язок між студентом і викладачем у системі дистанційного навчання є абсолютним її атрибутом. Цей зв'язок повинен забезпечувати студенту психологічний комфорт у процесі навчання. Суть механізму зворотного зв'язку полягає в тому, що в міжособистому спілкуванні процес обміну інформацією ніби подвоюється і, окрім змістового навантаження, несе в собі від реципієнта до комунікатора відомості про те, як реципієнт сприймає і оцінює поведінку комунікатора. Адекватність сприйняття інформації залежить від багатьох причин, найважливішою з яких є наявність або відсутність у процесі діалогу комунікативних бар'єрів. Комунікативний бар'єр - це психологічна перешкода на шляху адекватної передачі інформації між партнерами зі спілкування. Якщо такий бар'єр виникає, то інформація спотворюється або змінюється її зміст.

Існують різні психологічні бар'єри спілкування:

- семантичний бар'єр пов'язаний із вживанням різних значень того самого поняття учасниками процесу спілкування;
- стилістичний бар'єр виникає при невідповідності стилів мовлення комунікатора і реципієнта;
- логічний бар'єр з'являється тоді, коли логіка міркування, запропонована комунікатором, дуже складна.

Комунікативний бар'єр може перерости і в бар'єр відносин. Це суто психологічний феномен, який виникає в процесі спілкування комунікатора і реципієнта, коли почуття недовіри та ворожості до комунікатора поширюється і на пропоновану ним інформацію.

Важливо враховувати те, що будь-яка інформація, яка надходить до реципієнта, справляє певний вплив на його поведінку, мислення, настановлення. І в окремих випадках комунікативний бар'єр виступає психологічним захистом від психологічного впливу іншої людини, що виникає в процесі обміну інформацією між учасниками спілкування. Таким чином, особистісні характеристики викладачів у системі дистанційної освіти мають важливе значення для забезпечення відповідного, психологічного комфорту тим, хто навчається.

Психологи акцентують увагу на здатності студента самостійно працювати з інформацією. Відомо, що самостійна робота в системі ДО [2] є основним елементом навчальної діяльності.

Виділяють такі рівні готовності студента до самостійної роботи:

1. високий, коли переважає пізнавальний, професійний мотив;
2. проміжний, коли є різні мотиви, актуалізовані різними проблемами;
3. низький, коли переважає зовнішній мотив: необхідність здати залік або іспит.

Провідними мотивами самостійної діяльності можуть виступати навчально-пізнавальні та професійні мотиви. Конкретними стимулами можуть бути інтереси, відповідальність, страх відрахування тощо. Різні за змістом мотиви по-різному впливають на якість навчальної діяльності.

Здійсненню самостійної діяльності можуть заважати такі психологічні проблеми, як відсутність досвіду самостійної роботи, недостатня воляова саморегуляція, вплив групових настановлень тощо.

Основними відмінностями та перевагами дистанційного навчання від традиційних форм навчання є:

- можливість займатися в зручний для себе час, у зручному місці і темпі.

Нерегламентований відрізок часу для освоєння дисципліни.

- паралельне з професійною діяльністю навчання, тобто без відриву від виробництва.

- можливість звернення до багатьох джерел навчальної інформації (електронним бібліотекам, банкам даних, базам знань і т.п.). Спілкування через мережу Інтернет та за допомогою електронної пошти, один з одним і з викладачами.

- концентрований уявлення навчальної інформації та мульті доступ до неї підвищує ефективність засвоєння матеріалу.

- використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційних і телекомунікаційних технологій, що навчає і роботі з ними.

- рівні можливості одержання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я, елітарності і матеріальної забезпеченості учня.

- експорт та імпорт світових досягнень на ринку освітніх послуг.

- дистанційне навчання розширює і оновлює роль викладача, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалити викладаються ним курси, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень і інновацій.

- позитивний вплив надає дистанційна освіта і на студента, підвищуючи його творчий і інтелектуальний потенціал за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, уміння взаємодіяти з комп'ютерною технікою і самостійно приймати відповідальні рішення.

- якість дистанційної освіти не поступається в ідеалі якості очної форми одержання освіти, а поліпшується за рахунок залучення видатного кадрового професорсько-викладацького складу і використання в навчальному процесі найкращих учбово-методичних видань і контролюючих тестів з дисциплін.

У комплексі психологічних особливостей дистанційного навчання можна виділити кілька груп, що вимагають особливого розгляду. Перш за все, це визначення вікового діапазону студентів, здатних до дистанційного навчання та опис психологічних характеристик даних студентів. До другої групи психологічних особливостей можна віднести процес побудови спілкування в системі викладач - студент і студент - викладач в умовах дистанційного навчання. У третю групу можна виділити особливості протікання когнітивних процесів у дистанційному навчанні і взаємних впливів даного навчання на пізнавальну діяльність студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демкин В.П., Можяева Г.В. Организационно-методическая работа при дистанционном обучении Открытое и дистанционное образование. – Томск, 2002. – №2 (6) – С. 15 – 23.
2. Малінко С. «Дистанційна освіта: організаційна структура, психолого-педагогічні основи, фінансування і управління.» //Дир. школи, ліцею, гімназії. - 2002. - №6. - С. 38 – 45.
3. Підчасов Є.В. Психологічні особливості побудови освітнього процесу із застосуванням дистанційних освітніх технологій (ДОТ). [Електронний ресурс]- Режим доступу: <http://2016.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=110>

STORYTELLING AT THE TIME OF QUARANTINE

The new approach to storytelling as a method of assessing student's level of English proficiency is being suggested. Along with switching to on-line conversations on a global level due to quarantine restrictions, the importance of foreign, and especially English language competency, becomes from day to day more and more evident. Since the initiation of quarantine by various governments it has become essential for many institutions and privates to launch the search on new forms and methods capable of not only teaching foreign language, but of developing creative thinking of any given individual. Being humans, we are already storytellers, but this our common feature can be upgraded to a higher level, and especially if the story is being told in a foreign language.

While learning any foreign language, the key role is assigned to the development of communication skills, i.e. abilities we use for giving and receiving different kind of information. Ideas, feelings and impressions play significant role in the process of sentence formation. These skills and abilities are crucial for any person to present him/her self, as well as it is closely connected with one of the marketing world's new darlings, namely storytelling, which is being hailed as the most powerful business skill for the next decade [Neely 2014]. Storytelling has been in use since early Antiquity by various peoples, and it is next to impossible to imagine any civilization which would not render its history by variety of stories. Myths and other stories, according to Th. Sebeok, a prominent American thinker, are the best forms of messages that can be passed on to the upcoming generations.

It is generally estimated that basic requirements for bachelor's degree include the following competencies: ability to communicate orally and in writing in order to interact freely in the field of study; ability to work in a team in order to develop communication skills; ability to develop personal skills and competencies in order to improve decision-making capability. Instead, there have been reported cases of decline in student's literacy, their ineptness to provide logical conclusions, as well as slang abuse, and negligence regarding their self-improvement. In addition to this, professors admit that students do not read enough even in their native language, which significantly impairs their capability of producing valid complex sentences in foreign language as a consequence. Adhering to the style of mobile device communication and being deprived of deep linguistic thinking, the majority of students do not develop necessary language skills.

This is why the cause should be sought somewhere else, not in the entity of a student. There is an apparent need for involving renewed methods and approaches in teaching. Certain improvements are to be administered in order to involve students into linguistic thinking, and to develop their language skills as a consequence. Among several novel approaches to teaching foreign languages, which are aimed at developing speaking skills, is storytelling. This component of a practical class as well as of exam can vitalize the process of teaching, improve scoring, and involve students into the action at the class.

This is why storytelling is being widely used as an effective method of not only delivering information to the audience, but of making the audience to reproduce the story or even to compile their own, using their active vocabulary. This method helps evoke passive vocabulary, i.e. vocabulary which is remembered but not used for speaking, to the active level, i.e. to use it in actual conversations.

Storytelling as a method of teaching possesses variety of applications, namely it can be used for practicing oral or written topics during practical classes. Besides, it is very effective for initialization of conversations between students and professors, which can be performed by suggesting students telling their own stories from their personal experience or practice, not necessarily real ones. This helps students get rid of their unnecessary fears and complexes, which prevent them from speaking foreign language. The topic can be suggested by professor as well, which involves certain kind of vocabulary to be used in the story obligatory for this particular lesson. The teacher or professor can introduce students to speaking with his own, not necessarily real, story. This provides important links in order to establish necessary connections between students and their teacher. Students, being more open, can produce more valid and grammatically correct sentences. All these details have been taken into account during the current research.

The aforementioned studies support introducing newer approach to teaching foreign language, which includes storytelling and its forms, e.g. facilitated discussion, debates, free dialogues, etc. But all this poses certain requirements to the teacher, and among them is flexibility, which is the ability to adjust himself to the current change of situation, ability to support conversation on any given topic, ability to lead student's discussion in proper direction. All this conducted properly results in student's better understanding of grammatical structures, more proper application of composition of sentences, and clearer use of vocabulary. Those are the results which can be achieved by storytelling during classes.

REFERENCES

1. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навч.посібник / за ред. В. М. Кухаренко, 3-є вид. / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Спротенко – Харків: НТ «ХПШ», «Торсінг», 2002. – 320с.
2. Скрипник І. М. Використання дистанційних методів навчання в медичній освіті / І. М. Скрипник, Г. С. Маслова, Н. П. Приходько [та ін.] // Проблеми безперервної медичної освіти та науки. – 2020. – № 3 (39). – С. 29–32.
3. Рашевська Н.В. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема / Н. В. Рашевська // Вісник Черкаського університету. Випуск 191. Частина IV. Серія «Педагогічні науки», 2010— С. 89-96.

УДК 371.315

Гуцол М.І.

Івано-Франківський національний медичний університет
РОЗМАЇТТЯ МЕТОДІВ ФАСИЛІТАЦІЇ ТА ЗАСТОСУВАННЯ ЇХ НА
ОНЛАЙН-ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕДИЧНОЇ
ТЕРМІНОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються проблеми розвивального навчання, яке поєднує професійну підготовку і особистісний розвиток індивідуальності майбутніх медиків. Фасилітація — це інструмент, який допомагає полегшити процес спільного прийняття рішення. Особливо корисним інструмент стає під час онлайн навчання і є дієвою продуктивною технологією в управлінні педагогічними методами у вищій школі. Її основний зміст вкладається у положення-висловлювання фасилітатора. Викладач-фасилітатор перетворює процес комунікації у зручний і легкий для всіх її учасників, допомагає групі зрозуміти загальну мету й підтримує позитивну групову динаміку для досягнення цієї мети у

процесі дискусії, не захищаючи при цьому жодну з позицій.

Ключові слова: фасилітація, викладач-фасилітатор, комунікація, педагогічні технології, пізнавальні методи, групові форми роботи.

The paper deals with the problem of “the developing education” which unites professional preparation and psychological formation of future doctors. Facilitation is a tool that helps facilitate the joint decision-making process. The tool becomes especially useful during online learning and is an effective productive technology in the management of pedagogical methods in high school. Its main content is embedded in the position-statement of the facilitator. The facilitator makes the communication process convenient and easy for all participants, helps the group to understand the overall goal and maintains positive group dynamics to achieve this goal in the discussion process, without defending any of the positions.

Key words: facilitation, teacher-facilitator, communication, pedagogical technologies, cognitive methods, group forms of work

В статье рассматриваются проблемы развивающего обучения, которое сочетает профессиональную подготовку и личностное развитие индивидуальности будущих медиков. Фасилитация - это инструмент, который помогает облегчить процесс совместного принятия решения. Особенно полезным инструментом становится во время онлайн обучения и является действенной продуктивной технологией в управлении педагогическими методами в высшей школе. Ее основное содержание вкладывается в положение-высказывания фасилитатора. Преподаватель-фасилитатор превращает процесс коммуникации в удобный и легкий для всех ее участников, помогает группе понять общую цель и поддерживает положительную групповую динамику для достижения этой цели в процессе дискуссии, а не защищая при этом одну из позиций.

Ключевые слова: фасилитация, преподаватель-фасилитатор, коммуникация, педагогические технологии, познавательные методы, групповые формы работы

В умовах дистанційного навчання нам освітянській спільноті доцільно якомога більше часу приділяти ще й самоосвіті та самонавчанню. Ми – викладачі, модератори, організатори маємо готувати якісний освітній рівень для наших майбутніх медиків, тож освітні потреби сучасних здобувачів вищої освіти постійно мотивують до підвищення власної професійної кваліфікації, для того щоб потім її застосовувати на практиці. Розмаїття методів фасилітації, та застосування їх на онлайн-практиці окремий методичний інструментарій групових форм роботи. Пізнавальні методи діяльності в ролі фасилітатора, нові підходи до організації освітнього простору онлайн вимагають неабияких а надзвичайно ґрунтовних знань.

Отже, що ж таке фасилітація? Фасилітація (від англ. *facilitation* — допомога, полегшення, сприяння) — це організація процесу колективного розв'язання проблем у групі. Саме коли людина залучена до прийняття рішення, коли її думка почута та включена при розгляданні остаточного рішення, вона більш схильна далі реалізовувати це рішення. Фасилітація — це інструмент, який допомагає полегшити процес спільного прийняття рішення. Особливо корисним інструмент стає під час онлайн навчання.

Чи підходить цей метод для вивчення латинської мови у вищому навчальному медичному закладі в Україні? Так підходить. І він є найбільш ефективний під час он-лайн навчання.

Хто ж має бути фасилітатором процесу у вищій школі? Тут можливі 2 варіанти — сторонній експерт (у нашій програмі це ментор), або ж хтось з команди університету. Були випадки, коли під час фасилітації лідер, керівник поєднував 2 ролі — фасилітатора та керівника. Коли він/вона змінювали свою роль, то використовувати візуалізацію. Це досить непросте поєднання, яке приходить із практикою.

У фасилітатора є наступні функції, кожна з яких має виклик:

1 – залучати до повноцінної участі (але в цей час виникає фундаментальна проблема – внутрішній цензор студенти не говорять те, що думають насправді. Наприклад при поясненні нової теми, «Рецепт» студент не говорить повністю закінчень рецептурного рядка боячись сказати не правильно.)

2 – сприяти взаєморозумінню (фундаментальна проблема наступна: фіксація тільки на своїй позиції. Студент краще відповідає тему яку вже вивчено, тому що вже має свою позицію.)

3- стимулювати сприйняття рішень (фундаментальна проблема установка виграш – програш, відповідаючи по тестах теми « Рецепт», один із студентів відповів і отримав бал, інший не встиг на нього відповісти, або не довчив і не відповів, відповідно бал не отримав)

4 – культивувати почуття загальної відповідальності (фундаментальна проблема (надія на своїх одногрупників, ця функція найвідповідальніша, тому що на взятій темі «Рецепт» взаємопов'язані знання латинської мови, фармакології, анатомії, фізіології, пропедевтики, та інших. Щодо відповідальності тут задіяні і лікар і, фармацевт, від них залежить життя та здоров'я пацієнта.) Щоб уникнути цих проблем, потрібно початково обговорити мету обговорення та домовитися перед безпосереднім процесом прийняття рішення про наступні **принципи**:

- порушення на першому місці: якщо є розмови по групах/суперечки, ми їх не замовчуємо і не робимо вигляд, що їх немає, а звертаємо на них увагу;

- кожен говорить за себе: "я", а не "ми", "усі";

- задаючи питання, поясни, чому важлива відповідь;

- будь чесним та свідомим у тому, що говориш;

- висловлюй свої думки, а не інтерпретуй інших;

- одночасно говорить тільки одна людина.

Потрібно пам'ятати про наступні моменти:

Фасилітатор нічому не вчить. Це означає, що людина, що задає питання, повинна перебувати в позиції «незнання», необхідного для того, щоб бути відкритою. Частина підготовки фасилітатора — розвинути в собі щирий інтерес до того, що може знати група і до яких висновків вона прийде.

Фасилітатор бесіди довіряє мудрості групи. Коли почуті всі думки, виходить більш цілісна картина, подібно каменю з безліччю граней. Мета бесіди — отримати «багатогранну мудрість». Якщо фасилітатор не вірить в успіх групи, вона це обов'язково помітить. Фасилітатор буде попередньо приймати будь-які відповіді і не буде намагатися роз'яснити абстрактні репліки, оскільки вони, на його погляд, все одно нічого не змінюють. Або ж він буде поспішати, намагаючись покінчити з обговоренням якомога швидше. Це порушує сам процес фасилітації, учасники отримують негативний досвід і не захочуть більше повертатися до методу.

Фасилітатор відповідальний за перебіг обговорення. Він повинен зробити більше, ніж просто скласти план і слідувати йому на автопілоті. Ключ до ефективного діалогу — це активний взаємний обмін репліками між питаннями і

відповідями. Посеред бесіди ви можете виявити, що питання, які ви підготували заздалегідь, не зовсім підходять або ж їх недостатньо. Потрібно докласти чималих зусиль для того, щоб придумувати нові питання на ходу, продовжуючи спрямовувати групу і «копати глибше».

Можна визначити наступні стадії спілкування фасилітатора-викладача зі студентами:

Стадія 1. Підготовча, неявна, опосередкована. Це – передумови виникнення групи – попередній життєвий досвід її членів. Роль викладача-фасилітатора: завчасно ознайомитися з своєрідними "досьє досягнень" студентів для розуміння потреб, запитів, перспектив групи.

Стадія 2. Становлення групи. Початок взаємодії у групі. Роль викладача-фасилітатора: організувати комфортну продуктивну взаємодію, навчити працювати разом.

Стадія 3. Суперечок. Виявляються різні конфлікти або відкрита конкуренція між студентами за ресурси – владу, популярність, увагу і т. п. Роль викладача-фасилітатора: продовжувати, бути позитивним та інформативним, демонструвати повагу, бути зразком наслідування.

Стадія 4. Затишшя, штилю. Студенти вже виговорилися, зняли напругу, позбулися негативних емоцій і заспокоїлися у гармонійному стані. Роль викладача-фасилітатора: узагальнити здобутки групи, згуртовуючи її, зацентрувати увагу студентів на рівні довіри, щирості, доброзичливості, толерантності, які зросли.

Стадія 5. Стабілізації у розвитку. Команда починає працювати злагоджено, якісно. Роль викладача-фасилітатора: перекласти відповідальність за груповий процес на команду. Поділитися своєю владою. Слідкувати, щоб усі брали участь в обговоренні.

Стадія 6. Успішної діяльності, піднесення. Група застосовує ефективні способи організації командної роботи, вирішує складні проблеми, конфлікти, активно формується та отримує безцінний досвід взаємодії. Роль викладача-фасилітатора: забезпечувати групу інформацією, сприяти взаємодопомозі в групі, дарувати правдиві соціальні компліменти.

Стадія 7. "Завершення" настає внаслідок вирішення завдань, для розв'язання яких група створювалася або внаслідок втрати лідера. Роль викладача-фасилітатора: організувати підбиття підсумків та прощання або створення нової групи.

Технологія педагогічної фасилітації передбачає у застосуванні різні ресурсні техніки. Найпоширеніші з них – Open Space ("Відкритий простір"), World Café ("Всесвітнє кафе"), Future Search ("Пошук майбутнього"), Appreciative Inquiry Summit ("Саміт позитивних змін"), Work Out ("Вихід за рамки"). Для вивчення латинської та іноземних мов у медичному ВНЗ актуальними є наступні: Техніка "Відкритий простір" – це організація процесу комунікації у студентській групі, спрямована на пошук вирішення педагогічного конфлікту, коли кожен член групи має відповісти на велику кількість приватних запитань інших студентів та знайти спільний компромісний вихід із проблеми. Переваги цієї техніки полягають у тому, що за короткий період часу викладач-фасилітатор отримує велику кількість відповідей, інформації, думок студентів та відбувається згуртування групи, об'єднаної важливою метою. У цій техніці заслуговує на особливу увагу викладача-фасилітатора оригінальні принципи діяльності групи. "1. Хто б не прийшов до цієї групи – це ті люди, які потрібні. 2. Щоб не трапилося – це єдине, що могло

відбутися. 3. Коли б це не почалося – це правильний час. 4. Коли це закінчиться, тоді й закінчиться". Техніка "Всесвітнє кафе" – оригінальний спосіб управління змінами у групі. Протягом неї відбувається збір думок студентів не конкретно якоїсь вузької проблеми, а стратегічного напрямку розвитку групи у цілому. Основна увага акцентується на прагненнях та побажаннях студентів. Вони пропонують велику кількість ідей, які відразу обговорюються, піддаються критиці, сумнівам, модифікуються та доопрацьовуються членами групи. Таким чином, концентрується досвід та значний об'єм знань присутніх із певної теми, створюються умови для взаємного інтенсивного навчання студентів. Техніка "Пошук майбутнього" полягає в тому, що кожен член групи має представити своє бачення вирішення конфлікту за лаконічною формулою – "Хто, що і як має вчинити". Опісля відбувається рефлексія, узгодження підходів, обговорення, формування єдиного рішення. Техніка "Саміт позитивних змін" – джерело пробудження потенціалу членів групи. Їм потрібно написати і зачитати для всіх історію свого найбільшого досягнення, успішного розв'язання конфлікту. Важливі позитивні розповіді використовуються як базис для обміну досвідом, інформаційного збагачення, підвищення самооцінки студентів. Ця техніка застосовується для проведення широкого спектра позитивних змін у групі, які полягають, також, у підвищенні рівня конфліктологічної компетентності, розвитку лідерства, стратегічного планування, переміни культури відносин, удосконалення комунікативних процесів, з'ясування бачення та цінностей студентів, поліпшення якості взаємовідносин у групі тощо.

Підсумовуючи вищезазначене, можна дійти висновку, що проблема, розглянута нами, є актуальною та значущою і потребує подальшого дослідження. Зокрема, на особливу увагу науковців заслуговують техніки фасилітації, детальне обґрунтування механізму їх дії та впливу на особистість студента. Узагальнюючи все означене вище, доходимо висновку, що фасилітація – дієва продуктивна технологія в управлінні педагогічними методами у вищій школі. Її основний зміст вкладається у таке положення-висловлювання фасилітатора: "Я тобі допоможу – знаю мету і ми разом знайдемо шлях до неї!". Фасилітатор – це особа, яка організовує процес, залучає учасників і структурує роботу групи. Викладач-фасилітатор – це особистість, яка дидактично грамотно та якісно забезпечує успішну групову комунікацію студентів. Тобто вирішує поставлені завдання, сприяючи комфортній атмосфері та плідності обговорення. Викладач-фасилітатор перетворює процес комунікації у зручний і легкий для всіх її учасників, допомагає групі зрозуміти загальну мету й підтримує позитивну групову динаміку для досягнення цієї мети у процесі дискусії, не захищаючи при цьому жодну з позицій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Фісун О. В. Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен / О. В. Фісун : зб. наук. пр. Харківськ. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. – 2010. – Вип. 34. – С. 133–139.
2. Шевченко К. О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя / К. О. Шевченко : зб. наук. пр. Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2.13 (109). – С. 258–263. 3
3. Фасилітація. Модерація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://jak.magey.com.ua/articles/fasilitacija-moderacija-mediacija.html>.
4. Хілько С. Особливості формування фасилітаційної позиції майбутнього

психолога в системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/1_2016/%D0%A5%D0%98%D0%9B%D0%AC%D0%9A%D0%9E.pdf.

5. Цілі і техніка фасилітації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/16330826/psihologiya/tsili_tehnika_fasilitatsiyi.

6. Краткий обзор некоторых методов фасилитации [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://jarki.ru/wpress/2012/02/06/2970.References>

7. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. К., 2002.–176с

8 Олійник Л.Й. Інноваційні технології викладання іноземних мов [Електронний ресурс] // http://www.rusnauka.com/Page_ru.htm.

9. Саєнко Н.С. Реалізація принципів гуманізації та гуманітаризації медичної освіти у навчанні іноземних мов. Наукові записки. Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. - 2011, Вип. №93, К. : Вид. НПУ ім.М.П.Драгоманова, С.158-166.

УДК 378.018.43:37.016:811.124

Дерев'янченко Н. В.

**Харківський національний медичний університет
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА КАФЕДРІ
ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ХНМУ**

Стаття описує досвід кафедри латинської мови та медичної термінології ХНМУ у проведенні практичних занять під час пандемії. Наголошується на пріоритетному значенні матеріально-технічного оснащення навчальних аудиторій. Описується, як організовані синхронний і асинхронний формати дистанційного навчання. Окреслено основні компоненти дистанційних курсів з навчальної дисципліни, створених на платформі Moodle. Зазначено, що для контролю рівня знань ефективним є використання мобільних додатків. Серед проблемних питань акцентовано увагу на різному рівні цифрової грамотності науково-педагогічних працівників, а також здобувачів освіти.

Ключові слова: *дистанційна освіта, латинська мова, медична термінологія, Moodle, цифрова грамотність.*

The article is devoted to description of the experience of the Department of Latin language and medical terminology of KNMU in holding of classes during pandemic. It is emphasized on priority meaning of material and technical equipment of classrooms. It is described how the synchronic and asynchronic forms of distance learning are organized. It is describedю. It was noted that mobile applications are effectively used for the control of the level of students' knowledge. Amount the problematic issues it is mentioned about different level of digital literacy of teachers and students.

Key words: *distance learning, Latin language, medical terminology, Moodle, digital literacy.*

Статья описывает опыт кафедры латинского языка и медицинской терминологии ХНМУ в проведении практических занятий во время пандемии. Внимание акцентировано на приоритетном значении материально-технического оснащения учебных аудиторий. Описано, как организованы синхронный и асинхронный форматы дистанционного обучения. Обозначены основные

компоненты дистанционных курсов по учебной дисциплине, которые созданы на платформе Moodle. Отмечено, что для контроля уровня знаний эффективным является использование мобильных приложений. Среди проблемных вопросов внимание сосредоточено на разном уровне цифровой грамотности научно-педагогических сотрудников, а также студентов.

Ключевые слова: дистанционное образование, латинский язык, медицинская терминология, Moodle, цифровая грамотность.

Дистанційне навчання є невід'ємною частиною сучасної системи освіти і передбачає наявність навчально-методичного комплексу дисципліни, створеного згідно з офіційною документацією, що діє в певному ЗВО. Однак у ситуації пандемії та впровадження карантинних заходів перехід на онлайн-форму проведення занять інтегрував елементи дистанційного навчання в увесь освітній процес. Науково-педагогічні працівники отримали відповідальне завдання – створити якісні умови надання освітніх послуг для здобувачів освіти, використовуючи синхронний і асинхронний режими дистанційного навчання.

Метою даної роботи є висвітлення досвіду кафедри латинської мови та медичної термінології ХНМУ у використанні технологій дистанційного навчання під час навчального процесу в умовах карантинних обмежень. Для реалізації цього завдання слід представити, які напрацювання кафедри були базою для створення навчально-методичних матеріалів; які інновації використовувались під час навчання та оцінювання рівня набутих знань; описати освітні платформи, що слугували для реалізації синхронного й асинхронного форматів практичних занять; окреслити коло проблемних питань, що виникли у процесі впровадження дистанційної форми навчання.

Дисципліна «Латинська мова та медична термінологія» є обов'язковою для студентів першого курсу, що навчаються за спеціальностями «Медицина», «Стоматологія», «Педіатрія», «Фізична терапія. Ерготерапія», «Технології медичної діагностики та лікування». Харківський національний медичний університет має потужні технічні можливості. Зокрема, кафедра латинської мови забезпечена персональними комп'ютерами, у кожній навчальній кімнаті є мультимедійна дошка, а також доступ до мережі Internet. Це дозволило впровадити інноваційні технології в аудиторне навчання ще до початку введення обмежувальних карантинних заходів. Ще одним основоположним фактором успішного переходу на дистанційне навчання є те, що в університеті працює Центр дистанційної освіти ХНМУ, який у короткі строки реалізував підготовку професорсько-викладацького складу і зокрема викладачів, відповідальних за дистанційне навчання на кафедрах. Для асинхронного формату в ХНМУ використовується освітня платформа Moodle, на якій зусиллями колективів кафедр було створено навчальні курси для студентів.

Дистанційні курси з дисципліни «Латинська мова та медична термінологія» були розроблені зусиллями викладачів кафедри латинської мови та медичної термінології ХНМУ українською й англійською мовами. Як зазначається у роботі О. Вакуленко, «відмінність дистанційної освіти від традиційної – це особлива роль «дистанційного викладача», або тьютора в навчальному процесі. Слід зазначити, що дистанційні технології передбачають кардинальну зміну традиційної освітньої парадигми: викладач – підручник – студент» [1, с. 75]. Надзвичайно важливою є самоорганізація того, хто навчається, адже ефективність дистанційної освіти

залежить також від регулярності навчання. Дистанційні курси мають чітку послідовну структуру, кожна тема має такі компоненти, як мета заняття, теоретичний матеріал, тренувальні завдання, вправи для самостійного опрацювання, тест для перевірки результатів навчання. Також студенти мають можливість обговорювати проблемні питання на форумі курсу або окремої теми, мають доступ до навчальної програми, силабусу, графіку навчального процесу. Таким чином, реалізується одне з пріоритетних завдань дистанційної освіти – можливість студента навчатися у власному темпі, у зручному для нього місці і послідовності опанування матеріалу, що є суголосним студентоцентрованому навчанню.

Для синхронного навчання існує багато сервісів та програм, які дозволяють реалізувати безпосередній аудіовізуальний контакт викладача зі студентами, що є невід'ємною частиною практичних занять. Зокрема, на кафедрі використовувались платформа Zoom і сервіс BigBlueButton, що мають схоже функціональне наповнення. Однак можливості BigBlueButton залежать від потужності сервера ЗВО і є ресурсом Moodle, що слугує достатньо зручним інструментом. Наразі в університеті запроваджена корпоративна пошта, що значно спрощує процес комунікації як між співробітниками, так і зі студентами. Перевагою у спілкуванні за допомогою корпоративної пошти є зручний спосіб пошуку студентів, а також можливість надсилати інформацію про проведення занять одразу всій академічній групі. Так, усі здобувачі освіти отримують посилання і приєднуються до відеозустрічі незалежно від того, чи надала староста вчасно актуальну інформацію. Також Gmail має багато сервісів, що синхронізуються між собою в межах одного акаунта, а це дозволяє більш ефективно використовувати свій робочий час. Так, наприклад, Google календар буде відображати усі заняття, які заплановані викладачем. А відеозустріч планується в Google meet, до якого надано безкоштовний доступ з обмеженням у кількості учасників до 100 осіб. Даний сервіс має простий функціонал, достатній для проведення практичних занять з латинської мови та медичної термінології.

Для контролю результатів навчання на кафедрі широко використовуються мобільні додатки, які водночас допомагають здобувачам освіти опанувати матеріал і слугують допоміжним інструментом для викладача в оцінюванні результатів навчання (Plickers, Socrative, Survey Monkey тощо). Миттєвий зворотній зв'язок – одна з основних переваг таких програм. Найбільш зручним на практиці себе проявив Kahoot. У даному додатку є можливість планувати членджі, надаючи посилання академічній групі. Кожен студент проходить вікторину, яка містить питання з пройденої теми. Викладач, створюючи цей елемент контролю, визначає вид питання, обмежує час для відповіді. Після проходження тесту можна оцінити результати кожного студента, проаналізувавши звіт членджа.

Однак не можна оминути проблемні питання, які постали під час введення карантинних обмежень. Однією із проблем дистанційного навчання став різний рівень комп'ютерної грамотності науково-педагогічних працівників. Жорсткі обмеження у часі подекуди стають фактором зниження якості навчально-методичних матеріалів, які слід адаптувати під дистанційний формат. Відсутність стабільного інтернет зв'язку у студентів – також одна із причин, що знижували ефективність проведених занять.

Можна зробити висновок, що адаптація до проведення практичних занять з латинської мови та медичної термінології у дистанційному форматі (як

синхронному, так і асинхронному) пройшла вдало. Уже в 2020-2021 навчальному році студенти-першокурсники досить успішно опановують навчальний матеріал. Дистанційні курси в Moodle гармонійно доповнюють практичні заняття в реальному часі, що відбуваються у сервісі Google Meet. Перспективним вважаємо розробку єдиних критеріїв оцінювання рівня знань студентів допомогою онлайн-сервісів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вакуленко О. Л., Р. Г. Попович, Тимошук І.О. Формування і розвиток стратегій дистанційного вивчення іноземних мов у контексті модернізації освітньої системи України. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Випуск 16(59), 2017. Наукові записки РДГУ. С. 74-77.
2. Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19: Наказ від 16 березня 2020 р. № 406/ МОН України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0406729-20#Text> (дата звернення 29.10.2020)

УДК 378.147.88

Добринчук О.О.

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядається проблема пошуку нових прийомів і способів підвищення мотивації до навчання іноземних мов. Однією з цих форм є сучасні педагогічні технології, впровадження яких сприяє ефективному вивченню мови. У статті пропонуються визначення поняттям «педагогічна технологія» і «SMART-освіта», які здатні забезпечити високий рівень навчання, що буде відповідати завданням і можливостям сучасного світу, дозволить пристосовуватися та забезпечить перехід від книжкового контенту до активного онлайн-контенту за допомогою єдиного загального сховища навчальних матеріалів в системі інформаційних технологій.

Ключові слова: сучасні інформаційні технології, педагогічна технологія, SMART-освіта, SMART-технології, веб сайт.

The article considers the problem of finding new techniques and ways to increase motivation for teaching foreign languages. One of these forms is modern pedagogical technologies, the implementation of which contributes to the effective studying of language. The article offers definitions of "pedagogical technology" and "SMART-education", which are able to provide a high level of teaching, that will appropriate to the tasks and opportunities of the modern world, will allow to adapt and ensure the transition from book content to active online-content with a single common repository of educational materials in the system of information technologies.

Key words: modern information technologies, pedagogical technology, SMART-education, SMART-technology, website.

В статье рассматривается проблема поиска новых приемов и способов повышения мотивации к обучению иностранным языкам. Одной из таких форм являются современные педагогические технологии, внедрение которых способствует эффективному изучению языка. В статье предлагаются определения понятиям «педагогическая технология» и «SMART-образование», которые способны обеспечить высокий уровень обучения, соответствующий задачам и возможностям современного мира, позволяющий адаптироваться и

обеспечивающий переход от книжного контента к активному онлайн-контент с помощью единого общего хранилища учебных материалов в системе информационных технологий.

Ключевые слова: *современные информационные технологии, педагогическая технология, SMART-образование, SMART-технологии, веб сайт.*

В останні роки у педагогічній освіті відбуваються великі зміни, які охоплюють практично всі сторони навчального процесу. Все частіше піднімається питання про застосування сучасних педагогічних технологій у навчанні іноземних мов. З'являються нові методи і форми навчання, які, в свою чергу, представляють не тільки різні технології обміну і передачі інформації, за допомогою яких здійснюється навчальний процес, а й одну велику систему методів навчання, спрямованих на розвиток комунікативних знань учнів, поліпшення навичок розмовної мови. Основне завдання іноземної мови полягає в навчанні практичному оволодінню іноземною мовою, в формуванні базових знань, тобто здатності здійснювати іншомовне і інтернаціональне спілкування з носіями мови.

Сучасні педагогічні технології, зокрема питання використання інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі, стають предметом досліджень таких вітчизняних науковців як В. Беспалько, В. Биков, Я. Булахова, О. Бондаренко, В. Заболотний, Г. Козлакова, Б. Лихачов, О. Міщенко, О. Пінчук та ін.

Пошук нових педагогічних технологій пов'язаний з нестачею в учнів мотивації до вивчення іноземної мови. Дуже часто позитивна мотивація відсутня, так як при вивченні іноземної мови учні стикаються з деякими труднощами і не засвоюють матеріал в силу своїх психологічних особливостей. Досвід роботи показує, що використання різних, сучасних, свіжих джерел і засобів провокує у слухачів інтерес, підвищує їх мотивацію до навчання.

Дослідники по-різному трактують поняття «педагогічної технології». Так, наприклад Б. Т. Лихачов вважає, що «педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу» [4, с. 63]. Дещо вужче розглядає це поняття В. П. Беспалько: «Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу» [2, с. 24].

Частіше за все педагогічна технологія розуміється як спеціальний набір форм, методів, способів, прийомів навчання та виховних засобів, системно використовуваних в освітньому процесі на основі декларованих психологопедагогічних установок, що приводить завжди до досягнення прогнозованого освітнього результату з допустимою нормою відхилення [1, с.9].

На нашу думку, найвдалішим є наступне визначення: «Педагогічна технологія – це сукупність прийомів, область педагогічного знання, що відображає характеристики глибинних процесів педагогічної діяльності, особливості їх взаємодії, управління якими забезпечує необхідну ефективність навчально-виховного процесу» [3].

Застосування сучасних педагогічних технологій в процесі навчання іноземним мовам дозволяє відтворювати навчальні ситуації, допомагає доповнювати традиційні методи навчання, сприяє формуванню основних навичок іншомовного спілкування від усвідомлення можливості висловлювати думку на

іншій мові до самостійного вирішення комунікативних завдань, підвищує бажання, інтерес учнів до навчання, змушує по-новому поглянути на досліджувані предмети, розкриваючи, таким чином, їх творчі та інтелектуальні можливості, таланти.

Концепція SMART в освіті виникла слідом за проникненням в наше життя різноманітних розумних пристроїв, що полегшують процес професійної діяльності та особистому житті (смартфон, розумний будинок, смарткар – інтелектуальний автомобіль, смартборди – інтерактивна інтелектуальна електронна дошка, SMART-система самодіагностики жорсткого диска комп'ютера) [6].

На даний час поняття SMART є головним призначенням розвитку освітніх систем. Основним джерелом знань є електронний, освітній інтернет-контент, технологічними операціями є забезпечення зворотного зв'язку вчителів і учнів, обмін знаннями між ними.

SMART-освіта – це концепція, яка передбачає комплексну модернізацію всіх освітніх процесів, а також методів і технологій, що використовуються в цих процесах [3]. До SMART-технологій належать вебінари, блоги, твіттери, відео- и аудіоподкасти, в оффлайн та онлайн режимах.

SMART-освіта здатна забезпечити високий рівень навчання, відповідний завданням і можливостям сучасного світу, дозволить пристосовуватися, забезпечить перехід від книжкового до активного контенту. Якість навчальних матеріалів повинно постійно контролюватися за рахунок впровадження різних матеріалів і працювати в єдиному зв'язку із системами управління навчальним процесом. Розглядаючи актуальні, інноваційні технології, слід докладніше зупинитися на темі використання інтернет-ресурсів в навчанні іноземної мови. Можливості використання онлайн-ресурсів величезні.

За допомогою веб-ресурсів можна здійснювати наступні завдання:

- включати матеріали мережі в зміст уроку;
- здійснювати самостійний пошук інформації учнями в рамках роботи над проектом;
- організувати і розвивати вміння і навички читання, використовуючи матеріали з мережі будь-якого ступеня складності;
- покращувати навички аудіювання на основі звукових текстів мережі онлайн-ресурсів;
- поповнювати словниковий запас лексику, скороченнями сучасного іноземної мови;
- вивчати культуру тієї чи іншої мови [5].

Використання сучасних SMART-технологій в процесі навчання іноземним мовам дозволяє моделювати навчальні ситуації, все більше доповнює традиційні методи навчання, допомагає формуванню комунікативного ядра або основоположних навичок іншомовного спілкування, підвищує мотивацію до навчання, змушує по-новому поглянути на досліджувані предмети, розкриваючи, таким чином, їх творчий та інтелектуальний потенціал.

На даний момент існує велика кількість сайтів, присвячених самостійному вивченню іноземних мов, зокрема DeutscheWelle.com, Lingua.com, DerDieDaf.com, Test-Englisch.com, BritishCouncil.com, Lingorilla.com. та інші.

Завдання, які пропонуються на цих сайтах, учні/студенти можуть виконувати також самостійно. Вони можуть слухати тексти багато разів до тих пір, поки не зрозуміють необхідну інформацію. Перевага роботи з сайтами в тому, що вчитель/викладач може чергувати аудіо-тексти від легких до складних, обирати

потрібний рівень складності. Також на сайтах пропонуються вже готові завдання до аудіо- та відеозаписів. Вчитель/викладач може переробити завдання, доповнити його, скоротити тощо, враховуючи мету уроку.

Раніше неможливо було уявити, що можна слухати носія мови в режимі реального часу, але сьогодні завдяки новим інноваційним технологіям нам пропонується така можливість, що робить вивчення іноземної мови в рази простіше і набагато цікавіше.

Таким чином, на даний час неможливо уявити навчальний процес без використання інноваційних педагогічних технологій. На сьогоднішній день викладач іноземної мови має багато можливостей для проведення цікавого заняття, яке буде враховувати усі потреби молодого покоління. Ці можливості сприяють більш активній діяльності учнів/студентів. Використання SMART-технологій на уроці іноземної мови підвищує мотивацію та інтерес до навчання, а також дає хороші результати по формуванню комунікативних навичок у порівнянні з традиційною методикою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О.Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті*. 2015. Ч. 1. С. 8-15.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с
3. Застосування SMART-технологій в навчальному процесі «Навчання без кордонів» : веб-сайт. URL: <https://infourok.ru/primenenie-smarttehnologii-v-obrazovatelnom-processe-mobu-soshobrazovanie-bez-granic-540134.html> (дата звернення 5.11.2020)
4. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. М. : Прометей, Юрайт, 1998. 464 с.
5. Новые информационные технологии в обучении иностранным языкам : веб-сайт. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24564> (дата звернення 5.11.2020)
6. Smart технології в освіті : веб-сайт. URL: <https://sites.google.com/site/smarttehnologiie/interaktivni-tehnologiie-v-osviti>

УДК 378:61.016:617:37.018.43:004

Drabovskiy V.S., Panasenko S.I., Kerbazzh N.R., Bezruchko M.V.

Ukrainian Medical Stomatological Academy, Poltava

THE ROLE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES AT THE SURGICAL PROFILE DEPARTMENTS TRAINING PROCESS

Одним із пріоритетних завдань інформатизації системи вищої освіти, в тому числі медичної, є постійне підвищення якості підготовки майбутніх фахівців на основі використання комп'ютерних технологій у навчальний процес (телемедицина). В умовах COVID-19 інформатизація діяльності вищого навчального закладу повинна забезпечити основу єдиного інформаційно-освітнього простору для здійснення освітньої діяльності на основі сучасних передових інформаційних технологій. Натепер впровадження такої форми для навчання майбутніх лікарів залишається дискусійним. Підготовка лікаря вимагає традиційного особистого контакту, але вся теоретична підготовка та прийняття рішень може відбуватися дистанційно, як для очної, так і для заочної

форм навчання. В статті проведений порівняльний аналіз найбільш дієвих комп'ютерних платформ, які доступні для використання в дистанційному навчанні на кафедрах хірургічного профілю.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформатизація, хірургія, комп'ютерні програми

One of the priority tasks of digitalization of the higher education system, including medical one, is the constant improvement of the quality of future specialists` training on the basis of the use of computer technologies in the educational process (telemedicine). In the conditions of COVID-19, the digitalization of higher educational institution activity should provide a basis of uniform information and educational space for carrying out educational activity on the basis of modern advanced information technologies. At present, the introduction of such a form for the education of future doctors remains debatable. Physician training requires traditional face-to-face contact, but all theoretical training and decision-making activities can take place distantly, both for full-time and part-time forms of education. The article compares the most effective computer platforms that are available for use in distance learning at the departments of surgery.

Keyword: distance learning, informatization, surgery, computer programs

Одной из приоритетных задач информатизации системы высшего образования, в том числе медицинского, является постоянное повышение качества подготовки будущих специалистов с использованием компьютерных технологий в учебном процессе (телемедицина). В условиях COVID-19 информатизация деятельности высшего учебного заведения должна стать базисом единого информационно-образовательного пространства для осуществления педагогической деятельности на основе современных передовых информационных технологий. В настоящее время вопрос о введении такой формы для подготовки будущих врачей остается дискуссионным. Подготовка врачей требует традиционного личного контакта, но все теоретические занятия и действия по принятию решений могут проходить дистанционно, как для очной, так и для заочной форм обучения. В статье проведен сравнительный анализ наиболее эффективных компьютерных платформ, доступных для использования в дистанционном обучении на хирургических кафедрах.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информатизация, хирургия, компьютерные программы.

Distance learning is the process of interactive communication between a teacher and a student while using modern information technology and programs. [1, pp. 186-187]

The creator of distance learning is an English scientist and religious figure I. Pitman, who developed a new method of recording "Pitman's shorthand". In 1840 he began teaching shorthand to students in Britain by mail. At the end of the XVIII century, a new form of education appeared in Europe, which was called the "correspondent form of education". Pitman created courses in London to teach and distribute shorthand through correspondence. Students corresponded with teachers, completed various tasks, and even sent handwritten papers. This was the first attempt to introduce distance learning, and hence the second half of the XVIII century can be safely considered as the beginning of the era of distance learning. [1, p. 186].

One of the priority tasks of digitalization of the higher education system, including medical one, is the constant improvement of the quality of future specialists` training on

the basis of the use of computer technologies in the educational process (telemedicine). In the conditions of COVID-19, the digitalization of higher educational institution activity should provide a basis of uniform information and educational space for carrying out educational activity on the basis of modern advanced information technologies. [5, pp. 245-246].

At present, the introduction of such a form for the education of future doctors remains debatable [2, p. 74, 4, p. 44]. But the COVID-19 pandemic dictates its conditions for the continuation of the educational process of mankind.

The issue of introducing this form of education in medical schools remains controversial. The advantages of distance education are the ability to teach more students at the same time, and the learning process simplification. Physician training requires traditional face-to-face contact, but all theoretical training and decision-making activities can take place distantly, both for full-time and part-time forms of education. [3, p. 240, 4, p.44].

Due to the epidemiological situation in the world, Ukrainian universities have temporarily switched to distance learning (including medical), which is realized through a combination of online classes, recorded video assignments, created teaching materials, developed tasks for independent work, various free-of-charge distance learning platforms. Each of them is actively discussed by teachers and the search for the most effective and convenient tool for establishing connection with students is being conducted. Thus we have decided to compare the most effective platforms for online classes (webinars and conferences) for medical students, which are: Zoom, Skype, Viber, Google Classroom and Kahoot.

Kahoot! – a teaching application that consists of several parts. Here you can make a series of questions with several answers (tests). The format and number of questions depend on the teacher. It is possible to add videos, images and charts.

Google Classroom – Google's web service that is free for educational institutions to create, distribute, and classify tasks paperless. It is possible to create test databases for knowledge control and timely editing.

Zoom – a service for video conferencing, online meetings, and distance learning of students. Anyone can arrange a meeting, provided you create an account that allows you to hold a video conference lasting 40 minutes. The program is designed for individual and group classes. Students can access from a computer, tablet, or phone. Anyone can join the video conference if they have a link. The event can be planned in advance as well as make a recurring link. The advantages are: 1). Excellent connection; 2). Video and audio communication with each participant; 3). The organizer has the opportunity to turn off and on the student, as well as turn off the video and request the inclusion of video from all participants; 4). It is possible to share the screen (screen-sharing) both with sound; 5). You can pause the screen demonstration. In our opinion, the Zoom platform is the most effective program for reproducing and providing distance learning in a COVID-19 pandemic without losing the quality of the educational process..

Daily Viber and Skype services will also meet the needs and requirements of online training in full-time mode (creating groups, online communication, sending test tasks and receiving answers), and even be used to organize a practice-oriented exam through adequate video communication.

Thus, the introduction and integration of modern nanoinformation and traditional technologies in medical education will allow providing quality education to future doctors, systematize the acquired knowledge, promote thorough mastering of the material

with the formation of skills and personality of the doctor in COVID-19 pandemic situation..

REFERENCES

1. Малиновська О.Л. Деякі історичні та теоретичні аспекти дистанційного навчання. / О.Л. Малиновська, С.Р. Масон, О.А. Чаплик // Науковий вісник НЛТУ України. – 2017. – Вип. 27(4). – с. 186–188.
2. Ferrel M.N. The impact of COVID-19 on medical education. /M.N. Ferrel, J.J. Ryan // Cureus. – 2020. – № 12(3). – р. 74.
3. Скрипко В.Д. Використання дистанційних технологій в процесі навчання лікарів-інтернів хірургічного профілю /В.Д. Скрипко // Вісник проблем біології і медицини. – 2018. – Вип.1, т. 1 (142). – с. 240-242.
4. Драбовський В.С. Імплементация інформаційних технологій в процес навчання на кафедрах хірургічного профілю. / В.С. Драбовський // Scientific and pedagogic intership “Innovative methods for the organization of educational process for medical students in Ukraine and EU countries” : Intersheep pceedings, August 3 – September 11, 2020. Wloclawek : Izdevnieciba “Baltija Publishing”, 2020. – с. 44-47.
5. Сучасні методики викладання хірургічних дисциплін в медичному коледжі / В. С. Драбовський, Ж. П. Кундій, Н. В. Мартиненко, А. Л. Челішвілі, О. С. Осіпов // Всеукраїнська науково-методична інтернет-конференція, присвячена Дню заснування закладу освіти : матеріали конференції, 15 жовтня 2018 р. – Черкаси, 2018. – С. 245–247.

УДК 378.6:61.016:811.111

*Дубровіна О.В., Борисова З.О., Леценко Т.О.,
Горбаченко О.Б., Коровіна Л.Д.*

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава ОПТИМІЗАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ, УКРАЇНСЬКОЇ Й АНГЛІЙСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ НА РІВНІ ДОДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Оптимізація викладання латинської, української й англійської професійної термінології студентам, починаючи з 1-го курсу, в поєднанні зі щоденним індивідуальним моніторингом тестових завдань при підготовці до ліцензійних інтегрованих іспитів «КРОК 1» і «КРОК 2» підвищить якість додипломної медичної освіти й рівень лінгвістичної особистості в майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти України.

Ключові слова: *латинська, українська й англійська професійна термінологія, лінгвістична компетентність, навчальна історія хвороби, додипломна вища медична освіта, субтести, індивідуальний моніторинг, ліцензійний інтегрований іспит, «КРОК 1», «КРОК 2», медичні заклади вищої освіти України.*

Optimization of teaching Latin, Ukrainian and English professional terminology to students, starting from the 1-st year, in combination with daily individual monitoring of test tasks in preparation for the licensed integrated exams “KROK 1” and “KROK 2” will improve the quality of undergraduate medical education and the level of linguistic personality in future doctors in higher medical educational institutions of Ukraine.

Key words: *Latin, Ukrainian and English professional terminology, linguistic competence, educational history of the disease, undergraduate higher medical education, subtests, individual monitoring, licensed integrated exam, “KROK 1”, “KROK 2”,*

Вступ. Поглиблене вивчення латинської, української й англійської професійної термінології, починаючи з 1-го курсу навчання студентів медичних ЗВО, – це дуже відповідальний крок для оволодіння майбутньою професією [3; 8; 15; 16]. Необхідно правильно почати вивчення цих мов, щоб студенти з 1-го курсу зрозуміли важливість впливу латинської, української й англійської професійної термінології на професійну додипломну підготовку й рівень лінгвістичної особистості майбутніх лікарів [6; 7; 13; 14; 17]. Саме на якість медичної освіти лікарів як обов'язкової складової реалізації реформи охорони здоров'я в Україні впливає поетапне покращення додипломної підготовки здобувачів ступеня вищої освіти “Магістр” за всіма спеціальностями галузі знань “Охорона здоров'я” [2; 4; 5; 11].

Мета роботи – оптимізація додипломного викладання латинської, української та англійської професійної термінології з формуванням професійного рівня комунікативної особистості в майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти (ЗВО) України.

Результати власних досліджень. Методом дослідження стало вивчення інформативних джерел щодо оптимізації викладання латинської, української й англійської професійної термінології під час додипломної підготовки [7;13;14] і впливу на професійний рівень комунікативно-лінгвістичної компетентності особистості (КЛКО) у майбутніх лікарів за допомогою емотивного контент-аналізу [1; 9; 10]. Шляхом порівняльно-історичної квантифікаційної обробки літературних джерел на отриману інформацію нами сформовано власний погляд. З метою оптимізації викладання латинської, української й англійської професійної термінології на етапі додипломної підготовки й формування професійного рівня КЛКО у майбутніх лікарів ми пропонуємо низку методичних прийомів.

По-перше, викладачам на кожній теоретичній кафедрі продемонструвати студентам медичних ЗВО України, починаючи з 1-го курсу, новий інтерактивний навчально-методичний підхід до викладання латинської, української й англійської професійної термінології у вигляді алгоритму професійної роботи з “навчальною історією хвороби” (НІХ) із різних спеціальностей. Коли викладач уперше продемонструє студентам 1-го курсу роздруковану анонімну НІХ із заповненими всіма її частинами (суб'єктивна й об'єктивна частини НІХ, результати об'єктивного обстеження, попередній, клінічний і остаточний діагнози), підкресливши ту частину НІХ, яка стосується теми практичного заняття згідно з діагнозом, цей інформаційний потік медичної термінології трьома мовами (українська, латинська, англійська) позитивно вплине на розвиток клінічного мислення майбутнього лікаря. Таким чином, викладачі теоретичних кафедр своєю інтерактивною навчально-методичною роботою над НІХ допоможуть упровадити поетапно в додипломну медичну освіту термін «пропедевтика», який походить від грец. *προπαedeuticō*, що означає «попередньо навчаю, готую». На наступне практичне заняття студент роздрукує НІХ і самостійно виділить ту її частину, яку буде обговорено згідно з темою практичного заняття на новій теоретичній дисципліні. Далі за допомогою навчальної електронної медичної системи, подібної *Helsinki.me*, студент під курацією викладача на базі доступу із системи класу в навчальній електронній системі самостійно буде створювати НІХ, присвячені різним діагнозам, що постійно сприятиме ІМ латинської, української й англійської

професійної термінології під час інтерактивної фахової комунікації в медичних ЗВО України. Це водночас підвищить рівень володіння студентами іноземною мовою професійного спрямування, яка необхідна для складання субтестів [6]. Викладачам теоретичних кафедр необхідно використовувати свої особисті напрацювання з навчально-методичної літератури (інтернет-архів навчально-методичної літератури ЗВО) і тестові завдання ліцензійного інтегрованого іспиту (ЛІ) «КРОК 1» і «КРОК 2», які відповідають не тільки темі практичного зняття, а й різним розділам навчальної історії хвороби, – медична картка амбулаторного хворого (форма №025/0), медична картка стоматологічного хворого (форма №043/0), електронна медична картка (ЕМК) – з якими в майбутньому постійно працюватимуть випускники медичних ЗВО України під час прогнозування та визначення діагнозу у хворих. Студенти спочатку будуть збентежені змістовим обсягом інформаційного потоку, але зрозуміють семантику великої кількості незнайомих медичних термінів одразу трьома мовами (латинська, українська, англійська), їх принципову важливість у щоденній підготовці до кожної теми практичного заняття.

По-друге, під час роботи студентів із запропонованою викладачами НІХ із різних спеціальностей кожна незнайома частина історії хвороби (приміром, об'єктивні методи обстеження хворого: біохімічні аналізи крові й сечі, рентгенологічні, цитологічні й патоморфологічні дані, ЕКГ, УЗД та ін.) стане сходинкою до засвоєння нової латинської, української й англійської професійної термінології на теоретичних дисциплінах при порівнянні нормальних показників із патологічними – як *базис*, а потім, для засвоєння й використання професійних знань і вмінь, що потужно впливає на розвиток клінічного мислення на клінічних кафедрах, – як *надбудова* поетапної додипломної підготовки випускників у медичних ЗВО України.

По третє, пропонуємо під час роботи студентів із НІХ розширити межі поетапної міждисциплінарної інтеграції завдяки щоденному оформленню медичної документації, особливо в електронному вигляді, а саме, у створеній у майбутньому навчальній електронній медичній системі, яка буде імітувати існуючу електронну медичну систему (Helsi.me), – і на амбулаторному прийомі пацієнтів, і в стаціонарі. Ми пропонуємо, щоб у майбутньому в медичних ЗВО студенти вивчали навчальну електронну систему, подібну Helsi.me, що має бути розроблена двома мовами (українська, англійська) й адаптована за допомогою створеного навчального програмного забезпечення для різних рівнів підготовки студентів, починаючи з 1-го курсу. Покращення професійних письмових і мовних навичок у студентів медичних ЗВО завдяки щоденному індивідуальному моніторингу з латинської, української й англійської професійної термінології дозволить підвищити професійний рівень додипломної підготовки й позитивно вплине на лінгвістичну компетентність особистості, на фахову комунікацію й обмін медичною інформацією (фахова мова) між майбутніми лікарями.

По-четверте, зацікавленість студентів, починаючи з 1-го курсу, тільки зросте, особливо коли НІХ із різними діагнозами будуть із ним мандрувати від теоретичних кафедр на клінічні, де майбутні лікарі без напруження з'ясують суб'єктивні й об'єктивні методи обстеження хворих, а також нормальні показники людини в порівнянні з патологічними у хворих, доцільність усіх методів обстеження хворого й призначеного йому лікування. Саме тоді викладачі допоможуть студентам зв'язувати українські, латинські та грецькі медичні терміни,

які необхідні, щоб використовувати їх для встановлення діагнозів хворим. Приміром, термін *стоматит* (від грец. *stoma* – рот) – це запалення слизової оболонки порожнини рота. Цей переклад із грецької мови студенти найкраще запам'ятовують власне при встановленні діагнозу *стоматит* у хворого. Саме викладачі нормальної анатомії, латинської, української й англійської мов звернуть увагу студентів на зв'язок цих мов, які потрібні у фаховому спілкуванні.

По-п'яте, новий навчально-методичний підхід у вигляді алгоритму навчально-методичної роботи з НІХ у напрямі міждисциплінарної інтеграції від теоретичних до клінічних кафедр із різних спеціальностей стимулює студентів 3-6 курсів до постійного індивідуального моніторингу засвоєної на 1 і 2 курсах латинської, української й англійської професійної термінології. Тим більше, що саме це прискорить процес адаптації студентів із 1-го курсу до вивчення об'ємної навчально-методичної інформації з латинської й англійської професійної термінології, потрібної для складання субтестів з іноземної мови професійного спрямування ліцензійного інтегрованого іспиту (ЛІІ) “Крок 1. Стоматологія”, особливо в поєднанні зі щоденним індивідуальним моніторингом (ІМ) тестових завдань до всіх тем практичних занять із 9 навчальних дисциплін (НД) при підготовці до ЛІІ «КРОК 1» і з 7 НД – до ЛІІ «КРОК 2», підвищить якість медичної освіти у студентів медичного і стоматологічного факультетів медичних ЗВО України [12]. Щорічно на кожній клінічній кафедрі при написанні історії хвороби використовують термінологію за класифікацією. Оскільки студент використовує для написання історії хвороби термінологію з однієї теми, яку вивчає, він зрозуміє навички написання (форма № 025/0, форма № 043/0) одного з діагнозів відповідно до однієї класифікації, а не з усіх класифікацій кожної патології з різних клінічних дисциплін. Задля з'ясування іншої патології він використає свій конспект, коли напише анамнестичні дані (*pars officialis*, *molestiae aegroti*, *Anamnesis morbi*, *Anamnesis vitae*, *anamnesis communis*) і дані об'єктивного статусу під час роботи своїх колег або на огляді хворих із викладачем. Лікаря-інтерна щоденно в майбутньому чекає незліченна кількість оформлень історій хвороб із різноманітними діагнозами на амбулаторному або стаціонарному прийомі пацієнтів у клініках. Саме тоді згадають випускники медичних ЗВО вивчену за 5-6 років латинську, українську й англійську професійну медичну термінологію, бо без самостійно опрацьованих НІХ й самостійно напрацьованих архівів медичних термінів на початку своєї професійної діяльності в лікарів-інтернів виникнуть труднощі під час встановлення діагнозів хворим.

По-шосте, ми пропонуємо в медичних ЗВО створити архів найкращих навчальних історій хвороби, які необхідні викладачам для проведення практичних занять, а студентам – для самостійної роботи в комп'ютерних залах бібліотек або дистанційно, починаючи з перших курсів навчання, особливо в умовах пандемії Covid-19. Поступове дистанційне написання історії хвороби з різних клінічних дисциплін дозволить майбутнім лікарям швидше запам'ятати латинську, українську й англійську професійну медичну термінологію, необхідну під час заповнення електронних медичних карток пацієнтів з урахуванням нозології (класифікація й номенклатура хвороб), вивчених тем протягом 5-6 років навчання в медичних ЗВО. Також ми пропонуємо на практичних заняттях клінічних кафедр організувати “навчальні консиліуми” між студентами під керівництвом викладачів кафедр, а під час пандемії – у режимі online. Це дозволить постійно на кожному практичному занятті окремо розібрати кожну історію хвороби, які

підготували студенти в групі й на курсі. Найкращі НІХ варто зберігати в архівах медичних ЗВО і проводити відеозапис консиліумів. Під час таких навчальних консиліумів студенти швидше відпрацюють свої мовні професійні навички в письмовому й усному вигляді. Викладачі скеровують і коректують навчальний медичний дискурс студентів, а задля їхнього правильного клінічного мислення підбивають підсумки, опрацьовують недоліки, вказують на помилки в засвоєних знаннях. Така мотивація підготує студентів до справжніх клінічних консиліумів у майбутньому, де вони, сформувавши професійні навички лінгвістичного компонента фахової комунікації професійного напрямку, будуть почуватися впевнено під час роботи в клініках, особливо на дистанційних консультаціях у період пандемії. Саме тоді вони не боятимуться щогодинного відеоспостереження в операційних, на консиліумах і амбулаторному прийомі, що чекає їх у майбутньому.

Висновок. Коли студенти на клінічних кафедрах отримують одного хворого для курації при написанні історії хвороби, їм зазвичай ще важко вибрати з комплексу засвоєних знань і вмінь необхідну інформацію, яку потрібно використати в конкретній клінічній ситуації. Щорічний ІМ вивчення латинської, української й англійської професійної термінології з використанням пропонованого нами нового інтерактивного навчально-методичного підходу у вигляді алгоритму професійної роботи з НІХ із різних спеціальностей на кожній теоретичній кафедрі підвищить рівень підготовки і розвине лінгвістичну особистість майбутніх лікарів. Отже, постійний ІМ латинської, української й англійської професійної термінології на теоретичному й прикладному рівнях лінгвістики під час поетапного написання НІХ із 1-го курсу покращить медичний дискурс у фаховій комунікації майбутніх лікарів. Це дозволить їм професійніше оволодіти написанням медичної документації (форма №025/0, форма №043/0, ЕМК), що прискорить обмін медичною інформацією між фахівцями й пацієнтами, оформлення історій хвороби пацієнтів, щоденно на амбулаторному прийомі й у стаціонарі, в електронній медичній системі (Helsi.me), створеній для пацієнтів, лікарів, державних і приватних медичних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. – К.: Академія, 2004. – 342 с.
2. Булах І. Є. Аналіз результатів складання студентами громадянами України субтесту з іноземної мови професійного спрямування ліцензійного іспиту «КРОК 1.Стоматологія» / І. Є. Булах, Л. П. Войтенко, М. Р. Мруга //Актуальні питання вищої медичної освіти в Україні (з дистанційним під'єднанням ВМ (Ф) НЗ України за допомогою відео-конференції та зв'язку): матеріали XV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Тернопіль, 17–18 трав. 2018 р.). – Тернопіль : ТДМУ, 2018. – С.3-9.
3. Досвід підготовки іноземних студентів до задачі ліцензійного інтегрованого іспиту “Крок 1.Стоматологія” / В.М. Волошинович // Галицький лікарський вісник. –2013, т. 20, № 3. – С.116-117.
4. Дубровіна О. В. Форми підвищення рівня професійної підготовки студентів із пропедевтики хірургічної стоматології за європейським стандартом вищої професійної освіти /О.В. Дубровіна, О.Б. Горбаченко, М. П. Митченко // Європейський вибір – невід'ємна складова розвитку вищої медичної освіти України : матеріали навч.-метод. конф. – Полтава, 2013. – С. 52–55.

5. Інноваційні технології оптимізації самостійної роботи студентів при підготовці майбутніх лікарів-стоматологів із пропедевтики хірургічної стоматології та анатомії людини у вищих медичних навчальних закладах України / О. В. Дубровіна, А. І. Панькевич, О. О. Шерстюк [та ін.] // Інноваційні технології в організації самостійної роботи студентів медичних освітніх закладів : матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 23 березня 2017 р. – Полтава, 2017. – С. 54–55.
6. IFOM – International Foundations of Medicine – іспит з Міжнародних основ медицини/ Центру тестування при Міністерстві охорони здоров'я України [Електронний ресурс] // Режим доступу: <https://www.testcentr.org.ua/uk/k/ifom>
7. Кульбашна Я. А. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців із стоматології : теоретичні й методичні основи : монографія / Я.А. Кульбашна. – К. : Компас, 2014. – 416 с.
8. Лещенко Т. О. Стоматологічний науковий дискурс: питоме українське vs. іншомовне в термінології / Т. Лещенко, М. Жовнір // Молодий вчений. – 2018. – № 9.1 (61.1). – С. 69–74.
9. Моніторинг як важлива складова покращення якості освіти / М. С. Осійчук, О. П. Волосовець, Ю. С. Пятницький [та ін.] // Медична освіта. – 2014. – № 2. – С. 19–25.
10. Олійник І. Ю. Роль нових технологій у самопідготовці студентів-стоматологів до ліцензійного інтегрованого іспиту “Крок 1.Стоматологія” за кредитно-модульної системи організації навчального процесу / І. Ю. Олійник // Медична освіта. – 2012. – № 3. – С.72–75.
11. Постанова Кабінету Міністрів України № 334 від 28.03.18 «Про затвердження Порядку здійснення єдиного державного кваліфікаційного іспиту для здобувачів ступеня вищої освіти магістр за спеціальностями галузі знань “22 Охорона здоров'я”» [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/334-2018-п/>.
12. Шляхи підвищення якості вищої медичної освіти при підготовці студентів стоматологічного факультету до ліцензійного інтегрованого іспиту / О. В. Дубровіна, О. О. Шерстюк, Я. А. Тарасенко [та ін.] // Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти в Україні : навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 21 березня 2019 р. – Полтава, 2019. – С. 76–78.
13. Foreign Language Proficiency Test: «Krok 1. Medicine» : manual / О.М. Bieliaieva, О. V. Hordiienko, Yu.V. Lysanets, et al. ; edited by О.М. Bieliaieva. – Kyiv : AUS Medicine Publishing, 2020. – 328 p.
14. Foreign Language Proficiency Test: «Krok 1. Stomatology» : manual / О.М. Bieliaieva, Yu.V. Lysanets, V.H. Kostenko et al. ; edited by О.М. Bieliaieva. – Kyiv : AUS Medicine Publishing, 2020. – 392 p.
15. Leshchenko T. E-learning technologies for learning Ukrainian as a Foreign Language / T. Leshchenko, M. Zhovnir // Paradigmatic view on the concept of world science: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (August 21, 2020). – Toronto, Canada : European Scientific Platform, 2020. – Vol. 2. – P. 9–12.
16. Leshchenko T. Mind mapping technique in Ukrainian as a foreign language teaching / T. Leshchenko, M. Zhovnir // Tendenze attuali della moderna ricerca scientifica: der Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten «ΛΟΓΟΣ» zu den Materialien der internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz (B. 2), 5. Juni, 2020,

Stuttgart, Deutschland: Europäische Wissenschafts plattform. – Stuttgart, 2020. – P. 20–23.

17. Some questions on passing a subtest of licensing examination “Krok 1” in a foreign language / O. V. Dubrovina, O. M. Bieliaieva, Z. O. Borysova [et al.] // Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти в Україні: матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 21 березня 2019 р. – Полтава, 2019. – С. 73–75.

УДК 821.111(73) – 31 Керуак. 09

Дюрба Д. В.

Харківський національний медичний університет ОСМИСЛЕННЯ ФРОНТИРНОЇ ТЕМАТИКИ У ТВОРЧОСТІ БІТНИКІВ

Категорія художнього простору є невід’ємним компонентом структури тексту художнього твору. У ХХ ст. явище простору як таке набуло кардинального переосмислення. Художній простір може реалізуватися у різних варіаціях, залежно від задуму письменника. Для американської літератури надзвичайно важливим є феномен фронтиру. Внаслідок процесів, що історично відбувалися на території Америки, фронтірний простір є вагомою ментальною складовою культури США. Бітники зверталися до тематики фронтиру через те, що вона історично несе в собі культ волі і демократії, фронтір для них – національний архетип, метафора свободи. Важливим елементом фронтірної тематики є дорога, подорож як шлях. Метафора дороги для бітників – це або її мета, пошук цінностей, або вона сама, тобто дорога заради дороги, що і вирізняє трактування і сприйняття образу дороги бітниками.

Ключові слова: бітники, метафора дороги, фронтір, хронотоп, художній простір, кордон, дорога, подорож.

The category of artistic space is integral to the structure of the text of a work of fiction. In the 20 th century, the phenomenon of space alone was reinterpreted in fundamental ways. Artistic space can be implemented in different variations, depending on the writer’s intention. The phenomenon of the frontier is of utmost importance for American literature. Due to the historical processes in the USA, the frontier space has become an important mental component of American culture. Beatniks elaborated the theme of the frontier because it historically carries the cult of freedom and democracy; for them the frontier is a national archetype, a metaphor for freedom. An important element of the frontier theme is the road, and travel as a path. The road as a metaphor for the Beatniks is either a purpose, the search for values, or a thing in itself, i.e. the road for the sake of the road, which distinguishes the interpretation and perception of the image of the road by the Beatniks.

Keywords: Beatniks, road as a metaphor, frontier, chronotope, artistic space, border, road.

Категория художественного пространства является неотъемлемым компонентом структуры текста художественного произведения. В ХХ в. явление пространства было кардинально переосмыслено. Художественное пространство может реализовываться в различных вариациях, в зависимости от замысла писателя. Для американской литературы чрезвычайно важным компонентом является феномен фронтира. В результате исторических процессов, происходящих на территории Америки, фронтірное пространство, его завоевание является весомой ментальной составляющей культуры США. Битники обращались к тематике фронтира так как она исторически несет в себе культ

свободы и демократии, фронтир для них – национальный архетип, метафора свободы. Важным элементом фронтирной тематики у битников является дорога, путешествие как путь. Метафора дороги для битников – это либо её цель, поиск ценностей, либо она сама, то есть дорога ради дороги, что и отличает трактовку и восприятие образа дороги битниками.

Ключевые слова: битники, метафора дороги, фронтир, хронотоп, художественное пространство, граница, дорога, путешествие.

Важливим етапом у літературознавстві було введення М. М. Бахтіним поняття «художній хронотоп» для характеристики нерозривності понять художнього простору і художнього часу. Окрім того, проблема вивчення художнього простору є актуальною у зв'язку із активізацією уваги до вивчення жанру роману та організації його просторово-часових композиційних аспектів. М. М. Бахтін зауважив, що термін «хронотоп», який він взяв із фізіологічних досліджень А. Ухтомського, переходить у літературознавство «майже як метафора» [2, с. 234]. До того ж, вчений наголошує, що ««...» жанрово-типові хронотопи складаються і закріплюються жанровою традицією. Доки вони продуктивні в сенсі освоєння реальної дійсності, жанрова традиція досить гнучка <...>. Окремі хронотопи глибоко занурені у загальне доступне добі <...> відчуття реального часу, яке визначається всією складністю соціально-економічних, політичних, загальнокультурних і художньо-літературних умов» [1, с. 291].

У зв'язку із посиленням уваги до індивідуальності, до суб'єктивного елемента в художньому творі у ХХ ст. відбувається кардинальне переосмислення значення простору як явища. Категорія художнього простору є важливим компонентом структури тексту художнього твору. «Просторово-часова основа має домінуюче значення в різних видах культури <...>. Та при цьому слід пам'ятати, що категорії часу і простору <...>, строго кажучи, проблематичні як атрибут “реального світу”, тому що вони можуть зміщуватись і деформуватись у психологічному переживанні суб'єкта. <...> Деформація часово-просторових відносин у художньому творі зумовлена тим, що художній образ лише опосередковано зв'язаний із зображенням зовнішньої реальності. Ця властивість художнього образу корениться в природі перцептуального простору-часу, який виділяють сучасні філософи, розрізняючи час (і, відповідно, простір) реальний, перцептуальний і концептуальний» [6, с.6]. Таким чином, художній простір, навіть у автобіографічних творах, може подаватися у різних варіаціях, залежно від задуму письменника, а може навіть виходити за межі реальної дійсності чи проявлятися у вигляді символів. «Топоси й локуси в художньому творі співіснують не відокремлено один від одного, важливими є зв'язки між ними, а також зміщення, деформації, нашарування, взаємопроникнення» [5, с. 8].

Однією із найважливіших в американській літературі просторових констант є фронтир. Вперше концепцію фронтиру ввів у науку американський історик Фредерік Тернер (1861–1932), який зауважував, що поняття межового кордону має надзвичайно велике значення для розуміння історії США, адже, на думку вченого, американське суспільство сформувалося на засадах свободи, демократії та індивідуалізму саме завдяки соціально-географічним умовам. Ф. Тернер довів, що внаслідок можливості заселення прикордонних «диких» зон і розширення меж країни, що продовжувалося певний час, суспільство мало змогу ««...» пом'якшувати соціальне напруження» [7, с. 7]. Термін «фронтир», за Ф. Тернером,

це «...» прикордонна смуга чи ділянка так званих “вільних земель” у внутрішніх районах північноамериканського континенту, що протягом всієї історії країни аж до кінця XIX ст. освоювалася білими поселенцями і поступово переміщувалася (“рухомий кордон”) в ході територіальної експансії на захід. «...» Поступово цей термін «...» набув ширшої інтерпретації як край чи сфера, що відкриває нові можливості» [7, с. 6–7]. Учений вважав, що саме на кордоні формувалися та відтворювалися ідеали демократії та свободи. Таким чином, простір фронтиру є скоріше ментальним, ніж фізичним, хоча він і є окреслений географічно – в першу чергу він важливий як простір культурний. «На межі XIX–XX ст. “фронтір” (“межа”) досяг свого природного географічного краю, але його цивілізаційне значення не було вичерпанним, адже він зберігся як соціокультурний архетип в американській національній ментальності. У ній міцно закріпилося уявлення, що у кожного індивіда має бути можливість долати життєві “фронтири”, не боятися “зніматися з місця” «...», прагнути нових місць, що обіцяють нові, кращі можливості» [7, с. 7].

Поняття фронтиру в літературі США використовується як стійкий просторовий образ. Російський філолог О. В. Ващенко пише, що «...» фронтір став для Америки способом національного самовизначення й водночас осягнення оточуючого світу» [4, с. 353]. У зв’язку із соціальними процесами, що відбували на межі цивілізаційних кордонів, феномен фронтиру став асоціюватися із певними образами героїв, що глибоко вплинули на американську літературу. «Тема фронтиру стала виділятися вже у творчості перших поселенців та описувачів Нового Світу. «...» В той час, коли обличчя фронтиру визначилося ясніше, «...» література “прикордоння”, що розросталася все більше, стала розділятися на твори, які були написані безпосередньо фронтірськими, і на літературу “фронтірної теми”. І та, й інша мали прямий вплив на національну культуру» [4, с. 357]. Фронтірна тематика і тематика Дикого Заходу набувала у художніх творах здебільшого ідеалізованого і романтичного характеру, поступово сформувавши міф про Захід як місце «оновлення індивіда і нації» [4, с. 363]. О. В. Ващенко також зазначає: «Розвиток літератури США у XX ст. засвідчив, що матеріал, який вміщено в досвід освоєння фронтиру, виявився настільки вибуховим, що потребував багатьох десятиріч осмислення» [4, с. 368].

Письменники та поети розбитого покоління, які відчували сумніви щодо органічності і правильності способу життя, що культивувався в той час у суспільстві споживання, зверталися прямо чи опосередковано до тематики фронтиру як до такої, що історично несе в собі культ волі і демократії. Фронтір для них був перш за все метафорою свободи, національним архетипом. Письменники розбитого покоління не приймали визнаної суспільством споживання моралі, виступали проти стандартизації людини, проте їхній бунт був спокійним, адже в часи, коли до них прийшло визнання, вони вже не вірили у «...» можливість перебудови світу завдяки суспільним перетворенням. «...» Попри весь свій нонконформізм, бунтарство, протест, бітники почувалися укоріненими у рідній культурі, наслідуючи традиції романтиків, трансценденталістів, Вітмена, міжвоєнних експатріантів» [3, с. 258–259]. Найавторитетнішими своїми кумирами в літературі вони називали Волта Вітмена та Генрі Торо. Бітники першими вирушили за порятунком від того, на що перетворилася американська мрія, на умовний фронтір, в зони дикої природи, у невідомі для них міста, у подорожі свідомістю, звеличуючи культ безумства і свободи. Все це відбилося у їхніх,

здебільшого автобіографічних, творах та зокрема у романах Дж. Керуака. Як наслідок цього пізніше, у 1960-х, серед американської молоді набуло популярності життя в комунах, серед простоти та бідності й відсутності будь-якого контролю з боку людей зі світу конформізму, з їхніми правилами і шаблонами соціальної поведінки.

Прагнення до свободи виражалось і через форму, і через зміст творів бітників. Поети розбитого покоління – А. Гінзберг, Г. Снайдер, Л. Ферлінгетті – переважно обирали для своїх творів форму верлібру, прагнучи до простоти, близькості до природи, вони писали поезію без рими та конкретної метрики, проте їхні вірші мали новітні ритми, їх часто декламували в супроводі саксофону чи інших музичних інструментів. Письменники, зокрема В. Берроуз та Дж. Керуак, вигадали для написання романів власні спонтанні техніки, які були спрямовані на звільнення від надмірних літературних шаблонів, вивільнення істинної творчої енергії у її природному вигляді та оформлення її вербально. «Прагнення [бітників – Д. Д.] до досягнення спонтанності було не стільки прагненням до визнання чи експерименту, чи “ризиком”, а було конче потрібно для знайдення друкарських форм, які могли би передати безперервні потоки розуму, індукованого наркотиками бачення, з дикими коливаннями маніакальних і депресивних почуттів» [9, с. 201], – пише американський критик Фредерік Карл.

Невід’ємним атрибутом фронтирної тематики є дорога, подорож. Згідно з «Кембриджським путівником з американської літератури подорожей» (2009), ««...» література подорожей завжди була міцно пов’язана із конструюванням американської ідентичності. Вона займає простір між фактом і вигадкою, вона відкриває культурні установки і розкриває бажання, що постійно змінюються, як у подорожуючого, так і у аудиторії, що читає написане» [10, с. 1].

М. М. Бахтін називає хронотоп дороги одним із найважливіших хронотопів, що створюють сюжет художнього твору. «Тут [на дорозі – Д. Д.] своєрідно поєднуються просторові та часові ряди людських долі та життів, ускладнені соціальними дистанціями, які тут долаються. Це – точка зав’язування та місце здійснення подій. Тут час ніби вливається у простір і тече ним (утворюючи дороги), звідси і настільки багата метафоризація шляху-дороги: “життєвий шлях”, “ступити на нову дорогу”, “історичний шлях” та ін.; метафоризація дороги різноманітна та багатопланова» [1, с. 490]. В. Топоров зазначає, що в культурній свідомості людини хронотоп дороги має дві проєкції – горизонтальну та вертикальну. Горизонтальна проєкція – це шлях по землі, до сакрального центру, чи від центру до периферії; вертикальна – шлях у верхній чи нижній світ. Основною відмінністю між ними є неможливість подолання вертикального шляху простим смертним, що може лише метафорично осягнути його своєю душею [8].

Таким чином, однією із метафор шляху, є його мета – пошук матеріальних чи духовних цінностей, проте деколи цінність шляху полягає у ньому самому. Дорога, шлях – важливий філософсько-естетичний компонент американської літератури. До того ж, дорога є метафорою життя, долі людини. Шлях, який долають герої творів бітників, є шляхом пошуку себе, пошуку відповідей на екзистенційні питання. Зазвичай дорога має як мінімум дві точки у просторі – початок і кінець, між ними, як правило, лежать різні перешкоди, які герої долають задля досягнення своєї мети. У порівнянні з цим у бітників погляди на дорогу трансформуються, для них є актуальною дорога заради дороги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Собрание сочинений : В 7 т. – Т. 3 : Теория романа (1930–1961 гг.) / М. М. Бахтин. – М. : Языки славянских культур, 2012. – 880 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин; сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
3. Давыдов Ю. Н. Контркультура и кризис социализации молодежи в условиях «общества потребления» / Ю. Н. Давыдов // Социологические исследования. – 1977. – № 3. – С. 78–87.
4. История литературы США : В 3 т. – Т. 2 : Литература эпохи романтизма / Под ред. А. М. Зверева. – М. : Наследие, 1999. – 463 с.
5. Маркович Я. С. Категорії часу та простору в романі Б. Пастернака «Доктор Живаго» : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.01.02 «Російська література» / Я. С. Маркович. – Сімф., 2006. – 20 с.
6. Притуляк В. Г. Часово-просторовий континуум у романах Франца Кафки / Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.01.04 / В.Г. Притуляк; НАН України. Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2004. – 21 с.
7. Тёрнер Ф. Фронтир в американской истории / Фредерик Тёрнер ; [пер. с англ. А. И. Петренко]. – М. : Весь Мир, 2009. – 304 с.
8. Топоров В. Н. Пространство и текст / Владимир Топоров // Текст: семантика и структура [Электронный ресурс]. – М., 1983, – С. 227–284. – Режим доступа: http://ec-dejavu.ru/p/Publ_Toporov_Space.html.
9. Karl F. American Fictions 1940–1980 : A Comprehensive History and Critical Evaluation / Frederick Karl. – N. Y. : Harper & Row, 1983. – 637 p.
10. The Cambridge Companion to American Travel Writing / [Ed. by Judith Hamera and Alfred Bendixen]. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 294 p.

УДК 378.6:61.016:811.111'243:81'271.1

Ефендієва С.М.

Українська медична стоматологічна академія, Полтава МОВНІ ПОМИЛКИ ТА ЇХ УСУНЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «КЗВ: АНГЛІЙСЬКА МОВА ФАХОВОГО СПРЯМУВАННЯ»

Проаналізовано й класифіковано типові помилки, що трапляються у студентів. Окреслено шляхи запобігання й усунення типових помилок у процесі вивчення дисципліни «КЗВ: Англійська мова фахового спрямування».

Ключові слова: мовна система, англійська мова, медична термінологія, типові помилки, студенти.

The paper highlights the typical mistakes in students. The ways of prevention and elimination of typical mistakes in the process of studying the elective courses «English for Professional Purposes» has been determined.

Key words: language system, English language, medical terminology, typical mistakes, students.

Проанализированы и классифицированы типичные ошибки, встречающиеся у студентов. Определены пути предотвращения и устранения типичных ошибок в процессе изучения дисциплины по выбору «Английский язык профессионального направления».

Ключевые слова: языковая система, английский язык, медицинская терминология, типичные ошибки, студенты.

Останніми роками одним із пріоритетних напрямків підготовки студентів

медичних ЗВО стає вивчення іноземної мови, що значно збільшує можливості випускників, розширює коло їх професійного спілкування, створює умови для міжнародної академічної мобільності та конкурентоздатності сучасного медичного фахівця.

Мета нашого дослідження схарактеризувати типові мовні помилки, виявлені у студентів під час вивчення іноземної мови, а також окреслити методичні прийоми та способи їх усунення.

З-поміж багатьох питань, які нині входять до кола наукових інтересів лінгводидактів, важливе місце посідають питання аналізу, класифікації і формулювання методичних рекомендацій щодо запобігання та мінімізації мовних і мовленнєвих помилок у процесі вивчення іноземної мови [4, с. 204].

Матеріалом дослідження слугували типові помилки, які фіксуються у студентів при засвоєнні розділу «Фахова термінологія» з навчальної дисципліни «КЗВ: Англійська мова фахового спрямування», яка триває протягом п'ятого семестру третього року навчання та розроблена відповідно до галузі знань 22 «Охорона здоров'я», спеціальності 221 «Стоматологія». Предметом викладання є обсяг загальнонаукової і галузевої стоматологічної лексики та нормативної граматики, який ґрунтується на вивченні студентами фахового матеріалу англійською мовою та інтегрується із дисциплінами, які входять до бази «Крок 1. Стоматологія»: нормальна анатомія, біологія, біохімія, гістологія, мікробіологія, нормальна фізіологія, патологічна анатомія, патологічна фізіологія та фармакологія.

Здійснений аналіз дає змогу зазначати причини, з яких мовці роблять помилки. Вони можуть мати труднощі, вимовляючи певні звуки; остаточно не засвоїти лексичну одиницю або граматичну конструкцію; потребувати більше часу для перевірки і виправлення своїх письмових робіт; може мати місце інтерференція з боку рідної мови, а також слід зважати на низький загальний рівень мовної підготовки студентів. Причина помилки визначає спосіб її виправлення. Викладач поєднує прийоми власного втручання, коригування в групі та самокорекції. Іноді він мусить здійснювати корекційну діяльність, інколи тільки вказує на помилку, щоб дати змогу студентові виправитися самому або щоб інші мовці могли йому допомогти, час від часу взагалі ігнорує помилки. Це залежить від навчальної мети, етапу заняття, серйозності помилки і потреб мовця. Не слід виправляти кожен помилку – це може призвести до втрати студентом мотивації [1, с.23].

Таким чином у процесі аналізу мовних помилок, допущених студентами, за основу було взято класифікацію відповідно до рівнів мовної системи. До фонетичних аномативів належать: 1) неправильна вимова голосних звуків та дифтонгів ([aɪ]: “lining”, “minor”, “saliva”, “enzyme”, “fungi”, “bronchi”, “foci” та ін.; [ʌ]: “duct”, “ulna”, “ulcer”, “stomach”; [ju:]: “purulent”, “uvula”, “sputum”; [e]: “threat”, “spread”, “sweat”, “breath” та ін.). 2) приголосних звуків ([k]: “trachea”, “brachial”, “bronchus”, “headache”, “chronic”; [dʒ]: “gingiva”, “jejunum”, “gestation”, “major”; [θ]: “thymus”, “thorax” та ін.). 3) вимова букв, що не вимовляються в англійській мові (“mute letters”): “pneumonia”, “phlegm”, “limb”, “thigh”, “weigh”, “thumb”, “wrist”, “knee”, “sign”, “pterygoid” та ін. 4) акцентологічні помилки (порушення норм наголосу): [ˈpræpel] замість [prəˈpel] та ін. 5) орфографічні помилки: “breath” — “breathe”; “advice — “advise”; “complain” — “complaint” [3, с.26].

Основні шляхи усунення проаналізованих і класифікованих помилок

вбачаємо в: 1) щонайширшому використанні засобів унаочнення, передусім у вигляді таблиць (фонетичних, орфографічних, лексичних, граматичних); 2) систематичному порівняльному аналізі типових помилок та їх коригуванні шляхом активізації студентів; 3) використанні прийомів зіставлення і протиставлення; 4) збільшенні кількості тренувальних вправ на переклад (конструкції з узгодженим/неузгодженим означенням, комбінованими типами синтаксичного зв'язку); 5) неухильному дотриманні принципу концентризму в навчанні латинської мови і медичної термінології.

Найефективнішим способом усунення мовних помилок вважають вивчення медичної термінології через розуміння структури слова та значень частин слова. Робота над текстом тестового завдання починається з подачі та фонетичного опрацювання термінів як ізольовано, так і в реченнях при виконанні вправ рецептивного й репродуктивного характеру.

Щоб систематизувати медичний термін, встановити наявні зв'язки з іншими термінами, які входять у визначену сукупність термінів, необхідно дати йому тлумачення в певному контексті. Для систематизації термінів і розширення термінологічного словника доцільно проводити аналіз словотворчих елементів термінів у їх групуванні: mal-(wrongful) — malocclusion, malabsorption, malformation, malfunction; inter-(between) — interdental, intercellular, intermaxillary; ir-(lack of) — irreversible, irregular. Рекомендується дериваційне визначення зв'язків у слові: constrict-constriction, constricted; obstruct-obstruction, obstructive; palpate-palpation, palpable. Для семантизації доцільно застосовувати пояснення термінів засобами англійської мови: pharyngitis is an inflammation of the back of the throat. Розгляд дефініції, наведеної в словнику дає змогу ретельно опрацювати дану лексичну одиницю. З цією метою, доцільно застосовувати підбір термінів-синонімів, розглянемо приклад: limb-extremity; introduce-give-administer; severe condition-grave, heavy, life-threatening, poor condition, використання антонімічних термінів: lower teeth-upper teeth, а також переклад, якщо вичерпано інші можливості для систематизації термінів: angina-стенокардія, ангіна-tonsillitis; glands-залози, мигдалики-tonsils; resin-смола, каучук, гума-rubber [2, с. 58].

Таким чином, проведене дослідження підтверджує, що класифікація, аналіз та методи усунення типових помилок є важливими етапами на шляху їх запобігання та мінімізації в усному та писемному мовленні студентів. На наше переконання, перспективним *напрямком* є розробка системи вправ, дослідження методів і прийомів, спрямованих на попередження й подолання мовних помилок в усному та писемному англійському мовленні студентів медичних ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляєва О. М. Типологія мовних помилок і шляхи їх мінімізації у процесі навчання майбутніх лікарів латинської мови та медичної термінології / О. М. Беляєва // Мовні дисципліни в контексті розвитку сучасної вищої школи : матеріали Всеукр. дистанц. наук.-практ. конф. з міжнар. уч., 13-14 лист. 2014 р., Харків / відп. за вип. Є. І. Світлична, Л. А. Торяник. — Харків: Тім Пабліш Груп, 2014. — С. 23—29.
2. Ефендієва С. М. Систематизація медичних термінів на заняттях з англійської мови при підготовці до ліцензійного іспиту «Крок-1» / С. М. Ефендієва, К. С. Бугаєнко // Медична наука в практику охорони здоров'я : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених, Полтава, 22 листопада 2019 р. — Полтава, 2019. — С.

58–59.

3. Лисанець Ю. В. Типологія мовних помилок у процесі вивчення англійської мови студентами вищих медичних навчальних закладів / Ю. В. Лисанець, А. А. Стриж // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К., 2016. – Вип. 86 (Частина 1). – С. 26–28.

4. Сологор І. М. Мовні помилки і шляхи їх мінімізації в процесі вивчення розділу «Клінічна термінологія» англомовними студентами / І. М. Сологор, О. М. Беляєва, В. Г. Костенко // Сучасна медична освіта: методологія, теорія, практика : матеріали Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 19 березня 2020 р. – Полтава, 2020. – С. 204–206.

УДК 37.018.43:004:316.77

Ефендієва С.М., Кінчелое Н.М., Знаменська І.В.
Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава
ДИСТАНЦІЙНА КОМУНІКАЦІЯ МІЖ УЧАСНИКАМИ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті порушено проблему дистанційної комунікації між учасниками освітнього процесу. Особливу увагу приділено проблемі з дотриманням академічної доброчесності в умовах дистанційного навчання. Наведено приклади основних форм онлайн комунікації та веб-ресурсів для дистанційного навчання.

Ключові слова: веб-середовище, дистанційне навчання, асинхронний режим, синхронний режим, платформа.

The paper deals with the issue of distance education between participants of the educational process. Particular attention is paid to the problem of academic honesty in distance learning. The article gives the detailed examples of basic forms of online communication and web-resources for distance learning.

Key words: web-environment, distance learning, asynchronous mode, synchronous mode, platform.

В статье затронута проблема дистанционной коммуникации между участниками образовательного процесса. Особое внимание уделено проблеме с соблюдением академической добросовестности в условиях дистанционного обучения. Приведены примеры основных форм онлайн коммуникации и веб-ресурсов для дистанционного обучения.

Ключевые слова: веб-среда, дистанционное обучение, асинхронный режим, синхронный режим, платформа.

Дистанційне навчання у ХХІ столітті лідирує серед інших форм навчання у зв'язку з потребою в безперервній підготовці високого кваліфікаційного рівня фахівців в умовах швидкого реагування на пандемію COVID-19.

Загальновідомо, що дистанційне навчання потребує використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які дають змогу навчатися на відстані без особистого контакту між викладачем і студентом. За таких умов акцент у навчанні зміщується на самостійну роботу студента, а викладач виступає в ролі організатора навчального процесу, консультанта та тьютора. Усе це спонукає до пошуку нових засобів навчання, які б відповідали вимогам і потребам освітнього процесу [1, с. 5]. На перший погляд, дистанційне навчання спрощує роботу викладача, оскільки однократне забезпечення достатньо якісними матеріалами й ретельно підібраним контентом дасть змогу регулярно використовувати напрацьовану схему роботи. Проте, зважаючи на динамічність інформації в

сучасному світі, її швидко змінюваність, викладачеві необхідно повсякчасно координувати навчальний процес, підвищувати творчу активність, креативність, удосконалювати свою кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій [4, с. 31].

Необхідно розглянути, що дистанційне навчання може здійснюватися у двох режимах: синхронному (всі учасники освітнього процесу одночасно перебувають у веб-середовищі) чи асинхронному (освітній процес здійснюється за зручним для викладачів та студентів графіком). Відмінністю між синхронним і асинхронним режимами є миттєві повідомлення та негайний зворотній зв'язок. Асинхронний режим не дає можливості такого типу взаємодії. Синхронний режим дозволяє співпрацювати в режимі реального часу. Перевага синхронного режиму в тому, що можна залучати учасників миттєво та у визначений час [3, с. 120].

Відповідно до цього дистанційне навчання створює нові виклики для дотримання норм і правил академічної доброчесності. Для студентів виникає можливість списування, для викладача постає проблема справедливого оцінювання. Розраховувати на високий рівень академічної доброчесності можуть ті, хто культивували її постійно під час очного навчання, де була вибудована довіра між учасниками освітнього процесу. Водночас певні педагогічні прийоми можуть спонукати здобувачів освіти чесно й самостійно виконувати завдання.

Далі з'ясуємо, що для забезпечення дистанційного навчання викладач може створювати власні веб-ресурси або використовувати інші на свій вибір. При цьому обов'язково надати рекомендації щодо використання, послідовності виконання завдань, особливостей контролю тощо. Щоб привчати студентів до академічної доброчесності, важливо завжди давати коректні посилання на джерела використаної інформації.

Найголовнішим критерієм вибору інструментів для організації дистанційного навчання має бути відповідність поставленим методичним цілям, наскільки певний сервіс чи ресурс уможливує досягнення очікуваних результатів навчання в дистанційному форматі. При цьому бажано також урахувати універсальність цих інструментів, щоб скоротити кількість різних платформ, які використовуються для навчання. Порівнюючи кілька інструментів, варто враховувати зрозумілість інтерфейсу. Перевагу краще надати україномовним ресурсам та таким, що мають зрозумілий інтерфейс [2, с. 25].

Основні форми онлайн комунікації можна класифікувати так: відеоконференція — це конференція в режимі реального часу онлайн, яка забезпечує обговорення й ухвалення рішень, дискусії відбуваються в режимі реального часу. Чат — спілкування користувачів мережі в режимі реального часу, засіб оперативної комунікації людей через інтернет. Найбільш поширений — текстовий чат. З освітньою метою у разі необхідності можна організувати спілкування в чатах з носіями мови. Це реальна можливість мовної практики, яка проводиться в рамках запропонованої для дискусії проблеми, сумісної проектної діяльності, обміну інформацією.

Матеріали здійсненого дослідження дозволяють згрупувати поширені веб-ресурси для дистанційного навчання. Платформа Moodle (<https://moodle.org/>) — безкоштовна відкрита система управління дистанційним навчанням, яка дозволяє використовувати широкий набір інструментів для освітньої взаємодії. Зокрема, надає можливість

подавати навчальний матеріал у різних форматах (текст, презентація, відеоматеріал, веб-сторінка; заняття як сукупність веб-сторінок з можливим проміжним виконанням тестових завдань); здійснювати тестування та опитування з використанням питань закритого (множинний вибір правильної відповіді та зіставлення) і відкритого типів; студенти можуть виконувати завдання з можливістю пересилати відповідні файли.

Платформа Google Classroom (<https://classroom.google.com>) — це сервіс, що пов'язує Google Docs, Google Drive і Gmail, дозволяє організувати онлайн-навчання, використовуючи відео-, текстову та графічну інформацію. Дає змогу проводити тестування, контролювати, систематизувати, оцінювати діяльність, переглядати результати виконання вправ, застосовувати різні форми оцінювання, коментувати й організовувати ефективне спілкування з здобувачами освіти в режимі реального часу.

Zoom (zoom.us/download) — сервіс для проведення відеоконференцій та онлайн-зустрічей. Заняття можна запланувати заздалегідь, а також зробити посилання для постійних зустрічей у певний час. У платформу вбудована інтерактивна дошка, яку можна демонструвати студентам. Крім того, є можливість легко й швидко перемикатися з демонстрації екрана на інтерактивну дошку [5, с. 89].

Досить часто під час дистанційної роботи виникають проблеми з дотриманням академічної доброчесності. Важливо нагадувати про правила та відповідальність за їх порушення перед виконанням завдань. Можна скористатись цифровими можливостями перемішування порядку запитань та варіантів відповідей у ході тестування, а також використовувати різні варіанти завдань. Хоча електронні платформи дозволяють налаштувати жорсткі умови прийому завдань, не варто ними зловживати, зважаючи на нерівність технічних умов роботи студентів. Забезпечити абсолютну неможливість плагіату та списування в умовах дистанційного навчання дуже складно, тому варто зосередити зусилля на тому, щоб пропонувати такі завдання, які не можуть бути запозичені в інших — написати власну думку, описати процес розв'язання своїми словами, навести приклад.

Отримані результати свідчать, що застосування дистанційної форми навчання у навчальному процесі може стати одним із ключових напрямків модернізації освіти у вищій школі, оскільки відкриває широкі можливості для здійснення навчальної діяльності. В той же час, із впровадженням моделі дистанційного навчання з'являється низка завдань організаційного характеру, вирішення яких потребує спеціального теоретичного дослідження та практичних розробок щодо створення системи управління навчальним процесом при дистанційній формі навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аветіков Д. С. Дистанційне навчання, як перспективна сучасна технологія навчального процесу у вищих медичних навчальних закладах / Д. С. Аветіков, І. В. Яценко, С. О. Ставицький // Сучасні технології управління навчальним процесом у вищих медичних навчальних закладах : матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю. – Полтава, 2014. – С. 5–6.
2. Ахмад І.М. Навчання в дистанційній і змішаній формі студентів ВНЗ / І. М. Ахмад // Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: Матеріали VII Міжнародної науковопрактичної конференції. 13 березня 2012

р. – К.: НТУУ «КПІ». - 248 с.

3. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навч. посібник / за ред. В. М. Кухаренко, 3-є вид. / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Спротенко – Харків: НТ «ХПШ», «Торсінг», 2002. – 320с.

4. Скрипник І. М. Використання дистанційних методів навчання в медичній освіті / І. М. Скрипник, Г. С. Маслова, Н. П. Приходько [та ін.] // Проблеми безперервної медичної освіти та науки. – 2020. – № 3 (39). – С. 29–32.

5. Рашевська Н.В. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема / Н. В. Рашевська // Вісник Черкаського університету. Випуск 191. Частина IV. Серія «Педагогічні науки», 2010— С. 89-96.

УДК 378:616.91-071

Звягольська І.М., Дерев'янка Т.В., Полянська В.П.

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

**ПРО НАСТУПНІСТЬ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ЗНАТЬ З
МОЛЕКУЛЯРНО-ГЕНЕТИЧНИХ МЕТОДІВ ЛАБОРАТОРНОЇ
ДІАГНОСТИКИ ІНФЕКЦІЙНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ
МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ**

В статті розглянуто питання поступовості формування у студентів медичного факультету базових знань з молекулярно-генетичних методів лабораторної діагностики інфекційних захворювань, що здійснюється завдяки міждисциплінарній інтеграції та поетапно організованій пізнавальній діяльності здобувачів вищої медичної освіти.

Ключові слова: базові знання, молекулярно-генетичні методи, пізнавальна діяльність, наступність навчальних дисциплін.

В статье рассмотрены вопросы постепенности формирования у студентов медицинского факультета базовых знаний по молекулярно-генетическим методам лабораторной диагностики инфекционных заболеваний, что осуществляется благодаря междисциплинарной интеграции и поэтапно организованной познавательной деятельности соискателей высшего медицинского образования.

Ключевые слова: базовые знания, молекулярно-генетические методы, познавательная деятельность, преемственность учебных дисциплин.

The article considers the issue of gradual formation of basic knowledge of molecular genetic methods of laboratory diagnosis of infectious diseases in medical students, which is carried out through interdisciplinary integration and gradually organized cognitive activity of higher medical education.

Key words: basic knowledge, molecular genetic methods, cognitive activity, continuity of academic disciplines.

Незважаючи на сучасні науково-практичні досягнення в галузі медицини ХХ – початку ХХІ століть інфекційні захворювання різного етіологічного походження залишилися найбільш розповсюдженими хворобами людства. Характеризуються ці захворювання різним ступенем важкості і терміном їх перебігу, подібністю клінічної симптоматики. На тлі змінених екологічних умов оточуючого середовища все частіше реєструються атипові і пролонговані форми інфекцій, мікстинфекції, які не піддаються стандартним методам терапії, змінюється роль окремих збудників в патології людини, стрімко зростає кількість патогенів з ознаками полірезистентності до лікарських препаратів. Значущим викликом

медичній спільноті усього світу на сьогодні є пандемія коронавірусної інфекції [2, с.4; 8, с.20]. З огляду на це, і на зростаючі вимоги до скорочення строків дослідження та одержання результатів щодо етіологічного чинника інфекційного захворювання, виникла необхідність застосування, поряд з класичними, нових методів лабораторної діагностики, які є специфічними, чутливими, надійними і репрезентативними, які можна використовувати у якості основного, уточнюючого або альтернативного методу, окремо або у комплексі на різних етапах обстеження пацієнта, а також при проведенні моніторингу [6, с.265; 7, с.34]. Таким вимогам на теперішній час відповідає група методів лабораторної діагностики нового покоління, і зокрема, молекулярно-генетичні методи. Цілком очевидно, що для лікаря-інфекціоніста та лікаря іншої будь-якої спеціальності важливим є знання можливостей нових лабораторних технологій, класичних і новітніх методів лабораторної діагностики інфекційних захворювань, організації забору матеріалу від хворого та уміння інтерпретувати результати одержаних результатів лабораторного дослідження.

Певні етапи набуття знань про актуальність і впровадження молекулярно-генетичних методів дослідження в практичну медицину, їх інформативність, принципи і алгоритми проведення конкретних методів, облік та інтерпретація одержаних результатів здійснюються студентами, які навчаються за спеціальностями 222 «Медицина» і 228 «Педіатрія» під час їх перебування в освітньо-пізнавальному просторі кафедри мікробіології, вірусології та імунології на II та III курсах навчання з метою опанування основами відповідної за назвою кафедри дисципліни. Слід зазначити, що мікробіологія, вірусологія та імунологія є однією із провідних доклінічних дисциплін, спрямованих на формування інтегральних, загальних та спеціальних компетентностей у здобувачів вищої медичної освіти [1, с. 77]. У відповідь на вимоги сучасної медичної освіти колектив кафедри для забезпечення продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів використовує різноманітні інструменти класичних і новітніх освітніх технологій, оптимально їх сполучаючи, адаптуючи чи модифікуючи у рамках дисципліни [4, с.150; 5, с.125].

За навчальною програмою з дисципліни і створеним силабусом вивченню підлягають такі методи молекулярно-генетичних досліджень: метод полімеразної ланцюгової реакції (ПЛР) та його різновиди, метод ДНК (РНК)-гібридації та метод біочіпів. Цілком зрозуміло, що усвідомлене оволодіння знаннями з означеного тематичного фрагменту, певними теоретичними та практичними навичками є можливим за тієї умови, що студенти вже мають достатній рівень підготовки з питань молекулярної біології та генетики (структура ДНК, реплікація і репарація ДНК, їх основні принципи, види РНК, процеси від ДНК до РНК, компоненти ферментних комплексів – учасників всіх цих процесів, сутність процесів транскрипції та трансляції та ін.). Такий об'єм знань студенти повинні набути під час навчання на кафедрі медичної біології на I-му курсі [3, с.20]. Проте, за навчальною програмою з цієї дисципліни передбачено лише 8 годин (4 заняття), а факультативний курс з молекулярної біології і генетики взагалі скасований. Тому, як свідчить багаторічний досвід, не всі студенти після I-го року навчання з цієї та інших об'єктивних чи суб'єктивних причин не завжди мають якісні знання з основ молекулярної біології і генетики. Яким же чином створити належні умови для переходу від суто теоретично набутих різної якості знань до ефективного, дієвого теоретично-практичного їх застосування при подальшому навчанні студентів на

кафедрі мікробіології, вірусології та імунології? Для вирішення цього питання викладачі кафедри використовують сучасні педагогічні нароби, в тому числі і модель пізнавальної діяльності [5, с.127] на рівні елемента, який навчається – студента (-ів) для кожної конкретної академічної групи. Така модель реалізується у чотири етапи, кожний із яких передбачає свої психолого-дидактичні цілі, які спрямовані на здійснення відповідної навчальної діяльності, і як кінцевий результат – формування базових знань з конкретної теми практичного заняття.

З огляду на вищезначене вже на першому етапі (мотиваційно-орієнтованому) викладачі проводять діагностику вже набутих знань з питань молекулярної біології та генетики за допомогою набору тестових завдань з вибірковою відповіддю, встановлення відповідності, встановлення послідовності подій. Результати проведеної діагностики дають змогу викладачеві визначити загальний рівень підготовки студентів академічної групи, а також окремих осіб, що в подальшому надає можливість обрати той чи інший інструмент глибинної трансформаційної педагогіки для спрямування пізнавальної діяльності студентів в кожній конкретній групі, можливості створення робочих підгруп, надання індивідуальних завдань та оптимізувати партнерські взаємовідносини між викладачем і здобувачами вищої медичної освіти. За позитив вважаємо створення загальногрупового і/або індивідуального тематичного глосарію за термінами, які викладач рекомендує напередодні проведення практичного заняття. Виходячи з реалій практичного впровадження молекулярно-генетичних методів із метою встановлення етіології інфекційних захворювань, на другому етапі пізнавальної діяльності з'ясування знань значна увага приділяється теоретичним аспектам щодо полімеразної ланцюгової реакції (її можливості, специфічність, чутливість, види, умови відтворення), що надає змогу студентам самостійно скласти алгоритм постановки ПЛР за умови створення викладачем імітаційної ситуації у вірусологічній лабораторії, розв'язку ситуаційних задач – для студентів II-го курсу; імітаційної ситуації у бактеріологічній лабораторії (діагностика туберкульозу, інфекцій, спричинених мікоплазмами, хламідіями), розв'язку ситуаційних задач – для студентів III-го курсу.

У зв'язку з потужним входженням молекулярно-генетичних досліджень в медичну практику, і зокрема, в лабораторну діагностику інфекційних захворювань, на теперішній час все частіше використовують такий метод як метод прямої ДНК-гібридизації. Формування усвідомлених знань, набуття теоретичних навичок відбувається студентами медичного факультету на II-му курсі «Модуль-2» і закріплюється вже на III-му курсі «Модуль-3». Так, на практичному занятті «Мікобактерії. Мікробіологічна діагностика туберкульозу» при розгляді нагальної проблеми фтізіатрії – лікування хворих на туберкульоз, спричиненого мультирезистентними штамми мікобактерій туберкульозу, а також прискореного скрінінгу пацієнтів групи ризику за туберкульозом з множинною лікарською стійкістю – студенти у співпраці з викладачем вже за допомогою набутих знань складають логарифм постановки прямої ДНК-гібридизації з типоспецифічними зондами за умов спроектованої для студентів мікробіологічної діагностики цього захворювання.

Біологічні мікрочіпи (біочіпи) є одним із новітніх інструментів молекулярної біології, генетики і медицини XXI століття. За допомогою біочіпів можна проводити одночасний аналіз роботи тисяч і десятків тисяч генів, їх експресію. За своїми дійовими параметрами вони відповідають вимогам до методів молекулярно-

генетичного дослідження. Так, діагностична чутливість мікрочіпів дорівнює звичайній одностадійній ПЛР. При діагностиці інфекційних захворювань використовують ДНК-чіпи, які дуже швидко дозволяють виявити наявність збудників вірусних і бактеріальних інфекцій в досліджуваному матеріалі, а отже підтвердити або спростувати поставлений клінічний діагноз. В практиці вітчизняних мікробіологічних лабораторій цей молекулярно-генетичний метод поки не використовується, тому на цьому етапі пізнавальної діяльності студентів здійснюються лише теоретичні підходи щодо принципу дії біочіпів, їх видів та практичної значимості в практичній інфектології.

Надалі, студенти в своїй пізнавальній діяльності переходять на третій етап (обробка теоретичних і практичних умінь, навичок). І, якщо на другому етапі дійсно відбулось роз'яснення набутих знань, то співпраця студент – викладач на третьому етапі досягне того рівня, коли здобувач вищої медичної освіти матиме змогу органічно «приєднати» набуті базові знання з вивченої теми до майбутніх фахових компетентностей.

Контрольні заходи (четвертий етап пізнавальної діяльності) у своїй різноманітності форм проведення, які використовує викладач, сприятимуть закріпленню таких ознак пізнавальної діяльності студента як вмотивованість, усвідомленість набуття базових знань з теми і дисципліни в цілому, цілеспрямованість, формування і реалізація близьких і відділених за строками навчання цілей.

Набуттю і усвідомленому засвоєнню студентами II-го курсу знань з молекулярно-генетичних методів діагностики інфекційних захворювань сприяє паралельне вивчення розділу «Молекулярна біологія» на кафедрі медичної і біоорганічної хімії. Навчальною програмою з біохімії питанням, які мають безпосереднє значення для мікробіології, вірусології та імунології, передбачено достатню кількість годин для проведення практичних занять і лекцій. Отже, на стадії формування у студентів базових знань з молекулярно-генетичних методів діагностики інфекційних захворювань «зустрічаються» в ретро- і паралельному часі три дисципліни: медична біологія, медична біохімія і мікробіологія, вірусологія та імунологія. І саме мікробіологія, вірусологія та імунологія як доклінічна дисципліна закладає підвалини по застосуванню майбутнім фахівцем набутих знань з молекулярно-генетичних методів діагностики інфекційних захворювань.

Зміцнює позиції кафедри мікробіології, вірусології та імунології з означеного тематичного напрямку така навчальна дисципліна як «Лабораторна діагностика» (курс при кафедрі нормальної фізіології), яку вивчають студенти медичного факультету IV-го року навчання. До змістового модулю №2 «Значення клініко-лабораторних досліджень для діагностики найбільш поширених захворювань» включено тему «Молекулярно-генетичні методи дослідження. Полімеразна ланцюгова реакція». На практичних заняттях з цієї теми здобувачі вищої медичної освіти вже самостійно повинні пояснювати принцип методу полімеразної ланцюгової реакції, аналізувати види ПЛР, які використовуються найчастіше, трактувати можливості і обмеження використання ПЛР, малювати схеми руху біологічного матеріалу в ПЛР-лабораторії. Навчально-методичні матеріали, інструкції, підготовлені викладачами курсу, оптимізують пізнавальну діяльність студентів.

Отже, клінічні кафедри, завдяки методологічно грамотній організації

пізнавальної діяльності на вказаних доклінічних кафедрах, «отримують» здобувачів вищої медичної освіти з вже сформованими базовими знаннями з молекулярно-генетичних методів діагностики інфекційних захворювань, які вони здатні свідомо впровадити в практичну медицину.

Висновок: наступність формування базових знань з молекулярно-генетичних методів діагностики інфекційних захворювань у здобувачів вищої медичної освіти здійснюється за рахунок міждисциплінарних інтеграційних зв'язків вертикального і горизонтального напрямків, а також завдяки ефективній навчально-пізнавальній діяльності студентів у просторі модернізованого освітнього середовища кожної із кафедр, яка є залученою до вирішення цього питання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьєва М.М. Формування компетенцій як важлива складова частина процесу підготовки майбутніх фахівців в галузі знань «Мікробіологія» у медичному виші /М.М. Ананьєва, М.О. Фаустова, С.В. Зачепило, Я.О. Басараб //Актуальні питання вищої медичної освіти в Україні: матеріали XV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Тернопіль, 2018. – С. 77 – 78.
2. Андрейчик М.А. Небезпечна динаміка інфекційної захворюваності в Україні /М.А. Андрейчик //Інфекційні хвороби. – 2017. - № 2. – С. 4 – 6.
3. Боброва Н.О. Міждисциплінарна інтеграція мікробіології, вірусології та імунології з попередніми та наступними навчальними дисциплінами /Н.О. Боброва, В.І. Федорченко, О.В. Ганчо, С.В. Зачепило, Н.П. Коваленко, Г.А. Лобань /Актуальні проблеми вищої медичної освіти в Україні: матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Полтава, 2019. С. 20 – 21.
4. Звягольська І.М. Про наступність змін освітнянського середовища кафедри мікробіології, вірусології та імунології в умовах компетентнісного підходу підготовки медичних фахівців /І.М. Звягольська //Вісник проблем біології та медицини. – 2017. – Вип. 4, т. 3 (4). – С. 250 – 254.
5. Звягольська І.М., Дерев'янка Т.В., Полянська В.П. Шляхи підвищення навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні дисципліни «Мікробіологія, вірусологія та імунологія» у вищому медичному закладі /І.М. Звягольська, Т.В. Дерев'янка, В.П. Полянська / Збірник статей IV Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи». – Полтава, 2019. – С. 125 – 130.
6. Куракин Э.С. Перспективные подходы к диагностике внутрибольничных инфекций на основе современных представлений о молекулярно-генетических механизмах формирования госпитальных штаммов /Э.С. Куракин //Вестник новых медицинских технологий. – 2011. – Т. 18, № 4. – С. 265 – 268.
7. Лысенко А.С. Современные методы диагностики инфекционных заболеваний /А.С. Лысенко // Лабораторная диагностика. – 2009. – № 1. – С. 34 – 37.
8. Яковлев С.А. Инфекционные заболевания как глобальная проблема современности /С.А. Яковлев //Территория науки. – 2017. – № 1. – С. 20 – 23.

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
ХУДОЖНІЙ ПЕРЕКЛАД У КОНТЕКСТІ
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМІНІКАЦІЇ

У статті розглядається проблема художнього перекладу, актуальність якої зумовлена розвитком національної літератури та культури. Спілкування у багатомовному суспільстві не уявляється без перекладу. Велика наукова та культурна цінність перекладу в сучасному світі виходить із розуміння мови як найважливішого засобу людських відносин. Художній переклад плідно збагачує культури, надаючи людям ширший доступ до найкращого з культури кожного народу. У статті виявлено важливу роль художнього перекладу, який відбувається у процесі взаємодії та збагаченні літератур народів. Художня література – це сфера людської творчості, яка не може розвиватися у вузькому, замкненому колі, не спілкуючись з іншими літературами, не опановуючи і не переосмислюючи все найкраще, що накопичується в історії культури. Тому процес взаємодії літератур різних народів є об'єктивною закономірністю. Відкриття та плідні новаторські пошуки однієї літератури стають надійним орієнтиром для інших літератур та допомагають їм у національному розвитку. Ось чому міжкультурне збагачення є об'єктивною потребою нашого часу. Воно знаходить своє практичне вираження у всіх сферах культурного життя. Розквіт багатонаціональної культури став потужною рушійною силою для духовного розвитку суспільства.

Ключові слова: літературний переклад, національна культура, перекладачі, письменники, міжкультурна комунікація.

The article deals with the problem of literary translation, the relevance of which is due to the development of national literature and culture. Communication in a multilingual society, is not meant without translation. The great scientific, and cultural weight of translation in today's world stems from the understanding of language as the most important means of human relations. The literary translation makes a fruitful enrichment of cultures, giving people greater access to the best of the culture of each nation. The important role of literary translation is revealed, which is in the process of interaction and enrichment of the literatures of peoples. Fiction is a sphere of human creativity that cannot develop in a narrow, closed circle, without communicating with other literatures, without mastering, or rethinking all the best that is accumulated in the history of culture. Therefore, the process of interaction between literatures of different peoples is an objective regularity. The discoveries and fruitful innovative searches of one literature become a reliable reference point for other literatures and help them in national development. That's why, international cultural enrichment is an objective need of our time. It finds its practical expression in all spheres of cultural life. The prime of multinational culture has become a powerful driving force for the spiritual development of society.

Key words: literary translation, national culture, translators, writers, mother tongue, intercultural communication.

В статье рассматривается проблема художественного перевода, актуальность которой обусловлена развитием национальной литературы и культуры. Общение в многоязычном обществе не представляется без перевода. Большая научная и культурная ценность перевода в современном мире исходит из

понимания языка как важнейшего средства человеческих отношений. Художественный перевод плодотворно обогащает культуры, предоставляя людям широкий доступ к лучшему из культуры каждого народа. В статье выявлено важную роль художественного перевода, который происходит в процессе взаимодействия и обогащении литературы народов. Художественная литература – это сфера человеческого творчества, которая не может развиваться в узком, замкнутом кругу, не общаясь с другими литературами, не овладевая и не переосмысливая все лучшее, что накапливается в истории культуры. Поэтому процесс взаимодействия литератур разных народов является объективной закономерностью. Открытие и плодотворные новаторские поиски одной литературы становятся надежным ориентиром для других литератур и помогают им в национальном развитии. Вот почему межкультурное обогащение является объективной потребностью нашего времени. Оно находит свое практическое выражение во всех сферах культурной жизни. Расцвет многонациональной культуры стал мощной движущей силой для духовного развития общества.

Ключевые слова: *литературный перевод, национальная культура, переводчики, писатели, межкультурная коммуникация.*

Одним із активних засобів інтернаціоналізації культури є художній переклад. Актуальність художнього перекладу обумовлена передусім розвитком національної культури. Основне значення перекладу випливає із важливої його функції, яку дослідники визначають як пізнавальну, інформативну, завдання якої – якнайближче познайомити читача (або слухача), що не знає мови оригіналу, з даним текстом [3, с.15]. Переклад відіграє важливу роль у спілкуванні між окремими людьми, у встановленні взаєморозуміння між народами, національними літературами і культурами. Спілкування у багатомовному суспільстві, комунікація у багатоаспектному розумінні цього слова взагалі не мислиться без перекладу. Велика політична, наукова, культурна цінність перекладу в сучасному світі, де існує понад дві тисячі мов націй, народностей та етнічних груп, заснована на розумінні мови як найважливішого засобу людських стосунків. Переклад – це сфера мистецтва слова, в якій безпосередньо здійснюється обмін духовними цінностями. Переклади художньої літератури – це знаряддя спілкування між народами, знаряддя поширення передових ідей і обміну художніми цінностями, знаряддя зміцнення та росту інтернаціональної свідомості [3, с.25].

Художній переклад робить пліднішим взаємне збагачення культур, відкриває людям ширший доступ до усього найкращого, що дає культура кожного з народів. Художній переклад, за словами М. Рильського, є засобом збагачення духовного досвіду читачів. Надзвичайно велике значення має художній переклад для розвитку національної літературної мови, на яку перекладається твір. Він сприяє піднесенню мовної культури, розвитку образного мислення, збагачує мовновиражальні засоби, є важливою ділянкою культурної діяльності народів.

Переклади особливо помітно впливають на ті мови, що не мали раніше права вільного розвитку або склалися історично пізно. Перекладаючи класичні твори, письменники шліфують, відточують рідну мову за класичними зразками, активізують усі можливі стилістичні запаси рідної мови, запозичують відсутні слова та вислови і тим самим збагачують національну літературну мову. При перекладі, до прикладу, творів геніального Пушкіна, українські письменники

розширювали власний світогляд, удосконалювали свої творчі засоби [5, с.136].

На переклад, як засіб збагачення рідної мови вказували чимало перекладачів та дослідників. Так, у статті «Пушкін українською мовою» М. Рильський писав: «Українські переклади Пушкіна конче потрібні. Це – по-перше, засіб наблизити його спадщину до широкого кола нашого народу, які думають і говорять українською мовою, ото ж, переклади є містком до подальшого ознайомлення з творчістю відомих світових письменників та поетів в оригіналі, а по-друге, це прекрасний спосіб вишколити свою мовну зброю, піднести українську мовну культуру на вищий щабель розвитку! Українські переклади зарубіжних авторів збагачують українську мову, українську поезію, літературу загалом» [51,с.35].

Словниковий склад кращих перекладів, на рівні з мовою письменників, входить у словник української та інших національних мов. Так, у списку скорочень літературних джерел «Словника української мови» в 11 томах поряд з художньою літературою подається також перекладна література. У цей список увійшли переклади творів таких письменників як Д.Боккаччо, Гомера, Р.Бернса, В.Гете, Я.Гашека, А.Міцкевича, В.Белінського, М.Чернишевського, О.Грибєдова, М.Гоголя, О.Пушкіна, М.Лермонтова, М.Горького, В.Маяковського, М.Шолохова у перекладах кращих українських перекладачів М. Рильського, О. Білецького, М. Терещенка, А. Хуторяна, С.Ковганюка, Є. Плужника, Д. Бобиря та ін. [8]. Це свідчить про те, що лексичний склад сучасних національних літературних мов збагачується і за рахунок перекладної художньої літератури. Лексичні запозичення при перекладі, як явище збагачення рідної мови, помітив ще у свій час М. Ломоносов. Визначаючи шляхи проникнення іншомовних слів, він, зокрема, писав: «З грецької мови ми маємо багато російських і слов'янських слів, які для перекладу книг спочатку через їх потребу були прийняті, а потім стали звичайними, ніби вони в російській мові й народились» [7, с. 49].

Національна мова, на яку перекладається, збагачується передусім лексично. До прикладу, слово оригінал замінюється словом-відповідником іншої мови. Якщо немає слова-відповідника – синонімом або подібним словом, зворотом, тлумачиться описово, глосами тощо. Якщо у мові, на яку перекладається твір, не існує реалії, про яку йдеться в оригіналі, то слово, що означає дану реалію, переноситься з оригіналу в новий текст. Це переважно слова на позначення речей побуту, назви музичних інструментів, назви одягу, їжі, місцевості, будівель тощо (*аул, арба, домбра, кобза, запаска, кишлак, лаваши*), тобто слова із етнографічно-побутової сфери. За допомогою таких лексичних етнографізмів відтворюються особливості природи, побуту, культури народу.

Перекладений твір повноправно «входить» в рідну для перекладача літературу, збагачує її ідейно і тематично, жанрово і стилістично, стає одним із елементів національного літературного контексту. Літературно виконаний переклад завжди стоїть на одному щаблі з оригінальною літературою. Навіть ті твори словесного мистецтва, що користуються світовим визнанням, залишаються національними лише до того часу, поки не зміниться матеріал (при перекладі на іншу мову), тобто поки цей твір не буде перекладений іншими мовами [6].

Майже всі літератури Європи зобов'язані своїм початком художньому перекладу [4, с. 20]. Провідну роль переклад відіграє у становленні національних літератур. Відомо, що оригінальні твори базуються спочатку на фольклорі, але потім, коли словесність розвинулась настільки, що мала змогу задовольнити духовні потреби суспільства, перекладені твори вже не сприймалися як чужі.

Необхідність у перекладених творах залишилась, але змінився вибір творів для перекладу. Почали перекладати головним чином те, чого бракувало в даній літературі. Переклади ніби доповнювали ідейно-естетичний потенціал національної художньої літератури [4, с. 20].

Можливості художнього перекладу, його значення у суспільстві надзвичайно великі. Переклад виконує багато важливих різноманітних функцій. Деякі дослідники нараховують їх до десяти [4, с.17-31]. Проте найважливіша роль належить художньому перекладу у процесі взаємодії і взаємозбагаченні літератур різних народів. Художня література – сфера людської творчості, яка не може розвиватись у вузькому замкнутому колі, не спілкуючись з іншими літературами, не засвоюючи, не переосмислюючи все краще, що накопичено історією культури. Тому процес взаємодії літератур різних народів є об'єктивною закономірністю. Специфіка взаємодії національних літератур, як відзначає Г. Ломідзе, полягає в тому, що вони близькі за своєю ідейною цілеспрямованістю і тому швидше знаходять між собою спільну мову. Відкриття, знахідки, плідні новаторські пошуки однієї літератури стають надійним орієнтиром для інших літератур, допомагають їм у національному розвитку [1, с. 21].

Одним із перших заходів держави в галузі культури було заснування видавництва перекладних книг. Переклад розглядається як важливе знаряддя культурної політики. Художній переклад розвивається не просто як другорядна ділянка літератури, а у безпосередньому зв'язку із суспільно-політичними вимогами епохи, у взаємозв'язку з усіма багатствами культури, які нагромадило людство. Лексичні й стилістичні знахідки та естетичні відкриття низки національних художників слова давно вийшли за межі нашої держави і стали відомі світовому читачеві. Саме через українські переклади більшість національних письменників стали відомими у всьому світі.

Художній переклад – відображення художньої дійсності оригіналу новою мовою. При цьому мова перекладу так само, як і мова оригіналу, є лише матеріалом, засобом створення форми, а не самою формою. Мову слід розглядати як невід'ємну частину культури загалом, і як матеріал одного з видів духовної культури – художньої літератури [6, с. 316]. Формою твору є система його художніх засобів. Під час художнього перекладу варто тримати у полі зору і той факт, що об'єктивна дійсність є вихідною позицією, вона первинна. Предмети та їх відношення створюють дійсність, слова і словосполучення виражають наше розуміння дійсності. Проте переклад не можна сприймати тільки як заміну мовної оболонки оригіналу. Під час перекладу у різних випадках по-різному змінюється мовна оболонка тексту. Зіставлення двох текстів оригіналу і перекладу є зовнішньою ознакою художнього перекладу.

Визначна роль у теорії і практиці художнього перекладу належить видатному українському поету і майстрові художнього перекладу М. Рильському. Його практична діяльність у галузі художнього перекладу з багатьох мов, редагування перекладів, глибокі, змістовні статті, незліченні виступи на нарадах перекладачів були важливим чинником активізації та піднесення перекладацького процесу [2, с. 9]. Усвідомлюючи велике значення світової літератури для кожної національної культури, зокрема для України, М. Рильський переклав на українську мову шедеври світової літератури – «Орлеанську діву» Вольтера, «Божественну комедію» («Пекло») Данте, «Короля Ліра» і «Дванадцятую ніч» Шекспіра, твори Мольєра і Гюго, Верлена і Малларме, Гете і Гейне, «Пана Тадеуша» й лірику

Міцкевича; класиків поезії – Лермонтова і Тютчева, Некрасова і Єршова, Блока і Брюсова, Тихонова, Ушакова, Светлова, Янку Купалу і Якуба Коласа, Бровку і Кулешова, Ісаакяна і Чаренца, Леонідзе й Чіковані, Айні та багато інших.

М. Рильський своїми перекладами з різних літератур будував мости взаємопізнання і взаємозбагачення культур. У його літературній спадщині виявляється щире бажання збагатити культуру рідного слова, «відкрити для нього тисячі вікон у широкий інтернаціональний світ» [2, с.7]. Він писав, що «дійсно всі великі твори старої культури маємо завести до вжитку нашої української мислі, якщо тільки надалі не хочемо залишатись «простаками» й провінціалами, творцями цінностей «для домашнього вжитку» [12, с.7]. Свої погляди на переклад, великий творчий досвід і знання М. Рильський передає у чималій кількості праць, присвячених як загальним проблемам теорії перекладу, так і різноманітним конкретним аспектам перекладацької майстерності, що зібрані у книгах «Мистецтво перекладу», «Проблеми художнього перекладу», («Художній переклад з однієї слов'янської мови на іншу») тощо [5].

Отже, у висновку зазначимо, що інтернаціональне взаємозбагачення культур – це об'єктивна потреба сьогодення. Вона знаходить своє практичне втілення в усіх сферах культурного життя. Розквіт багатонаціональної культури став могутньою рушійною силою духовного розвитку суспільства. Взаємодія культур наповнюється сьогодні новим змістом міжкультурної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ломидзе Г. Жизнетворящий фактор социалистической культуры. М.: Наука, 1977, с. 9-26.
2. Новиченко Л. Акт найвищої дружби. В кн.: Рильський М. Мистецтво перекладу. К.: Рад. письменник, 1975, с. 5-12.
3. Приходько В.Б. переклад як інтерперетація. Вісник ЖДУ ім. Івана Франка 2004, Вип.16. с. 17-19.
4. Рагойша В. П. Проблемы перевода с близкородственных языков. Минск: Изд-во Белорус, ун-та, 1930. 183 с.
5. Рильський М. Мистецтво перекладу: Ст., виступи, нотатки. К.: Рад. письменник, 1975. 344 с.
6. Русановский В. М. Культура и язык. В кн.: Современные, славянские культуры: развитие, взаимодействие, международный контекст. Киев: Наук, думка, 1982, с. 315-319.
7. Русские писатели о переводе XVIII-XX вв. Л.: Сов. писатель, 1960. 696 с.
8. Словник української мови : В 11-ти т. К.: Наук, думка, 1970-1980.

УДК 378.147:616-053.2

*Зюзіна Л. С., Козакевич В. К., Гасюк Н. І.,
Фастовець М. М., Козакевич О. Б.*

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ ПРОПЕДЕВТИКИ ПЕДІАТРІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

В статті обґрунтовано особистісно орієнтований підхід до вивчення пропедевтики педіатрії при дистанційному навчанні. Висвітлені аспекти формування і впливу прокрастинації на результати навчання студентів, зокрема, при написанні історії хвороби та складання підсумкового модульного контролю.

Пропонуються методи подолання даного феномену.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, прокрастинація, компетенції, пропедевтика педіатрії.

The article substantiates the personality-oriented approach to the study of propaedeutics of pediatrics in distance learning. Aspects of formation and influence of procrastination on results of training of students are covered, in particular, at writing of the history of illness and drawing up of final modular control. Methods of overcoming this phenomenon are offered.

Keywords: personality-oriented approach, procrastination, competencies, propaedeutics of pediatrics.

В статье обоснован личностно ориентированный подход к изучению пропедевтики педиатрии при дистанционном обучении. Освещены аспекты формирования и влияния прокрастинации на результаты обучения студентов, в частности, при написании истории болезни и сдачи итогового модульного контроля. Предлагаются методы преодоления данного феномена.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход, прокрастинация, компетенции, пропедевтика педиатрии

Сучасні студенти-медики формують одну з найбільш ініціативних груп нашого суспільства. У обставинах, що склалися, під час пандемії COVID-19, коли виникла необхідність у дистанційному навчанні, багато студентів, зіткнувшись з новим форматом навчання та проблемою нестачі спілкування, новою специфікою взаємодії з викладачем і одногрупниками в режимі відділеного доступу, відчули невпевненість. Майбутні лікарі вже з молодших курсів зіткнулися з проблемами оволодіння необхідними компетенціями та самореалізацією на перших клінічних кафедрах, зокрема пропедевтики педіатрії. Обмеження можливості контактувати з дітьми та їх батьками, опрацьовувати необхідні практичні навички з фізикальних методів обстеження здорових та хворих дітей різного віку накладає певну специфіку ставлення до учбового процесу. Дана ситуація не тільки висвітлює наявність феномену прокрастинації, але й поставила перед викладачами необхідність його подолання.

Інтенсивність розвитку професійної мотивації студентів залежить від багатьох чинників і особистих вподобань, престижності вибраної професії, від того, якою мірою система цінностей фахівця співвідноситься із системою цінностей суспільства, до якого вона належить.

Формування позитивного ставлення до професії педіатра є важливим чинником підвищеної успішності студентів при вивченні пропедевтики педіатрії як однієї з перших клінічних кафедр. Уявлення про майбутню професію, отримання задоволення від навчання, яке має наростати від курсу до курсу – це основні цілі кафедри, яка формує базові клінічні знання майбутнього фахівця.

На ставлення до майбутньої професії, безумовно, впливають педагогічні стратегії, технології та методи навчання. Відкладання навчальних завдань на пізніший термін призводить до постійних боргів за минулі заняття, спроб наздогнати своїх одногрупників, що, як правило, призводить до незадоволеності навчальним процесом, небажання вчитися, академічної неуспішності.

Під професійною мотивацією розуміють сукупність факторів і процесів, які спонукають і спрямовують особистість до вивчення майбутньої професійної діяльності. Особистісна мотивація виступає як внутрішній рушійний фактор

розвитку, професійної освіченості і культури особистості.

Ціннісно-мотиваційна сфера являється основою особистості майбутнього лікаря і визначає спонукаючу сторону пізнавальної діяльності студента як професіонала.

Внутрішня професійна мотивація передбачає задоволення від самого процесу навчання і можливості творчої реалізації. Позитивна мотивація сучасного студента тісно пов'язана із власними досягненнями у вивченні предмету і усвідомлення престижності обраної професії. Але майбутні лікарі стикаються із специфікою медичної професії на практиці – високим ступенем стресогенності, відповідальністю за життя пацієнтів, і в той самий час – низькою оплатою праці, а на 3-му курсі деякі студенти вже працюють у профільних відділеннях.

Академічна прокрастинація, згідно класифікації, запропонованої Н. Мілграмом [4], являє собою один з п'яти видів цього феномену і полягає у відкладанні виконання навчальних завдань і підготовки до підсумкового модульного контролю [2]. У якості провокуючого фактору розвитку прокрастинації виділяється навчання через соціальну мережу, яка відволікає студента від процесу засвоєння знань, що в свою, чергу, знижує його навчальну мотивацію.

Одним з найефективніших способів подолання прокрастинації є застосування методики «управління часом за Франкліном», яка розподіляє справи за ступенем терміновості і важливості на декілька категорій [1].

Студенти усвідомлюють внутрішню потребу зусиль в учбовій діяльності для подолання труднощів, які виникли під час навчання. Академічний успіх для студентів тісно пов'язаний не тільки з результатами при навчанні на кафедрі (захист історії хвороби, успішна здача підсумкового модульного контролю), але й з внутрішнім процесом самореалізації [2, 3].

Від самого початку дистанційної форми навчання кафедра педіатрії №1 з пропедевтикою та неонатологією, почала використовувати синхронну форму навчання. Студенти мали можливість користуватися кейсамим з предмету та мали інформацію, що для успішного засвоєння теми необхідно вивчити не тільки розділи підручника, але й використовувати методичні вказівки та лекційні матеріали, представлені на сайті у вигляді мультимедійних презентацій. Крім того, практичні заняття проводяться в режимі реального часу за допомогою додатків ZOOM, Google class, Viber, Skype. Контроль знань здійснюється за підсумками усного опитування під час проведення відеоконференції, а також за результатами виконання тестових завдань і вирішення ситуаційних задач. В зв'язку з тим, що на період карантину немає можливості спілкування з пацієнтами та демонстрації тематичних хворих, на заняттях надаються дані з історій хвороб тематичних хворих, результати клінічного обстеження, проведених лабораторно-інструментальних досліджень, висновки вузьких спеціалістів. Кожен студент має можливість отримати особисту консультацію викладача у разі виникнення проблем при написанні історії хвороби, підготовці та складанні підсумкового модульного контролю. Якщо студент має певні труднощі з роботою у будь якому додатку, запізнюється з вирішенням поставлених задач на занятті, це, безумовно, призводить не тільки до зниження успішності в період дистанційного навчання, але й значно впливає на мотивацію до вивчення предмету та впевненості у своїх силах. Саме з такими студентами викладачі спілкуються особисто під час дистанційного навчання, пропонується допомога з розрахуванням часу на підготовку до заняття та спілкування у зручному додатку. Після індивідуальної бесіди студенти готові

виконати вимоги, що висуваються кафедрою, і адекватно ставитися як до позитивного результату, так і до наявності виявлених недоліків у виконаній роботі та необхідності їх виправлення.

Висновок. Для подолання академічної прокрастинації необхідно застосувати методики, метою яких являється формування мотивації до вивчення предмету, підвищення впевненості у своїх можливостях, створення навичок ефективності планування в умовах дистанційного навчання, що призводить до регуляції емоційного стану усіх учасників навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джейн Б. Б. Прокрастинація / Б. Б. Джейн, М. Ю. Ленора. – Львів: Видавництво Старого Лева. – 2018. – С.209-240, 333-352.
2. Філоненко М. М. Психологія спілкування / М. М. Філоненко. – Ужгород: Вид. УжНУ «Говерла», 2008. – 414с.
3. Michinov N. / N. Michinov, S. Brunot, O. L. Bohec, J. Juhel, M. Delaval Procrastination, participation, and performance in online learning environments // Computers & Education. – 2011. – № 56. – P.243-252.
4. Milgram N. / N. Milgram, R.Tenne. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. European Journal of Personality. – 2000. – №14. – P.141-156.

УДК 378.147.091

Ищенко О.Я.

Львівський національний аграрний університет

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ

У статті розглядаються основні підходи до розробки освітніх програм. Ці підходи включають розуміння основних принципів створення такої програми, а саме: присвоєння її елементам кредитів ЄКТС, складання профілю програми; формування у самих викладачів професійно-педагогічної компетентності, вміння використовувати теоретичні знання, розуміти роль національних і галузевих рамок кваліфікації, професійних і освітніх стандартів.

Автор робить акцент на відповідальності кожного викладача, який повинен знати, як визначаються результати навчання і як формуватимуться освітні програми. В статті пропонуються основні стадії розробки освітньої програми, а також подається типова структура профілю програми.

Ключові слова: *освітні програми, профіль освітньої програми, студентоцентричне навчання, компетентнісний підхід, ЄКТС.*

The main approaches to the study program design have been considered in the paper. These approaches include the understanding of main principles of the study program design, i.e. allocation of ECTS credits, designing the study program profile, acquiring professional and pedagogical competence by the academic staff, ability to apply theoretical knowledge, understand the role of national and branch qualification frameworks, professional and educational standards. The authors focuses on the responsibility of every lecturer who should know how to determine learning outcomes and to use them in the designing a study program. The main stages for study program design and the study program profile have been presented.

Key words: *study program, study program profile, student centered education, competence approach, ECTS.*

В статье рассматриваются основные подходы к разработке

образовательных программ. Эти подходы включают понимание основных принципов создания такой программы, а именно: присвоение ее элементам кредитов ЕКТС, составление профиля программы; формирование у самих преподавателей профессионально-педагогической компетентности, умения использовать теоретические знания, понимать роль национальных и отраслевых рамок квалификации, профессиональных и образовательных стандартов.

Автор делает акцент на ответственности каждого преподавателя, который должен знать, как определяются результаты обучения и как будут формироваться образовательные программы. В статье предлагаются основные стадии разработки образовательной программы, а также подается типовая структура профиля программы.

Ключевые слова: образовательные программы, профиль образовательной программы, студентоцентричное обучения, компетентностный подход, ЕКТС.

Вступ. Сьогодні для викладачів вищих навчальних закладів України стає актуальною потреба у нових підходах щодо використання методології створення освітніх програм відповідно до нових вимог передбачених Законом України "Про вищу освіту". Формування навиків з розробки освітніх програм відповідно до положень Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС), на основі національної та галузевих рамок кваліфікації, професійних та освітніх стандартів, компетентнісного та студенто-центричного підходу стало невід'ємним елементом у роботі викладача вищого навчального закладу. При розробці освітньої програми у викладачів повинно бути розуміння основних принципів створення такої програми, а саме: присвоєння її елементам кредитів ЄКТС, складання профілю програми; формування у самих викладачів професійно-педагогічної компетентності, вміння використовувати теоретичні знання, розуміти роль національних і галузевих рамок кваліфікації, професійних і освітніх стандартів.

Сучасний підхід до формування освітніх програм передбачає фокусування на навчальних досягненнях, які й мають стати основою кваліфікації випускника. Кваліфікація як ключовий індикатор компетентності особистості має забезпечити її конкурентоспроможність і успішність.

Огляд статей, джерел.

У колективній монографії «Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні» проведено аналіз стану правового забезпечення входження української вищої школи в Європейський простір вищої освіти (ЕНЕА) після приєднання країни до Болонського процесу [4]. Основна увага приділена головним інструментам формування та функціонування ЕНЕА, їх розробленню, легітимізації та практичному впровадженню в Україні. Виділено основні інструменти цього процесу: циклова організація вищої освіти, Європейська кредитна трансфернонакопичувальна система, додаток до диплома європейського зразка, національні рамки кваліфікацій, система зовнішнього і внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, включаючи незалежні агенції зовнішнього забезпечення якості, визнання іноземних кваліфікацій, академічна мобільність, реалізація міжнародних освітніх проектів. Основні аспекти нової парадигми Європейського простору вищої освіти – студентоцентрованого навчання висвітлені у монографії Ю.Рашкевича [5]. Тут наведено і розтлумачено основні поняття і терміни, які стосуються компетентнісного підходу до створення та реалізації освітніх програм нового покоління, які використовуються міжнародною фаховою спільнотою, а

також відображені у новому Законі України “Про вищу освіту” [1]. Описано сучасну методологію побудови освітньої програми з використанням Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи. Наведено методику та формат опису Профілю програми, приклади формулювання результатів навчання на рівні програми загалом та навчальної дисципліни зокрема. Нові підходи до розробки освітніх програм були описані у працях у методичних рекомендаціях авторів В.М. Захарченка, В.І. Лугового, Ю.М. Рашкевича, Ж.В. Таланової [6].

Основний матеріал.

У рамках проекту Тьюнінг було створено модель для розробки, впровадження та забезпечення виконання навчальних планів, які пропонуються навчальним закладом або спільно двома або більше навчальними закладами. Було визначено такі основні кроки процесу розробки навчальної програми, чи то місцевої, чи (міжнародної) інтегрованої / спільної. Всі навчальні програми повинні відповідати наступним умовам:

– Чи визначена суспільна потреба в цій програмі на регіональному/національному/європейському рівні? Чи зроблено це на основі консультацій зі зацікавленими сторонами: роботодавцями, фахівцями та професійними організаціями?

– Чи є програма достатньо цікавою з академічної точки зору? Чи визначені спільні точки прив’язки?

– Чи є необхідні для програми ресурси всередині або, за потреби, ззовні, відповідного(их) (партнерських) закладу(ів)?

Обсяг і складність робіт, пов’язаних із розробленням чи модифікацією освітніх програм відповідно до нових підходів, є на рівні університету суттєво більшими, ніж у випадку проектування освітньої програми на основі традиційних стандартів навчання, сформульованих «нагорі» у вигляді набору нормативних дисциплін. Вони також ставлять нові вимоги до самих розробників освітньої програми. Тому оптимальна організація всього комплексу робіт (підготовка методичного забезпечення, підвищення кваліфікації розробників, створення та опис освітньої програми) мають особливе значення як для результативності самого процесу, так і для забезпечення необхідної якості кінцевого продукту – освітньої програми нового покоління.

Велике значення має залучення до процесу зацікавлених осіб з-поза університетської системи: працедавців, представників професійних організацій, інших громадських організацій. Це особливо важливо на стадії формування концепції програми, моделі фахівця та формулювання основних результатів навчання. Не можна також вилучити із цього процесу студентів, адже сама парадигма створення програми є студентоцентрованою. Особливо корисними студенти можуть бути на етапі призначення компонентам освітньої програми кредитів ЄКТС, формування блоків вибіркового навчальних дисциплін, а також моніторингу та вдосконалення освітньої програми загалом.

Вихідними елементами до розроблення освітніх програм є компетентнісний підхід із використанням ЄКТС, де для досягнення запланованих результатів навчання за освітньою програмою (навчальною дисципліною, модулем) передбачаються певні витрати часу студентом, тобто необхідний і достатній *обсяг навчального навантаження студента*, виражений у кількості кредитів ЄКТС (1 кредит ЄКТС дорівнює 30 годинам). Навчальне навантаження студента охоплює всі види його роботи (самостійну, аудиторну, лабораторну, дослідницьку тощо) відповідно до навчального плану.

Основні стадії розробки освітньої програми

1. Ініціація розроблення/модернізації та формування авторського колективу освітньої програми (бакалаврської/магістерської/докторської).

2. Визначення потреби в освітній програмі – необхідності щодо модернізації наявної або створення нової освітньої програми відповідно до вимог і запитів ринку праці, особистості та суспільства.

3. Аналіз вимог і запитів роботодавців, випускників освітніх програм відповідної спеціальності.

4. Визначення переліку компетентностей фахівця, які необхідно розвинути/сформувані у процесі підготовки за освітньою програмою, що має складатися з обов'язкових компетентностей відповідно до стандарту вищої освіти та додаткових компетентностей, що визначають унікальність/відмінність освітньої програми.

5. Визначення переліку запланованих результатів навчання: нормативних – відповідно до стандарту вищої освіти, та додаткових – відповідно до переліку визначених додаткових компетентностей.

6. Визначення навчальних дисциплін/модулів, що забезпечуватимуть досягнення запланованих нормативних і додаткових результатів навчання.

7. Визначення форм атестації здобувачів вищої освіти за освітньою програмою відповідно до стандарту вищої освіти.

8. Визначення системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти відповідно до вимог стандарту вищої освіти.

9. Визначення інституційної спроможності закладу вищої освіти (наукової установи).

10. Авторський колектив має «пов'язати» визначені компетентності та результати навчання з навчальними дисциплінами/модулями, тобто вирішити: Складання матриці надає можливість авторському колективу виявити, які компетентності не охоплені повною мірою навчальними дисциплінами/модулями, які результати навчання дублюються в різних дисциплінах/модулях тощо, а на цій підставі сформувані остаточний перелік і зміст навчальних дисциплін/модулів освітньої програми.

12. Визначення стратегії досягнення результатів навчання за освітньою програмою (організація освітнього процесу, забезпечення якості, співпраця з роботодавцями в контексті практики, стажування, працевлаштування, організація самостійної роботи, досліджень тощо).

13. Обрання належних підходів і методів навчання та оцінювання результатів після завершення навчання за навчальною дисципліною/модулем, тощо.

14. Складання авторським колективом навчального плану освітньої програми, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін/модулів у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення навчальних дисциплін/модулів, форми проведення навчальних занять та їх обсяг у кредитах ЄКТС, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю.

15. Узгодження освітньої програми з відповідними підрозділами закладу вищої освіти (наукової установи) та її затвердження Вченою радою й керівництвом.

Головним елементом створення програми є „Профіль програми”. Рекомендована структура профілю програми є такою:

Титул (загальна інформація).

А. Мета програми.

В. Характеристика програми.

- C. Придатність випускника до працевлаштування та подальшого навчання.
- D. Стиль викладання та навчання.
- E. Програмні компетентності.
- F. Програмні результати навчання.

Профіль має бути стислим, таким, щоб його можна було опанувати за 5-7 хвилин читання. У профілі програми рекомендується вказувати від 8 до 15 компетентностей загалом. Бажано навести коментар кожної із компетентностей. Можлива додаткова внутрішня класифікація компетентностей (особливо спеціальних залежно від спеціалізації). Ефективний профіль програми дасть чітко зрозуміти студентам та іншим стейкхолдерам, які загальні та фахові компетентності будуть розвинуті, а також потенційну здатність до працевлаштування випускника програми. Для цього рекомендується, щоб профіль визначався у процесі консультацій із відповідними стейкхолдерами, а також був представленим у чіткому та зрозумілому вигляді».

Висновки.

Якщо дотепер галузеві стандарти освіти визначали зокрема переліки нормативних навчальних дисциплін та обсяги їх викладання, то новий закон передбачає, що нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти формулюватиметься в термінах результатів навчання, а переліки навчальних дисциплін визначатимуться самими закладами освіти. Тому обсяг і складність робіт, пов'язаних із розробленням чи модифікацією освітніх програм відповідно до нових підходів є суттєво більшими, ніж у випадку проектування освітньої програми на основі традиційних стандартів навчання, сформульованих «нагорі» у вигляді набору нормативних дисциплін. Нові стандарти освіти ставлять також нові вимоги до самих розробників освітньої програми. З огляду на це кожному викладачеві слід знати і як визначаються результати навчання, і як формуватимуться освітні програми. Тому оптимальна організація всього комплексу робіт (підготовка методичного забезпечення, підвищення кваліфікації розробників, створення та опис освітньої програми) мають особливе значення як для результативності самого процесу, так і для забезпечення необхідної якості кінцевого продукту – освітньої програми нового покоління.

Велике значення має залучення до процесу зацікавлених осіб з-поза університетської системи: працедавців, представників професійних організацій, інших громадських організацій. Це особливо важливо на стадії формування концепції програми, моделі фахівця та формулювання основних результатів навчання. Не можна також вилучити із цього процесу студентів, адже сама парадигма створення програми є студентоцентрованою. Особливо корисними студенти можуть бути на етапі призначення компонентам освітньої програми кредитів ЄКТС, формування блоків вибіркового навчальних дисциплін, а також моніторингу та вдосконалення освітньої програми загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. - URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1412707858770643>.
2. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система [Текст] : довідник користувача : пер. с англ. / ред. перекладу Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова. – 2-ге вид. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2015. – 106 с. – ISBN 978-617-607-852-4

3. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. ISBN 978-966-2432-22-0
4. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні: монографія / Колектив авторів: Бугров В., Гожик А., Жданова К., Зарубінська І., Захарченко В., Калашнікова С., Козієвська О., Линьова І., Луговий В., Оржель О., Рашкевич Ю, Таланова Ж., Шитікова С.; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової: К. – ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014, 156 с.
5. Рашкевич, Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти [Текст] : монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів : Вид-во Нац. ун-ту "Львівська політехніка", 2014. – 168 с. – ISBN 978-617-607-628-5
6. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с. ISBN 978-966-2432-08-4
7. Brenner E., Niehs J. Curricula Development based on Learning Outcomes - An Austrian Case. Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education [Електронний ресурс]. - Режим доступу : http://www.he-leo-project.eu/he_leo-handbook/processes_and_practices/_curricula-development-based-on-learning-outcomes-2013-an-austriancase
8. Kraśniewski A. Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego? [Електронний ресурс] - Режим доступу : http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/szkolnictwo/20111107.
9. Wagenaar, Robert (2006) 'An Introduction to the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)', in: EUA, Bologna Handbook. Making Bologna Work. Berlin: European University Association.

УДК 378.147

Калинюк Т.В.

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ ІКТ В УМОВАХ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Проаналізовано основні підходи до трактування понять «технологія», «інформаційні технології», «інформаційно-комунікаційні технології». Встановлено головні чинники застосування ІКТ у навчальному процесі. Визначено основні напрями використання ІКТ для навчання іноземних мов у дистанційних умовах.

Ключові слова: *технологія, інформаційні технології, інформаційно-комунікаційні технології, іноземна мова, дистанційне навчання.*

The main approaches to the interpretation of the concepts "technology", "information technology", "information and communication technologies" are analyzed. The main factors of ICT application in the educational process are established. The main directions of using ICT for teaching foreign languages in distance conditions are determined.

Keywords: *technology, information technologies, information and communication technologies, foreign language, distance learning.*

Проанализированы основные подходы к трактовке понятий «технология», «информационные технологии», «информационно-коммуникационные

технологии». Установлены главные факторы применения ИКТ в учебном процессе. Определены основные направления использования ИКТ для обучения иностранным языкам в дистанционных условиях.

Ключевые слова: *технология, информационные технологии, информационно-коммуникационные технологии, иностранный язык, дистанционное обучение.*

Сьогодні традиційна формула освітнього процесу «знання – вміння – навички» вже не спрацьовує повною мірою. Сучасне суспільство вимагає від людини набуття здатності та вмінь самостійно здобувати і нестандартно використовувати знання, опановувати інформаційні технології для їх пошуку. Перехід від викладання інформатики до інформатизації освіти можливий лише за умови створення єдиного освітнього інформаційного середовища, що формується всіма учасниками навчального процесу. У методиці викладання іноземних мов особливу увагу приділяють питанню застосування інформаційних технологій (ІТ).

Стрімкий розвиток інформаційного суспільства зумовлює широкі застосування ІТ в освіті, що визначається багатьма чинниками, а саме:

- впровадження ІТ в освіту суттєво прискорює передавання знань і накопиченого досвіду людства не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої;

- сучасні ІТ, підвищуючи якість навчання й освіти, дають змогу людині успішніше й швидше адаптуватися до навколишнього середовища, до соціальних змін;

- активне й ефективно впровадження цих технологій в освіту є важливим чинником створення нової системи освіти, що відповідає європейським стандартам і процесу модернізації традиційної системи освіти.

Проблемі використання ІТ присвячені низка праць вітчизняних (В. П. Беспалько, В. Ю. Биков, В. І. Гриценко, О. М. Довгялло, М. І. Жалдак, М. З. Згуровський, С. П. Кудрявцев, В. Б. Лаврінець, Г. Ю. Маклаков, Є. І. Машбіць, О. В. Співаковський, В. А. Широков, В. Ф. Шолохович, О. М. Спирін, А. М. Гуржій та ін.) та багатьох зарубіжних учених (Г. Рейнгольд, Е. Венгер, К. Свон; М. В. Моїсеева, Є. С. Полат, Н. Ф. Тализіна, А. В. Хуторський, Н. С. Чураєва). Проте, розширення діапазонів використання ІТ в освіті потребує вдосконалення їх застосування й узгодження термінології, яка при цьому виникає, що й визначає актуальність нашого дослідження.

На підставі аналізу наукової літератури та інформаційних ресурсів мережі Інтернет з'ясовано понятійний апарат. У більшості сучасних розвідок технологізація освітнього процесу пов'язується з упровадженням на Заході другої половини ХХ ст. технічних засобів навчання. Уже до середини 60-х років порушена проблема набуває більш глибокої розробки, так що поступово виділяється два напрями досліджень: традиційний (технологія як спосіб застосування ТЗН) та інноваційний (технологія як спосіб побудови навчального процесу). Ми розглядатимемо поняття «технологія» у традиційному його трактуванні.

Зокрема, слово «технологія» грецького походження та означає науку, сукупність методів і прийомів обробки або переробки сировини, матеріалів, виробів і перетворення їх у предмети споживання [6]. Його сучасне тлумачення доповнено «застосування наукових та інженерних знань для вирішення конкретних практичних завдань» [6]. У такому разі ІТ можна вважати такі технології, що

спрямовані на обробку і перетворення інформації.

У термінологічному словнику зазначається, що «інформаційні технології – це узагальнююче поняття, що описує різні методи, способи та алгоритми збирання, зберігання, оброблення, представлення і передавання інформації» [3, С. 88].

Наразі у методичній літературі існує низка підходів до оцінки їх сутності й місця в освітньому процесі. Як зазначає І. Захарова, *інформаційна технологія*: «в окремих випадках мають на увазі певний науковий напрям, в інших же – конкретний спосіб роботи з інформацією: це і сукупність знань про способи й засоби роботи з інформаційними ресурсами, і спосіб та засоби збору, обробки й передачі інформації для отримання нових відомостей про досліджуваний об'єкт» [2, с. 12]. На її думку, ІТ навчання «це педагогічна технологія, що використовує спеціальні способи, програмні й технічні засоби (кіно, аудіо- та відеозасоби, комп'ютери, телекомунікаційні мережі) для роботи з інформацією» [2, с. 12].

Під ІТ розуміють також «способи і засоби збирання, оброблення та передавання інформації з метою одержання нових відомостей про об'єкт, що вивчається, або – це сукупність знань про способи і засоби роботи з інформаційними ресурсами» [5, с. 43].

В. Б. Лаврінець визначає ІТ як технології комп'ютерної обробки, передачі, поширення інформації, створення обчислювальних і програмних засобів інформатики [4, с.10]. Є. І. Машбиць і Н. Ф. Талізін розглядають ІТ навчання як «деяку сукупність навчальних програм різних типів: від простих програм, що забезпечують контроль знань, до навчальних систем, що базуються на штучному інтелекті» [1, с. 16]. В. Ф. Шолохович пропонує визначити ІТ навчання з точки зору їх змісту як галузь дидактики, що займається вивченням планомірно та свідомо організованого процесу навчання й засвоєння знань, де знаходять застосування засоби інформатизації освіти [7, с. 10].

Широке застосування ІТ мають у практиці навчання іноземних мов. Серед основних напрямків їх використання вважаються такі:

використання з метою навчання шляхом моделювання, наочного представлення мовних, мовленнєвих і соціокультурних процесів та явищ;

організація тренування у використанні навчального матеріалу (формування мовленнєвих умінь та мовних навичок);

контроль та оцінювання рівня сформованості умінь та навичок, зберігання, збір та обробка статистичної інформації; забезпечення діалогу, комунікації за допомогою комп'ютерних мереж.

Таким чином, результати проведеного дослідження свідчать про те, що наразі серед науковців немає однаковості щодо визначення поняття «інформаційні технології». Узагальнений матеріал засвідчує, що ІТ – це один із шляхів збору, обробки та передачі інформації у процесі навчання. Їх використання у навчанні іноземних мов сприяє унаочненню дидактичного матеріалу, його відпрацюванню та контролю рівня засвоєння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців [за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С.]. Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2012. 502 с.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для вузов. М. : Академия, 2007. 192 с.
3. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання :

термінологічний словник. Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2009. 260 с.

4. Лаврінець В. Комп'ютерні технології : впровадження в навчальний процес : *Освіта*. 2002. № 18/19 (20–27 берез.). С. 10.

5. Трайнев В. А., Трайнев И. В. Информационные коммуникационные педагогические технологии : учебное пособие. М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2008. 226 с.

6. Шахіна І. Ю. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Sitimn_2013_36_100.pdf (дата звернення 07.04.2020).

7. Шолохович В. Ф. Дидактические основы информационных технологий обучения в образовательных учреждениях : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Екатеринбург, 1995. 48 с.

УДК 811.133.1:616.31

Капітула Л. С.

**Учреждение образования «Белорусский государственный
медицинский университет», г. Минск**

СТРУКТУРА И ГРАНИЦЫ ТЕМАТИЧЕСКОГО ПОЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

У статті розглянуто сучасний стан тематичного поля французької стоматології, встановлені його межі і виявлені структурні відносини, які організують його внутрішню будову.

Ключові слова: *французька стоматологічна термінологія, тематичне поле (мікрополе), ступенева організація, вузькоспеціальні (загальномедичні) терміни.*

The article discusses the current state of the thematic field of French dentistry, defines its boundaries and identifies the structural relationships that organize its internal structure.

Key words: *French dental terminology, thematic field (microfield), struggle organization, highly specialized (general medical) terms.*

В статье рассмотрено современное состояние тематического поля французской стоматологии, определены границы и выявлены структурные отношения, организующие его внутреннее устройство.

Ключевые слова: *французская стоматологическая терминология, тематическое поле (микрополе), ступенчатая организация, узкоспециальные (общемедицинские) термины.*

Тематическое поле (или семантическое единство) французской стоматологической терминологии имеет свои принципы построения, которые предопределены спецификой изучаемой единицы и ее функционального назначения. В соответствии с теорией семантических полей выделяется некий общий семантический признак, единица с обобщенным значением (архисема), объединяющая не только всю лексику, но и научные направления. Данная лексика семантического поля становится основанием и инструментом, формирующим науку, изучающую исходный объект. Поэтому поле терминов-обозначений возникающих и развивающихся наук должно «накладываться» на термины, обслуживающие деятельность сферу последних. В этом и состоит многоуровневость диахронно-этимологической структуры тематического поля,

чему посвящена отдельная статья [1]. Задача настоящего исследования – описать современное (синхронное) состояние тематического поля стоматологии, определить границы и выявить структурные отношения, организующие его внутреннее устройство.

Важнейшими параметрами любой семантической подсистемы являются, с одной стороны, функциональные характеристики составляющих ее единиц, взаимосвязь с другими лексическими объединениями, а с другой — внутренняя структура (членение и связи между составляющими).

Внешняя структура терминологического поля стоматологии — часть более широкого целого: она показывает его соотнесенность с полями общей медицины и устанавливает собственные границы. Исследование состава стоматологического поля раскрывает неоднородность его лексики, что свойственно и другим терминологическим подсистемам.

Стоматологическая терминологическая подсистема включает в себя узкоспециальные термины типа *pulpe* — пульпа, *supraocclusion* — глубокий прикус, *gnathite* — воспаление челюсти и др., свидетельствующие о ее самостоятельности, способности обслуживать отдельную медицинскую отрасль — стоматологию.

Поскольку исследуемое поле иерархически входит в более высокое объединение общей медицинской терминологии, то вполне естественно, что оно содержит значительное количество общемедицинских терминов, граничащих с терминологическими полями нормальной и патологической анатомии и физиологии, гистологии, эбриологии, фармакологии, хирургии, терапии, ортопедии, медицинской физики, косметологии и некоторыми другими, описание которых не входит в нашу задачу. Например, к общемедицинским относятся такие термины как *neurectomie* — удаление нерва, *tumeur* — опухоль, *morbide* — болезненный, *hyperesthésie* — повышенная чувствительность, *cavité purulente* — гнойная полость и др.

В составе анализируемой лексики имеются и общенаучные термины интернационального характера (*réduction* — сокращение, *balancement* — раскачивание и др.).

По результатам обработки количественных данных лексики, отобранной из медицинских словарей и специальных справочников на французском языке [3; 4; 5; 6], и дифференциации функциональных характеристик французская стоматологическая терминология представлена следующим образом: узкоспециальные термины — 1251 лексических единиц (или 34 %), общемедицинские — 2161 лексических единиц или (58,7 %) и общенаучные — 268 лексических единиц (или 7,3 %).

Как известно, семантическое пространство поля определяется соотнесенностью терминов с темой. Их отношения базируются на общности назначения, функций, смежности в пространстве и т. д. Тематическое поле стоматологии заполняется терминами, которые по разным функциональным отношениям связаны с темой, обобщенной в тематической доминанте <stoma (stomatos)>, т. е. — со всеми обозначениями полости рта (зубов, челюстей, других органов и их заболеваний).

При всей своей общей целостности анализируемая лексика неоднородна в плане тематической отнесенности. Традиционное деление медицинской терминологии на анатомо-гистологическую, клиническую и фармацевтическую

распространяется и на стоматологическую лексику.

К анатомо-гистологическим относятся термины, охватывающие наименования органов и образований полости рта: *dent* — зуб, *denture* — зубная дуга, *artère maxillaire* — челюстная артерия, *germe dentaire* — зачаток зуба, *antre interradiculaire* — межкорневая полость, *dentine* — дентин, *mandibule* — нижняя челюсть и др.

Клиническая стоматологическая терминология включает названия болезней, болезненных состояний, синдромов и симптомов, а также обозначения операций, методов обследования и лечения различных заболеваний полости рта. Сюда же относятся названия всякого рода приборов и инструментов, применяемых в стоматологии. Например: *péricoronarite* — воспаление десны и надкостницы зуба, *gingivalgie* — боль десны, *aurification* — пломбирование золотом, *ablation du tartre dentaire* — снятие зубного камня, *apicotomie* — частичное удаление верхушки корня зуба, *palatorraphie* — сшивание нёба, *aspirateur de salive* — слюноотсос и др.

Фармацевтическая терминология объединяет названия лекарственных форм и средств, лекарственных растений, химическую номенклатуру. Данному разделу стоматологической терминологии посвящена отдельная работа [2].

Соотношение ядро-периферия современного терминологического поля французской стоматологии представляется нам следующим образом:



Терминологическое ядро, состоящее из узкоспециальных терминов, удовлетворяет всему комплексу характеристик, существенных для данного поля. Ближе к ядру находятся общемедицинские термины. А целый ряд лексических единиц микрополя анатомо-гистологической терминологии занимает пограничное положение между общемедицинскими и узкоспециальными терминами. На периферии функционируют немногочисленные общенаучные термины.

Итак, дифференциация исследуемого поля проявляется прежде всего в тематических микрополях (ТМП) клинической и анатомо-гистологической терминологии. Анализ лексической и анатомо-гистологической терминологии показал относительную однородность ТМП анатомо-гистологических терминов. Клиническая же терминология объединяет лексику трех разделов — терапевтического, хирургического и ортопедического. В это же микрополе входят наименования инструментария, оборудования и помещений, дисциплин и специалистов. Соответственно, ТМП клинических терминов делится на пять тематических групп (ТГ):

1. ТГ *stomatologie thérapeutique*;
2. ТГ *stomatologie chirurgicale*;
3. ТГ *stomatologie orthopédique*;
4. ТГ *instruments / équipements / locaux stomatologiques*;
5. ТГ *branches / spécialistes stomatologiques*.

Дальнейшая дифференциация базируется на внутреннем делении этих ТГ. В терапевтической стоматологии ее составляющие соответствуют следующему разграничению: а) наименования методов диагностики, лечения и профилактики кариеса и болезней слизистой оболочки полости рта; б) терминология эндодонтии (разрабатывающей способы механического и лекарственного воздействия на каналы корней зубов, в том числе их пломбирование); в) терминология парадонтологии (изучающей болезни околозубных тканей). Иначе говоря, в первой ТГ выделяются три тематические подгруппы (ТПГ):

- ТПГ — 1 *diagnostic et thérapie de la carie et de la muqueuse buccale*;
- ТПГ — 2 *endodontie*;
- ТПГ — 3 *parodontologie*.

Вторая ТГ хирургических стоматологических терминов сохраняет относительную однородность лексического состава.

Деление ортопедии на ортодонтию и материаловедение находит свое отражение в разграничении терминов третьей ТГ: а) наименования аномалий развития зубов и челюстей, методов их изучения, лечения и профилактики; б) наименования материалов для протезирования. Таким образом, составляющими этой ТГ являются:

- ТПГ — 1 *orthodontie*;
- ТПГ — 2 *matériaux prothétiques*.

Тематическая группа наименований стоматологического инструментария (оборудования) помещений состоит, соответственно, из трех ТПГ:

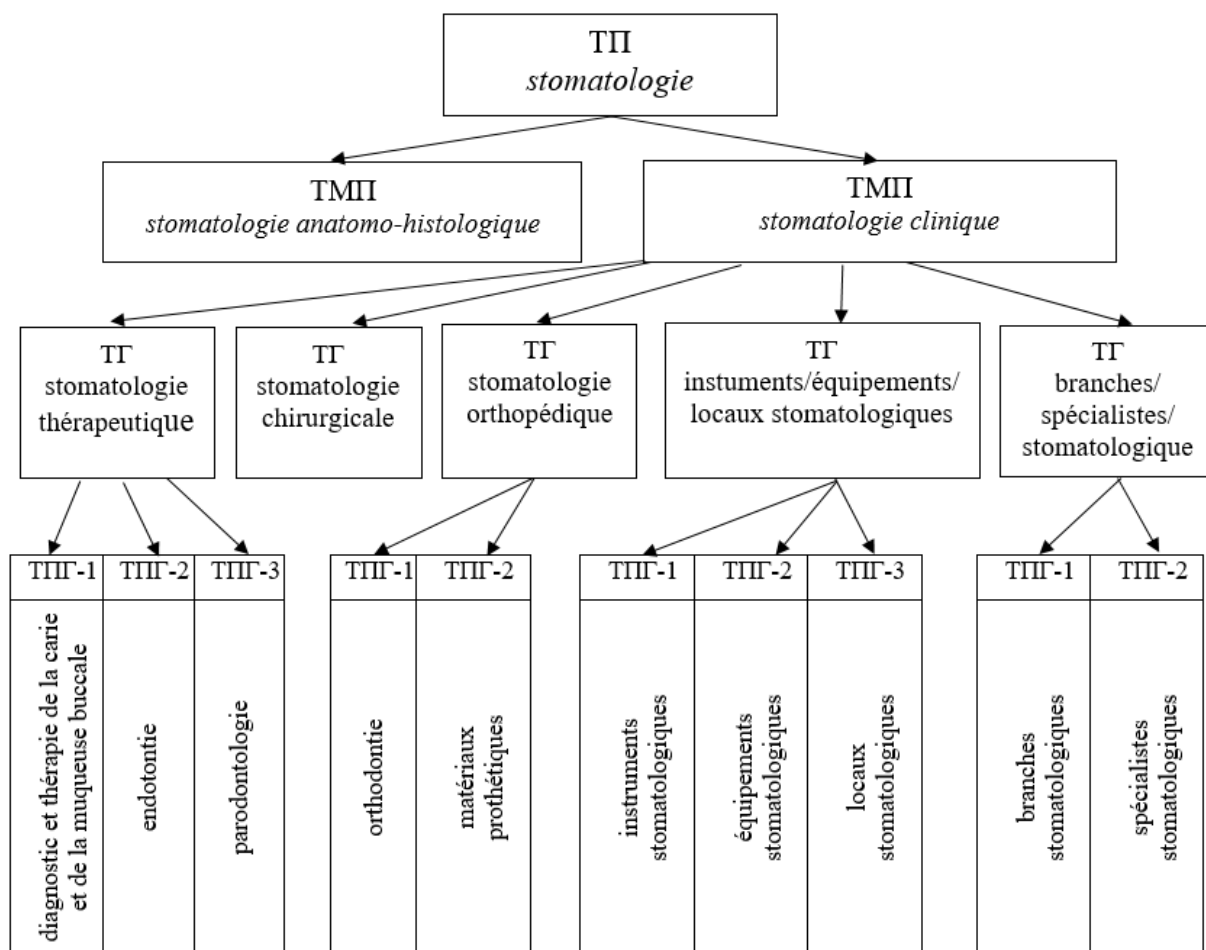
- ТПГ — 1 *instruments stomatologiques*;
- ТПГ — 2 *équipements stomatologiques*;
- ТПГ — 3 *locaux stomatologiques*.

В пятую ТГ, включающую наименования дисциплин / специалистов, входят две ТПГ:

- ТПГ — 1 *branches stomatologiques*;

ТПГ — 2 *spécialistes stomatologiques*.

Ступенчатая организация тематического поля стоматологической терминологии раскрывается в последовательном тематическом подчинении (или сужении): тематическое поле (ТП) / тематическое микрополе (ТМП) / тематическая группа (ТГ) / тематическая подгруппа (ТПГ). Структуру тематического поля современной стоматологической терминологии можно представить в виде следующей схемы:



Таким образом, внутренняя динамика структурной организации исследуемого тематического поля оказывает активное воздействие на его историческое формирование и синхронное состояние, что подтверждается анализом наиболее действенных путей и средств пополнения стоматологического словаря на разных этапах его развития. Внутренняя организация терминологического поля есть результат эволюционного взаимодействия микрополей клинических и анатомо-гистологических терминов, чему посвящено дальнейшее исследование.

ЛИТЕРАТУРА

- Капитула Л. С. Проблемы синхронной организации лексических единиц и диахронный подход к построению семантического поля / Л. С. Капитула // Лексическая, грамматическая и прагматическая семантика функциональных единиц французского языка: сб. научн. статей. В 2 ч. Ч. 1. — Минск : МГЛУ, 2000. — С. 19 — 27.
- Капитула Л. С. Фармацевтическая терминология в стоматологии от

возникновения до наших дней / Л. С. Капитула. — Минск: БГМУ, 2011.— 104 с.

3. Французско-русский медицинский словарь / Под ред. А. Н. Рубакина. — М.: Сов. энциклопедия, 1974. — 616 с.

4. Bellicha Get P. Dictionnaire medical. — Paris: Bordas, 1987. — 480 p.

5. Boissier R. Formulaire thérapeutique odontostomatologique / R. Boissier, A. Bouland. — Paris : L'expansion scientifique française, 1931. — 390 p.

6. Précis de stomatologie / M. Dechaume, M. Grellet, P. Laudenbach, J. Payen. — Paris : Masson, 1980. — 440 p.

УДК 001.4:[61:378.046-021.68]

Касьянова О. М., Каруник К. Д.

Харківська медична академія післядипломної освіти ТЕРМІНОЗНАВЧИЙ ПРОФІЛЬ

У БЕЗПЕРЕРВНОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ЛІКАРІВ

Безперервний розвиток фахівців у сфері охорони здоров'я включає, поза провідною спеціалізацією, курси мовної підготовки, які сприяють суттєвому удосконаленню мовної культури, мовної компетентності та оволодінню ustalenoю українською медичною термінологією, зафіксованою в галузевих словниках, утім недостатньо поширеною й застосованою самими медпрацівниками.

Ключові слова: *медична термінологія, галузеві словники, мовна компетентність лікарів, безперервна освіта.*

Continuous professional development of healthcare specialists includes except their primary specialty the language training courses which improve substantially proper language use, linguistic competence and provide knowledge of accepted Ukrainian medical terminology fixed in various dictionaries but hardly familiar to and utilized by healthcare specialists.

Key words: *medical terminology, terminological dictionaries, linguistic competence of healthcare specialists, continuous professional development.*

Непрерывное профессиональное развитие специалистов здравоохранения включает, кроме основной специализации, языковую подготовку, которая способствует существенному усовершенствованию языковой культуры, языковой компетентности и усвоению сложившейся украинской медицинской терминологии, зафиксированной в отраслевых словарях, впрочем, недостаточно распространенной и использованной самими медработниками.

Ключевые слова: *медицинская терминология, отраслевые словари, языковая компетентность врачей, непрерывное образование.*

Безперервний професійний розвиток фахівців у галузі охорони здоров'я передбачає, крім постійного удосконалення знань і опанування нових методів діагностики й лікування, розвиток і інших компетенцій, з-поміж яких важливе місце належить мовній компетенції. Підвищення її рівня забезпечують, зокрема, профільно-орієнтовані цикли тематичного удосконалення. Головною особливістю лінгвістичних і педагогічних курсів, студійованих у Харківській медичній академії післядипломної освіти, є наскрізний термінознавчий складник.

Термінознавчий профіль неминує включати роботу з галузевими словниками. У цій справі помічним довідником є бібліографічний покажчик української термінографії Марії Комової (2003), однак із часу його появи з'явилося

чимало нових спеціалізованих лексикографічних праць, які віддзеркалюють термінологічні здобутки сьогодення. Це такі примітні видання, як чотирьохтомовий «Українсько-латинсько-англійський медичний енциклопедичний словник» (2012–2016), «Тлумачний термінологічний довідник із ортопедичної стоматології» (2015), «Українсько-російський тлумачний словник еколого-гігієнічних термінів» (2019), «Термінологічний словник» з біологічної безпеки, епідеміології та паразитології авторства Наталії Виноград (2019). Варті уваги нещодавно здійснені репринтні видання класичних галузевих праць: «Російсько-українського медичного словника» В. Кисільова (2008) та «Словник технічної термінології» Івана Шелудька і Тодося Садовського (2019). Як запевняє Олександр Герасименко, “із лексикографічної точки зору медична наука є однією з найзабезпеченіших”, утім проблемою залишається практичне застосування цього термінологічного надбання спеціалістами-медиками й, зокрібно, науковцями [1, с. 56]. Розв’язання цієї проблеми стоїть на порядку денному викладачів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті.

Аспекти лінгводидактики у післядипломній освіті медичних фахівців висвітлювали у наукових студіях І. Гуменна, А. Дем’янюк, О. Долгопол, О. Калініченко, О. Касьянова, Л. Качала, І. Палійчук, І. Рогач, Л. Фоміна.

Завдання цієї розвідки – окреслити шляхи і способи імплементації термінознавчого профілю у післядипломній медичній освіті на прикладі роботи кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки ХМАПО.

Нормалізаційні перипетії ХХ ст. залишили свій невідладний слід на всіх рівнях української літературної мови – словотвірному, граматичному, стилістичному, але чи не найбільше на орфографічному й лексичному рівнях. У теперішній літературній мові ми раз-у-раз помічаємо чимало відхилень і винятків з правил, дублетних форм і паронімів, які ускладнюють засвоєння мови та які годі пояснити без заглиблення в історію питання [7, с. 264-266]. Правописні й термінологічні особливості фахової мови медпрацівників насамперед потребують доступного й переконливого історичного коментаря, що ним сучасні автори лінгводидактичних і довідкових видань часто нехтують. Належну увагу цим питанням не втомлюються приділяти термінознавці та мовознавці-викладачі медичних навчальних закладів [див.: 9; 12, с. 13-20], позаяк незнання чи нерозуміння попередніх процесів розунормування української літературної мови, котрі зумовили поширення й закріплення певних, нібито стандартних форм, не завжди властивих природі української мови [пор. 5, с. 202-203; 6, с. 25-26], веде до стереотипного, викривленого ставлення до мовної норми як такої і, внаслідок цього, – до упередженого сприйняття здорових спроб повернути до життя питомі, власне українські терміни чи граматичні форми.

Із цією проблемою найчастіше доводиться стикатися викладачеві гуманітарних курсів у системі післядипломної освіти лікарів. Адже саме звідси впливає і недбалість до стилю у наукових працях, і навіть незнання питомої української фахової медичної термінології. Як засвідчують дослідники питання, мова медпрацівників пересіяна русизмами, як лексичними, так і граматичними, калькованими зворотами, поросійщеними термінами. Приміром, аналіз захищених упродовж останніх п’яти років дисертацій з медичного фаху виявив велику кількість термінологічних і мовних помилок як у здобувачів східних, так і західних регіонів України. Із наявного синонімічного ряду “дисертанти не вміють вибирати нормативні терміни засвідчені в окремих медичних словниках, натомість уживають

русизми чи розмовні терміни” [пор. 1, с. 57]. Впадає в очі часте використання дієприкметників, сполучників і прийменників, дієслівне керування тощо, властиві російській граматичній системі (напр.: *відстаючий; виступаючий; до них відносяться; по інструкції* та ін.), спричинене здебільшого залучанням і цитуванням російськомовних джерел. Така ж ситуація і в наукових публікаціях і навіть у протоколах «Діагностики та лікування...», затверджених, між іншим, відповідними наказами МОЗ України.

Головною причиною, що лежить в основі недостатньої мовної компетентності медичних фахівців, зокрема в ділянці термінології, є необізнаність із лексикографічною продукцією. Інші орфографічні, граматичні та стилістичні хиби, помічені в усному й писемному мовленні медпрацівників, пояснюються низкою чинників як об’єктивного, так і суб’єктивного характеру [див. 3].

Цикли тематичного удосконалення, розроблені на кафедрі педагогіки, філософії та мовної підготовки ХМАПО, мають змістове наповнення повністю орієнтоване на працівників медичної сфери. З огляду на медичний профіль навчальної й методичної роботи кафедри, навчальні програми для циклів ТУ складаються з урахуванням професійних викликів і зацікавлень медпрацівників. Це в свою чергу вимагає використання фахової лексики, зокрема медичної термінології на різних етапах навчальної дисципліни. Та найбільше уваги галузевій термінології приділено – цілком обґрунтовано – в програмах мовних дисциплін: українська й англійська мови для лікарів та викладачів медичних ЗВО.

Термінологічний профіль на мовних циклах ТУ посідає чільне місце. Скажімо, на циклі з української мови слухачі ознайомлюються з етапами української медичної лексикографії, з різноманітними енциклопедичними й перекладними медичними словниками, починаючи з «Російсько-українського медичного словника» Мартирія Галина (1920) і завершуючи найсучаснішими лексикографічними здобутками, привчаються до роботи зі словниками, добирають необхідні для свого фаху лексикографічні праці. Крім медичних заслуговують на увагу і словники технічної термінології та звичайні перекладні, на кшталт «Російсько-українського словника» за редакцією Агатангела Кримського та Сергія Єфремова, в якому за підрахунками Людмили Томіленко налічується 280 одиниць анатомічної та фізіологічної термінології, 420 – медичної, 45 – хірургічної, 213 – хімічної та фармакологічної [11, с. 44-49].

Опрацьовуючи фахово-орієнтовані теми, слухачі отримують вичерпні відомості про правопис, етимологію, способи творення і шляхи запозичення медичних термінів, супроводжені принагідним екскурсом в історію тих чи тих змін. Лексичні вправи, пов’язані з добиранням синонімів, розрізненням паронімів, визначенням стилістично маркованих одиниць чи з перекладом із російської мови, часто викликають труднощі, зумовлені бажанням обмежитися лексичним мінімумом. Завдання курсу спрямоване на подолання цього бар’єру й на збагачення словника та на плекання грамотної і колоритної мови слухачів. Переконливим аргументом на користь за давнених українських термінів і певних словотвірних способів є звернення до Державного стандарту України 3966-2000 «Термінологія. Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять», який суворо регламентує “правила словотворення і слововживання, що відповідають структурі української мови” [5, с. 204]. Цими правилами керується у розробленні засад вітчизняного термінотворення Технічний комітет стандартизації науково-технічної термінології [6, с. 26]. Закон України «Про забезпечення функціонування

української мови як державної» теж містить регулятивний щодо термінології п. 6 (г) статті 3, згідно з яким слід надавати перевагу питомим українським термінам супроти іншомовних запозик, а також підвищувати обізнаність громадян про українські рівнозначні відповідники.

На циклах з англійської мови, крім ретельної роботи з англійською термінологією, ведеться одночасне засвоєння українських терміноодиниць: слухачі розвивають свій словниковий запас як англійської, так і української лексики, зокрема й професійної, виконуючи вправи на переклад, на добирання синонімів чи дефініцій, на творення термінів за допомогою продуктивних формантів грецького й латинського походження тощо. Слухачі отримують цінний практичний досвід перекладу фахових оригінальних текстів і подолання численних викликів, з якими стикаються термінологи-перекладачі (переклад медичних абревіатур, термінів із грецькими й латинськими формантами, багатокомпонентних термінів [пор.: 2, с. 159-160]).

Термінознавчий аспект плідно реалізується у методичній роботі викладачів кафедри, які оприлюднили, зокрема, «Російсько-українсько-англійський словник-розмовник для фахівців медичних спеціальностей» [10] та серію вузькопрофільних навчально-методичних посібників з англійської мови, спрямованих на засвоєння спеціальної вузькогалузевої лексики («Особливості семантики» (2018) за темами «Анамнез життя», «Анатомія людини», «Доброякісні та злоякісні новоутворення», «Стреси та їх наслідки», укладені Яною Андрейко; «Особливості англійської медичної термінології» [8]). Поза тим, термінознавчий профіль кафедри включає роботу над упорядкуванням корпусу вже відомої та новітньої термінології в галузі педагогічних наук. Користується популярністю «Термінологічний словник з теорії і методики вищої та післядипломної освіти», укладений Оленою Касьяною [4].

Профільно-орієнтовані гуманітарні цикли ТУ для викладачів медичних ЗВО і лікарів завдяки наскрізному термінознавчому складнику розвивають мовну компетентність працівників охорони здоров'я, збагачуючи їхню професійну мову питомою українською медичною термінологією й усуваючи з активного мововжитку зайві русизми, кальковані вислови та термінологічні покручі. Найважливішим вислідом і здобутком є те, що на циклах ТУ слухачі привчаються до правописної грамотності, виваженого й пильного добору термінів, до принагідної консультації з фаховими філологами, до використання галузевих медичних і загальнономовних словників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герасименко О. Наукова мова дисертацій медичної галузі. *Проблеми української термінології: збірник наук. пр. Міжнародної наукової конференції, 4–6 жовтня 2018 р.* Львів, 2018. С. 56–59.
2. Даніленко А., Карачова Д. Основні групи труднощів у перекладі медичних термінів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* Старобільськ, 2018. № 2: Філологічні науки. С. 157–163.
3. Каруник К. Д. Мовна освіта медичних фахівців у контексті закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». *Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті: матеріали Міжнародної науково-методичної Інтернет-конференції, 14-15 травня 2020 року.* Харків, 2020. С. 253–257.
4. Касьянова О. М. Термінологічний словник з теорії і методики вищої та післядипломної освіти. Харків: ХМАПО, 2019. 99 с.

5. Кочан І. М. Словотвірні норми і термінологія. *Термінологічний вісник*. 2013. Вип. 2 (1). С. 202–209.
6. Мисак Р., Мисак О., Огерчук С. Навчальний тлумачний словник-мінімум базових медичних термінів: засади укладання та структура. *Проблеми української термінології: збірник наук. праць XIV Міжнародної наукової конференції, 29 вересня – 1 жовтня 2016 р.* Львів, 2016. С. 25–30.
7. Місник Наталія, Симоненко Людмила. Про «стан здоров'я» мови медицини. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія «Проблеми української термінології». 2002. № 453. С. 262–269.
8. Особливості англійської медичної термінології: Навч.-метод. посібник для самостійної роботи слухачів / Уклад. Г. А. Швецова. Харків: ХМАПО, 2019. 23 с.
9. Пиріг Л. Українська мова у сфері медицини в Україні – минуле і сучасність. *Праці Наукового товариства імені Шевченка*. 2014. Т. 38: Лікарський збірник. Медицина і біологія. Т. 24. С. 110–116.
10. Російсько-українсько-англійський словник-розмовник для фахівців медичних спеціальностей / Уклад. Я. В. Андрейко, О. О. Долгопол, В. В. Христиненко. Харків: ХМАПО, 2017. 46 с.
11. Томіленко Л. М. Галузева лексика в «Російсько-українському словнику» за редакцією А. Кримського та С. Єфремова: спроба цілісного аналізу. *Мовознавство*. 2020. № 2. С. 42–58.
12. Українська мова як засіб професійного спілкування медика (актуальні проблеми сучасного медичного термінознавства): навч. посіб. / Уклад. Г. П. Краєвська. Вінниця: ВНМУ імені М. І. Пирогова, 2016. 48 с.

УДК 53.087.44

Кірик Т.В.

**ПЗВО «Київський медичний університет»
СВІТОВІ ПАРАДИГМАЛЬНІ ЗМІНИ ТА ВИКЛИКИ ДО МЕДИЧНОЇ
ОСВІТИ УКРАЇНИ**

Серед причин перетворення чергової атаки вірусів на популяцію Homo Sapiens Sapiens (це точне таксономічне визначення) у справжній катаклізм з назвою «пандемія CoViD-2019 можна назвати не тільки посилення деструкції довкілля, а й появу інформаційних засобів з ще неусвідомленим колосальним впливом на нас усіх. Потік інформації та дезінформації набагато перевищує наші спроможності до його сприйняття і критичного аналізу. Подальший текст має на меті привернути увагу потенційних читачів до малопомітної на тлі пандемічних повідомлень у ЗМІ й наукових виданнях факту початку переходу від старих уявлень про завдання освіти, наук і технологій до цілковито нових, що дають надію на перемогу над епідеміями, пандеміями і навіть глобальними колапсами.

У центрі уваги буде аналіз еволюції *парадигми* діяльності всієї науково-освітньої сфери і вивчення ознак тих інновацій та змін, які дають змогу передбачити найбільш імовірний розвиток медичної освіти і практики в найближчі декади ХХІ ст. Шукатимемо розв'язки проблем сьогодення і прогнозованого майбутнього, використовуючи методи інтегрального мультидисциплінарного аналізу із залученням нової інформації. Нам потрібні не привабливі й дуже численні «фейки», а відкриття тих молодих наук, що мають найбільші досягнення у вивченні людини в цілому та виявленні законів змін та діяльності її головного мозку і нервової системи. Інформаційною базою будуть наукові публікації

українських і зарубіжних науковців ([1; 2; 5-7] та ін.)

Спершу нагадаємо, що за порівняно короткий період становлення і розвитку індустріального способу виробництва і використання матеріальної і духовної продукції сформувався могутній за своїм впливом переконання в тому, що машини і технології слід розглядати єдиним надійним і незамінним засобом вирішення всіх проблем. Воно не було б таким руйнівним для людства і біосфери в цілому, якби не скеровувалося на винайдення, виготовлення, масове тиражування усе більш досконалих і дорогих засобів оборони і нападу. Тут щорічні світові витрати досягли астрономічного рівня — щороку понад 2 трильйони доларів США.

Наші тези скеровані проти індустріальної науково-освітньої парадигми. Серед багатьох наслідків її утвердження ми вбачаємо появу і поширення аномальних індикаторів і показників якості та досконалості університетів. Як відомо, у цій темі в світі домінують «академічні рейтинги університетів», де на чільних позиціях перебувають заклади США, Великобританії та Німеччини, орієнтовані саме на важливі для нападу і оборони фундаментальні дослідження й конвертацію їх результатів у все більш дорогі і досконалі засоби не тільки масового, а й прицільно-вибіркового знищення. Серед університетів-лідерів є й такі, чий річний бюджет переважає всі витрати України на вищу освіту.

Так сталося, що у своєму прагненні прискорити перетворення України в члена Європейського Союзу наші керівники України вимагають від викладачів університетів активно змагатися саме з цими закладами, у колі яких вже давно виникли наукові журнали монопольного характеру — Nature, Science, Cell, PLOS one та ін. Для публікації однієї статті в цих та трохи нижчих за рангом журналах середній за своїми заробітками доцент українського закладу вищої освіти змушений витратити мало не піврічний заробіток. Подвійно прикро те, що навіть зараз, коли світ розпочав змінювати науково-освітню парадигму, в Україні набрала повних обертів «хіршеманія», вимоги до високих показників «цитованості» і т.д. Обґрунтована критика сучасних збочень в оцінці якості статей і праці викладачів ЗВО України наведена у [5].

Ми додамо до матеріалу цієї статті факт відмови керівників Китаю від «хіршеманії» на підставі того, що вона зумовила незаперечне зниження наукової цінності статей китайських науковців і переповнення їх недостовірною інформацією.

З огляду на вказаний новий тренд в оцінці наукової продукції висловимо сподівання, що пандемія CoViD-2019 може мати й корисні наслідки в аспектах зміни пріоритетів мислення сучасної популяції Номо, зокрема, в усвідомленні необхідності скерування більшої частини вказаних грандіозних ресурсів на порятунок людства, на його захист від майбутніх і, можливо, ще небезпечніших пандемій та інших загроз. І в цих нових умовах людство неминуче змушене буде відмовитися від ядерно-ракетної істерії й сконцентруватися на охороні здоров'я, на удосконаленні медицини ([2] та ін.).

Найбільш виразною ознакою відмови від старих парадигм ми вважаємо появу у березні 2020 року першого в історії людства рейтингу досконалості університетів Impact Ranking 2020 [8], що спирається на екологічну парадигму, оцінюючи заклади за їхніми успіхами у виконанні «17 цілей для сталого розвитку». Цей великий документ був прийнятий в ООН у 2015 році й пізніше трансформувався у закони, які діють у переважній більшості держав світу.

Доцільно назвати цей новий рейтинг «екологічним», адже він ставить у

центр вимог до університетів їх екозахисну діяльність. Він коротший від китайських чи інших академічних рейтингів, але містить аж 10 закладів України (3 з Харкова, по 2 з Києва і Львова, а також з Сум, Острога і Чернігова). Екологічні критерії досконалості настільки специфічні, що в цей «екорейтинг» увійшло усього 2 заклади з Німеччини. Детальніша інформація для всіх країн, що входять у новий екорейтинг, вказана нами у Таблиці 1.

Таблиця 1

Перелік країн і кількість їхніх ВЗО, що входять у *The Times Higher Education Impact Rankings 2020*

Кількість закладів	Країна / країни	Кількість закладів	Країна / країни
63	Японія	18	Ірак
47	Росія	17	Іран
36	Туреччина	16	Франція, Південна Корея, Мексика
34	Великобританія	13	Малайзія, Чилі
32	Іспанія	11	Колумбія
31	США	10	Україна, Італія, Португалія
30	Бразилія	9	Китай, Індонезія, Ірландія
31	Мексика	7	Фінляндія, Нова Зеландія, Румунія
26	Індія	6	Угорщина, Перу, Еквадор
24	Тайвань	5	Бангладеш, Йорданія, Польща, Саудівська Аравія, Туніс, Чехія
23	Єгипет, Пакистан	4	Алжир, Латвія, Ліван, Нігерія, Нідерланди, Південна Африка, Словаччина, Філіппіни
21	Австралія	3	Гана, Греція, Гонконг, Кіпр, Бахрейн, Швейцарія,
19	Канада, Таїланд	2	Азербайджан, В'єтнам, Данія, Ісландія, Казахстан, Кіпр Північний, Марокко, Німеччина, Об.Араб.Емірати, Палестина, Швеція, Шрі-Ланка,
		1	Австрія, Афганістан, Аргентина, Бельгія, Болгарія, Боснія-Герцеговина, Венесуела, Ізраїль, Катар, Кенія, Коста-Ріка, Кувейт, Макао, Норвегія, Пуерто-Ріко, Словенія, Узбекистан, Уругвай, Ямайка,

Чи не найбільшою відміною вказаного рейтингу від усіх попередніх є значна присутність у ньому вищої освіти з арабського світу. Раніше вони були відсутні цілковито. Ми ж можемо радіти не тільки перевагою над Німеччиною чи навіть Китаєм, а й тим, що серед 10 українських закладів є Національний фармацевтичний університет з Харкова.

Ми вважаємо зміну парадигми насамперед у медичній сфері не тільки доцільною, а й обґрунтованою історично. Еволюція вищої освіти свідчить про дуже давню лідерську позицію теоретичної і практичної медицини. Вже при першому зверненні до історії європейської університетської освіти вражає факт обов'язкової присутності у старовинних закладах медичного відділення і навіть садів для вирощування частини майбутніх ліків. Наприклад — влада містечка

Монпельє на півдні Франції надала закладу право готувати лікарів у 1180 році, а правників, теологів і філософів аж на 109 років пізніше. Набагато старший італійський університет в Салерно, в якому провідна для Європи медична школа зросла ще у VIII — IX століттях зі спілки лікарів, пов'язаних зі шпиталем при славетному монастирі Монтекассіно. За подальші сторіччя університети перестали відігравати роль головних колисок молодих лікарів, адже в усіх великих і середніх державах сформувався спеціалізований сектор вищої освіти з характерною пірамідальною структурою, на вершині якої перебувають медичні університети.

Настання XXI ст. відзначене надходженням чергової виробничої революції, яка особливо радикально вплинула на створення і поширення інформації, що ліквідувала монополію вчителів шкіл і викладачів ВЗО на повідомлення учням і студентам фактів, дат, текстів книг та іншої інформації. Ми переважно навчаємо зараз представників «покоління Z», які з раннього дитячого віку оперували з яскраво-екранними невеликими міні-комп'ютерами, отримуючи можливість бачити щось цікаве для них, обране з мільярдів сторінок текстів і, схоже, зі ще більшої кількості зображень. Технологічний прогрес щороку породжує все нові й нові терміни, тому авторитет доцента чи й професора може зазнати зниження у разі їх небажання використовувати нову інформацію і намагання спиратися тільки на книги та інші видання, які заслуговують прикметника «класичні».

Слід визнати, що становище викладачів соціогуманітарних дисциплін постійно ускладнюється саме через посилення потоку цілковито нової інформації, яку нам необхідно використовувати в навчальному процесі. Наприклад, майбутнім лікарям ми не можемо викладати історію філософії, яка доцільна на філософському факультеті того чи іншого національного університету. Нам необхідно «озброїти» молодь кращими досягненнями філософів (насамперед — засадами аналізу і знанням головних законів) і без зволікання надати приклади їх використання.

У подальшому тексті коротко викладемо наш досвід ознайомлення студентів з новітніми світоглядними уявленнями про *трансгуманізм* і *ноогуманізм* з доведенням переваг другого над першим.

Ноогуманізм ми вважаємо найбільш перспективним світоглядом для сучасного людства, що загнало себе в індустріальну безвихідь і продовжує посилювати екологічні та інші загрози для свого існування. Однак, у світі ідей він ще не завоював незаперечного лідерства і повинен змагатися з кількома конкурентами. Серйозний суперник — трансгуманізм. Це порівняно молоде вчення про можливість «удосконалення людини і подовження її життя». Його поява на Заході зумовлена поєднанням двох явищ:

1) усвідомленням неминучості всепланетного цивілізаційного колапсу у разі продовження індустріального розвитку;

2) винайденням групи цілком нових технологій та створенням апаратури для прямого поєднання штучних конструкцій з нервовою та іншими системами людини.

Зростає кількість прихильників проголошеної трансгуманістами можливості легкого здійснення більшості мрій людини про здоров'я, щастя і навіть безсмертя через поліпшення «природної людини» за рахунок штучних засобів.

Однак, якщо неупереджено поглянути на всю «штотваханину» навколо ідеї штучно-технологічного удосконалення людини заради «щастя і безсмертя», то достатньо виразно помітне явище «фондрайзингу» — гонитви за фінансами та іншими ресурсами олігархів та інших найбільш впливових осіб.

Обіцянкою отримання спершу чудодійних лікувальних засобів з подальшим гарантуванням безсмертя переважна більшість незалежних спілок трансгуманістів й справді отримує бажане, викликає увагу й допомогу ЗМІ, опиняється у колі загального зацікавлення, що тішить їх самолюбство і робить життя «щасливішим». На цей рух до вдосконалення людини накладаються більш серйозні плани оборонно-стратегічного характеру кількох провідних держав Заходу (США, Ізраїлю та інших) досягти переваги над можливими супротивниками через поглиблені дослідження мозку людини і створення «штучного інтелекту» для управління перспективними видами зброї.

У секторі теорії і практики «штучного інтелекту» зміни наростають вражаюче швидко. Практично щотижня приходять повідомлення про чергові досягнення ШІ завдяки використанню програм прискореного самонавчання у створенні пейзажів і портретів, музичних творів, літературних есе чи оповідань на основі кількох фраз для орієнтування і т.д. Справа вже дійшла до застосування настільки досконалих програм, що ШІ спромігся шляхом аналізу текстів десятків тисяч статей з теми «Сучасні акумулятори» мало не миттєво скомпонувати велику і прекрасно структуровану монографію з аналізом та узагальненням цієї величезної інформації. Очевидно, що так само швидко і якісно люди, які внесли ці тисячі матеріалів у базу даних ШІ, не могли б виконати подібне завдання.

Поза полем уваги теоретиків трансгуманістичного «поліпшення» людини лишаються пошуки відвернення засобів наближення глобальних загроз для людства — екологічного та іншого колапсів. У наших останніх статтях в провідних часописах України ([3; 4] та ін.) ми пропагуємо факт винайдення в Україні екологічно нешкідливих виробництв і процесів, які доцільно назвати «ноотехнологіями» та увести для них найвищий — сьомий технологічний уклад. Компактно висловити ці наші твердження ми спробували через авторське графічне представлення найбільш перспективних понять для вищої школи XXI ст.

Його перший варіант у вигляді рисунку з тегамі, оприлюднений у [4], а новіший ще недостатньо відрізняється від попереднього, тому ми його не наводимо у цих тезах. Обмежимося зауваженням, що концепт "**ноосфера**", якій лишається лідером в усьому сучасному українському ноолексиконі, поділяє вказану схему тегів на дві частини. Більша включає ультра-важливі терміни зі сфери гуманітарних наук — ноосимбіоз, ноомислення, ноокультура, ноофілософія та ін. Менша за лексичним обсягом містить терміни зі світу раціональності, виробництва, матеріального та іншого забезпечення. Центральним серед них ми вважаємо поняття "ноотехнології", адже без їх перемоги над індустріальними виробництвами неможливо реалізувати узгоджену з потребами біосфери економіку і побудувати ноосупільство — основу ноосфери.

Звертаючись до студентів з нашим аналізом сьогодення і майбутнього, ми вказуємо на потенційну шкідливість тих матеріалів ЗМІ, автори яких називають штучний розум головним ворогом людини. Ми ж наголошуємо на перспективу і необхідність звернення до ноотехнологій і ноонаук як головної бази ноогуманізму. На цій основі можливе позитивне поєднання потенціалу штучного інтелекту з ноорезультатами фундаментальних досліджень задля зростання фахової компетентності десятків і сотень тисяч молодих лікарів, яких готують українські і зарубіжні вищі школи.

На щастя, генетичний архетип мислення і поведінки українців в цілому скерований на несприйняття агресивного індивідуалізму, він проти вславлення

досягнення багатства за будь-яку ціну та ін. Автор та колеги в ПЗВО «Київський медичний університет» під час навчальної і виховної роботи діють саме в цьому стратегічному напрямі, адже висока якість і справжня безпека життя можливі тільки для всього соціуму на засадах дотримання справедливості, доброти і порядності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голдберг Э. Парадокс мудрости. Научное опровержение "старческого слабоумия". Революционный взгляд на мышление человека / Э. Голдберг ; пер. с англ.: [Л. А. Афанасьева](#) . – М. : Поколение, 2007 . – 381 с
2. Казаков В.Н. Размышления о медицине (философия естествознания), Книга первая / В.Н. Казаков. — Донецк: изд-во «Ноулидж» (Донецкое отделение), 2010. — 419 с.; Будущее медицины (что нас ждет завтра). Книга вторая / В.Н. Казаков. — Донецк: изд-во «Ноулидж» (Донецкое отделение), 2011. — 551 с.
3. Кірик Т.В. Філософсько-освітній аналіз первинної еволюції концепту "неогуманізм" / Т.В. Кірик // Вища освіта України. — 2015. — №2. — С. 21-37, 104, 107-108
4. Кірик Т. Філософія освіти про ноолексикон для вищої школи XXI ст. / Т. Кірик // Вища освіта України. — 2017. — №1. — С. 30-36, 87, 90-91
5. Корсак К.В. Вища освіта в умовах шкідливих інформаційних епідемій / К.В. Корсак // Вища освіта України. — 2018. — №3. — С. 39-46, 86, 91
6. Уилсон Э. Хозяева Земли. Социальное завоевание планеты человечеством. — СПб.: Питер, 2014. (URL: <https://www.litmir.me/br/?b=250777&p=31>)
7. Ernst Ulrich von Weizsacker, Anders Wijkman (2018). Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. A Report to the Club of Rome. — Springer.
8. The Times Higher Education Impact Rankings (URL: https://www.timeshighereducation.com/rankings/impact/2020/overall#!/page/30/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined)

УДК: 378.4:004.771

Ковальова О.М., Іванченко С.В.

Харківський національний медичний університет ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК АЛЬТЕРНАТИВНІ МОДЕЛІ ОВОЛОДІННЯ КЛІНІЧНИМИ ДИСЦИПЛІНАМИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Розглянуто перспективи використання інтерактивних методів та новітніх технологій у процесі викладання клінічних дисциплін у закладах вищої освіти. Проаналізовано стан, проблеми і перспективи розвитку дистанційної освіти як нової форми навчання XXI століття в умовах глобальної пандемії COVID-19 . Описано досвід впровадження нової технології навчання, як одного із методів активного оволодіння навичками лікаря в умовах обмеження контактів з хворими.

Ключові слова: інтерактивні методи, дистанційне навчання, освітні ресурси, інтернет-технології.

Prospects for the use of interactive methods and new technologies in the teaching of clinical disciplines in higher education institutions are considered. The state, problems and prospects of distance education development as a new form of education of the XXI century in the conditions of the global pandemic COVID-19 are analyzed. The experience of introduction of new technology of training as one of methods of active mastering of skills of the doctor in the conditions of restriction of contacts with patients is described.

Keywords: *interactive methods, distance learning, educational resources, Internet technologies*

Рассмотрены перспективы использования интерактивных методов и новейших технологий в процессе преподавания клинических дисциплин в учреждениях высшей школы. Проанализировано состояние, проблемы и перспективы развития дистанционного образования как новой формы обучения XXI века в условиях глобальной пандемии COVID-19. Описан опыт внедрения новой технологии обучения, как один из методов активного овладения навыками врача в условиях ограничения контактов с больными.

Ключевые слова: *интерактивные методы, дистанционное обучение, образовательные ресурсы, интернет-технологии.*

Рівень життя в кожній країні залежить від економічного стану, організації технологічних процесів, наявності природних ресурсів, а також організації охорони здоров'я. Якість надання медичної допомоги хворим обумовлено в значній мірі ступенем підготовки студента в закладі вищої освіти. Запорукою підготовки медичного фахівця вищого гатунку є досконалі педагогічні методології, що спроможні забезпечити як належну теоретичну базу, так і практичну майстерність майбутніх лікарів. В історичному аспекті ми спостерігаємо появу нових дидактичних заходів, спрямованих на вдосконалення начального процесу, імплементації цифрових технологій в сучасний простір. Медична освіта повинна адаптуватися до загальної комп'ютеризації, в тому числі в системі охорони здоров'я, та появи нової генерації студентів, які значно відрізняються від попередніх поколінь [7, с 1-15].

Слід зазначити, що життя вносить корективи в стратегії викладання медичних дисциплін. В ХХІ столітті суспільство є свідком глобальної пандемії COVID-19, яка супроводжується моніторингом та оприлюдненням ситуації по всьому світі. Це безпрецедентне явище змінило багато сфер нашого буття, в тому числі освітній процес. Неочікувана криза COVID-19 вплинула на медичне навчання навіть в значній мірі, ніж на оволодіння іншими спеціальностями. Це можливо пояснити тим, що ще з часів Гіппократа медична професія передбачала спілкування лікаря з хворою людиною. В умовах пандемії COVID-19 внаслідок введення заходів карантину, «соціальної дистанції» медична освіта відчула втрату основного принципу навчання у формі взаємної безпосередньої комунікації студента та педагога (face-to-face teaching) та трансформувалась в віддалене навчання (remote learning). Наразі, в усьому світі спостерігається трансформація традиційних методів навчання в освітні технології у вигляді електронної комунікації - «домашнього навчання online» [8, с 1-6]. Криза пандемії COVID-19 полягає також в тому, що створено бар'єр між студентами старших курсів, які навчаються на клінічних кафедрах та хворими. Таким чином, навчання у віртуальному форматі вимагає удосконалення дидактичних прийомів, які вже мають доказову базу, можуть бути використовувані у наш час та знайдуть своє місце в майбутньому, в постковідну еру [9, с 367-380].

У відповідь на виклики COVID-1 медична вища школа удосконалює інноваційні стратегії, направлені як на засвоєнні фундаментальних дисциплін, так і оволодіння мистецтвом лікування. Важливою складовою підвищення якості навчання є запровадження інтерактивних методів, які побудовані на взаємовідносинах у колективі студентів під час отримання знань. при цьому

викладач виступає у якості організатора процесу. Форми інтерактивного навчання різноманітні, серед яких привертає увагу кейс-технології: метод ситуаційного аналізу, рольових ігор та інші [5, с 67-73].

Інтерактивний вид початкової діяльності має на меті «занурення в середовище» шляхом відтворення реальної клінічної картини повністю або частково без супутнього ризику для пацієнта, тобто створення симуляції справжньої клінічної ситуації. Симуляційні навчання – обов'язковий компонент у професійній підготовці, що використовує модель професійної діяльності з метою надання можливості кожному студенту виконати професійну діяльність або її елемент відповідно до професійних стандартів та/або порядками (правилами) надання медичної допомоги [2, с. 19-23; 3, с 36-40].

У даний час широко використовується класифікація симуляційного навчання, згідно якій на основі використаних технологій всі симуляції в медичній освіті розподілено на: вербальні (рольові ігри), стандартизовані пацієнти (актори), тренажери навичок (фізичні або віртуальні моделі), пацієнти на екрані (комп'ютерні технології), електронні пацієнти (манекени в імітованій обстановці лікарні).

На кафедрі загальної практики-сімейної медицини та внутрішніх хвороб ХНМУ впроваджено нові технології навчання, які покликані стимулювати студентів оволодівати знаннями на високому рівні, що надасть їм можливість коректно та ефективно вирішувати медичні проблеми в майбутньому професійному житті [4, с 49-52]. З інтерактивних методів ми обрали педагогічну технологію, що отримала назву «ділова гра», як один із методів активного навчання, сенс якої полягає в навчанні певної рольової поведінки, конкретно – ролі лікаря. Застосування цієї методології виявило значну ефективність при засвоєнні навчального матеріалу, що дуже важливо, особливо для студентів старших курсів. [1, с 217-222; 6, с. 157-158]. Наш досвід впровадження дидактичного заходу «ділова гра» полягав в створенні набору клінічних ситуацій, що імітували процес прийому лікарем хворого з певним діагнозом. Серед студентів напередодні заняття формувалась команда із «хворого», «лікаря», членів «групи консіліума». Діагноз патології знав тільки «хворий», який напередодні ретельно вивчає симптоми, ознаки фізикального та додаткового обстеження. Заняття проходить у формі курації пацієнта, при цьому «лікар» повинен правильно провести опитування, деталізацію скарг, анамнез захворювання та життя. Результати об'єктивного та додаткового обстеження «хворого» подаються в вигляді презентації на екрані комп'ютера. Відбувається пошук додаткової інформації, сучасних рекомендацій. Як правило, в навчальному процесі задіяні всі студенти, які спільно аналізують ситуацію, з зацікавленістю сприймають нову інформацію. Викладач виступає в ролі куратора процесу, окреслює вибір правильних рішень, при цьому спонукає всіх студентів до співпраці. Таким чином, стимуляційне навчання є ефективним потенціалом для активних дидактичних методів, дієвим засобом підвищення якості навчання та формування професійної компетентності лікарів.

Безумовно, в умовах пандемії COVID-19 суттєво змінився початковий процес не тільки для студентів молодших курсів, але й при вивченні студентами клінічних предметів з обмеженням фізикального дослідження пацієнта. Незважаючи на впровадження активних методів викладання медичних дисциплін, акцент в навчанні переміщається в напрямку технічних засобів та електронних технологій з створенням певних негативних наслідків, серед яких доцільно відзначити:

відсутність реальної життєвої вербальної та невербальної комунікації, що підвищує пасивний компонент оволодіння знаннями; мінімізація побудови творчих взаємовідносин між викладачами та студентами; зменшення соціальної адаптації [10, с 188].

З урахуванням цих обставин оптимальним в педагогічній діяльності слід вважати поєднання традиційних методів, побудованих на клінічному досвіді, гуманістичній спрямованості з застосуванням інноваційних дидактичних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єгудіна Є.Д., Ханюков О.О., Головач І.Ю. та ін. Ділова гра як метод активного навчання для студентів 6 курсу при вивченні дисципліни «Внутрішні медицина» (Огляд літератури та власний досвід). Вісник проблем біології і медицини. 2018. Вип. 4, том 2 (147). С. 217-222.
2. Каланжова О. М. Вплив симуляційного навчання на компетентність лікарів акушерів-гінекологів у веденні консервативних пологів при тазовому передлежанні плода. Медична освіта. 2018. № 3. С. 19–23.
3. Ковальова О. Впровадження симуляційних технологій навчання в медичну освіту. Неперервна професійна освіта: теорія та практика (серія педагогічні науки). 2019. Випуск 1 (58). С 36-40. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2019.1.3641>
4. Ковальова О.М., Пасієшвілі Л.М. Роль вербальних методів симуляційних технологій навчання в підвищенні якості підготовки медичних фахівців. Сучасний стан та перспективи підготовки лікарів-інтернів у Харківському національному медичному університеті: збірник наукових праць / кол. Авт. – Харків: ХНМУ, 2020. С. 49-52.
5. Лопіна Н.А., Журавлева Л.В. Практико-орієнтований кейс-метод навчання в системі безперервної медичної освіти на основі веб-технологій. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2018. № 3–4. С. 67–73.
6. Перцева Т.О., Мироненко О.В., Дмитриченко В.В. та ін. Особливості застосування педагогічної технології «ділова гра» у навчальному процесі студентів вищих медичних навчальних закладів: матеріали XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Актуальні питання якості медичної освіти». 2016. С. 157-158.
7. Eui-Ryoung Han, Sanghee Yeo, Min-Jeong Kim et al. Medical education trends for future physicians in the era of advanced technology and artificial intelligence: an integrative review BMC Med Educ. 2019; 19: 460. doi: 10.1186/s12909-019-1891-5
8. Gaur U., Sa D., Sarkar S. et al. Challenges and Opportunities of Preclinical Medical Education: COVID-19 Crisis and Beyond. SN Comprehensive Clinical Medicine. 2020. P. 1-6. doi: 10.1007/s42399-020-00528-1.
9. Shah S., Diwan S., Kohan L. et al. The Technological Impact of COVID-19 on the Future of Education and Health Care Delivery. Journal of Clinical Anesthesia. 2020. № 23 (4S). P. 367-380.
10. Torda A.J., Velan G., Perkovic V. The impact of Covid-19 pandemic on medical education. Med J Aust. 2020. Vol 14. Published online: 14 May 2020. doi: 10.5694/mja2.50705

**Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
ПОСТАТЬ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДАЧА ІВАНА БАБИЧА КРІЗЬ
ПРИЗМУ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПЕРСОНОЛОГІЇ**

Дослідження життєдіяльності талановитого, однак незаслужено забутого представника української школи художнього перекладу, педагога, громадського діяча Івана Бабича з позицій лінгвістичної персонології дозволило окреслити деякі екстралінгвістичні чинники впливу на формування його мовної особистості. Розкрито специфіку міжкультурного посередництва, провідником якого був митець літературного перекладу, який, з одного боку, поширював засадничі цінності європейської культури в Україні, а з другого пропагував національну культуру, вкраїнське слово на терені франкомовних країн. Саме в такому контексті розглянуто мовну особистість та літературно-перекладацьку діяльність І. Бабича.

Ключові слова: українська школа художнього перекладу, Іван Бабич, мовна особистість перекладача, літературно-перекладацька спадщина Івана Бабича.

A life study of a talented, but undeservedly forgotten representative of the Ukrainian Literary Translation School, lecturer, public figure Ivan Babych from the standpoint of linguistic personology allowed to outline some extra linguistic factors influencing the formation of his language personality. The specifics of intercultural mediation, led by the master of literary translation, who on the one hand, spread the fundamental values of European culture in Ukraine, and on the other hand, promoted national culture, the Ukrainian literature in French-speaking countries. In that context I. Babych's language personality and his literary-translation activity are considered.

Key words: Ukrainian Literary Translation School, Ivan Babych, language personality; translator's language personality, literary heritage of Ivan Babych.

Исследование жизнедеятельности талантливого, но незаслуженно забытого представителя украинской школы художественного перевода, педагога, общественного деятеля Ивана Бабича с позиций лингвистической персонологии позволило очертить некоторые экстралингвистические факторы влияния на формирование его языковой личности.

Раскрыта специфика межкультурного посредничества, представителем которого был мастер литературного перевода, который, с одной стороны, распространял основополагающие ценности европейской культуры в Украине, а с другой пропагандировал национальную культуру, украинскую литературу во франкоязычных странах. Именно в таком контексте рассмотрены языковая личность и литературно-переводческая деятельность И. Бабича.

Ключевые слова: украинская школа художественного перевода, Иван Бабич, языковая личность, языковая личность переводчика, литературно-переводческая наследие Ивана Бабича.

Постановка проблеми. Міждисциплінарний напрям лінгвістичної персонології, який набуває розпросторення від кінця 80-х рр. ХХ ст., уможливив дослідження мови як антропосистеми, осердям якої постала мовна особистість.

Поняття «лінгвоперсонологія» на позначення наукової дисципліни, де об'єктом є мовна особистість, увів до наукового вжитку В. Нерознак [11]. Учений, зосібна, зауважив, що функційний статус окремих мовних особистостей настільки

високий, що вони встановлюють мовні пріоритети, мовні цінності не тільки в певному локальному мовному колективі, а й загальнонародні та загальнонаціональні [11, с. 112–114].

Відтак феномен мовної особистості різноаспектно обмірковували з позицій лінгвокультурології (М. Алефіренко, В. Виноградов, А. Загнітко, Ю. Караулов, В. Карасик, О. Леонт'єв, О. Сиротитіна, І. Стернін та ін.), філософії (Ш. Ренув'є, Е. Мун'є та ін.), психології (Є. Боринштейн, В. Вундт, Т. Єрофеева та ін.), тож з'явилися визначення, на кшталт: «Мовна особистість – поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності» [6, с. 92–93].

Загалом, у сучасній лінгвістиці, за спостереженнями А. Загнітка, мовну особистість часто витлумачують як конкретну особистість, що досконало знає мову, усвідомлено й творчо володіє нею, сприймає мову в контексті національної ментальності й культури, уживає мову як невід'ємний елемент самотворення, самоствердження й самовияву, розвитку та вдосконалення власних інтелектуально-розумових можливостей і як найнеобхідніший засіб соціалізації особистості в людському суспільстві [1, с. 345].

Відповідно, увагу наукових студіювань у перекладознавчій сфері прикувала мовна особистість перекладача – «людини в мові» [4, с. 26], котру характеризує не стільки те, що вона знає про мову, скільки те, що вона вміє з мовою зробити [5, с. 3].

Переконуємося, що сучасна лінгвоперсонологія віддзеркалює наспілу необхідність дослідити особистість перекладача як речника не тільки міжмовних та міжлітературних, а й міжкультурних взаємин і тим, «відновити справедливість, продемонструвавши ... вагомість функції, котру виконують перекладачі для суспільства загалом та для українського суспільства – зокрема» [7, с. 11].

Формулювання завдання дослідження. Розглядаючи крізь призму лінгвістичної персонології постать перекладача Івана Бабича, пов'яжемо подані вище ідеї з особливою формою літературно-перекладацької активності, якій передувала низка екстралінгвістичних чинників, як-от: безперервна мовна самоосвіта, самовдосконалення, досвід міжкультурної активності. Актуальність порушеної проблеми зумовлена й тим, що мовна особистість Івана Бабича й понині неувиражена у вітчизняному перекладознавстві.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи мовну особистість, Є. Бакушева сновним засобом перетворення індивіда в мовну особистість назвала соціалізацію як єдність трьох аспектів: процесу включення людини у соціальні відносини, внаслідок чого мовна особистість постає уособленням культурно-історичного знання всього суспільства; активної мовленнєво-розумової діяльності за нормами й еталонами, властивими тій чи тій етномовній культурі; засвоєння законів соціальної психології народу [3, с. 92].

Чинниками впливу на формування мовної особистості перекладача визначено біографію, геокультурний простір, соціальні функції, котрі чинять безпосередній вплив на перекладача як культурного посередника, на його перекладацькі стратегії та на літературні взаємини [7, с. 12].

Екстраполювавши наведені вище детермінанти на біографію Івана (Жана) Бабича, зауважуємо, що для юнака, народженого у Франції, де здобув освіту спершу в приватних школах, а потім в університеті Бургундії, стала справжнім викликом саме зміна геокультурного: батьки прийняли рішення переїхати з

Франції в Україну на постійне проживання.

По суті, сформована первинна мовна особистість, волею долі опинившись поза франкомовним середовищем, мусила пройти випробування тимчасовою мовною маргінальністю. Апелюючи до свідчень про те, що у французький період життя Жан Бабич, окрім французької, встиг опанувати німецьку, польську, англійську, латину, розумів носіїв чеської, болгарської, сербської деяких інших європейських мов, констатуємо, що у широкому мовному діапазоні майбутнього перекладача не було української. «Вряди-годи батьки між собою говорили українською мовою, але я зростав серед французьких дітей, учився в коледжі й до 17 літ говорив французькою...» – пригадував Іван Трохимович [2, с. 3].

З ювенального віку мовна особистість Ж. Бабича формувалася під впливом захоплення літературою як навчальним предметом та інструментом саморозвитку, що, на наш погляд, склало основу формування вторинної мовної особистості майбутнього перекладача по переїзді на Полтавщину.

Бабичеве прагнення до самореалізації в етнічно інакшому соціумі мотивувало його до вивчення української літературної мови та місцевого діалекту, до повторного отримання середньої та вищої освіти (кваліфікаційні документи Франції не мали чинності на радянській території). Позитивно вплинули на формування мовної особистості французького українця й блискучий дебют у галузі технічного перекладу (1951 р.), педагогічна діяльність (від 1952 р.) [8], а доглибне вивчення української літератури викристалізувалося в прагнення доносити жанрову розмаїтість, багатство літературних образів до франкомовних читацьких спільнот.

Шлях на вершину літературного перекладу проліг і через чвертьстолітню трудову діяльність на посаді старшого викладача кафедри іноземних мов Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка (1964–1989 рр.). На початку 70-х рр. ХХ ст. опублікував декілька перекладів оповідань у журналі «Всесвіт», а надалі художній переклад наповнив життєпростір митця інтенсивною творчою працею.

Помітним явищем культурного життя у франкомовних країнах стали переклади творів В. Винниченка, Остапа Вишні, О. Гончара, Є. Гуцала, Ю. Дольд-Михайлика, Н. Забіли, П. Загребельного, Г. Квітки-Основ'яненка, В. Козаченка, Ю. Мушкетика, Ю. Смолича, Б. Сушинського, І. Франка, Ю. Щербака, багатьох інших представників українського письменства.

Український теоретик перекладознавства і літературний критик Я. Кравець упевнює, що тандем полтавця І. Бабича, киянина К. Шиманського та львів'янки Ж. Максимович зміг побороти багаторічну монополію московських видавництв, що довгий час друкували переклади класиків національних літератур в інтерпретуваннях не з оригіналу, а з його російського перекладу [9, с. 187].

Природньо, що перекладання – прадавнє джерело, засіб взаємозбагачення і розвитку національних культур – невіддільне від формування мовної особистості перекладача, адже мовна особистість «... свідомо підходить до своєї мовної практики, несе на собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі» [6, с. 92–93].

Безперервний саморозвиток став підґрунтям різнобічної самореалізації І. Бабича як мовної особистості, своєрідність якої простежується крізь призму міжкультурного впливу на формування інших мовних особистостей у царинах літературно-перекладацької творчості та педагогічної праці.

Висновки. Таким чином, лінгвістично персонологічний ракурс доводить, що мовна особистість Івана Бабича виформовувалась, передовсім, як особистість міжкультурна, яка засобами мови, освіти і самоосвіти, педагогічною, громадською діяльністю, а головне, – перекладацьким доробком сполучала культури України і Франції, відкриваючи їх одну для одної.

ЛІТЕРАТУРА

1. А. Загнітко. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни. Донецьк, 2012, Т. 2. С. 345–346.
2. Бабич І. Т. Про текст, підтекст і пошуки влучного слова. *Зоря Полтавщини*. 1988, 28 лют. № 14. С. 3.
3. Бакушева Е. М. Социолінгвістика и анализ речевого поведения мужчины и женщины в современном обществе. Рязань, 1992. 234 с.
4. Бенвенист Э. Общая лингвистика / под ред. Ю. С. Степанова. Москва : Прогресс, 1974. 446 с.
5. Богин Г. И. Современная лингводидактика. Калинин : Калининский гос. ун-т, 1980. 61 с.
6. Єрмоленко С., Бибик С., Годор О. Мовна особистість. *Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів*. Київ : Либідь, 2001. С. 92–93.
7. Іваницька М. Особистість перекладача в українсько-німецьких літературних взаєминах : монографія. Чернівці : Книги–ХХІ, 2015. 604 с.
8. Король Л. Педагогічні вершини у життєсвіті Івана Бабича. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 14. С. 145–151.
9. Кравець Я. Слово про перекладацький шлях Жінет Максимович. *Вісник Львівського університету. Серія: Іноземні мови*. 2014. Вип. 22. С. 186–197.
10. Нерознак В. П. Лингвистическая персонология : к определению статуса дисциплины. *Язык. Поэтика. Перевод*. Москва : 1966, с. 112–116.

УДК 811.111.659 (3)

¹Костенко В. Г., ¹Сологор І. М., ²Сухачова Н. С.

¹Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

²Полтавський університет економіки і торгівлі

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ЗАСОБИ АКТУАЛІЗАЦІЇ ФАКТОРА АДРЕСАТА У ФОРМАХ ПОІНФОРМОВАНОЇ ЗГОДИ НА СТОМАТОЛОГІЧНЕ ЛІКУВАННЯ

Робота присвячена визначенню та аналізу лексико-семантичних засобів, за допомогою яких вибудовується структура категорії адресата текстів поінформованої згоди на стоматологічне лікування, що застосовуються у стоматологічній практиці США. Поінформована згода – це форма реалізації прав пацієнта, а також свідчення його відповідальності за власне життя і здоров'я, його активного залучення до процесу лікування, що підтверджено результатами аналізу лексико-семантичних засобів досліджуваних текстів. Суб'єктність пацієнта насамперед підкреслена дієсловами ментальної дії, які вказують на розуміння та осмислення адресатом медичної інформації, та дієсловами, які експлікують модальне значення волевиявлення в аспекті волітливої суб'єктивної модальності. Такі дієслова співвідносяться з активним суб'єктом – виконавцем певних дій, наділений волею, усвідомленням значимості докладених зусиль у вирішення життєво важливих питань. Використання займенника першої особи

однини також сприяє посиленню комунікативної ролі адресата-пацієнта.

Ключові слова: лексико-семантичні засоби, адресат, адресант, комунікативна мета, поінформована згода.

This research paper is aimed at the identification and analysis of lexical and semantic tools, used to build the structure of the category of addressee in the texts of informed consent to dental treatment, which are inseparable part of dental care provision in the USA. Informed consent can be defined as a document designed to implement the patients' rights, as well as the evidence of their responsibility for own life and health, their active involvement in the treatment planning that has been confirmed by the analysis of lexical and semantic tools employed in the texts studied. The subjectivity of the patient is primarily emphasized by mental verbs indicating the understanding and comprehension of medical information by the addressee, and verbs conveying the modal meaning of will in terms of volitional subjective modality. Such verbs are related to the active subject, an actor, endowed with the will, awareness of the importance of efforts in making important decisions on vital issues. The use of the first person pronoun (singular) is also to enhance the communicative role of the patient- addressee.

Key words: lexical and semantic tools, addressee, addressor, communicative purposes, informed consent.

Работа посвящена выявлению и анализу лексико-семантических средств, с помощью которых выстраивается структура категории адресата текстов информированного согласия на стоматологическое лечение, применяемых в стоматологической практике США. Информирована согласие является формой реализации прав пациента, а также свидетельством его ответственности за собственную жизнь и здоровье, его активной вовлеченности в процесс лечения, что подтверждается результатами анализа лексико-семантических средств исследуемых текстов. Субъектность пациента прежде всего подчеркивается ментальными глаголами, которые указывают на понимание и осмысление адресатом медицинской информации, а также глаголами, которые эксплицируют модальное значение волеизъявления в аспекте волитивной субъективной модальности. Такие глаголы соотносятся с активным субъектом - исполнителем определенных действий, наделенным волей, осознанием важности прилагаемых усилий в решении жизненно важных вопросов. Использование местоимения первого лица единственного числа также способствует усилению коммуникативной роли адресата- пациента.

Ключевые слова: лексико-семантические средства, адресат, адресант, коммуникативная цель, информированное согласие.

Соціальні інститути як «складники каркаса соціуму» [14], що виникають у результаті процесу диференціації суспільства, визначають системи правил і норм (ролей, форм, цінностей), які регулюють та регламентують поведінку людини, в тому числі і мовленнєву, в межах соціально значущого спілкування. Суспільство виробило свої правила поведінки в соціально значущих ситуаціях інституційного спілкування. Сучасні мовознавці суголосно вважають, що основною характерною ознакою інституційної мовленнєвої взаємодії є те, що дискурсивні сутності мовців, їхні інституційні ролі, стосунки та мовленнєва поведінка завжди попередньо визначені контекстом [4, с. 82]. Інституційна комунікація має стереотипний характер і закріплена в певних жанрових формах, що у найзагальнішому вигляді визначаються як типова мовна поведінка в типових ситуаціях соціальної взаємодії

людей [1, с. 264].

У сучасній медичній практиці добровільна поінформована згода на медичне втручання, тобто на застосування методів діагностики, профілактики або лікування, пов'язаних з істотним впливом на організм, – це документ, що надає пацієнтові інформацію про характер медичного втручання, відбиває основні етапи комунікації між ним та лікарем, та фіксує добровільне компетентне рішення пацієнта погодитися на певне втручання чи відхилити його [6, с. 70]. Цей документ двосторонньої дії є невід'ємною частиною сучасної системи правового регулювання надання медичної допомоги та соціального забезпечення [10; 13і].

Учасниками спілкування в рамках, окреслених жанром поінформованої згоди на медичне втручання, та основними користувачами жанру виступають лікар, чи ширше – медична установа, та пацієнт. Комунікативна діяльність учасників процесу отримання / надання поінформованої згоди не може бути однобічно схарактеризована як «ситуація передачі інформації, або як ситуація розуміння / нерозуміння» [9, с.91]: це складна спільна дискурсивна діяльність, спрямована на досягнення кооперативного результату, причому її учасники суттєво відрізняються за своїми статусно-рольовими та ситуативно-комунікативними характеристиками.

Досягнення когнітивного унісону шляхом інтеграції знань адресанта у модель світу адресата (трансформація концептуальної свідомості адресата) ґрунтується на актуалізації тих фрагментів знань, які здатні виступити в ролі компонентів ситуації ухвалення рішення і сприяти формуванню у свідомості адресата психологічної готовності до здійснення певних практичних дій. Спрямованість на адресата є невід'ємною умовою комунікації [2, с.12], особливої ж значущості вона набуває в умовах ухвалення рішення стосовно життя та здоров'я людини. Мета запропонованої розвідки полягала у визначенні лексико-семантичних засобів, за допомогою яких вибудовується структура категорії адресата текстів поінформованої згоди на стоматологічне лікування.

Матеріалом дослідження були 45 типових шаблонних форм поінформованої згоди, що їх використовують у медичних установах США, які мають ліцензію на виконання різних видів стоматологічних послуг (New York City Metropolitan Hospital Center, Alliance for Dental Care PLLC (Rochester, NH)), а також надають страхові медичні компанії (Dentists Benefits Insurance Company (DBIC), MedPro Group). Корпус досліджуваних форм був укладений з використанням онлайн-ресурсів Open Dental Software, American Dental Association dental records reference, Delta Dental Incorporation. Методи, використані в дослідженні, включали лінгвістичне спостереження, елементи дискурс-аналізу – для дослідження соціального контексту створення досліджуваного документного жанру, жанровий аналіз, спрямований на виявлення зв'язку форми і функції, що сприяє розумінню когнітивного структурування інформації; лінгвістичний, семантичний аналіз та комунікативно-функціональний аналіз.

Статусно-рольова модель спілкування «лікар – пацієнт» на сьогодні визнана асиметричною, статусно нерівною [11; 12]: у діалозі з пацієнтом лікар виступає у ролі комунікативного лідера та модератора, оскільки має більший комунікативний вплив, який ґрунтується на його авторитеті, професійних знаннях. Працівники галузі охорони здоров'я, медичні установи, залучаючи юристів, створюють тексти поінформованої згоди з урахуванням особливостей організації системи медичної допомоги, морально-етичних засад та правових норм суспільства.

Щоб досягти комунікативної мети у окресленій ситуації спілкування,

адресант має насамперед зважати на комунікативну компетенцію адресата – інтерпретативну спроможність оперувати соціальними та лінгвістичними знаннями [5, с.26]. Оскільки в текстах поінформованої згоди представлена здебільшого спеціальна медична інформація, розрахована на посередню обізнаність пересічного пацієнта, «субординованого адресата» [2, с.24] – непрофесіонала у галузі стоматології, який імовірно має базову чи повну середню освіту відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти [9], то для її втілення слід добирати найоптимальніші мовні та позамовні засоби (максима манери за П. Грайсом [3, с.225]), які б сприяли найповнішому й безперешкодному сприйняттю усього, що стосується конкретного стоматологічного втручання та пов'язаної з ним низки процедурних питань. Досить часто шаблони поінформованої згоди розроблені з урахуванням певного виду стоматологічних послуг, наприклад, *Informed Consent for Composite Restoration*, *Informed Consent for Tooth Extraction*, *Informed Consent for Orthodontic Treatment*, *Informed Consent for Periodontal Treatment*, *Informed Consent for Crown and Bridge Prosthetics* тощо. Чітке структурування, ієрархізація та уніфікація представленої інформації має полегшувати процес її декодування адресатом.

Було виявлено, що лексичний шар проаналізованих текстів представлений переважно загальноживаною лексикою (72%), яка поєднується з термінологічною та фаховою лексикою стоматології та права, що складають 21 % та 7%, відповідно. Саме термінологія та фахова лексика позначають нові для адресата поняття, тому для її чіткого та однозначного розуміння адресант вводить додаткові тлумачення, додатковий коментар до основної, власне текстової інформації. Як випливає з дослідження, найуживанішим метатекстовим засобом є конкретизація, перехід від родового поняття до видового поняття, наприклад: *These procedures include, but are not limited to examinations, oral prophylaxes, restorations (amalgam or composite fillings and crowns)* [16].

Досить поширеними засобами додаткової інтерпретації тексту є мовні синоніми, наприклад: *Endodontic (root canal) therapy is performed in order to save a tooth which otherwise might need to be removed. Included (but not limited to) are complications resulting from the use of dental instruments, drugs, sedation, medicines, analgesics (pain killers), anesthetics and injections* [15].

Близькою до синонімів є перифраза, ключовою диференційною ознакою якої є описовість. За допомогою перифрази адресант уточнює значення певного стоматологічного поняття, вказуючи на його істотні чи характерні риси, наприклад: *A crown, bridge, veneer (cosmetic cover), natural crown, a dental restoration or my natural tooth may break or crack because of the root canal treatment* [19]. У окремих випадках при перифразуванні поняття, у текст уводиться більш чи менш строга наукова дефініція: *I understand that periodontal procedures (treatment involving the gum tissues and other tissues supporting the teeth). Also possible are thrombophlebitis (inflammation of the vein), injury to teeth present, bone fractures* [17].

Отже, зважаючи на недостатню базу спеціальних знань адресата, на додаткові вольові зусилля, яких він докладає для сприйняття та осмислення складного повідомлення, на основі якого буде ухвалене важливе рішення, адресант, використовуючи засоби додаткової інтерпретації основного тексту, скеровує та фасилітує комунікативну діяльність адресата.

У досліджуваних текстах поінформованої згоди пацієнт як учасник жанру постає не пасивним об'єктом медичних маніпуляцій, а відповідальним суб'єктом,

який активно залучений у вирішення життєво важливих питань. Суб'єктність пацієнта підкреслена дієсловами ментальної дії *to understand, to know, to conclude, to infer, to realize, to acknowledge*, що мають виражену семантику активної дії та вказують на розуміння та осмислення адресатом наданої інформації: *After that, I understand that I will require a filling or a restoration which may consist of a simple filling and/or a crown [20]*.

Здатність пацієнта обирати, надавати перевагу, вимагати, тобто демонстрація його волі, втілюються за допомогою дієслів *to agree, to approve, to authorize, to assume, to permit, to reject, to consent, to attest, to wish*, що експлікують модальне значення волевиявлення в аспекті волітвної суб'єктивної модальності: *I voluntarily assume any and all known possible risks, including the risk of substantial harm. In light of the above, I hereby authorize Dr. _____ to proceed with the root canal therapy [21]*.

Використання займенника *I* сприяє посиленню комунікативної ролі пацієнта, підкреслює усвідомлення ним своєї відповідальності за процес лікування, активної причетності до цієї справи: *I have a serious condition; I understand I may need further treatment; Before I begin treatment, I want to be certain that I have provided you with enough information in a way you can understand [22]*. Інклюзивний особовий займенник *we* є додатковим наголосом, що вказує на співпрацю між лікарем і пацієнтом: *We understand that dentistry is a stressful and worrying event [18]*.

Тексти поінформованої згоди засвідчують існування певного кодексу соціальної поведінки між адресантом та адресатом, відповідно до якого вони регулюють свої взаємовідносини в процесі спілкування. Лексичними маркерами сталості і конвенціалізованості комунікативної події отримання / надання поінформованої згоди є мовні кліше, стандартизовані словосполучення, здебільшого запозичені з фахової мови: вони виникають унаслідок повторюваності однотипних комунікативних ситуацій та закріплюються за ними як готові мовні формули. У своїй більшості такі формули виражають готовність пацієнта виконувати рекомендації лікаря, його сумлінність і схильність до лікування, тобто досягнення комплаєнтності – єдиного погляду і взаєморозуміння стосовно важливості діагностичних, лікувально-реабілітаційних чи профілактичних заходів: *to grant consent, to give consent, to be sufficiently informed, for my best interest, to notify the doctor's office, to answer all of my questions to my satisfaction, to do whatever they (doctors) deem necessary and advisable under the circumstance*.

Отже, поінформована згода на стоматологічне лікування – це конвенціалізована форма партнерства учасників у рамках інституційного спілкування. Проаналізовані тексти є втіленням діалогу між лікарем і пацієнтом, спрямованого на порозуміння та ухвалення оптимального рішення стосовно здоров'я останнього. Поінформована згода – це форма реалізації прав пацієнта, а також свідчення його відповідальності за власне життя і здоров'я, його активного залучення до процесу лікування, що підтверджено результатами аналізу лексико-семантичних засобів, за допомогою яких вибудовується структура категорії адресата досліджуваних текстів. Пацієнт як учасник жанру виступає не пасивним об'єктом медичних маніпуляцій, він виконує роль суб'єкта, що бере участь у вирішенні життєво важливих питань, про що насамперед свідчать дієслова ментальної дії, які вказують на розуміння та осмислення адресатом медичної інформації, та дієслова, які експлікують модальне значення волевиявлення в аспекті волітвної суб'єктивної модальності. Такі дієслова співвідносяться з

активним суб'єктом – виконавцем певних дій, наділеним волею, усвідомленістю докладених зусиль у вирішення життєво важливих питань. Тексти поінформованої згоди на стоматологічне лікування відображають обопільну відповідальність лікаря і пацієнта за ухвалення рішення і подальше дотримання його положень на всіх етапах взаємодії, яка ґрунтується на колеґіально-контрактній моделі взаємодії «лікар-пацієнт», типовій для медичної практики в США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблема речевих жанров. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986. С. 250 – 296.
2. Воробьева О.П. Текстовые категории и фактор адресата: монографія. К.: Вища шк., 1993. 200 с.
3. Грайс Г.П. Логика и речевой общение. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. XVI. М.: Прогресс, 1985. С. 217 – 237.
4. Карасик В. И. Интерпретация дискурса: топик, формат, модус. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2015. №1(96). С.73 – 79.
5. Карпчук Н. П. Адресованість в офіційному та неофіційному англомовному дискурсі (комунікативно-прагматичний аналіз): монографія. Волинський державний університет імені Лесі Українки. Луцьк: РВВ «Вежа», 2006. 159 с.
6. Костенко В. Г., Беляєва О. М., Сологор І. М. Жанрові параметри англомовного документа інформованої згоди на виконання стоматологічного втручання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія», сер. «Філологія», 2019. Вип. 6(74). С. 69 – 73.*
7. Милевская Т.В. Дискурс, речевая деятельность, текст. *Теория коммуникации и прикладная коммуникация. Вестник Российской коммуникативной ассоциации: сб. науч. тр. Вып. 1. Ростов-на-Дону : ИУБиП, 2002. С. 88 – 91.*
8. Сенюта І. Я. Медичне право: право людини на охорону здоров'я: монографія. Л.: Астролябія, 2007. 223 с.
9. BARRO R., LEE J.-W. EDUCATIONAL ATTAINMENT DATASET. 2013. URL: [HTTP://WWW.BARROLEE.COM](http://www.barrolee.com) (ДАТА ЗВЕРНЕННЯ: 17.02.2020).
10. Carmen M. G., del, Joffee S. Informed consent for medical treatment and research: a review. *Oncologist*. 2005. Vol. 10 (8). P. 636–641. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16177288>. (дата звернення: 19.11 2019).
11. Leiberman J. A. Compliance issues in primary care. *Journal of Clinical Psychiatry*, 1996. Vol. 57. P. 76 – 85.
12. Li H. Z. et al. Asymmetrical Talk between Physicians and Patients / H. Z. Li, K. Yum, G. Deagle. *Canadian Journal of Communication*. Vol. 32 (3 – 4). 2007. – P. 419 – 433. – URL: <https://www.cjc-online.ca/index.php/journal/article/view/1959/3152> (Дата звернення: 12. 12. 2018)
13. Mazur D. J. Informed Consent in the Twenty First Century: What It Is, What It Isn't, and Future Challenges in Informed Consent and Shared Decision Making. *Sociology Compass*, 2013, Vol. 7, Iss. 9. P. 762–774.
14. Spenser H. The study of sociology. New York: D. Appleton and Co. 1986. URL: <https://www.questia.com/read/96277756/the-study-of-sociology> (дата звернення: 18.06 2020).

Джерела ілюстративного матеріалу:

15. Consent Form for Endodontic Treatment: URL: <https://www.padental.org/Images/OnlineDocs/ResourcesPrograms/Practice%20Management/ConsentFormEndodontic.pdf>. (дата звернення: 14. 09.2019)
16. Dental treatment consent form. URL: https://www.myclassicsmile.com/wp-content/uploads/2014/05/894_DENTAL_TREATMENT_CONSENT_FORM.pdf (дата звернення: 28. 11.2019)
17. Informed Consent for Bone Grafting Procedure. URL: [https://neworleansdentalcenter.com/consent-forms/Consent for Bone Grafting Procedure.pdf](https://neworleansdentalcenter.com/consent-forms/Consent%20for%20Bone%20Grafting%20Procedure.pdf) (дата звернення: 28. 11. 2019)
18. Informed consent for dental procedure: URL: <https://www.cda.org/MemberLogin/tabid/138/Default.aspx?returnurl>. (дата звернення : 14.03.2020)
19. Informed Consent for Endodontic Treatment. URL: <https://www.endoexperience.com/filecabinet/Consent%20Forms%20and%20Printouts/Consent%20Form%20Examples/informed%20consent%20double%2004-20-02.pdf> (дата звернення: 30.11.2019)
20. Informed Consent for Root Treatment Planning and Scaling. URL: <http://absolutdent.com/wpcontent/themes/biznizz/images/pdf/Informed%20Consent%20For%20Periodontal%20Root%20Planing%20and%20Scaling.pdf> (дата звернення: 7.04.2020)
21. Patient Consent to Begin Orthodontic Treatment. URL: <https://www.tdicinsuranentsce.com/Portals/0/Region-D/pdfs/forms/Orthodontic-informed-consent.pdf> (дата звернення: 7.04.2020)
22. Patient Information /Informed Consent Form for Dental Treatment: URL: www.mm3admin.co.za/documents/...04bb.../00031605.doc (дата звернення : 10.02.2020)

УДК: 811.161.2*276.6

Костюк М. І., Мазайкіна І.О.

**Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова
МОВЛЕННЄВІ ІНТЕНЦІЇ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ
УНІВЕРСИТЕТІВ**

Оволодіння навичками фахового медичного спілкування передбачає вміння розв'язувати професійно-комунікативні завдання, визначення спектру яких є необхідним етапом навчання іноземних студентів української мови. У цьому плані виявилось плідним застосування поняття інтенції як одного з найважливіших складників процесу породження висловлення. З'ясування ролі інтенціонального компонента в забезпеченні фахової комунікативної взаємодії необхідне для розроблення ефективних технологій формування навичок фахової комунікації в процесі навчання української мови іноземних студентів медичних університетів.

Ключові слова: *теорії комунікативних актів, мовленнєва поведінка, лінгвістичні аспекти, фахова медична комунікація, поняття інтенції*

Mastering the skills of professional medical communication involves the ability to solve professional and communicative tasks, the definition of the range which is a necessary stage of learning foreign students of the Ukrainian language. In this regard, the use of the concept of intention as one of the most important components of the generating process a statement proved fruitful. Clarification of the role of the intentional component in providing professional communicative interaction is necessary for the

development of effective technologies for the formation of professional communication skills in the process of teaching the Ukrainian language to foreign students of medical universities.

Keywords: *theory of communicative acts, speech behavior, linguistic aspects, professional medical communication, the concept of intention*

Овладение навыками профессионального медицинского общения предполагает умение решать профессионально-коммуникативные задачи, определение спектра которых является необходимым этапом обучения иностранных студентов украинскому языку. В этом плане оказалось плодотворным применение понятия интенции как одного из важнейших составляющих процесса порождения высказывания. Выяснение роли интенционального компонента в обеспечении профессиональной коммуникативного взаимодействия необходимо для разработки эффективных технологий формирования навыков профессиональной коммуникации в процессе обучения украинскому языку иностранных студентов медицинских университетов.

Ключевые слова: *теории коммуникативных актов, речевое поведение, лингвистические аспекты, профессиональная медицинская коммуникация, понятие интенции*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поява поняття мовленнєвої інтенції пов'язана з дослідженнями в галузі філософії мови та лінгвістичної прагматики (Дж. Лакоф, Ч. Морріс, Дж. Остін, Дж. Серль, П. Строссон), [2, с.68], теорії комунікативних актів (З. Вендлер, А. Вежбицька, Г.-П. Грайс, Ч. Філлмор) та мовленнєвої поведінки (Н.Д. Арутюнова, Ф.С. Бацевич, Л.Р. Безугла, В.З. Дем'яненко, І.М. Кобозєва, А.Д. Олійник, Г.Г. Почепцов, О.Г. Почепцов, О.О. Селіванова, Ю.С. Степанов, Н.І. Формановська, С.Т. Шабат-Савка, І.С. Шевченко) [6, с.34-36]. Питання ролі й місця комунікативної настанови в процесі фахового спілкування, зокрема медичного, певною мірою представлені у вітчизняній лінгводидактиці переважно у зв'язку з вивченням лінгвістичних аспектів комунікативної взаємодії лікарів, однак ця проблематика стосується викладання української мови громадянам України (І.Р. Гуменна, І.В. Кахно, С.О. Кубіцький, Н.П. Литвиненко, М.І. Лісовий, Л.В. Манюк, У.В. Соловій, І.О. Туровська, І.О. Черних, В.Я. Юкало) [4, с.140]. Методичний аспект вивчення інтенцій фахової медичної комунікації висвітлено в працях таких учених, як С.Г. Борзенко, Ж.В. Бутенко, Л.І. Васецька, К.І. Гейченко, де розглядаються модель і технології навчання іноземних студентів російської мови. Питання мовленнєвої поведінки, інтенційних програм у професійно орієнтованому мовленні та їхнього місця в процесі навчання української мови іноземних студентів медиків торкається Г.Я. Іванишин [4, с.143]. Водночас мовленнєва інтенція як необхідний складник моделі формування навичок фахової медичної комунікації в курсі української мови як іноземної потребує більш детального вивчення. Реалізація інтенцій фахового спілкування відбувається в ситуаціях діалогічного мовлення, учасники якого почергово перебувають у ролі мовця та слухача. Тому інокомунікант повинен, з одного боку, уміти вербалізувати свої комунікативні завдання у процесі породження мовленнєвого акту та, з іншого – розуміти на слух зміст діалогу й комунікативні наміри його учасників. Це пояснює необхідність диференціації інтенцій слухання та інтенцій говоріння й розроблення відповідних методик навчання, що зумовлює актуальність обраної теми.

У публікації розглядається роль інтенціонального компонента в забезпеченні фахової комунікативної взаємодії. З'ясовано, що інтенція є необхідним елементом породження висловлення. Інтенцію фахової медичної комунікації представлено як процес, що проходить певні стадії: узагальнена цільова настанова, ситуативно зумовлена конкретизація цільової настанови, усвідомлена комунікативно-прагматична варіантність вираження комунікативної потреби, мовленнєва реалізація комунікативного наміру. Виявлено найбільш затребувані в практиці інтерпрофесійної медичної комунікації вихідні інтенції: запиту, інформування, волевиявлення, пояснення та коментування, а також презентовано варіативні способи їх мовленнєвого вираження. Визначено, що комунікативний намір мовця в окресленому діапазоні інтенцій мотивує його мовленнєвий вибір, а також виявляє себе у відповідних за змістом текстах і типових зразках висловлювань. Виокремлення конкретизованих інтенцій говоріння є необхідним складником у процесі формування навичок інтерпрофесійної фахової комунікації в іноземних студентів медичних університетів.

Ключові слова: фахова комунікація, інтерпрофесійна медична комунікація, мовленнєва інтенція, інтенціональний компонент.

Формування цілей статті – з'ясувати сутність мовленнєвої інтенції та визначити репертуар інтенцій говоріння в їхньому мовленнєвому вираженні в умовах інтерпрофесійної медичної комунікації, обґрунтувати модель навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей вищих навчальних закладів та охарактеризувати її основні компоненти.

Виклад основного матеріалу. У процесі комунікації відбувається виконання її учасниками певного комунікативного завдання, яке потребує розуміння співрозмовника, а також здатності вербально відреагувати на його запити або висловити свою думку. Стрижневим у цьому завданні є комунікативний намір мовця. У визначеннях багатьох дослідників інтенція схарактеризована як комунікативна настанова повідомлюваного, комунікативна мета висловлення. Г.П. Грайс визначив інтенцію як намір мовця повідомити про щось, передати у висловлюванні певне суб'єктивне значення, тобто те, що «конкретний мовець має на увазі під своїм висловленням» [9, с.210]. На думку Ф.С. Бацевича, комунікативна інтенція – це «осмислений чи інтуїтивний намір адресанта, який визначає внутрішню програму мовлення і спосіб її втілення» [9, с.212]. Розглядаючи комунікативну інтенцію як обов'язковий складник усіх синтаксичних конструкцій, Т.С. Шабат-Савка підкреслює, що цей феномен «зосереджує в собі інформацію про психоментальний простір мовної особистості, детермінує глибші значення тієї або тієї синтаксичної конструкції, увиразнює позицію мовця, його потреби та цільові настанови» [9, с.213]. Підкреслюючи волюнтативний елемент у структурі інтенції, А.Д. Олійник зазначає, що інтенція – це намір мовця повідомити певну інформацію реципієнтові та спонукати його виконати певну дію – найчастіше в інтересах самого відправника, рідше – в інтересах одержувача [9, с.214]. Виконуючи різноманітні соціальні, зокрема професійні, ролі, мовець обирає відповідні форми мовленнєвої поведінки, керуючись ситуативним чинником і застосовуючи наявний у мові репертуар комунікативних намірів. З метою застосування поняття інтенції в практичній навчально-методичній роботі з іноземними студентами важливо враховувати висновок С.Т. Шабат-Савки про те, що «інтенційно-телеологічний чинник детермінує процеси спілкування: з одного

боку, під час спілкування мовець оприявнює різноманітні інтенції та прагнення, з іншого – виконує мовленнєві дії з певною комунікативною метою, втілює інтенційні потреби в адекватній синтаксичній формі» [10, с.277]. Вітчизняні дослідники в галузі професійної мовної освіти іноземців, зокрема медичного профілю, вважають комунікативні інтенції одним із структурних складників навчальної моделі.

Виходячи з предмета дослідження, модель розуміємо як систему, яка складається із дидактичної основи педагогічної технології і яку використовують у дослідний період навчання. При цьому науковці розглядають модель навчання як найкоротший шлях від початкових умов до кінцевих результатів через комплекс методів і засобів навчання [9, с.210].

Отож, розглянемо навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення з увагою на потреби формування фахової комунікативної компетенції іноземних студентів-медиків.

Метою навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення є формування комунікативної компетентності іноземних студентів, що передбачає володіння нормами сучасної української літературної мови, фаховою термінологією, вербальними і невербальними засоби спілкування та культурою професійного мовлення. Професійно зорієнтоване навчання передбачає його діалогічність і спрямування як на зміст навчального матеріалу, так і на діяльність, яка складається з прийомів та операцій, що формують професійні вміння. Результативність навчання залежить від правильного вибору принципів, підходів, методів, прийомів та засобів навчання.

У результаті аналізу загальнодидактичних та лінгводидактичних принципів навчання (Г. Балл, Л. Бенедиктова, А. Бердичевський, С. Борзенко, Б. Глухов, Л. Зазуліна, О. Митрофанова, В. Тригубенко, О. Шевнюк) [4, с.140-142] визначено та обґрунтовано систему принципів, які лягли в основу експериментальної моделі: загальних – науковості, системності й послідовності, наступності й перспективності, доступності, зв'язку теорії з практикою, активності та самостійності, гуманності й людиноцентризму, культуровідповідності; спеціальних – діалогізації навчального процесу, фахоцентризму, ситуативності, професійно-комунікативного спрямування, домінантної ролі вправ, навчання в „діалозі культур”.

Через дотримання цих принципів було визначено педагогічні умови навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів, від яких залежить ступінь успішності реалізації пропонованої системи роботи. За визначенням Н. Костриці, „педагогічні умови – це створені зусиллями колективу умови для поліпшення навчального процесу, це система органічно пов'язаних між собою психічних та практичних дій, спрямованих на розв'язання конкретних педагогічних завдань навчання” [7, с.34]. З-поміж них: комунікативно-мовленнєве спрямування навчання української мови як іноземної; позитивна мотивація комунікативно-мовленнєвої діяльності іноземних студентів; інформаційно-методичний супровід навчання професійно зорієнтованого українського діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей.

На основі першої педагогічної умови комунікативно-мовленнєвого спрямування базуються всі етапи організації навчання української мови як іноземної. Зміст навчального матеріалу, відбір засобів та форм навчання забезпечували рівень комунікативно-мовленнєвої достатності, можливості участі

студентів у реальній комунікації. Під час вибору мовленнєвого матеріалу за умови його комунікативно-мовленнєвого спрямування оцінювалося кожне висловлювання з погляду реальності його функціонування в актах усного спілкування та використання лексикограматичних структур як „готових” мовних знаків. Усі мовленнєві дії мали комунікативний характер, при цьому мовленнєве тренування для розвитку навичок спілкування не виключалося із навчального процесу, а лише займало у ньому підпорядковане місце, створюючи „навчковий фундамент” для формування мовленнєвих умінь.

Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення передбачало найширше використання таких видів навчальної діяльності, які максимально активізують діяльність студентів, сприяють їхньому творчому самовираженню (рольові ігри, дискусії, презентації, „мозкові штурми”, проектна робота тощо).

Реалізація другої педагогічної умови – створення позитивної мотивації комунікативно-мовленнєвої діяльності іноземних студентів українською мовою – найважливіша умова формування іншомовної професійної комунікації студентів. В її основі лежить усвідомлення індивідом корисності й необхідності своїх дій, спрямованих на досягнення конкретної мети – практичне оволодіння професійним аспектом іншомовної комунікації.

Як свідчать наукові джерела, виховання інтересу до навчання відбувається через формування зацікавлення до отримання знань крізь призму позитивного ставлення до предмета. Услід за методистами, інтерес кваліфікуємо як таке ставлення іноземних студентів до навчання, за якого виникає свідоме прагнення, бажання свідомо сприймати і пізнавати вивчене, що виражається в активному сприйнятті отриманих знань [10, с.125]. Виховання схильності до майбутньої діяльності, формування професійних здібностей та професійного інтересу здійснювалися через пізнавальну активну діяльність, яка для студентів-іноземців базується на знаннях української мови та мовлення. Урахування мотивації й емоційних явищ у навчанні студентів професійного мовлення засобами української мови сприяло формуванню досконалої особистості, здатної до продуктивної професійної і наукової творчості. Розвиток мотивації відбувався у двох аспектах:

1. Стимулювання навчання студентів до іншомовної діяльності в межах ситуацій професійного спілкування, що дало змогу активізувати їхню інтелектуальну діяльність та створити позитивний психологічний клімат під час навчання.
2. Керування іншомовною мовленнєвою діяльністю студентів на основі моделювання ситуацій професійного спілкування. Важливою педагогічною умовою ефективного навчання іноземних студентів медиків професійно зорієнтованого діалогічного мовлення стала наявність інформаційно-методичного супроводу, який забезпечують навчальні плани і програми, методичні рекомендації до них, наукові посібники, інформаційно-довідкові та інші навчально-методичні матеріали, комплекс різних форм навчальних занять, технічні засоби навчання, дидактичні матеріали до них. Вони не лише сприяли ефективному засвоєнню інформації, але й посилювали її достовірність, науковість, сприяли розвитку мислення, активізували аналітичну діяльність тих, хто навчається. Такий підхід до організації навчального процесу підвищив уміння викладача визначати освітні потреби, рівень готовності тих, хто навчається, цілі та стратегії навчання конкретних слухачів; відбирати та структурувати навчальний матеріал, джерела, засоби, форми і методи навчання; створювати навчальні плани і програми; організувати діяльність усіх учасників процесу навчання.

Методика навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей охоплює етапи: підготовчий, професійно-збагачувальний, мотиваційно-стимулювальний, комунікативно-мовленнєвий, оціннорефлексивний [4, с.136-139].

Навчанням передував *підготовчий етап*, метою якого був добір актуальних тем, типових комунікативних ситуацій, визначення соціально-комунікативних ролей учасників спілкування; укладання тематичних словників професійної лексики та підготовка іноземних студентів до дослідного навчання.

На основі аналізу професійного мовлення медичних працівників було виділено основні теми та відповідні до них типові комунікативні ситуації, що забезпечили залучення студентів до професійно зорієнтованої діалогової комунікації – спілкування в системах: 1) лікар – пацієнт; 2) лікар – лікар – колега; 3) лікар – медперсонал; 4) лікар – родичі пацієнта. Найбільш актуальними для професійної діяльності майбутнього медичного працівника визначено теми: „Стаціонар”, „Поліклініка”, „Спостереження за перебігом лікування”, „Лікування хворих”, „Догляд за хворими”, „Захворювання органів і систем”, „Профілактика та лікування дитячих захворювань” тощо. Було змодельовано типові комунікативні ситуації та функційні типи діалогічного мовлення.

На цьому етапі було розроблено та впроваджено в навчальний процес спецкурс „Основи медичної термінології”, головна мета якого – збагачення словникового запасу іноземних студентів медичною термінологією та вдосконалення рівня володіння фаховою лексикою української мови. Зміст спецкурсу – склад та семантика медичної лексики, граматичні та словотвірні особливості медичних термінів, орфоепічні норми; сертифікація та нормалізація української термінології медичної сфери; фахові словники.

Збагачення словникового запасу професійними термінами планувалося здійснювати на основі використання „Українсько-англійсько-арабського тлумачного словника медичних термінів” (надалі – словника), укладеного на основі міжпредметних зв'язків з урахуванням аксіологічних, професійних, когнітивних та комунікативних потреб іноземних студентів і лікарів-практиків [3, с.360]. Завдання словника – дати пояснення основних медичних термінів українською мовою та запропонувати їх переклад англійською й арабською мовами, продемонструвати функціонування найуживаніших словосполучень практичної медицини. До словникової частини ввійшли професійно зорієнтовані слова і словосполучення: різнотипні за структурою мовні засоби, необхідні у будь-якій професійній мовленнєвій ситуації. Наприклад, медико-клінічні терміни включили тематичні групи, як-от: лікувально-профілактичний заклад, загальне обстеження хворого, лабораторнодіагностичні дослідження, лікування хворих, загальний догляд за хворими, основні захворювання тощо.

Метою першого – *професійно-збагачувального – етапу* було поповнення словникового запасу студентів професійною лексикою. Змістовий аспект включав презентацію та семантизацію терміноодиниць медико-клінічної галузі в межах окреслених тем і ситуацій. Основними прийомами семантизації були: пояснення значень слів через опис, тлумачення, добір синонімів та антонімів, вказівка на словотвірну цінність слова чи його внутрішню форму; використання контексту, перекладу або ілюстративного речення, наочної семантизації, комплексного коментаря тощо. Збагачення словника відбувалося завдяки прослуховуванню фонограм, перегляду відеофрагментів, роботі з дидактичними та довідковими

матеріалами тощо. Проводилася робота, спрямована на активізацію в студентів попередніх знань термінологічної лексики з основних медичних дисциплін (анатомії, фізіології, біології, латинської мови, пропедевтики внутрішніх захворювань, гігієни тощо). Усвідомлення і запам'ятовування студентами лексичних одиниць на основі засвоєння тематично-функціональних груп сприяло виробленню вміння правильно вживати слова відповідно до ситуації спілкування. Активізація словникового запасу передбачала створення системи вправ на вдосконалення лексичної компетенції, при цьому навчання здійснювалося на рівні слова, словосполучення, речення, надфразної єдності. Кінцевим результатом роботи на цьому етапі стало збагачення словникового запасу студентів медичною лексикою.

Метою другого – *мотиваційно-стимулювального* – етапу було формування в іноземних студентів позитивної мотивації до вивчення української мови. Основні завдання цього етапу – створення пізнавального інтересу, усвідомлення необхідності й активної участі в процесі комунікації. Змістовий аспект роботи передбачав активізацію мовленнєвої діяльності шляхом використання малюнків, тематичних словників, ілюстрацій, відео- та аудіоматеріалів тощо. Під час експериментального навчання було запропоновано групи умовнокомунікативних і комунікативних вправ, до яких увійшли як рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, так і вправи творчого характеру, що сприяли активній самостійній мовленнєвій діяльності. На цьому етапі провідна роль належала викладачеві, завданням якого було створити таке навчально-виховне середовище, яке б здійснювало ефективний вплив на засвоєння українського професійного мовлення іноземними студентами та стимулювало їх до іншомовної комунікативної діяльності. Оволодіння навичками професійно зорієнтованого діалогічного мовлення відбувалося на основі моделювання професійно-комунікативної поведінки в типових ситуаціях професійно-комунікативної діяльності. Навчальні ситуації створювалися на основі професійно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів. Використання колективно-групових форм організації навчання, навчальні екскурсії тощо передбачали занурення студентів в активну мовленнєву діяльність. Кінцевим результатом роботи на цьому етапі було створення самостійних висловлювань у процесі професійно зорієнтованого спілкування.

На третьому – *комунікативно-мовленнєвому* – етапі реалізовувалася основна навчальна мета – оволодіння іноземними студентами професійно зорієнтованим діалогічним мовленням різних функціональних типів. Провідними методами цього етапу були: моделювання, професійно зорієнтовані рольові та ділові ігри, проблемний, кейс-метод, проблемно-пошуковий (бесіди, дискусії), „мозковий штурм”, системи комунікативних вправ. Розроблена методика здійснювалася з урахуванням основ професійно-мовленнєвої культури, забезпечення єдності психолінгвістичного, професійного, духовного, соціокультурного та міжкультурного аспектів розвитку професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів. Кінцевим результатом цього етапу стали сформовані в студентів-іноземців уміння й навички самостійно створювати діалоги (полілоги) різних функціональних типів, регулювати комунікативну поведінку, творчо самореалізовуватися під час професійно зорієнтованого діалогового спілкування.

Останній – *оцінно-рефлексивний* – етап був спрямований на організацію

самоконтролю студентами власної усномовленнєвої діяльності. Мета цього етапу – стимулювання оцінно-контрольних дій у процесі навчально-мовленнєвої діяльності. Змістовий аспект включав роботу з таблицями само- та взаємооцінок, здійснення контролю власного мовлення та мовлення своїх колег на основі зіставлення виконаних завдань за взірцями, виправлення помилок. Кінцевим результатом цього етапу було оволодіння студентами професійно зорієнтованим діалогічним мовленням, уміннями контролювати, удосконалювати власне мовлення та правильно оцінювати мовленнєву діяльність як свою, так і своїх колег.

Критеріями рівнів (низького, середнього, достатнього та високого) сформованості професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей визначено:

1) мотиваційний критерій (показники: наявність інтересу до вивчення української мови; бажання спілкуватися українською мовою на професійні теми; емоційне тло спілкування);

2) комунікативно-репродуктивний критерій (показники: знання етикетних формул діалогу української мови; розуміння комунікативних намірів співрозмовника; вміння формулювати запитання та відповідати на запитання співрозмовника українською мовою; вміння будувати функціональні типи професійного діалогу українською мовою);

3) комунікативно-креативний критерій (показники: ініціативність професійного спілкування українською мовою; творче мовленнєве самовираження партнерів по спілкуванню; уміння самостійно будувати і вести діалог на професійні теми);

4) оцінний критерій (показники: уміння адекватно оцінювати і контролювати українське діалогічне мовлення своїх колег (взаємооцінка, взаємоконтроль); уміння адекватно оцінювати і контролювати власне українське діалогічне мовлення (самооцінка, самоконтроль).

Висновки. Таким чином, навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей вищих навчальних закладів можна подати у вигляді моделі, створеної на основі сучасних вимог до професійної підготовки, яка відображає мету і зміст освіти, окреслює педагогічні умови процесу формування та кінцевий результат – сформованість професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземного медичного працівника.

Перспективним є аналіз результатів формувального етапу наукового експерименту з проблеми навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей ВНЗ України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 366 с. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Ніколаєва С. Ю. (ред.). Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Дроздова І. П. Провідні принципи професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей засобами української мови / І. П. Дроздова // Міжпредметні зв'язки : Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – Х. : Константа, 2009. – Вип. 15. – С. 56–62.
3. Голод Р. Б. Українсько-англійсько-арабський тлумачний словник медичних термінів / Р. Б. Голод, Г. Я. Іванишин, С. В. Личук, З. І. Дрогомирецька, Джда Омоджовк Бачай. – Івано-Франківськ, 2013. – 492 с.
4. Іванишин Г. Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення

- іноземних студентів медичних спеціальностей вищих навчальних закладів: лінгводидактична модель. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2014. № 10. С. 136–143.
5. Кушніров М.О. Сучасні підходи до навчання іноземної мови: орієнтація на цінності особистісного розвитку й гуманізму. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 8 (42). С. 348–356.
 6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін.; С. Ю. Ніколаєва (ред.). Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
 7. Крицька Г. А., Крицький І. О., Загричук Г. Я., Крицький Т. І. Перспективи та труднощі ефективного використання інноваційних технологій для забезпечення професійної підготовки студентів-медиків при вивченні клінічних дисциплін. Медична освіта. 2017. № 2 (74). С. 33–36.
 8. Крицький І. О., Гоцинський П. В., Крицький Т. І., Горішній І. М., Мочульська О. М., Крицька Г. А. Формування професійної компетентності майбутнього лікаря на прикладі студентів медичного факультету ТДМУ. Медична освіта. 2018. № 3. С. 44–47.
 9. Попова О. В. Модель навчання майбутніх перекладачів декодування інтонації гендерномаркованого англійського мовлення / О. В. Попова // Наука і освіта. – 2010. – № 7 / LXXXXIV. – С. 210–214.
 10. Рагріна Ж. М. Підготовка майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування: дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя, 2017. 298 с.
 11. Фіцула М. М. Педагогіка. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008.

УДК 378.6:61.016:811.111'243:

Кохан Р.А.

**Львівський національний університет імені Івана Франка
ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ
ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА:**

МІЖОСОБИСТІСНИЙ КОНТАКТ КРІЗЬ «ВІКНО ДЖОХАРІ»

Фахова підготовка студентів у закладі вищої освіти поряд зі спеціальними вузькопрофільними дисциплінами передбачає вивчення іноземної мови (іноземних мов). Запити стейкхолдерів та цільно насичений ринок праці висувають перед майбутніми фахівцями жорсткі вимоги, відповідність яким сьогодні видається імперативною передумовою професійного становлення і діяльності. Міжнародна фахова та особиста мобільність також форматує навчальний процес, основним маркером якого є практична цінність здобутої освіти. Важливість іншомовної компетентності майбутніх спеціалістів полягає у специфічному синтезі знань, умінь та навиків, а також особистісно зорієнтованому комунікативному досвіді, набутому шляхом вивчення іноземної мови. Особистісна складова процесу засвоєння знань становить центр навчального процесу: студент, будучи суб'єктом діяльності, спрямованої на формування іншомовної компетентності, моделює освітній простір, максимально індивідуалізуючи його. У статті проаналізовано специфіку (само)сприйняття навчальної особистості студента крізь призму психологічної моделі «Вікно ДжоХарі».

Ключові слова: *іншомовна компетентність, фахова особистість, «Вікно ДжоХарі», індивідуалізація, (само)сприйняття.*

Professional training of students at a higher education institution, along with

special narrow disciplines, involves the study of a foreign language (foreign languages). The demands of stakeholders and the densely saturated labor market set strict requirements for future professionals, compliance to which today seems to be an imperative prerequisite for professional development and activity. International professional and personal mobility also shapes the learning process, whose main marker is the practical value of education. The importance of foreign language competence of future specialists lies in the specific synthesis of knowledge, skills and abilities, as well as personality-oriented communicative experience gained through learning a foreign language. The personal component of the process of knowledge acquisition is the center of the educational process: the student as the subject of activities, aimed at the formation of foreign language competence, models the educational space, maximally individualizing it. The article analyzes the specifics of (self)perception of the student's educational personality through the prism of the psychological model "JoHari Window".

Key words: *foreign language competence, professional personality, "JoHari Window", individualization, (self)perception.*

Професійна підготовка студентів в заведенні вищого образования наравне со спеціальними узкопрофільними дисциплінами передбачає вивчення іноземного мови (іноземних мов). Умови стейкхолдерів і густо насичений ринок праці висувають перед майбутніми професіоналами жорсткі вимоги, відповідність яким сьогодні є імперативною передумовою професійного становлення і діяльності. Міжнародна професійна і особиста мобільність також форматує навчальний процес, основним маркером якого є практична цінність отриманого образования. Важливість іноземної компетентності майбутніх спеціалістів складає в специфічному синтезі знань, умінь і навичок, а також особисто орієнтованому комунікативному досвіді, отриманому в процесі вивчення іноземного мови. Особиста складова оволодіння знаннями складає центр освітнього процесу: студент, будучи суб'єктом діяльності, направленої на формування іноземної компетентності, моделює освітнє простір, максимально індивідуалізуючи його. В статті проаналізовано специфіку (само)всприйняття освітньої особистості студента в призмі психологічної моделі «Окно ДжоХарі».

Ключевые слова: *іноземна компетентність, професійна особистість, «Окно ДжоХарі», індивідуалізація, (само)всприйняття.*

Сучасні реалії, марковані стрімким цивілізаційним поступом, стають буттєвою матрицею для всіх напрямків життєдіяльності людини. Особистість, сьогоденним завданням якої є «відповідність» задекларованим критеріям ринку праці і вимогам стейкхолдерів, а також перманентна готовність конкурувати й прагнути кращості, задає координати та визначає зміст сучасної освіти як активний її співтворець. Іноземна мова є одним із визначальних сегментів фахової підготовки студента, а тому абсорбує у своїй методиці найновіші підходи й методи задля відповідності кваліфікаційним критеріям міжнародного стандарту. О. Тарнапольський чітко диференціює поняття «методу» й «підходу», вважаючи друге більш охопним та містким терміном, що включає, зокрема, і методи навчання. Тривалий процес еволюції та трансформації методів викладання іноземної мови впродовж тривалого часу центрують фокус дослідницького інтересу вітчизняних та іноземних науковців (Б. Беляєв, Г. Ведель, А. Виселко, О. Громова, Ю. Дегтярьова,

М. Демьяненко, Г. Китайгородская, С. Кожушко, З. Корнева, К. Лазаренко, С. Мельник, Е. Пассов, Т. Серова, В. Скалкин, О. Тарнопольский, M. Berry, A. Burkert, P. Brett, D. M. Brinton, C. J. Brumfit, J. L. Egbert, R. Ellis, G. Filcher, S. S. Fotos, D. Graddol, J. Harmer, R. K. Johnson, D. H. Jonassen, B. V. Kachru, R. Kern, S. D. Krashen, K. Lackman, G. Motteram, S. Mumford, M. A. Snow, M. Swain, M. B. Wesche та ін). Наукові розвідки зосереджені на окремих засадничих питаннях психології та методики викладання іноземної мови на матеріалі різних мов, специфіці формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців різних галузей, особливостях використання методів рецептивного та репродуктивного оволодіння іноземною мовою, застосуванні різноманітних технологій та нетрадиційних механізмів у процесі вивчення мови (як-от, технологія занурення), особливостях практичного імплементації комунікативного методу у процесі формування іншомовної мовленнєвої компетентності, лінгво-дидактичних аспектах професійно зорієнтованого вивчення іноземної мови, питаннях «мовної алхімії» (функціях та моделях іншомовної компетенції) тощо.

Важливим сегментом іношомовної фахової підготовки студентів є особистісний чинник суб'єктів освітнього процесу. Взаємозумовленість навчальної мотивації та високої ефективності циклічно обрамлюють навчальний процес. Навчальна мотивація є якісною ознакою особистості студента, і тому безпосередньо впливає, зокрема, і на кількісний показник опанування / засвоєння навчального матеріалу. Ментальна специфіка індивідуальності студента полягає у поєднанні свідомого й підсвідомого в процесі зближення з іншими та подальшій диференціації стосовно них, а процес опанування іноземної мови демонструє високий рівень успішності саме в комунікативному середовищі, що передбачає більшу кількість суб'єктів. Відтак, формування навчальних стратегій та відпрацювання методичних підходів, зокрема, з метою підвищення навчальної мотивації студентів, безумовно повинне враховувати всю сукупність індивідуальних якостей особистості.

О. Тарнопольський [4] пропонує у цьому контексті серед інших емоційно-когнітивних характеристик розглядати й індивідність студента як «комплекс його природних якостей» [4, с. 39], що безпосередньо визначають якісний показник засвоєння та опрацювання навчального матеріалу (з огляду на властивий студенту темп мисленнєвої діяльності та індивідуально прийнятний механізм опрацювання нової інформації), а також його домінуючу репрезентаційну систему, що впливає на спосіб подачі навчального матеріалу для подальшого вивчення.

Специфіка вивчення іноземної мови полягає у синтезі особистісної та соціальної природи студента. Ефективне оволодіння іншомовною компетентністю безпосередньо пов'язане із його соціальною діяльністю, що оприявнюється, зокрема, в комунікації, активній залученості під час навчального заняття тощо. Оскільки курс вивчення іноземної мови є практичним і передбачає роботу в мовних групах (що кількісно не є тотожними академічним групам), поточні та підсумкові навчальні результати стають індикатором міжособистісних зв'язків та ефективно (чи не надто ефективно) організованого конкретного освітнього середовища.

Питання самосвідомості та самоусвідомлення студента стає особливо актуальним у парадигмі формування іншомовної компетентності майбутнього фахівця. У контексті обраної проблематики вважаємо за доцільне звернутися до

психологічної моделі міжособистісних взаємин, яку запропонували американські психологи Джозеф Лафт і Харрі Інгам у 1950-х рр. – модель, поширену в науковому дискурсі під назвою «вікно ДжоХарі» [7]. Я. Невідома стверджує, що ця ментальна модель покликана сприяти ефективності «тренінгу самосприйняття в міжособистісних стосунках» [2, с. 145].

Соціальна складова особистості студента полягає у парадигмі уявлень себе-серед-інших та інших-про-себе. Самооцінка, мотивація, якість і результат оволодіння іноземною мовою перебувають у безперервному взаємозв'язку: усвідомлення себе активним співтворцем навчального процесу, успішним колегою в уявленні однокласників та утвердження власної самоцінності продукує потужну навчальну мотивацію, що впливає на інтенсивність засвоєння та опрацювання нового матеріалу, набування комунікативних навиків тощо, що, своєю чергою, знаходить відображення у соціальній особистості студента. Практика індивідуальної індивідуалізації [4] як особливого виду організації навчального процесу, центрованого довкола особистості студента, завданням якої є врахування здібностей суб'єкта навчальної діяльності до оволодіння іноземною компетентністю, передбачає максимально звужене дослідження характеристик окремого студента з метою раціонального практичного планування навчального середовища для конкретної групи студентів. Однозначно важливим чинником, що визначає стратегію викладацької діяльності з конкретною аудиторією, є спеціалізація майбутніх фахівців: ментальні відмінності студентів-економістів, студентів-біологів та студентів-філологів оприявнюються вже на перших заняттях, і викладач обирає найбільш доцільну (з огляду на свій досвід та методичні рекомендації) модель подачі нового граматичного та лексичного матеріалу. Логічне й тематичне структурування навчального курсу може зазнавати несприятливих змін, зважаючи на суб'єктивні прийоми та стратегії опанування знань студентами.

Розробка навчально-методичної системи в межах курсу вивчення іноземної мови, а також практична реалізація навчального процесу передбачають щільне «конфронтування» із особистісними якостями студента, відтак, застосування «вікна ДжоХарі» видається цінним підходом у процесі викладацької діяльності та міжособистісного спілкування студентів. Запропонована американськими психологами техніка свідчить, що свідомість кожної людини складається із чотирьох елементів, за означенням розробників теорії – «квадрантів» (табл.1). Кожен із квадрантів містить якості людини, відомі чи невідомі їй та оточуючим. Отож, розрізняють чотири зони (само)усвідомлення особистості:

- відкрита зона – відповідає за якості, що є очевидними як для самої людини, так і для оточуючих. Йдеться про видиму «картину» особистості, яка демонструє її для інших – це ті риси характеру, темпераменту, поведінки, які ми охоче презентуємо. При вивченні курсу іноземної мови комунікативна діяльність студентів відіграє важливу роль: діалоги, дискусії на певну тему, дебати стосовно суперечливих питань тощо покликані не лише розвинути мовні навички студентів, але й утвердити їхні іноземні компетентності. У студентському колективі, що працює у сталому складі певний час, за кожним із студентів закріплюється певна соціальна роль («лідер», «байдужий»), що спрямовує вивчення навчального курсу в конкретній групі.

- прихована зона – передбачає ознаки «Я», котрі є невідомими для інших учасників колективу, але які сама людина виразно усвідомлює. Риси «прихованої

зони» можуть бути результатом зумисної діяльності людини. До прикладу, студент має попередні знання, що могли б стати базою для вивчення нової граматичної теми (як-от, в межах курсу «Німецької мови» опанування давноминулого часу Plusquamperfekt передбачає попереднє вивчення часів Präsens, Präteritum, Perfekt), однак, зважаючи на те, що колеги не зголошують наявності в них необхідної бази для вивчення нової теми, також не виявляє власних знань. Таким чином, йдеться про усвідомлене приховування певних ознак власної (індивідної, навчальної, соціальної) особистості.

- сліпа зона – містить характеристики, видимі іншим, але не самій особі. Тут, вочевидь, варто згадати про переваги і недоліки конкретного студента, неусвідомлювані ним, однак зрозумілі іншим студентам. Усвідомлення людиною наявності у власному сприйнятті сліпої зони є складним ментальним завданням, вирішення якого нерідко потребує залученості зацікавлених у цьому процесі (колег-студентів, викладачів, батьків тощо).

- невідома зона – охоплює риси, невідомі ні самій людині, ані тим, хто її оточує. Насамперед, ідеться про невідомий з різних причин потенціал людини – практичні ситуації, що трапляються вперше й основою вирішення яких є вроджені та набуті риси особистості. Соціальна заангажованість студента, активність у змодельованих ситуаціях є перевіркою наявності та питомої ваги невідомої зони у структурі свідомості та самоусвідомлення студента.

Слід одразу ж зазначити, що площа цих квадрантів неоднакова: домінування одної чи декількох з них визначає тип та якість самоусвідомлення особистості. Комунікування, зокрема, соціальне і навчальне, залежить від структури «Вікна ДжоХарі»: значне переважання відкритої зони у свідомості студентів здатне суттєво скоригувати навчальну когнітивну діяльність та якісно вплинути на результат опанування іншомовної компетентності, підвалинами якої є суб'єктний міжособистісний контакт.

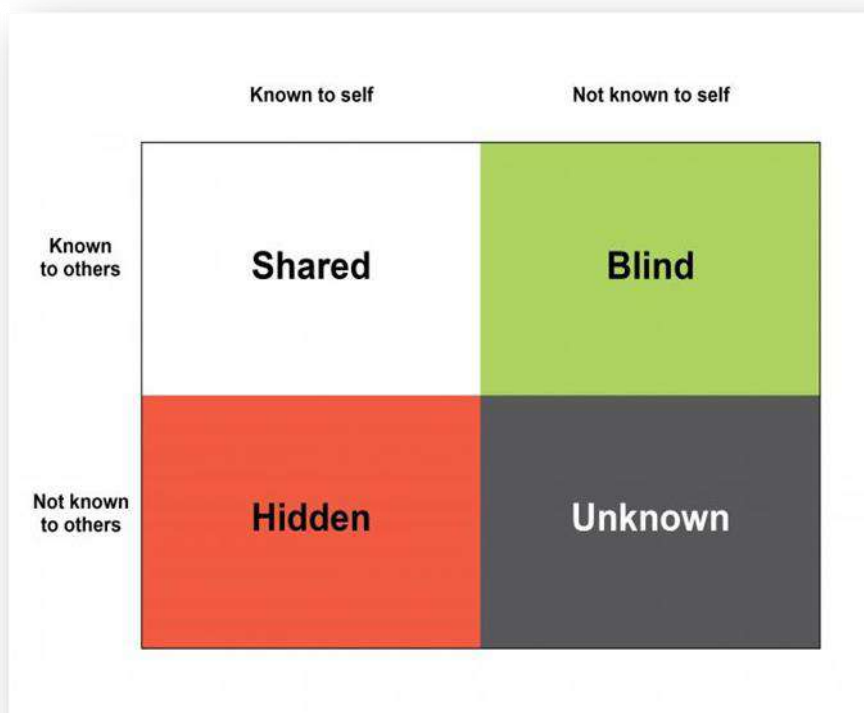


Табл. 1. «Вікно ДжоХарі» [5]

Зауважимо, що «Вікно ДжоХарі» не є незмінно «наповненим» у кількісному сенсі: по-перше, у кожному новому соціальному угрупованні, де опиняється людина, ментальна модель (само)сприйняття змінюється залежно від характеру міжособистісних взаємин, учасником яких є конкретна особистість. Тобто, «Вікно ДжоХарі» студента на заняттях в академічній групі може істотно відрізнитися від розподілу його квадрантів на заняттях в мовній групі. Більше того, в складі тієї ж самої групи, в якій студент вчиться протягом декількох років, «наповненість» його «Вікна ДжоХарі» може різнитися – залежно від якісних показників та навчального результату студента в контексті конкретної навчальної дисципліни. По-друге, в межах тієї ж самої соціальної структури «Вікно ДжоХарі» того ж самого студента може видозмінюватися залежно від зміни його (не)усвідомленої ним / іншими ролі в межах сталого колективу. Прикладом може слугувати співвідношення між відкритою та прихованою зонами, що є індикатором успішності організованого освітнього простору в конкретному випадку: особистісні риси студента, що входять у приховану зону, стають елементом відкритої зони у випадку усвідомленості максимально толерантного стосовно конкретної особистості середовища.

Таким чином, з огляду на навчальну специфіку людської індивідуальності як сукупності індивідних, особистісних та суб'єктних властивостей, тобто її фізично-психологічних якостей, соціально-суспільних ознак та притаманних їй рис як суб'єкту діяльності, можемо стверджувати, що різновекторність та системність впливу особистісного чинника на навчальний процес стимулює до перманентного пошуку стратегічних механізмів для створення максимально комфортного, а, відтак, ефективного освітнього простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордієнко. І. В. Фактори індивідуалізації процесу навчання у ВНЗ. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/14500/87-88.pdf?sequence=1> (дата звернення: 17.10.2020).
2. Невідома Я. Г. Комунікативна компетентність як засіб соціальної адаптації студентів [Електронний ресурс]. URL: http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob14_145.pdf. (дата звернення: 17.10.2020).
3. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
4. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ О.Б. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ЇХ АСПЕКТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ПІДРУЧНИК. – ДНІПРО: УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ, 2019. – 256 С.
5. ТЕХНІКА «ВІКНО ДЖОХАРІ», ЩОБ ПІЗНАТИ СЕБЕ. URL: [HTTPS://WWW.WELLDONE.ORG.UA/ТЕХНІКА-ВИКНО-DZHONARI-SHNOB-PIZNATI-SEBE/](https://www.welldone.org.ua/техніка-вікно-дзюхарі-шнов-пізнати-себе/) (ДАТА ЗВЕРНЕННЯ: 17.10.2020).
6. Brown, J. K. (2008). Student-centered instruction: Involving students in their own education. *Music Educators Journal*, 94(5), pp. 30-35.
7. Esterle, L., Brown, J. N. A. The Competence Awareness Window: Knowing what I can and cannot do. *2020 IEEE International Conference on Autonomic Computing and Self-Organizing Systems Companion (ACSOS-C)*, Washington, DC, USA, 2020, pp. 62-63, doi: 10.1109/ACSOS-C51401.2020.00031.

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Polska
NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI JAKO KREATOR ZMIAN
W EDUKACJI - OD ZNIEWOLENIA DO AUTONOMII

*Drzewo i człowiek wtedy przede wszystkim jest, gdy
stawia opór. (...) Nie można być człowiekiem, jeśli się nie
stawia oporu [8].*

Zmiany we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz ich tempo stawiają wiele wyzwań przed nauczycielami, którzy muszą elastycznie reagować na te zmiany i umiejętnie dostosowywać się do nowych wymagań. Funkcje nauczyciela jako kreatora zmian w edukacji można rozpatrywać z perspektywy wszystkich podmiotów edukacji, tj. uczniów, rodziców, innych nauczycieli, specjalistów oraz samego nauczyciela. W artykule omówiono problematykę rozwijania kreatywności nauczycieli jako czynnika skutecznych przemian edukacyjnych. Z punktu widzenia zadań, które stoją przed współczesną edukacją konieczne wydaje się takie kształcenie nauczycieli, które będzie przygotowywało ich do samodzielnego kreowania rzeczywistości edukacyjnej. Tylko nauczyciel kreatywny, autonomiczny i refleksyjny, którego profesjonalna wiedza powstaje z sytuacyjnego rozumienia zdarzeń i badań własnej praktyki, jest w stanie sprostać wymogom współczesnej rzeczywistości i zmianom filozofii edukacji.

Słowa kluczowe: *nauczyciel wczesnej edukacji, kreatywność, autonomia, refleksja, zmiany edukacyjne*

Changes in the contemporary socio-cultural reality and their pace pose many challenges for teachers who have to flexibly respond to these changes and skillfully adapt to new requirements. The functions of a teacher as a creator of changes in education can be considered from the perspective of all educational entities, ie students, parents, other teachers, specialists and the teacher himself. The article discusses the issue of developing teachers' creativity as a factor of effective educational changes. From the point of view of the tasks facing modern education, it seems necessary to educate teachers ready to independently create the educational reality. Only creative, autonomous and reflective teachers, whose professional knowledge arises from situational understanding of events and research of their own practice, is able to meet the requirements of contemporary reality and changes in the philosophy of education.

Keywords: *early education teacher, creativity, autonomy, reflection, educational changes*

Зміни в сучасній соціально-культурній реальності та їх темпи ставлять багато викликів для вчителів, які повинні гнучко реагувати на ці зміни та вміло пристосовуватися до нових вимог. Функції вчителя як творця змін в освіті можна розглядати з точки зору всіх учасників освітнього процесу, тобто учнів, батьків, інших вчителів, спеціалістів та самого вчителя. У статті розглядається питання розвитку креативності вчителів як чинника ефективних освітніх змін. З точки зору завдань, що стоять перед сучасною освітою, видається необхідним виховувати вчителів таким чином, щоб підготувати їх до самостійного створення освітньої реальності. Тільки креативний, автономний та рефлексивний педагог, чий професійні знання формуються із ситуативного розуміння подій та досліджень власної практики, здатний відповідати вимогам сучасної дійсності та змін у філософії освіти.

Ключові слова: вчитель ранньої освіти, креативність, самостійність, рефлексія, освітні зміни

Изменения в современной социокультурной реальности и их темп создают множество проблем для учителей, которым необходимо гибко реагировать на эти изменения и умело адаптироваться к новым требованиям. Функции учителя как творца изменений в образовании можно рассматривать с точки зрения всех образовательных субъектов: учащихся, родителей, других учителей, специалистов и самого учителя. В статье рассматривается проблема развития творческих способностей учителей как фактора эффективных образовательных изменений. С точки зрения задач, стоящих перед современным образованием, представляется необходимым воспитывать учителей, которые будут готовы к самостоятельному созданию образовательной реальности. Только творческий, автономный и рефлексивный учитель, профессиональные знания которого возникают из ситуативного понимания событий и исследования собственной практики, способен соответствовать требованиям современной действительности и изменениям в философии образования.

Ключевые слова: учитель дошкольного образования, творчество, автономия, рефлексия, образовательные изменения

Uwagi wstępne

Kategoria zmiany, rozumianej jako „proces transformacji; przejście z jednego stanu do innego, inicjowane przez zewnętrzne lub wewnętrzne siły, angażujące jednostki, grupy i instytucje, prowadzące do przekształcenia istniejących wartości, praktyk i rezultatów” [22: 13], w sposób nieunikniony wpisuje się w obszar kształcenia nauczycieli, a następnie ich funkcjonowania w zawodzie. Zmiany we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz ich tempo stawiają wiele wyzwań przed nauczycielami, którzy muszą elastycznie reagować na te zmiany i umiejętnie dostosowywać się do nowych wymagań. Zmiany kontekstu edukacji pociągają za sobą ewolucję społecznej roli nauczyciela, od którego oczekuje się „zaangażowania, aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, podejmowania wyzwań związanych ze stymulowaniem kompetencji uczniów do twórczego i refleksyjnego uczestniczenia w zmianach” [27: 8]. Pociąga to za sobą także konieczność modyfikacji teorii i praktyki kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela, ponieważ „dotychczasowe kształcenie nastawione na powielanie schematów percepcji, myślenia, oceniania i działania, prowadzących do reprodukcji zastanych warunków kulturowych i społecznych już dawno nie wytrzymuje próby czasu, a ich inercyjne trwanie powoduje, że społeczeństwo kształtuje niedostosowaną do warunków obecnego czasu historycznego mentalność i kompetencje działania” [6: 112].

Nie ulega wątpliwości, że funkcje pełnione przez nauczyciela w procesie edukacyjno-wychowawczym we współczesnych instytucjach oświatowych, z pewnością wymagają ponownego zredefiniowania. W najogólniejszym rozumieniu, funkcje zawodowe nauczyciela definiowane są jako „ogół jego powinności, obowiązków i działań zawodowych wzajemnie ze sobą powiązanych, które wyznaczane są pełnioną rolą i zajmowanym stanowiskiem oraz filozofią edukacji, a także rozwojem społeczno-kulturowym i cywilizacyjnym” [28: 94]. Zdaniem Krystyny Ferenc niezbędne do funkcjonowania w roli jest:

- „odczytywanie oczekiwań społecznych formułowanych publicznie w języku polityki, zarządzeń prawnych;

- poznanie, a nawet przyjęcie idei związanych z rolą w programach kształcenia, jaki jest i jakiemu został poddany;
- określenie swego stosunku do historyzmu, który ukrywał stałe i zmienne oczekiwania związane z tą rolą;
- właściwy poziom rozumienia rzeczywistości społecznej (idei nadrzędnych, kierunku rozwoju, stopnia akceptacji);
- odpowiedni poziom samoświadomości swoich kompetencji i określenia zakresu aktywnego zmieniania świata i zakresu podporządkowania się jemu;
- świadomość relacji (stopnia zgodności między społecznie akceptowanym systemem wartości a subiektywną hierarchią własnego systemu.”[9: 30].

W odniesieniu do funkcji nauczyciela formułowane są liczne wymagania formalne oraz stawiane są społeczne oczekiwania. Nie ulega jednak wątpliwości, że „dobra szkoła może powstać wyłącznie dzięki dobrym, zmotywowanym, a także utalentowanym nauczycielom” [7: 239], którzy nie są zniewoleni lecz są kreatorami zmian w edukacji. Niestety, kandydat do zawodu nauczyciela może mieć poczucie zniewolenia już w trakcie studiów pedagogicznych, jeśli jest traktowany przedmiotowo i tym samym pozbawiony wpływu na treść swojego przygotowania zawodowego i formę jego przekazu w trakcie zajęć. W trakcie pracy zawodowej nauczyciel często zniewolony biurokratycznie i administracyjnie zrzuca z siebie odpowiedzialność za wychowawczą i kształceniową rzeczywistość edukacyjną [14]. Zdaniem Doroty Klus-Stańskiej, nauczyciele przez wieloletnią formację intelektualną w duchu behawiorystycznym pozbawieni zostają zdolności samodzielnego myślenia. Towarzyszą im liczne automatyzmy, które mogą prowokować sytuacje podporządkowania i usidlenia aktywności jednostki, tak ucznia, jaki i samego nauczyciela. Autorka wskazuje na mechanizm mentalnego zniewolenia nauczycieli wczesnej edukacji, który przejawia się w braku krytycznej refleksji nad własną aktywnością i w niezdolności do podejmowania modyfikacji własnych działań. Najwygodniejsze stają się wówczas stosowane od lat rozwiązania, które z czasem przybierają postać schematów nie do zastąpienia [24]. Aby skłonić nauczycieli do podejmowania działań autonomicznych, Elżbieta Zawadzka [30] zachęca do rozwijania w nich takich cech, tj. poczucie tożsamości zawodowej, odwaga do przekształceń, retrospekcji i twórczości pedagogicznej. Niniejszy tekst stanowi próbę uzasadnienia tezy głoszącej, iż podstawą rozwijania postawy kreacji zmian w edukacji wśród nauczycieli jest transformacja ich filozofii myślenia odnośnie istoty procesu kształcenia i wychowania, a także wiedza o warunkach rozwijania kreatywności i autonomii uczniów.

Funkcje nauczyciela w kontekście zmian paradygmatów edukacji⁴⁰

U podstaw sposobu rozumienia funkcji nauczyciela leżą określone paradygmaty edukacyjne. Kategoria paradygmatu - jak pisze Anna Sajdak - rozumiana jest dwojako, „po pierwsze, jako konstelacja podzielanych w ramach danej wspólnoty naukowej przekonań tworzących consensus co do sposobu widzenia świata, opisywania go i badania oraz po drugie, jako pewnego typu wzorzec - przykład, model stanowiący podstawę rozwiązywania

konkretnych problemów w nauce” [26: 16]. Zbigniew Kwieciński definiuje paradygmaty edukacyjne jako „zbiory ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości, przyjęte w społeczności uczonych -

⁴⁰ Fragmenty tekstu w pierwotnej wersji zostały opublikowane w tekście Autorki: *Kierunki (re)konstrukcji funkcji nauczyciela w kontekście zmian paradygmatów edukacji dziecka w młodszym wieku szkolnym* [w:] *Pedagogika i jej oblicza*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Wyd. Naukowe ATH, Bielsko-Biała 2018, s. 171-187.

przedstawiciele danej dyscypliny naukowej, a następnie upowszechnione jako wzory myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki” [21: 18]. Przyjmuje się, iż „paradygmaty edukacyjne układają się wzdłuż osi wertykalnej, wyznaczonej przez orientację autorytarną opartą na transmisji kulturowej oraz orientację liberalną, której wyznacznikiem jest gotowość i otwartość na zmiany [23]. Zgodnie z pierwszą orientacją, charakterystyczną dla tzw. podejścia tradycyjnego, określanego także adaptacyjnym czy też behawioralnym w edukacji, odwołującego się do racjonalności adaptacyjnej, uczeń jest obiektem oddziaływania nauczyciela, który w pełni steruje procesem uczenia się i wychowania ucznia. Odmienną perspektywę edukacji nakreśla podejście odwołujące się do racjonalności emancypacyjnej oraz twórców konstruktywizmu, które przedstawia wizję dziecka jako pełnoprawnego uczestnika procesów edukacyjnych, organizującego i interpretującego napływające informacje i reorganizującego dotychczasową wiedzę z udziałem dorosłych i rówieśników, zdolnego do dyskusowania i wyrażania własnych poglądów, przedstawiania własnych projektów i dążenia do zmiany [12]. Konsekwencją podważenia w ostatnich kilkunastu latach doktryny edukacji adaptacyjnej, przystosowującej nowe pokolenia do zastanej rzeczywistości na rzecz doktryny edukacji krytyczno-kreatywnej, pobudzającej do innowacji, twórczości, nabywania kompetencji do zmiany otaczającego świata, jest inne ujmowanie celów kształcenia, orientacja na podmiotowość uczestników procesu edukacyjnego, postrzeganie nauczania jako procesu twórczego [5]. Współczesna rzeczywistość społeczno-kulturowa i cywilizacyjna oraz postulowane nowe paradygmaty uczenia się dziecka pociągają za sobą zmiany sposobów myślenia o funkcjach nauczyciela. Oscylują one w następujących kierunkach [28]:

- od przekazu wiedzy do uczenia się samodzielności poznawczej i egzystencjalnej;
- od postawy pewności wiedzy do poszukiwania i tworzenia wiedzy;
- od sterowania do inspirowania rozwoju dziecka;
- od prostego przekazu wiedzy do wprowadzania uczniów w świat wiedzy;
- od dominacji intelektu do równowag świata myśli i uczuć w edukacji;
- od postawy dominacji do dialogu, empatii negocjacji;
- od przedmiotowego do podmiotowego traktowania ucznia i nauczyciela.

W praktyce szkolnej to nauczyciel interpretując rzeczywistość ostatecznie sam „poszukuje dróg rozwoju, określa własne powinności, zakres odpowiedzialności, wyjaśnia normy i wartości, które uznaje za ważne” [3:190]. Pełnienie roli wymaga namysłu, refleksji nauczyciela nad istotą edukacji i swoich zadań we wszechstronnym rozwoju osobowości ucznia. We współczesnej wielowymiarowej i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości „definitywnym celem nauczania jest pomagać uczniom w stawaniu się ludźmi uczącymi się niezależnie i samodzielnie” [4: 39].. Szkoła rozpatrywana jest jako miejsce rozwoju dla uczniów i rozpoznawania ich potrzeb, w tym potrzeb poznawczych. Perspektywą, która dopełnia wizję tak zdefiniowanych zadań szkoły jest przygotowywanie uczniów do samodzielnego zaspokajania swoich potrzeb i wykorzystywania potencjałów, które ujawnią się później do rozwiązywania problemów, które mogą się pojawić w rzeczywistości pozaszkolnej. W takiej szkole, podczas współdziałania nauczyciela z uczniami, oba wymienione podmioty procesu kształcenia pełnią podobne role, tj.:

- planisty, np. w czasie współplanowania klasowego programu działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów;
- ewaluatora, np. podczas wspóloceniania wyników osiągniętych przez uczniów;
- obserwatora, np. w trakcie współobserwowania siebie nawzajem podczas wspólnego wykonywania złożonych zadań problemowych;

- doradcy, np. podczas współdoradzania sobie nawzajem w zakresie doboru źródeł informacji i sposobu korzystania z nich;
- pomocnika, np. podczas współpomagania sobie nawzajem w zakresie rozumienia czegoś bardzo trudnego lub wieloznacznego;
- badacza, np. w trakcie współbadania jakiegoś zjawiska przyrodniczego, społecznego lub innego;
- kreatora, np. podczas współwytworzenia pomysłów rozwiązania otwartych zadań problemowych lub innych trudności;
- realizatora, np. w czasie współwykonywania złożonych zadań problemowych;
- inicjatora, np. podczas współinicjowania jakichś ważnych przedsięwzięć dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych [17].

Zadaniem edukacji jest także przygotowanie dzieci do złożonych zadań życiowych w przyszłym społeczeństwie, ale nade wszystko rozwijanie w nich świadomości i umiejętności korzystania z edukacji jako środka urzeczywistniania swoich celów rozwojowych, zapewnienia sobie poczucia sukcesu i życiowej satysfakcji [11]. Z nauczyciela pełniącego tradycyjnie funkcję przekazującego wiedzę, pouczającego, kontrolującego i oceniającego, staje się nauczycielem, który przygotowuje ucznia do życia w dynamicznie zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych.

Jakiego nauczyciela potrzebuje współczesna szkoła?

Kluczem we współczesnej edukacji jest przede wszystkim „odejście od funkcjonalistyczno-behawioralnej edukacji, nastawionej na rozwój dziecka ujmowany liniowo i wzrostowo, związanej z mierzalnymi standardami” [1: 42]. Jedną z podstawowych funkcji nauczyciela jest przede wszystkim diagnozowanie potencjału rozwojowego dziecka i jego możliwości. Kluczową rolę w praktyce edukacyjnej pełnić powinna idea indywidualizacji, której istota - zgodnie z dyskursem krytyczno-emancypacyjnym [12] - wyraża się w postrzeganiu i traktowaniu dziecka niezależnie od predyspozycji i zdolności jako aktywnego uczestnika procesów edukacyjnych, jednostki zdolnej do krytyki oraz wyrażania i obrony własnych poglądów.

W związku z tym, iż istota współczesnej edukacji sprowadza się do aktywnego włączania doświadczenia indywidualnego uczniów w przestrzeń zaplanowanych działań edukacyjnych, u podstaw praktycznych działań nauczycieli powinny leżeć następujące założenia:

- a) pozycja nauczyciela powinna być wyznaczona nie tyle sposobem przekazu wiedzy czy wartości, ile organizowaniem procesu uczenia się, a przede wszystkim kompetencją w zakresie trudnej sztuki wartościowania, odnajdywania i tworzenia sensu w pluralistycznym świecie;
- b) podejmowanie przez nauczyciela refleksyjnych działań, namysłu nad własnymi decyzjami, ograniczenie postawy dyktatu na rzecz porozumienia, dialogu i kompromisu, a nade wszystko poszanowania indywidualności wychowanka;
- c) wprowadzanie ucznia w świat wiedzy, docieranie do jej indywidualnych znaczeń;
- d) porządkowanie informacji posiadanych przez ucznia i przygotowanie ich do korzystania i umiejętnego integrowania wiedzy pochodzącej współcześnie z licznych źródeł, często sprzecznych informacji;
- e) realizacja idei kształcenia i wychowania człowieka o zrównoważonej sferze intelektu i uczuć;
- f) rozwijanie umiejętności porozumiewania się w sytuacjach

niestandardowych, dynamicznych i nieokreślonych, negocjowania stanowisk, osiągnięcia kompromisu [19].

Nauczyciel ma być przede wszystkim „doradcą w uczeniu się, ma wspomagać nabywanie, odkrywanie wiedzy, poglądów, umiejętności” ucznia [29:181]. Stąd, jak podkreśla Irena Adamek, „współcześnie należy sięgać po rozmaite modele, które dobrze służą kształceniu niezależności, poczucia własnej wartości, umiejętności badawczych i postaw społecznych [2: 15].

Zmianę roli nauczyciela determinują osiągnięcia badań nad mózgiem człowieka, z których wynika, że dzieci mają nieograniczone możliwości uczenia się. Stąd zadaniem nauczyciela jest dostarczyć im możliwie wiele różnorodnych wzorców działania i umożliwić wchodzenie w różne role poprzez tworzenie odpowiedniego środowiska edukacyjnego. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest aktywizowanie poznawcze uczniów. Z myśleniem o funkcjach nauczyciela, osadzonym w racjonalności emancypacyjnej, związany jest „nowy sposób rozumienia roli i aktywności nauczyciela jako poszukiwacza możliwości wyzwania się z wcześniej stworzonego i zaakceptowanego świata. Podstawową wartością tegoż jest możliwość bycia podmiotem własnego działania, możliwość posługiwania się własnym rozumem. Dla nauczyciela oznacza to, że szkoła przestaje być wyłącznie terenem realizowania odgórnie ustalonych celów i norm działania, programów, ale staje się miejscem własnych inicjatyw, doświadczania zmieniającej się rzeczywistości [1: 21]. Droga do tego prowadzi poprzez tzw. „dialogiczne nauczanie” [1], którego istota wyraża się w formułowaniu i stawianiu przed uczniami wartościowych poznawczo pytań, które rozwijają umiejętność samodzielnego i zespołowego rozwiązywania problemów przez dziecko, radzenie sobie w różnych sytuacjach, a także rozumienia problemów w relacjach międzyludzkich.

W kontekście dynamicznych zmian współczesnej przestrzeni życia, jednym z podstawowych atrybutów jednostki jest kreatywność rozumiana jako zdolność do generowania nowych i wartościowych pomysłów. Ważnym zadaniem nauczyciela jest zatem kształtowanie postaw kreatywnych dzieci, wspieranie twórczej aktywności dzieci, wzmacnianie ich poczucia wartości, wewnętrznej motywacji i postawy refleksyjności. Z prowadzonych badań wynika jednak, że podejmowane przez nauczycieli działania edukacyjne mieszczą się raczej w paradygmacie transmisji kulturowej, w modelu zamkniętym i tworzą różne odmiany stylu instrumentalnego, a więc takiego, który w niewielkim stopniu wspiera twórcze zachowania dzieci. Ponadto pokaźna wiedza nieformalna dziecka i duży bagaż doświadczeń zdobywanych w codziennej przestrzeni życia nie są w szkole w dostatecznym stopniu wykorzystywane. Nie dostrzega się tego, że dzieci mogą i potrafią się uczyć inaczej, w innym tempie niż większość rówieśników, w różnego rodzaju relacjach społecznych, a przede wszystkim nie w sposób [13]. W kontekście rozwoju poznawczego dziecka, jego samodzielnego myślenia i działania, szczególnego znaczenia nabierają interakcje edukacyjne, oparte na ideologii progresywnej, określane jako „prowokowanie”, które odbywa się przez stawianie ucznia wobec sytuacji konieczności rozwiązywania pewnego konfliktu poznawczego lub społecznego. Wyzwanie to musi jednak być dla ucznia autentyczne, wzbudzać jego żywe zainteresowanie, zaangażowanie oraz uczucie przyjemności. W ten sposób przez własną aktywność uczeń nabywa nowe kompetencje poznawcze i instrumentalne, dzięki którym może wejść ze światem w interakcje na wyższym poziomie, osiąganym zgodnie z logiką rozwojową [25]. Sytuacje edukacyjne oparte na prowokowaniu dzieci do podjęcia zadań są bowiem ukierunkowane na: „naznaczanie” obiektów w otoczeniu, wyróżnianie ich jako znaczących dla dziecka, pobudzanie zdziwienia dziecka, jego ciekawości,

zainteresowania zadaniem/problemem, uruchamianie myślenie dziecka. [nauczyciel] kształtuje nastawienia, oczekiwania, rozwija motywację do podjęcia działania, prowokuje do stawiania „dobrych pytań”, formułowania problemów w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów [10].

Zadaniem nauczyciela jest nie tylko wprowadzanie dzieci w świat wartości poznawczych i aktywizowanie ich potencjału uczenia się, ale także „rozwijanie i doskonalenie sfery odpowiadającej za rozumienie wartości, za proces wartościowania oraz postawy wobec wartości” [3: 191]. Stąd też podstawowe założenia edukacji aksjologicznej oraz wychowania w wartościach i do wartości i związane z nimi funkcje nauczyciela powinny odnosić się do [1]:

- udzielania pomocy dziecku w zrozumieniu treści wartości i ich znaczenia;
- wywoływania refleksji i prowadzenia dyskusji na temat dylematów moralnych;
- zapraszania dzieci do ekspresji własnych uczuć i myśli związanych z doświadczaniem spotkań z wartościami;
- organizowania aktywności na rzecz innych;
- wdrażania uczniów do samorządności;
- umożliwienia kształtowania autonomii dziecka;
- konstruktywnego sprzężenia, polegającego na wzajemnym respektowaniu się dwóch autonomicznych systemów;
- zaufania.

Zadaniem nauczyciela jest także bezustanne skłanianie uczniów do samodzielnego poszukiwania wartości.

Zakończenie

Funkcje nauczyciela jako kreatora zmian w edukacji można rozpatrywać z perspektywy wszystkich podmiotów edukacji, tj. uczniów, rodziców, innych nauczycieli, specjalistów oraz samego nauczyciela. Zadaniem nauczyciela jako osoby - z założenia - „profesjonalnie przygotowanej do wypełniania funkcji zawodowych, a szczególnie do planowania, organizacji, realizacji i ewaluacji pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi jest także współpraca ze wszystkimi podmiotami edukacyjnymi i środowiskiem lokalnym oraz ustawiczny rozwój zawodowy i osobisty” [28: 84]. Wdrażanie idei uczenia się we współpracy rozpoczyna się już na najniższych etapach kształcenia i pozwala dzieciom lepiej zrozumieć wpływ własnego działania na swój proces uczenia się i uczenie się innych [15]. Tak rozumiane uczenie się zmierza do realizacji wizji człowieka autonomicznego, rozumianego jako „samodzielny podmiot refleksji nad sobą, światem i kulturą, który umie sobie skutecznie radzić nie tylko z własnym dostatnym utrzymaniem się, ale potrafi współpracować z innymi i współdziałać dla dobra wspólnego, rozwiązywać dylematy moralne własne i problemy społeczności, w których żyje, jest aktywnym uczestnikiem i współtwórcą kultury, potrafi nieustannie uczyć się i pracować nad swoim rozwojem [20].

Z punktu widzenia zadań, które stoją przed współczesną edukacją konieczne wydaje się takie kształcenie nauczycieli, które będzie przygotowywało ich do samodzielnego kreowania rzeczywistości edukacyjnej. Tylko nauczyciel kreatywny, autonomiczny i refleksyjny, którego profesjonalna wiedza powstaje z sytuacyjnego rozumienia zdarzeń i badań własnej praktyki, jest w stanie sprostać wymogom współczesnej rzeczywistości i zmianom filozofii edukacji.

LITERATURA

1. Adamek I. (2015). *Edukacja przy współtworzeniu osobowości dziecka/ucznia na*

- miarę jego zdolności. W: I. Adamek, U. Szuszcik (red.), *Kreatywność w edukacji szkolnej*. Kraków, s. 41–58.
2. Adamek I. (2011). *Uczenie uczenia się - wspieranie edukacyjne ucznia*. W: I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*. Kraków, s. 11–30.
 3. Adamek I. (2013). *Wychowanie w wartościach i do wartości*. W: I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków, s. 187–196.
 4. Arends R. (2002). *Uczymy się nauczać*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa.
 5. Bereźnicki J. (2004). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków 2004.
 6. Bourdieu P., Passeron J. C. (2006). *Reprodukcja*. Warszawa.
 7. Bruhlmeier A. (2011). *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki*, Kraków.
 8. de Saint-Exupéry A. (2012). *Twierdza*. Przeł. A. Olędzka-Frybesowa, Warszawa.
 9. Ferenz K. (2009). *Role nauczyciela we wprowadzaniu młodego pokolenia w życie społeczne i kulturalne*. W: K. Ferenz, S. Walasek (red.), *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Wrocław.
 10. Filipiak E., Lemańska -Lewandowska E. (red.), (2015). *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji. Raport tematyczny z realizacji projektu*. Bydgoszcz.
 11. Kawula S. (2005). *Drogi dystansujące biografie ludzkie. Marginalizacja, wykluczenie i normalizacja. Przykład bezrobocia i biedy w małym mieście*. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz, s. 53–68.
 12. Klus-Stańska D. (2009). *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa 2009, s. 46–75.
 13. Klus-Stańska D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn.
 14. Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M. (2015). *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa.
 15. Kochanowska E. (2019). *Uczenie się we współpracy w klasie - (nie)możliwe obszary działań nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. W: M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar, A. Buła, *Horyzonty dziecięcych znaczeń : granice - rozpoznania – perspektywy*. Łódź, s. 123-135.
 16. Kochanowska E. (2018). *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków.
 17. Kujawiński J. (2010). *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Poznań.
 18. Kuszak K. (2011). *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Poznań.
 19. Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*, Warszawa.
 20. Kwieciński Z. (2013). *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*. „Nauka”, nr 1.
 21. Kwieciński Z. (1993). *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa–Toruń.
 22. Morrison K. (1998). *Management Theories for Educational Change*. London 1998.
 23. Nowak J. (2010). *Między modalnościami, czyli sposób myślenia nauczyciela o*

- edukacji małego dziecka*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*. Konin, s. 329–328.
24. Nowak-Łojewska A. (2011). *Nauczyciel „Konserwa”(?) – odporny na zmianę relikw w skansenowej szkole*. „*Studia Pedagogiczne*”, t. LXIV.
25. Sajdak A. (2008). *Edukacja kreatywna. Współczesne polskie dyskursy*. Kraków.
26. Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków.
27. Szempruch J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków.
28. Szempruch J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków.
29. Tomaszewska A. (2009). *Nauczyciel na miarę XXI wieku*. W: E. Przygońska, I. Chmielewska (red.), *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, Łódź, s. 177–184.
30. Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.

УДК 811.112.2'367

Крецька Ю.А., Боднарчук Т.В., Шмирко О.С.

**Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
ELLIPSEN: BEGRIFF UND EINIGE FORSCHUNGSASPEKTE**

У статті розглянуто поняття еліпсів та охарактеризовано окремі підходи до їх дослідження. З'ясовано, що еліпси традиційно трактують як економію мовних елементів, необхідних у реченні завдяки своїм синтаксичним та лексичним властивостям. При перетворенні еліптичних форм у повні виходять з принципу еквівалентності, проте дослідження показують, що еліпси не можуть бути однозначно співвіднесені з однією повною структурою. У більшості праць еліпси розглядаються як похідні процесів редуції неавтономні структури, однак деякі дослідники, автономісти, вважають їх автономними мовленнєвими зразками (Ein Bier bitte!). Дослідження еліпсів здійснюються з прагматичної та синтаксичної перспектив, відповідно, розрізняють різні типи еліпсів, зокрема, у дослідженнях усного мовлення вивчають комунікативні еліпси. З синтаксичної перспективи досліджують головним чином послідовності питання-відповідь, елементи останніх розглядають як самостійні синтаксичні формати, які базуються на активації знанневих структур.

Ключові слова: еліпси, прагматична та синтаксична перспективи, типи еліпсів.

The article deals with the concept of ellipses and separate approaches to their research. It has been found that ellipses are traditionally interpreted as saving of the linguistic elements, which are necessary in a sentence due to their syntactic and lexical properties. When transforming elliptical forms into complete ones, we proceed from the principle of equivalence, but studies show that ellipses cannot be unambiguously correlated with one complete structure. In most works, ellipses are considered as derivatives of non-autonomous structures reduction processes, but some researchers, autonomists, consider them as autonomous speech patterns (Ein Bier bitte!). Studies of ellipses that are carried out from a pragmatic and syntactic perspective, respectively, distinguish between different types of ellipses, in particular, in the study of oral speech communicative ellipses. From a syntactic perspective, the sequence of question-answer is investigated mainly, the elements of the latter are considered as independent syntactic formats, which are based on the activation of knowledge structures.

Key words: *ellipses, pragmatic and syntactic perspective, types of ellipses.*

В статье рассмотрено понятие эллипсов и охарактеризовано некоторые подходы к их исследованию. Установлено, что эллипсы традиционно трактуют как экономию языковых элементов, необходимых в предложении ввиду их синтаксических и лексических особенностей. В процессе превращения эллипсов в полные формы исходят из принципа эквивалентности, однако исследования доказывают, что эллипсы не могут быть однозначно соотнесены с одной полной структурой. В большинстве исследований эллипсы рассматриваются в качестве производных процессов редукции неавтономных структур, другие исследователи, автономисты, считают их автономными языковыми образцами (*Ein Bier bitte!*). Эллипсы изучают с прагматической и синтаксической точки зрения, соответственно, различают разные типы эллипсов, в частности, в исследованиях устной речи изучают коммуникативные эллипсы. С точки зрения синтаксической исследуют главным образом последовательности вопрос-ответ, элементы которых считают самостоятельными синтаксическими форматами, базирующимися на активации знаниевых структур.

Ключевые слова: *эллипсы, прагматическая и синтаксическая перспективы, типы эллипсов.*

Unter einer Ellipse versteht man traditionell eine Ersparung von sprachlichen Elementen, die wegen ihrer syntaktischen bzw. lexikalischen Eigenschaften in einem Satz notwendig sind. Der Ersparung wird eine Vollform vorausgesetzt, von der aus die reduzierte Form beschrieben werden kann. Die Sprachwissenschaftler sind aber darin nicht einig, was der Terminus „Ellipse“ bezeichnen soll [1, S. 93].

Bei der Paraphrasierung von elliptischen Formen als „vollständige“ Strukturen geht man aus dem Prinzip ihrer semantischen Äquivalenz. Andererseits, wie Ch. Busler und P. Schlobinski bemerken, kann es dabei, in Bezug auf die syntaktische Basisstruktur, mehr als eine Paraphrase geben, und die Ellipse kann nicht eindeutig einer „Vollstruktur“ zugeordnet werden [1, S. 93].

In der vorherrschenden Forschung werden Ellipsen als über Reduktionsprozesse abgeleitete nichtautonome Satzkonstruktionen angesehen. Demgegenüber betrachten sie die Autonomisten als in natürlichen Kontexten gewachsene Strukturen [1, S. 94], eigenständige Phänomene [3, S. 116]. Einerseits erkennen sie an, dass eine bestimmte „Verwandtschaft“ der Ellipsen mit Vollsätzen besteht, andererseits betrachten sie „Ellipsen“ nicht als die durch Transformationen vollständiger syntaktischer Einheiten entstandenen Strukturen. Ellipsen sind nach Auffassung der Autonomisten Strukturen *sui generis* und können als autonome Versprachlichungsmuster begriffen werden, was u.a. aus der Beobachtung geschlossen wird, dass es feststehende Ellipsen wie *Ein Bier bitte!* gibt, die zu fest etablierten Mustern sprachlicher Situationsbewältigung gehören [1, S. 94]. Also, unter Ellipsen versteht man unterschiedliche Phänomene, dementsprechend werden vielfältige Ellipsentypen erforscht [1, S. 95]. Sie werden unter einer pragmatischen oder einer syntaktischen Perspektive erforscht, obwohl sie unter beiden Gesichtspunkten analysiert werden können. Entsprechend der jeweiligen Perspektive unterscheidet man grammatische und rhetorische Ellipsen. Als komplexe syntaktische Strukturen werden sog. Koordinationellipsen wie *Evi trinkt Tee, aber Peter Kaffee* behandelt. Und in der Sprechhandlungstheorie und Diskursanalyse werden Sprechhandlungsellipsen analysiert.

Ähnliche Ansichten vertreten andere Autoren. In vielen Forschungen zur

gesprochenen Sprache und der frühen Gesprächsanalyse ist die Meinung verbreitet, dass neben einem grammatischen Ellipsenbegriff auch ein kommunikativer Ellipsenbegriff entwickelt werden müsse [3, S. 116]. Bei der Analyse einer Äußerung als „kommunikativer Ellipse“ geht man aus der Paraphrasierbarkeit einer Äußerung ohne Zuhilfenahme des Kontextes. M. Selting bemerkt, dass da eine kommunikative Ellipse nicht auch eine grammatische Ellipse sein muss, beide Begriffe liegen völlig quer zueinander. Also, zu den Sprechhandlungsellipsen werden unterschiedliche Strukturen gerechnet: imperative (*Fünf Äpfel bitte*), expressive (*Oh Mann!*), regulative (*Guten Tag*), kommunikative (*Hm*) [1, S. 95]. Solche Sprechhandlungsellipsen sind mehr oder weniger stark konversationell ritualisiert.

Unter den sog. „Adjazenzellipsen“ versteht man Ellipsen im zweiten Teil eines *adjacency pairs*, sie werden sowohl unter pragmatischer als auch unter syntaktischer Perspektive untersucht; unter letzterer analysiert man insbesondere Frage-Antwort-Sequenzen wie *Hast Du Durst? - Ja, habe ich* [1, S. 95-96]. Die Adjazenzellipsen werden als „Konstruktionsübernahmen“ begriffen, die sich syntaktisch bzw. semantisch an die vorangehende Äußerungseinheit anschließen. Demgegenüber werden „Eigenkonstruktionen“ abgesondert, das sind solche Ellipsen, die sich aus der "Übernahme des engeren semantischen und/oder situationellen Kontextes" ergeben [2, S. 146]. Einige Linguisten (Rath) verstehen unter Ellipsen Äußerungseinheiten, „die nicht ohne Kontext verstehbar sind“ [2, S. 143]. Das heißt, dass die Äußerung von B im nächsten Beispiel nur mit Rückgriff auf den Kontext verstanden werden kann und ist eine Ellipse:

A: „*Und das würde ich auch nicht unbedingt erzählen nicht?*“

B: *Ja ich wollt das auch irgendwie so am Bademantel* [1, S. 96].

Folglich, wenn man aus solcher Auffassung ausgeht, dass Ellipse nur aus dem Kontext verstehbar ist, kann man nach der Meinung von Ch. Busler und P. Schlobinski nahezu alle dialogischen Äußerungen als Ellipsen interpretieren. Diese Autoren wollen aber solche Strukturen (wie im Beispiel B) von vornherein nicht als Ellipsen begreifen, sondern „als syntaktische Formate von Äußerungen, die mehr oder weniger kontextgebunden sind und durch Inferenzierungsprozesse interpretiert werden können“ [1, S. 96].

Die Wissenschaftler betrachten auch die sog. Handlungsellipsen „als spezifische Formate von Sprechhandlungen, die als mehr oder weniger komplexe, mehr oder weniger ritualisierte Artikulationsmuster der gesprochenen (und auch geschriebenen) Sprache auftreten“. Man begreift „Handlungsellipsen“ als nicht von „Vollformen“ abgeleitete Varianten, sie sind im Rahmen der Variationslinguistik zu erforschen. Eine Sequenz wie *Guten Tag* ist also nicht die reduzierte Vollform von *Ich wünsche einen guten Tag* [1, S. 96]. Die verbleibenden sog. Adjazenz- und Koordinationsellipsen werden traditionell als Kern der Ellipse begriffen und unter syntaktischer Perspektive analysiert. Gemeinsam für diese Ellipsentypen ist es, dass es bei Nicht-Identität von ihren Strukturmustern Strukturparallelitäten über Phrasen-, bzw. Äußerungsgrenzen außer Acht gelassen werden [1, S. 96].

Den Ellipsen, die in einem sprachlichen und sequenziellen konversationellen Kontext verwendet werden, also den kontextkontrollierten Ellipsen, ist die Arbeit von M. Selting gewidmet [2]. Auf Grund der Ergebnisse der Untersuchung fasst die Sprachwissenschaftlerin zusammen, dass das Kriterium, nach dem die sogenannten „Ellipsen“ definiert werden, d.h. ihre grammatische bzw. syntaktische Vollständigkeit, keine rein grammatische oder rein formbezogene Angelegenheit ist, sondern eine

kontextspezifische Interpretation [3, S. 148]. Nach ihrer Ansicht sind sogenannte „Ellipsen“ im gegebenen sequenziellen Kontext „syntaktisch mögliche, nicht-satzförmige Konstruktionen, die in Konkurrenz mit möglichen Konturen als eigenständige Einheiten verwendet und behandelt werden [3, S. 148]. Die „Ellipsen“ sind mit ihrem sequenziellen Kontext syntaktisch und/ oder semantisch und sequenziell verbunden.

Nach Angaben von M. Selting war es in der Praxis der Datenanalyse nicht möglich, die „Ellipsen“ von sogenannten Anakoluthen eindeutig abzugrenzen, da die letzteren häufig als abgeschlossene Einheiten behandelt werden. Die Analyseprobleme weisen nach der Meinung der Autorin darauf hin, dass beide Begriffe noch zu grob und damit ungeeignet sind, die Zusammenwirkung zwischen Syntax, Prosodie und Kontext für die Einheiten- und Aktivitätskonstitution zu analysieren [3].

Also, unter dem Terminus „Ellipsen“ versteht man eine Reihe von heterogenen Phänomenen, die meistens in Bezug auf eine „vollständige“ Struktur erforscht werden. Während viele Linguisten dabei die Ellipsen aus vollständigen Sätzen herleiten, sehen die „Autonomisten“ sie als eigenständige Strukturen an.

Die sog. „Koordinations- und Adjazenzellipsen“ wie „Handlungsellipsen“ werden als eigenständige syntaktische Formate behandelt. Wie Forschungsergebnisse zeigen, basieren die syntaktischen Formate von den genannten Strukturen auf der Aktivierung in der Interaktion aus einem Pool spezifischer Wissensstrukturen, dabei je maximaler die syntaktische Strukturierung ist, desto weniger fließt Kontextwissen ein [1, S. 112].

Im Rahmen der Forschungen der gesprochenen Sprache werden Ellipsen vor allem dann verwendet, wenn das Diskursthema sowie das Sequenzformat bzw. die bisherige Aktivität beibehalten werden. Daraus können dann „elliptische“ Einheiten oft als auf den Fokus verdichtete Einheiten aufgefasst werden, dabei können sie im Rahmen der beibehaltenen thematischen und sequenziellen Struktur interpretiert werden [3].

LITERATUR

1. Busler Christine und Schlobinski Peter. „Was er (schon) (...) konstruieren kann – das sieht er (oft auch) als Ellipse an. Über „Ellipsen“, syntaktische Formate und Wissensstrukturen. *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Westdeutscher Verlag. Peter Schlobinski (Hrsg.) 1997. S. 93-115.
2. Rath Reiner. *Kommunikationspraxis – Analyse zur Textbildung und Textgliederung im gesprochenen Deutsch*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1979. 252 S.
3. Selting Margret. Sogenannte „Ellipsen“ als interaktiv relevante Konstruktionen? Ein neuer Versuch über die Reichweite und Grenzen des Ellipsenbegriffs für die Analyse gesprochener Sprache in der konversationellen Interaktion. *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Westdeutscher Verlag. Peter Schlobinski (Hrsg.) 1997. S. 117-157.

УДК 378.147:61

Крючко Т.О., Кушнерева Т.В., Подо О.А., Коленко І.О., Мельник М.О.

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава САМООСВІТА ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Професія викладача вищого медичного навчального закладу передбачає постійне самовиховання, самоосвіту та самоорганізацію. Самоосвіта є невід’ємною складовою професійної придатності і основною формою підвищення педагогічної компетентності, що включає удосконалення знань та узагальнення педагогічного досвіду шляхом

цілеспрямованої самоосвітньої роботи. Постійно зростаючі вимоги до професійно-посадових характеристик педагогів вищої школи вимагають відповідної організації та вдосконалення професійної підготовки. Нагальним аспектом є визначення місця самоосвіти викладача у безперервній медичній освіті, а також соціальні умови, що їй сприяють, або перешкоджають.

Ключові слова: самоосвіта, викладач, безперервна медична освіта, компетентність.

The profession of a teacher in a higher medical educational institution requires constant self-upbringing, self-education and self-organization. Self-education is an integral part of professional suitability and the main form of increasing pedagogical competence and includes improving knowledge and generalizing pedagogical experience through purposeful self-educational work. The constantly increasing requirements for the professional and job-position characteristics of university teacher require appropriate organization and improvement of professional training. An important aspect is the determination of the place of the university teacher's self-education in the system of continuing medical education.

Key words: self-education, university teacher, continuing medical education, competence.

Профессия преподавателя высшего медицинского учебного заведения предполагает постоянное самовоспитание, самообразование и самоорганизацию. Самообразование является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности и основной формой повышения педагогической компетентности, включает совершенствование знаний и обобщение педагогического опыта путем целенаправленной самообразовательной работы. Постоянно повышающиеся требования к профессионально-должностным характеристикам педагогов высшей школы, требуют соответствующей организации и совершенствования профессиональной подготовки. Важным аспектом является определение места самообразования преподавателя в системе непрерывного медицинского образования, а также способствующих или препятствующих социальных условий.

Ключевые слова: самообразование, преподаватель, непрерывное медицинское образование, компетентность.

Постановка проблеми. Підвищення професійного рівня підготовки викладача вищого медичного навчального закладу (ВМНЗ) є нагальною потребою для якісного викладання дисципліни, професійно-особистісного зростання саме в сфері педагогічної діяльності, бажанні грамотно і ефективно вирішувати професійні завдання з урахуванням викликів сучасного інформаційного середовища. Наскільки сам викладач володіє зазначеними компетенціями щодо формування знань і вмінь у студента, критичного аналізу отриманої інформації у конкретній ситуації, вмінням управляти проектом на різних етапах його реалізації, організувати командну роботу колег і студентів, а також добре знати і використовувати традиційні методики викладання, – все це формує необхідні передумови ефективної педагогічної діяльності викладача ВМНЗ на сучасному етапі.

Будь-які поняття та знання в медицині не є статичними, вони розвиваються, з'являються нові методи діагностики, профілактики й лікування, тому потік інформації в галузі медицини постійно збільшується. Інформаційні технології

сьогодення надають можливості доступу до різноманітної навчальної інформації і забезпечують передачу знань завдяки інтерактивним системам, дозволяють налагодити і стимулювати зворотний зв'язок, забезпечити діалог і постійну підтримку, які неможливі у більшості традиційних систем навчання.

Огляд останніх досліджень і публікацій. Самоосвіта – є самостійною пізнавальною діяльністю особистості, що характеризується цілеспрямованою самореалізацією на основі внутрішньої свободи, задоволенні потреб у соціалізації, продуктивною активністю за умови усвідомлення пізнавальних потреб; спеціально організованою, самодіяльною систематичною пізнавальною діяльністю для досягнення мети, пов'язаною з особистісним розвитком. Якщо педагог не орієнтований на більш високі результати своєї праці і зупиняється у своєму професійному зростанні, поступово проходять стадії стагнації, деформації та деградації [2].

Самовиховання виступає універсальним засобом розв'язання протиріч між бажаним і наявним, ідеальним і реальним у розвитку особистості, між необхідністю діяльності для задоволення потреб людини і здібністю та здатністю її здійснювати, між громадською думкою і самооцінкою, між ціннісними уявленнями суспільства, спільноти і соціальними настановами індивіда [5]. Потреба і прагнення до самовдосконалення є задоволенням пізнавальних інтересів, загальнокультурних і професійних запитів на досягнення визначених особистісно і/або суспільно значущих освітніх цілей, а саме підвищення професійної кваліфікації.

Професійне зростання викладача розглядається як динамічний, безперервний процес формування особистісного потенціалу, потенційних можливостей, заснований на внутрішній мотивації у здобутті знань, як процесу удосконалення особистості викладача: загальнокультурних і фахових знань, системи інтелектуальних і практичних умінь і навичок, досвіду творчої діяльності; розвинених особистісних і професійно значущих якостей. Розвиток потреби в постійному самовдосконаленні вимагає чіткого усвідомлення мети своєї діяльності та значущості професії [5].

Самоосвіта викладача ВМНЗ повинна бути самодіяльно скерована і організована, а також систематична. Г. Альтшуллер розробив своєрідний алгоритм самоосвіти: людина повинна відповісти на питання, які цілі вона ставить перед собою; визначити, що їй заважає стати тим, ким мріє і як подолати протидію життєвих обставин [1]. У своїй праці автор дійшов висновків: 1. У кожного повинна бути *гідна мета* – важливо, щоб вона свідомо перевищувала можливості і здібності людини, яка за неї береться.

2. *План досягнення мети* – є обов'язковим елементом; контроль за його реалізацією і темпами просування (контроль виконання забезпечує планування реально виконаного обсягу і дозволяє збільшувати обсяг за рахунок скорочення втрат часу).

3. *Працездатність* – здатність особистості до тривалої інтелектуальної напруги, яка обумовлює результативність роботи. 4. *Техніка вирішення завдань*, які постають перед людиною, – слід визначити протиріччя, наявність яких перешкоджає досягненню мети; проаналізувати історію подолання проблеми в теорії і на практиці та розробити власну стратегію рішення проблеми. 5. *Уміння тримати удар*, який може бути у вигляді спроб привласнення ідей і результатів роботи.

6. *Результативність* професійної діяльності.

Самоосвіта виконує низку функцій, а саме: визначає придатність людини до

тієї чи іншої спеціальності; виявляє професійні інтереси й можливості людини; дозволяє розширити свій професійний світогляд; дозволяє виробити свою методологію самоосвіти, залежно від якості та швидкості засвоєння матеріалу. Бажання самовдосконалюватися у професії передбачає свідому роботу із розвитку професійно-значущих якостей особистості: адаптування індивідуальних особливостей до вимог фахової діяльності, постійне підвищення професійної компетентності, безперервний розвиток соціально-моральних та інших властивостей особистості [4].

Слід зазначити про позитивні і негативні сторони самоосвіти [5]. Позитивними є: – якщо людина обирає опанування будь-якої галузі знань за власною ініціативою, це означає, що вона зацікавлена і завзята у навчальному процесі;

– людина, що навчається, добре відчуває прогалини у своїх знаннях і, при потребі, здатна сама наздогнати навчальний матеріал;

– можна обирати час і темп занять, які влаштовують.

Негативні: – поряд немає наставника, який у будь-який момент допоможе заповнити "білі плями" в навчанні;

– чи не кожен із нас здатний цілеспрямовано вчитися без дієвого зовнішнього стимулу і чітких тимчасових рамок: деяким із нас потрібна вагома причина;

– у пошуках джерел знань людина залишається один на один із предметом навчання;

– у деяких людей під час самостійних занять виникає відчуття ізольованості і самотності.

За даними соціологічних досліджень, факторами, що мотивують до самоосвіти є: особистісний і професійний ріст; підвищення заробітної плати; розширення професійних обов'язків в рамках своєї посади; отримання нових знань і навичок для нової посади; отримання нових знань, які можна застосовувати в роботі; підтвердження своєї компетентності «в очах колег»; внутрішнє підтвердження своєї компетентності (для себе); неформальне спілкування із колегами інших закладів (конференції, курси). Що цікаво, лікарі вважають найбільш важливими факторами: отримання нових знань, які можна застосовувати в роботі, особистісний і професійний ріст; внутрішнє підтвердження своєї компетентності (для себе) [2].

Самоосвіта є невід'ємною складовою безперервної освіти, вона одержується самостійно й вимагає від суб'єкта бачення життєвого сенсу в навчанні, свідомого визначення мети, здатності до самостійного мислення, самоорганізації та самоконтролю. Роль самоосвіти в житті особистості й суспільства визначається властивими їй соціальними функціями, що реалізуються в їх єдності і дозволяють оптимально вирішувати перспективні довгострокові або короткострокові, ситуаційні суспільно- та індивідуально-значимі завдання [6].

Завдання дослідження. Визначити умови активізації професійноособистісного самовдосконалення викладача ВМНЗ, проаналізувати роль самоосвіти, як фактора підвищення якості надаваних їм послуг.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка медичних працівників є одним із регуляторів соціального розвитку, оскільки фактично формує доктрину життєздатності суспільства та підтримує його через діяльність кадрів системи

охорони здоров'я. Медицина, як сфера професійної діяльності, накладає специфічний відбиток на фахівців цієї галузі, вимагає від них своєчасного підвищення кваліфікації з метою відповідності рівню новітніх технологічних та наукових досягнень.

Предметом щоденної зацікавленості викладача ВМНЗ повинна бути інформальна освіта – самоорганізоване здобуття фахівцями у сфері охорони здоров'я професійних компетентностей під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю. Самоосвіта є складовою безперервного професійного розвитку і полягає у постійному підвищенні професійної компетентності та неперервному вдосконаленні професійних знань та вмій [4].

На сьогодні існують стандартизовані вимоги для оцінки якісних та кількісних показників роботи лікарів у міжтестастійний період: Наказ МОЗ України від 22.02.2019 № 446 "Деякі питання безперервного професійного розвитку лікарів", який активізує і стимулює якість самоосвітньої діяльності.

КОМПЕТЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВМНЗ УДОСКОНАЛЮЮТЬСЯ ЧЕРЕЗ видання фахових посібників, публікацію статей та тез конференцій, участь у з'їздах, симпозіумах, конгресах, фахових нарадах, семінарах. Поряд з цим, викладач приймає участь у виданні галузевих документів; винахідницькій діяльності з розробкою інноваційних технологій, нових методів діагностики, лікування та фармацевтичного аналізу; освоєння сучасного обладнання та техніки; стажування в клініках інших країнах. Стрімке впровадження в усі галузі діяльності людини, включаючи охорону здоров'я, інформаційних технологій надає можливість формування єдиного медичного інформаційного простору, що створює умови для активного використання нових форм навчання лікарів на основі дистанційного навчання [7]. Останнім часом набувають широкого користування симуляційні тренінги, майстер-класи, курси з оволодіння практичними навичками, що реалізуються через дистанційне навчання, у тому числі через фахові інтернет-ресурси:

<https://moz.gov.ua/article/internship/9-korisnih-resursiv-dlja-medikiv>

<https://education.umj.com.ua/room>

<http://samoosvita.in.ua/medychna-anglijska-resursy-dlya-vyvchennya-movy/>

Використання інноваційно-методичного середовища для самоосвіти, таких, як авторські курси, інноваційні освітні програми, модифіковані технології навчання сприяють підтримці відповідного наукового напрямку сучасного досвіду викладача і формують у нього нові ІТ-компетенції [3].

Активне долучення викладачів до процесу самоосвіти реалізується завдяки використанню нових технологій, таких як: інтерактивні електронні навчальні посібники, мультимедійний контент, який дозволяє організувати навчальний процес з використанням ілюстративного матеріалу, супроводжуються поясненнями лектора у синхронному режимі, а також дистанційних семінарів і дискусій, під час яких здійснюється обговорення питань в реальному масштабі часу. Елементом самоосвіти також є тестові системи дистанційного навчання [7].

Важливим аспектом становлення професійних компетенцій викладача, як транслятора нових даних, знань, ідей, що ґрунтуються на міжнародному досвіді, – є володіння іноземними мовами. Так реалізується доступ до нових міжнародних рекомендацій, результатів досліджень, що становлять значну частину щоденної самоосвіти лікаря.

Масовими формами самоосвітньої діяльності є інформаційні години, книжкові виставки, тематичні вечори, дні інформації, дні фахівця, тощо.

Отже, успіх самоосвіти викладача ВМНЗ залежить від цілого ряду компонентів пізнавальної діяльності, серед яких першочерговими є:

- усвідомлення персональної необхідності в надбанні додаткових знань;
- оволодіння здібностями вбачати проблеми, формулювати їх, планувати послідовні кроки пошуку відповіді;
- уміння актуалізувати знання, способи діяльності, обирати інформацію для вирішення проблеми;
- бажання вирішити проблему і за потребою, перекваліфікувати пізнання нового в ракурсі цього завдання.

Не можна не зазначити про важливість самовдосконалення вербальних навичок викладачів, адже професійна мова педагога має велике значення: важливо не тільки добре знати дисципліну, що викладається, а й емоційно, грамотно, коректно викладати матеріал, володіти основами техніки мови, вірно вибудовувати систему комунікативних завдань.

Висновки та перспективи. Самоосвіта викладача ВМНЗ є самовдосконаленням в системі безперервної професійної освіти, яка спрямована на підвищення фахового рівня, професійну самореалізацію і подальший розвиток професійно-значущих якостей, відповідно до вимог суспільства щодо особистісного і професійного розвитку людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Как стать гением. Жизнь, стратегия творческой личности. Мн.: Беларусь, 1994, стр. 3-9.
2. Киргохина Т.В. Роль самообразования в профессиональном совершенствовании врача. Дисс. К.мед.н., Саратов, 2009. [Електронний ресурс]– Режим доступу до ресурсу: <http://medical-diss.com/medicina/rol-samoobrazovaniya-v-professionalnom-sovershenstvovanii-vracha>
3. Колесник Ю. М., Авраменко М. О., Моргунцова С. А., Рижов О. А. Досвід впровадження онлайн-технологій у систему підготовки фахівців галузі знань 22 “Охорона здоров’я”. Матеріали XV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю “Актуальні питання вищої медичної освіти в Україні” - Медична освіта. 2018. № 2. С 69-73.
4. Крючко Т.О., Т. В. Кушнерева, Остапенко В.П. Система безперервної професійної підготовки – необхідна складова підготовки фахівців для галузі охорони здоров’я України // Матеріали Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю, присвяч. пам’яті ректора чл.-кор.НАМН України, професора Л.Я. Ковальчука, (м. Тернопіль, 21–22 травня 2015 р.). – Тернопіль, 2015. – С. 446.
5. Мельник Н. Роль самоосвіти у підвищенні професійної майстерності педагога [Електронний ресурс] / Наталія Мельник – Режим доступу до ресурсу: http://metodypu.blogspot.com/2013/12/blog-post_11.html.
6. Немеш О.М., Гонта З.М., Шилівський І.В. Самоосвіта як невід’ємна складова безперервного професійного розвитку лікаря-стоматолога Буковинський медичний вісник. 2019. Т.23, №3 (91), С. 156-159.
7. ПОТАБАШНІЙ В.А., СТЕПАНОВ Ю.М., ШЕНДРИК Л.М., КОСИНСЬКА С.В., БУДЗАК І.Я. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ЛІКАРІВ НА ЕТАПІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ. ЖУРНАЛ

УДК 811.124:378:61

Кузнецова Е.Л.

Учреждение образования «Белорусский государственный медицинский университет», г. Минск

ФИТОНИМЫ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ЛЕКАРСТВЕННЫЕ РАСТЕНИЯ ПО СОЧЕТАНИЮ СВОЙСТВ

У статті проаналізована низка латинських родових, російських літературних та діалектних назв лікувальних трав (фітонімів, які характеризують рослини за поєднанням їх властивостей). Дані фітоніми були класифіковані в залежності від мотивації, характеру номінації та напряму переносу значення.

Ключові слова: латинський, російський літературний та діалектний фітонім; трав'яниста лікувальна рослина; поєднання властивостей

Series of Latin gender, Russian literary and dialectal names of medicinal herbs are analysed (phytonyms characterizing these plants according a combination of properties). These phytonyms are classified according the motivation, the nomination character and the direction of transfer of meaning.

Keywords: Latin, Russian literary and dialectal phytonym; herbaceous medicinal plant; combination of properties

В статье проанализирован ряд латинских родовых, русских литературных и диалектных названий лекарственных трав (фитонимов, характеризующих растения по сочетанию свойств). Данные фитонимы были классифицированы в зависимости от мотивации, характера номинации и направления переноса значения.

Ключевые слова: латинский, русский литературный и диалектный фитоним; травянистое лекарственное растение; сочетание свойств

Наименования травянистых лекарственных растений могут указывать на различные их характеристики. Во многих фитонимах прослеживается указание на органолептические признаки растений: 1) особенности строения (например, отношение к травянистым растениям вообще, наличие корней, листьев, цветков и т. п.); 2) свойства (например, размер, форма, цвет, запах и т. п.), а в некоторых случаях – сочетания свойств.

Данная работа посвящена рассмотрению фитонимов, характеризующих травянистые лекарственные растения по сочетанию свойств. На основании анализа ряда латинских родовых наименований, а также соответствующих им русских литературных и диалектных названий лекарственных трав были отобраны фитонимы, в которых прослеживается указание на сочетание свойств данных растений. Установлены типы подобных фитонимов, представленных в научной номенклатуре и в русском языке (с точки зрения мотивации, характера номинации (прямого или непрямого: метонимического или метафорического типа) и направления переноса значения).

В первую группу вошли фитонимы метафорического типа, в основе которых лежит сравнение общего вида растения с человеком определенной

внешности.

Подобные названия, встретившиеся в русском литературном языке и диалектах, мотивированы прилагательными, употребляющимися для характеристики красивой / некрасивой внешности людей: *красáвка* (*Parnassia palustris*, *белозор болотный*) [10, XV, 172] – объясняется красотой растения; *дурни́шник* (*Xanthium*) [7, с. 252], *дуркомáн*, *дуркмáн*, *дурни́ка* (*Xanthium strumarium*, *дурнишник зобовидный*) [10, VIII, с. 267–268] – объясняются непривлекательным внешним видом растения [13, с. 203] (ср. *дурни́ка* ‘название некоторых (обычно ядовитых или сорных) растений’ [10, VIII, с. 268]).

Ко **второй группе** относятся фитонимы метафорического типа, в основе которых лежит сравнение общего вида растений с другими растениями.

В свою очередь данная группа разделена еще на две подгруппы.

Первая подгруппа образована фитонимами, основанными на сравнении общего вида растений с какими-либо другими травянистыми растениями или грибами.

Как правило, общий вид растения положен в основу многих диалектных номинаций. В этом случае трудно определить, какое именно из свойств растения использовалось при метафорическом переносе. Это естественно, поскольку между самими растениями больше сходства, чем между растениями и другими объектами или живыми организмами.

В латинской номенклатуре встретилось одна подобная номинация: из-за сходства со льном (в первую очередь – листьев) [1, с. 194; 6, с. 91] получает свое наименование *Linaria* (*льнянка*) [7, с. 455] от *linum* ‘лен’ [5, с. 454]. Русское литературное название является калькой латинского, в диалектах также имеются соответствия: *льня́нка* (*Linaria*) [11, VI, с. 420], *леновник*⁴¹⁾, *ленок* (*Linaria vulgāris*, *льнянка обыкновенная*) [10, XVI, с. 355], *льня́нка* (*Linaria vulgāris*, *льнянка обыкновенная*) [10, XVII, с. 231].

В русском литературном языке имеется пример названия, пришедшего из диалектов – фитоним *калгáн*: *калгáн* (*Alchemilla xanthochlōra*, син. *Alchemilla vulgāris*, *манжетка обыкновенная*; *Potentilla erecta*, *лапчатка прямостоячая*) [11, V, с. 703], *калгáн*, *колгáн* (*Alchemilla xanthochlōra*, син. *Alchemilla vulgāris*, *манжетка обыкновенная*) [10, XII, с. 341]: наименование *калгáн* было перенесено на манжетку обыкновенную (*Alchemilla xanthochlōra*) с лапчатки прямостоячей (*Potentilla erecta*) по причине сравнения формы и размера их листьев (у манжетки листья крупные, лопастные, сложенные воронкой; у лапчатки – пальчатосложные [3, с. 269; 7, с. 415, там же, с. 419–420]). В свою очередь, лапчатка прямостоячая получила свое название *калган*, восходящее к арабскому и китайскому названию дикого имбиря, поскольку корень лапчатки, сходный по вкусу, служит его заменителем [12, II, с. 165; 13, с. 410].

Однако наибольшее количество подобных номинаций встречается в диалектах. Например, ромашкой называется и тысячелистник обыкновенный, и нивяник обыкновенный: *ромáшка* (*Achillēa millefolium*, *тысячелистник обыкновенный*) [10, XXXV, с. 172] – по причине подобия листьев двух растений (у данного вида тысячелистника листья дваждыперисторассеченные; у ромашки листья дважды- или триждыперисторассеченные [7, с. 672–674, там же, с. 756]) и

⁴¹⁾ Данный фитоним приводится без ударения, поскольку оно не установлено (как и в словарной статье). Аналогичным образом будут приводиться и другие подобные номинации.

ромашка (*Leucanthemum vulgāre*, *нивяник обыкновенный*) [10, XXXV, с. 172] – из-за сходства формы и окраски цветков этих растений (краевые цветки и у нивяника, и у некоторых видов ромашки – белые [7, с. 531, там же, с. 673–674]). Зачастую одно и то же растение сравнивается одновременно с несколькими растениями по различным характеристикам. Например, нивяник обыкновенный называют и *ромашка* (*Leucanthemum vulgāre*, *нивяник обыкновенный*) [10, XXXV, с. 172], и *василёк* (*Leucanthemum vulgāre*, *нивяник обыкновенный*) [2, III, с. 53] – из-за незначительного сходства формы и цвета цветков (например, у василька синего краевые цветки могут быть белые [13, с. 101]).

В диалектах присутствуют сравнения растений с грибами: фитоним *сморчки* (*Equisetum arvense*, *хвоц полевой*) [10, XXXIX, с. 47] основывается на внешнем сходстве побегов хвоща, несущих слегка сморщенные спороносные колоски на конце стебля [7, с. 773], с грибами сморчками (*сморчок* ‘съедобный гриб из класса сумчатых с мясистой, как бы сморщенной, неправильной формы шляпкой’ [11, X, с. 1703]).

Во **второй подгруппе** представлены фитонимы, основанные на сравнении растений с деревьями и кустарниками в связи с общим сходством. В особенности характерны наименования с уменьшительными суффиксами: именно подобная форма указывает на метафорический характер номинации (не само дерево, но нечто, сходное с ним) и, естественно, на размер объекта номинации. Названия подобного типа распространены в диалектах.

Например, для создания наименований хвоща *ёлка* (*Equisetum*, *хвоц*) [9, III, с. 315] и *ёлочка* (*Equisetum*, *хвоц*) [8, с. 61] было использовано сравнение растения с хвойным деревцем: *С ёлкой сено коровы не едят, трава такая, на ёлку и похожа* [9, III, с. 315].

К **третьей группе** относятся сложные фитонимы (метафорического и метонимического типа), в первой части которых представлено сравнение общего вида растения на основе мифологических представлений, а во второй части – указание на наличие цветков. Подобные наименования встретились только в числе латинских номенклатурных фитонимов.

К таким номинациям относятся родовые названия *Adonathe* (син. *Adōnis*) (*горицвет*) и *Dianthus* (*гвоздика*) [7, с. 176, там же, с. 200].

В названиях рода *Adonathe* и *Dianthus* начальные компоненты происходят соответственно от латинизированных основ греческих существительных *Ádonis* ‘Адонис’ и *Zéus* (Gen. *Diós*) ‘Зевс’, а опорный компонент – от латинизированной основы греческого существительного *ánthos* ‘цветок’ [4, I, с. 37, там же, с. 733, там же, с. 150]. Наименование *Adonathe*, посвященное герою греческой мифологии Адонису, обусловлено красивым внешним видом растения [1, с. 10]. По этой же причине появился и фитоним *Dianthus*: «цветком Зевса» греки называли один из видов растения – гвоздику непахучую – за его красоту [6, с. 57].

Таким образом, в латинской номенклатуре встретилось два типа номинаций: 1) фитонимы метафорического типа, основанные на сравнении с другими растениями (ср. *Linaria*); 2) сложные фитонимы (метафорического и метонимического типа), в первой части которых представлено сравнение на основе мифологических представлений, а во второй части – указание на наличие цветков (ср. *Adonathe* и *Dianthus*).

В русском литературном языке и его диалектах также представлены наименования двух типов: 1) фитонимы метафорического типа, появившиеся в

результате сравнения с людьми определенной внешности (ср. литер. *дурні́шник*, диал. *красáвка*); 2) фитонимы метафорического типа, в основе которых лежит сравнение с другими растениями (ср. литер. *льня́нка*, диал. *лено́к*, *сморчки́*, *ёлка*).

Как видим, и в латинской номенклатуре, и в русском языке для актуализации в названиях лекарственных трав такой характеристики, как сочетание свойств, использовано сравнение с другими растениями. Это связано с тем, что между самими растениями больше сходства, чем между растениями и иными объектами или живыми организмами.

Отличительной особенностью латинской номенклатуры является наличие в ней номинаций, основанных на сравнении с мифологическими персонажами. В то же время в русском языке (как литературном, так и диалектном) встречаем другой характерный тип номинаций, в основу которых положено сравнение с человеком определенной внешности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анненков, Н. Ботанический словарь : справ. кн. для ботаников, сел. хозяев, садоводов, лесоводов, фармацевтов, врачей, дрогистов, путешественников по России и вообще сел. жителей / Н. Анненков. – Новое, испр., пополн. и расш. изд. – СПб. : Тип. Императ. Акад. наук, 1878. – Разд. паг.
2. Архангельский областной словарь : [в 15 вып.] / Моск. гос. ун-т ; под ред. О. Г. Гецовой. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980–2013. – [15 вып.].
3. Большой атлас природы России : ил. энцикл. для детей / науч. ред.: М. Сергеева, Е. Бровкина. – М. : Эгмонт Россия Лтд., 2005. – 644 с.
4. Дворецкий, И. Х. Древнегреческо-русский словарь : ок. 70 000 слов : в 2 т. / И. Х. Дворецкий. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1958. – 2 т.
5. Дворецкий, И. Х. Латинско-русский словарь : ок. 50 000 слов / И. Х. Дворецкий. – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1996. – 845 с.
6. Каден 1975 . Каден, Н. Н. Этимологический словарь латинских названий растений, встречающихся в окрестностях агробиостанции МГУ «Чашниково» / Н. Н. Каден, Н. Н. Терентьева ; под ред. В. И. Мирошенковой. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 203 с.
7. Лекарственные растения : самая полн. энцикл. / А. Ф. Лебедева [и др.]. – М. : АСТ-пресс книга, 2004. – 907 с.
8. Манаенкова, А. Ф. Словарь русских говоров Белоруссии / А. Ф. Манаенкова. – Минск : Университетское, 1989. – 231 с.
9. Словарь говоров Русского Севера : [в 5 т.] / Урал. гос. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2001–2011. – [5 т.].
10. Словарь русских народных говоров : [в 45 вып.] / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. – Л. ; СПб. : Наука, 1965–2013. – [45 вып.].
11. Словарь современного русского литературного языка : [в 17 т.] / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. ; гл. ред.: В. И. Чернышев (гл. ред.) [и др.]. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1950–1965. – 17 т.
12. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер ; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. – 4-е изд., стер. – М. : Астрель : АСТ, 2004. – 4 т.
13. Чухно, Т. Большая энциклопедия лекарственных растений / Т. Чухно. – М. : Эксмо, 2007. – 986, [35] с.

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава
МЕТОДОЛОГІЯ ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Запропоновано та впроваджено алгоритм визначення соціальних, особистісних та емоційних характеристик за даними психографії, в тому числі модифікованого нами варіанту останнього; співставлення результатів за психотипами; оптимізація діагностики індивідуальних особливостей.

Ключові слова: соціально-емоційно-особистісний інтелект, психографія, діагностика

An algorithm for determining of social, personal and emotional characteristics based on psychographic data, including a modified version of the latter, has been proposed and implemented; comparison of results by psychotypes; optimization of diagnostics of individual features.

Key words: social-emotional-personal intellects, psychography, diagnostics

Предложен и внедрен алгоритм определения социальных, личностных и эмоциональных характеристик по данным психографии, в том числе модифицированного нами варианта последнего; сопоставление результатов по психотипам; оптимизация диагностики индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: социально-эмоционально-личностный интеллект, психографика, диагностика

Вступ. Множинність форм проявів інтелекту [1,2,3] є базисом визначення соціально-емоційно-особистісного різновиду. Така множинність обумовлена вербальними, просторовими, кінестетичними, логіко-математичними та іншими проявами [1,2,3].

Наші попередні дослідження [4] дозволили визначити психологічні особливості, стресорну чутливість, емоційний інтелект студентів та викладачів як базис навчально-виховної роботи.

Факторні та експериментально-психологічні підходи [5] дали можливість визначити структурні особливості інтелекту.

Дослідження поведінкового (соціального) інтелекту [6,7] забезпечують перспективи поєднання певних різновидів [8], зокрема особистісних, емоційних та соціальних.

Метою цього дослідження було визначення можливостей використання модифікованих нами методів для діагностики соціально-емоційно-особистісного інтелекту у здорових та хворих.

Методи. Порівняння та поєднання методів дослідження особистих психологічних характеристик та емоційного інтелекту були основою модифікованих нами підходів для підвищення якості їх результатів.

Деякі стандарти використовувались для психологічних досліджень, в тому числі особливостей соціально-особистісного інтелекту методом Geometric Human Figure Drawing Test™ (TiGeR) [9].

Методологія цього тесту базувалася на малюванні людських фігур, в тому числі обличчя трикутником, колом та квадратом; інтерпретації психологічних проєкцій на внутрішній світ людини [9] за аналізом:

- семантичних уподобань із трикутників, кіл і квадратів;

- пропорцій використаних на малюнку трьох геометричних фігур;
- змістом презентованого образу людини.

Визначення типів і підтипів за формулою зводиться до переваги семантики геометричних форм [9]. Формула першого малюнка вказує на основний підтип, який визначає людину, що належить до певного психологічного типу [9]. Провідний підтип визначає стійкий або домінуючий стан. Формула другого малюнка є актуальним підтипом, що надає можливість оцінити поточний стан людини [9].

Формула третьої фігури вказує на потенційно підтип, який характеризує усвідомлене або несвідоме бажання змінитися, вказуючи напрямок небажаного стану на бажаний [9].

Формула четвертого малюнка, виконана довільно, без обмеження кількості елементів зображення людини, не описує тип чи підтип, а символічно акцентує на переважну тенденцію самосприйняття та сприйняття інших. Формулу цього зображення застосовують для співставлення та аналізу щодо трьох основних формул, з'ясування глибинних особистісних особливостей [9].

Формула п'ятого малюнка (зображення обличчя) [9] не характеризує тип або підтип, проте дозволяє виявити особливості самосприйняття та проєкції на суспільні взаємини [9], зробити оцінку соціального інтелекту. Формулу п'ятого шаблону аналізується у порівнянні з попередніми чотирма зображеннями.

Таким чином, особистісний інтелект відображають 1-й та 2-й малюнки з уточненнями його особливостей – за 3-м, 4-м та 5-м зображенням [9], соціальний – за 5-м.

Емоційний інтелект відображають малюноки емоцій [12]. Аналіз людської фігури за трикутниками, колами та квадратами базувався на семантичних диференціальних методах [9]. Трикутник, що характеризується як "термінова", "наступальна" форма, що пов'язана з домінуючим початком [9]. Семантичне значення кола є «впорядкування», що психологічно співзвучне характеру лагідності, співчуття та жіночності [9]. Квадрат має "стабільність", а також асоціюється з мужністю [9].

Наша модифікована методологія дослідження емоційного інтелекту у хворих та здорових людей була заснована на малюванні людських фігур та облич за такими емоціями, як щастя та смуток; здивування і огида; гнів (злоба, лють) і страх (тривога) [10,11,12] трикутником, колом і квадратом [12]. Індекс співвідношення поділу суми трикутників та квадратів до кількості кіл; коефіцієнт співвідношення поділу кількостей трикутників до кіл; індекс співвідношення поділу кількостей квадратів до кіл. Ці індекси досліджували для фігури та обличчя людини [12].

Визначення характеристик емоційного інтелекту осіб, що залежні від психологічних типів, було зведено до порівняння формул переваги семантики геометричних форм класичним TiGeR та нашими результатами за модифікованим емоційним TiGeR [12].

Базисом проведення дослідження було використання концептуальних просторів [10]. Зокрема, відомо, що теорія концептуальних просторів включає концепції уявлення про пізнання людини, подібності та прототипу [10].

Типові концептуальні простори були надані [10] за деякими принципами:

- Інформація впорядкована за показниками якості, які сортуються за доменами;
- Домени мають певну топологію або метрику;
- Подібність є дистанцією у певному концептуальному просторі.

Ми запропонували концепцію оцінки емоційного інтелекту за деякими доменами (регіонами) [12]:

Домен 1. Якісні характеристики результатів TiGeR [9] шляхом аналізу семантичних уподобань із трикутників, кіл і квадратів;

Домен 2. Кількісні характеристики пропорції, що використовується на малюнку трьох геометричних фігур;

Домен 3. Особливості аналізу людського образу (оцінка примітивного вмісту зображення в різних масштабах та загальних рамках);

Домен 4. Визначення типів і підтипів за формулою семантики переваг геометричних форм [9];

Домен 5. Якісні характеристики дослідження емоційного інтелекту шляхом аналізу семантичних уподобань із трикутників, кіл і квадратів;

Домен 6. Кількісні характеристики пропорції, що використовується на малюнках трьох геометричних фігур дослідження емоційного інтелекту;

Домен 7. Кількісні характеристики емоційного інтелекту {(Індекс співвідношення поділу суми трикутників і квадратів на кількість кіл (кількість трикутників і квадратів / кількість кіл); Індекс відношення розподілу кількості трикутників до кількості кіл (кількість трикутників / кіл); індекс відношення розподілу кількості квадратів до кількості кіл (кількість квадратів/ кількість кіл); показники співвідношення трикутників, кіл, квадратів на фігурі людини до малюнків обличчя};

Домен 8. Порівняння показників співвідношення трикутників, кіл, квадратів в людських фігурах за класичними та нашими модифікованими емоційними методами TiGeR.

Наша математична формалізація концептуальних просторів через кількісні характеристики множин, підмножин збільшує їх репрезентативність [14,15].

Статистичні методи оцінки отриманих даних включаються як параметричні, як непараметричні статистичні методи, що включають тести Хі-квадрат, точний метод Фішера, перекресні співвідношення, кореляція [12] (IBM SPSS Statistics 22.00).

Результати. Дані про (кількість трикутників та квадратів / кількість кіл); (кількість трикутників / кількість кіл); (кількість квадратів / кількість кіл) та показники співвідношення трикутників, кіл, квадратів при малюванні фігури людини до обличчя надали нам можливість визначити особливості характеристик емоційного інтелекту осіб, що залежні від психологічних типів [12]. Переважання трикутників або кіл, або квадратів на першому малюнку класичного TiGeR тесту корелює з подібним переважанням елементів у малюванні емоцій при зображенні людської фігури [12]. Переважання трикутників або кіл, або квадратів на п'ятій фігурі класичного тесту відповідає подібному переваженню елементів під час малювання емоцій за зображенням обличчя людини [12].

Якість малюнків емоцій має певну залежність від переважання трикутників або кіл, або квадратів [12].

За даними цього дослідження були визначені певні залежності проміж емоційним інтелектом за модифікованим нами TiGeR тестом та особистісним, соціальним за класичним TiGeR (1-й та 2-й малюнки з уточненнями його особливостей – за 3-м, 4-м та 5-м зображенням [9], соціальний – за 5-м).

Висновки. Визначені певні залежності проміж емоційним інтелектом за модифікованим нами TiGeR тестом та особистісним, соціальним за класичним TiGeR. Співвідношення показників трикутників, кіл, квадратів у фігурі людини,

малюнків обличчя дало нам можливість визначити особливості характеристик емоційного інтелекту осіб, залежних від психологічних типів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice. New York : Basic Books, 1993. 304 p.
2. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень [Електронний ресурс] / М. Шпак // Психологія особистості. - 2011. - No 1. - С. 282-288. http://nbuv.gov.ua/j-pdf/По_2011_1_36.pdf.
3. Kulishov S.K., Iakovenko O.M. TRAINING OF CREATIVE CLINICAL THINKING AS DERIVATIVE OF MULTIPLE INTELLIGENCE MANIFESTATIONS. - Poltava: ResearchGate, 2017. 92 p. (https://www.researchgate.net/publication/319182906_TRAINING_OF_CREATIVE_CLINICAL_THINKING_AS_DERIVATIVE_OF_MULTIPLE_INTELLIGENCE_MANIFESTATIONS).
4. Ждан В.М., Похилько В.І., Кулішов С.К. Визначення психологічних особливостей, стресорної чутливості, емоційного інтелекту студентів та викладачів як базис навчально-виховної роботи. Збірник «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Додаток до Вип 37, том II (70), 2016. - С. 96-103.
5. Руда Н.Л. Соціальний інтелект у структурі інтелекту. Проблеми сучасної психології. 2013. Випуск 21. С. 621-629.
6. Гилфорд Д. Три сторони інтелекта задач. Психологія мышления. М.: «Прогресс», 1965. С. 434–437.
7. Айзенк Г. Ю. Понятие и определение интеллекта. Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111 – 131.
8. Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates Emotion Review Vol. 8, No. 4 (October 2016) 290–300.
9. Libin A.V. (2008) “Psychographic test: a constructive human figure of geometric shapes” / A.V. Libin, Libin A.V. and V.V. Libin; 2008, Moscow: Eksmo, 368 p.
10. Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. Emotion Review. 2011. 3(4). P. 364-370
11. Keltner D., Sauter D., Tracy J., Cowen A. Emotional Expression: Advances in Basic Emotion Theory. J. Nonverbal Behav. 2019. 43(2). P. 133–160. doi:10.1007/s10919-019-00293-3.
12. Kulishov S. Modified methods of emotional intelligence investigation of sick and healthy persons. The V th International scientific and practical conference «STUDY OF MODERN PROBLEMS OF CIVILIZATION» (October 19-23, 2020 Oslo, Norway; 2020, P. 209 - 213.
13. Gärdenfors P, Williams M-A. Reasoning about Categories in Conceptual Spaces, Proceeding IJCAI'01 Proceedings of the 17th international joint conference on Artificial intelligence, Morgan Kaufmann Publishers Inc. San Francisco, CA, 2015, 1; P. 385-392
14. Kulishov S. Visual Semiotics as Cognitive Basis for Mathematical Modeling of Personal Psychological Characteristics. 12th Conference Of the LAVS-AISV Visual semiotics goes cognitive – Le tournant cognitive de la semiotique visuelle – El giro cognitive de la semiotica visual; August 22 to 24, 2019, Centre for language and literature, Lund University; Printed in Sweden by Media-Tryck, Lund University; Lund, Sweden; 2019 - p. 44-45

15.Kulishov S. Visual Semiotics as Cognitive Basis for Mathematical Modeling of Personal Psychological Characteristics. 12th Conference Of the LAVS-AISV Visual semiotics goes cognitive – Le tournant cognitive de la semiotique visuelle – El giro cognitive de la semiotica visual; August 22 to 24, 2019, Centre for language and literature, Lund University; Sweden; Lund: ReseachGate, PPT presentation (DOI: 10.13140/RG.2.2.11740.95360)

УДК 378:616-053.2

Ладанівська І.Ю.

**Львівський національний університет імені Івана Франка
ОНЛАЙН НАВЧАННЯ В УМОВАХ COVID-19 КАРАНТИНУ: НОВІ
ЗАВДАННЯ – СТАРІ ПРИНЦИПИ**

У статті презентовано проблему підготовки викладачів вищих навчальних закладів до професійної діяльності в умовах онлайн навчання, зумовленого поширенням коронавірусної інфекції у всьому світі та карантинними правилами. Автор звертається до публікацій 10-15 річної давності, наголошуючи на їх актуальності відповідно до освітніх вимог сьогодення, зокрема робиться наголос на організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах конструктивізму і принципів навчання у співпраці.

Ключові слова: COVID-19 карантин, онлайн навчання, конструктивізм, навчання у співпраці, педагогічна система

The article presents the problem of teachers of higher educational institutions preparation for professional activity under the conditions of online studies caused by the spread of coronavirus infection around the world and quarantine rules. The author refers to publications of 10-15 years old, emphasizing their relevance in accordance with the educational requirements of today, in particular, the emphasis is put on the organization of the educational process in higher education on the basis of constructivism and the principles of collaborative learning.

Keywords: COVID-19 quarantine, online studies, constructivism, collaborative learning, pedagogical system

В статтє представлена проблема подготовки преподавателей вузов к профессиональной деятельности в условиях онлайн обучения, обусловленного распространением коронавирусной инфекции во всем мире и карантинными правилами. Автор обращается к публикациям 10-15 летней давности, подчеркивая их актуальность в соответствии с образовательными требованиями современности, в частности делается упор на организации учебного процесса в высших учебных заведениях на основе конструктивизма и принципов обучения в сотрудничестве.

Ключевые слова: COVID-19 карантин, онлайн обучение, конструктивизм, обучение в сотрудничестве, педагогическая система

Постановка проблеми. 2020 рік увійде в історію сучасної цивілізації як період кардинального переосмислення розвитку нашої планети і специфіки функціонування її жителів, як усіх разом, так і кожного зокрема. Пандемія, спровокована вірусним захворюванням, що отримало назву COVID-19, продемонструвала цілковиту неготовність людства до подібних явищ, певну розгубленість суспільства на усіх рівнях: загальносвітовому, державному, регіональному, місцевому, і навіть на рівні найменших структурних елементів

суспільства – сім'ї та кожного індивіда. Стрімке поширення COVID-19 завдало нищівного удару практично по всіх сферах суспільного життя і галузях економіки. Освітні інституції не склали винятку у загальній картині наслідків пандемії.

Попри намагання адміністрацій вищих і середніх навчальних закладів створити певні умови для продовження освітнього процесу (до прикладу, дирекція окремих загальноосвітніх шкіл придбала програмне забезпечення на кшталт освітніх платформ, онлайн ресурсів для оцінювання навчальних досягнень учнів, для навчальної взаємодії вчителя та учнів; подібна, а подекуди й краща тенденція спостерігалася у значній кількості ЗВО), навчання практично зупинилося на досить тривалий час. Ближче до завершення навчального 2019-2020 року поодинокі сміливці-педагоги з власної ініціативи та в екстремому режимі робили спроби реалізації навчальних завдань у дистанційному форматі.

Такий досвід освітньої діяльності учасників навчального процесу (як педагогів, так і учнів) чітко засвідчив неготовність українських освітян до ефективного функціонування й надання належних освітніх послуг в умовах, що унеможливають безпечно проведення навчання в очному форматі, або в умовах часткової трансформації навчальної діяльності в дистанційний режим. Якщо викладачі вищих навчальних закладів можуть більше апелювати до самостійного опанування студентами програмного матеріалу навчальних дисциплін, то вчителі середніх загальноосвітніх навчальних закладів повинні абсолютно по-новому переорієнтувати свою професійну діяльність з метою належного засвоєння учнями навчального матеріалу і підготовки їх до складання іспитів ЗНО (зовнішнього незалежного оцінювання).

Більше того, як свідчать прогнози провідних фахівців у галузі медицини, соціологів, психологів, людство вже не може повернутися до звичного перед поширенням згаданого вірусу способу співіснування, що зумовить необхідність максимально можливого зменшення ймовірності перебування значної кількості осіб в одному приміщенні, що потребуватиме переведення значної частини освітніх послуг в онлайн формат. Це, у свою чергу, вимагатиме відповідної підготовленості учителів до надання такого типу освітніх послуг. До здійснення такої професійної діяльності, нажаль, українські педагоги не готові. Відповідно, *мету статті* вбачаємо в аналізі ситуації із організацією онлайн навчання у вищих навчальних закладах України, а також пошук оптимальних шляхів покращення й інтенсифікації цього процесу, звернувшись до наукових публікацій, які довели дієвість окремих педагогічних заходів.

Виклад основного змісту статті. Виникає запитання: чому неефективним виявився навчальний процес (як свідчать найсвіжіші публікації, у яких наводиться сумна статистика щодо кількості незадоволених ходом навчального процесу студентів, учнів, їхніх батьків [5], теоретичні основи якого вже більше тридцяти років як обґрунтовані, а також розроблені численні методичні рекомендації щодо дистанційного навчання фахівців різних спеціальностей? Відповідь, очевидно, можна поєднати зі специфікою і відмінностями до-COVID-19 дистанційного навчання (яке було альтернативною формою навчання, формою на вибір викладача і студентів) і COVID-19 дистанційного навчання (яке можна охарактеризувати як обов'язкову і єдину, безальтернативну форму навчання, яка «змушує» викладачів і студентів досягати навчальних цілей шляхом організації навчального процесу онлайн, не залишаючи інших «недистанційних» можливостей).

З іншого боку, можна також помітити, що із сучасного дистанційного

COVID-19 навчання чомусь зникла його приваблива донедавна основа – конструктивізм як методологічний підхід до побудови онлайн курсів і співпраця як основний принцип навчальної взаємодії. Адже ще у 2003 році Comeaux & McKenna-Byington стверджували, що інтерактивні технології, такі як веб-орієнтована технологія, розширює можливості співпраці і конструювання знань тих, хто навчається [4], бо власне під час групових дискусій (синхронних чи асинхронних) завдяки соціальній взаємодії студенти розвивають ефективні когнітивні навчальні стратегії, і саме це є основним видом освітньої діяльності навчання у співпраці. Саме такі стратегії сприяють прийняттю підходу до навчання, спрямованого на здобуття глибинних знань, який продемонстрував свою ефективність, про що свідчать наукові публікації [7].

У процесі комп'ютерно-опосередкованого навчання у співпраці, на думку науковців, студенти повинні бути зацікавлені обміном ідей, перспективних думок щодо використання набутих знань, ділитися набутим досвідом для вирішення проблемних завдань [6, с. 498].

Навчання у співпраці у комп'ютерно-опосередкованому освітньому середовищі розуміють як соціальну взаємодію спільноти студентів і викладачів, у якій члени спільноти здобувають і діляться досвідом і знаннями з опорою на педагогічних принципах конструктивізму, які передбачають переконання у тому, що студенти навчаються і самі конструюють свої знання за допомогою групової взаємодії [10], тобто розуміння сутності, специфіки засвоюваного матеріалу формується за допомогою взаємодії з іншими [9], яка задіює метакогнітивні процеси, рефлексію навчальних зусиль і досягнень, а також виконання завдань на основі вирішення проблемних ситуацій [8]. Успіх такого навчального процесу, на думку вчених, досягається завдяки активності студентів, яка є вищою у процесі конструювання знань ними самими, у порівнянні із моделлю пасивного засвоєння знань у процесі слухання лекцій викладачів [12].

Окрім того, вченими доведено, що інтенсивність участі студентів в обміні навчальною інформацією у груповій освітній взаємодії є набагато вища, ніж у процесі традиційного, так званого контактного навчання [1]. У науковій літературі можна також знайти підтвердження того, що онлайн співпраця в навчанні (зокрема асинхронні дискусії) підвищують результативність навчання [11].

Нажаль, усі зазначені вище педагогічні принципи ігноруються викладачами у сучасних умовах COVID-19 зумовленого онлайн навчання. Маючи у своєму арсеналі набагато більше можливостей щодо онлайн навчальних ресурсів (у порівнянні із періодом 10-15 років тому) викладачі здебільшого намагаються змодельовати традиційну модель контактного навчання шляхом простого переведення методик, методів, засобів навчання в електронний формат, не змінюючи методологічних підходів, не враховуючи специфіки навчального процесу онлайн, і попередніх наукових здобутків у сфері онлайн (дистанційного) навчання.

Відповідно, вважаємо, що адміністраціям вищих навчальних закладів потрібно належним чином організувати підготовку як викладачів, так і студентів до роботи в онлайн навчальному середовищі, наголошуючи у ході такої підготовки не лише на технічній стороні організації навчального процесу, але, в першу чергу, на методологічних основах конструктивізму і навчання у співпраці. Власне на цьому акцентує свою увагу Chason [2, с. 1], зазначаючи, що ефективна підготовка викладачів вищих навчальних закладів до професійної діяльності у веб-

орієнтованому навчальному середовищі вимагає серйозних зусиль не лише персоналу технічного відділу університетів, але й тих, хто буде використовувати технічні засоби й інформаційно-комунікаційні технології у навчанні студентів. Зазначений вище автор публікацій пропонує детальний опис структури процесу такої підготовки, який є не лише технологізований зовні, а глибоко педагогічно орієнтований, тобто такий, що передбачає кардинальне переосмислення викладачами сутності навчального процесу з урахуванням можливостей комунікаційних технологій онлайн навчання і взаємодії у спільнотах тих, хто навчається.

Collins, M. та Berge Z. [3], у свою чергу, у такій структурі пропонують комплекс навчальних завдань, які демонструють зміну освітніх ролей викладачів у напрямку студентоцентрованого конструктивіського підходу, тобто перехід від так званих «ораторів» і лекторів, дизайнерів змісту навчання й обсягу знань студентів до консультантів, провайдерів навчальних ресурсів, дизайнерів навчального процесу, які демонструють можливі моделі такої організації, але далі дають можливість студентам самостійно конструювати навчальні траєкторії відповідно до презентованих викладачами перспектив; з іншого боку, передбачається у таких завданнях і зміна ролей студентів від забезпечувачів відповідей на запитання викладачів до тих, хто здатний зробити виклик експертам у своїх сферах. Водночас, як викладачі, так і студенти повинні у такому навчальному середовищі відчувати себе членом єдиної команди, в якій до завдань викладачів також належить забезпечення різноаспектної системи оцінювання навчальних досягнень студентів, співстворення навчального простору, переосмислення структури взаємовідносин викладачів і студентів.

Отже, актуальність підготовки майбутнього вчителя (зокрема вчителя іноземних мов, професійна діяльність якого передбачає значну частину навчальної взаємодії у формі аудіо-візуальної комунікації з учнями з метою формування в них іншомовної комунікативної компетентності; відповідно, організація такої комунікації за умов змішаного навчання вимагає особливої підготовки) до професійної діяльності є, на нашу думку, очевидною та беззаперечною. Саме тому у наших наступних наукових пошуках зробимо спробу теоретичного обґрунтування педагогічної системи такої підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Angeli, C., Valanides, N., & Bonk, C. (2003). Communication in a web-based conferencing system: The quality of computermediated interactions. *British Journal of Educational Technology* 34(1), 31–43.
2. Chacon, F. Transforming Classroom Professors into Virtual Class Mentors, 2001. Електронний ресурс. Режим доступу (26.10.2020): http://www.unesco.org/iau/tfit_denmark-chacon.html
3. Collins, M., and Berge, Z.L. Introduction to Volume Two. In: Berge, Z.L. and Collins, M.P. (Eds.), *Computer Mediated Communication and the On-Line Classroom*, Vol. 2: 1–10. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1995.
4. Comeaux, P., & McKenna-Byington, E. (2003). Computer-mediated communication in online and conventional classroom: Some implications for instructional design and professional development programmes. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(4), 348–355.
5. COVID-19. The Future of Learning. A College Pulse and Charles Koch Foundation

Study. Online publication. Last accessed: 26.10.2020:
https://marketplace.collegepulse.com/img/covid19oncampus_ckf_cp_final.pdf

6. Dewiyanti, S., Brand-Gruwel, S., Jochems, W., & Broers, N. J. (2007). Students' experiences with collaborative learning in asynchronous computer-supported collaborative learning environments. *Computers in Human Behavior*, 23, 496–514.
7. Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133–148.
8. Jonassen, D. H., & Kwon, H. I. (2001). Communication patterns in computer-mediated and face-to-face group problem solving. *Educational Technology Research & Development*, 49, 35–51.
9. Law, N., & Wong, E. (2003). Developmental trajectory in knowledge building: An investigation. In Wasson B., Ludvigsen, S., & Hoppe U. (Eds.), *Designing for change in networked learning environments* (pp. 57–66). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
10. Puntambekar, S. (2006). Analyzing collaborative interactions: Divergence, shared understanding and construction of knowledge. *Computers & Education*, 47, 332–351.
11. Young, A. (2008). Structuring asynchronous discussions to incorporate learning principles in an online class: One professor's course analysis, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(2), 218–224.
12. Zhu, C. (2012). Student Satisfaction, Performance, and Knowledge Construction in Online Collaborative Learning. *Educational Technology & Society*, 15 (1), 127–136.

УДК 378.241

Лесний В.В., Лесна А.С.

**Харківський національний медичний університет
ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В
МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

Метою даної роботи було проаналізувати особливості дистанційного навчання (ДН) студентів на клінічній кафедрі. Для виявлення переваг та недоліків ДН було проведено анонімне анкетування на платформі Moodle серед 56 студентів VI року навчання медичного факультету, що завершили місячний електронний цикл "Невідкладної хірургії". Для порівняння якості отриманих знань ми проаналізували результати складання ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок 2». Загальна лікарська підготовка» серед студентів основної групи, що пройшли ДН 2019/2020 роки та студентів групи порівняння, що навчалися за традиційними методиками на кафедрі 2018/2019 роки. Віртуальне освітнє середовище допомагає та підтримує медичну освіту, але не може повністю замінити традиційний навчальний процес.

Ключові слова: *дистанційного навчання, Moodle, ліцензійний іспит.*

The purpose of this work was to analyze the features of distance learning (DL) of students at the clinical department. To identify the advantages and disadvantages of DL, an anonymous survey was conducted on the Moodle platform among 56 students of the VI year of medical university who completed the monthly electronic cycle "Emergency Surgery". To compare the quality of knowledge, we analyzed the results of the licensing integrated exam «Step 2». General medical training" among students of the main group who passed DL 2019/2020 and students of the comparison group who studied according to traditional methods at the department in 2018/2019. A virtual learning environment helps and supports medical education, but cannot completely replace the traditional

learning process.

Keywords: *distance learning, Moodle, licensing exam.*

Целью данной работы было проанализировать особенности дистанционного обучения (ДО) студентов на клинической кафедре. Для выявления преимуществ и недостатков ДО было проведено анонимное анкетирование на платформе Moodle среди 56 студентов VI года обучения медицинского факультета, завершивших месячный электронный цикл «Неотложной хирургии». Для сравнения качества полученных знаний мы проанализировали результаты сдачи лицензионного интегрированного экзамена «Крок 2». Общая врачебная подготовка» среди студентов основной группы, прошедших ДО 2019/2020 годах и студентов группы сравнения, которые учились по традиционным методикам на кафедре 2018/2019 годах. Виртуальная образовательная среда помогает и поддерживает медицинское образование, но не может полностью заменить традиционный учебный процесс.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, Moodle, лицензионный экзамен.*

Постановка проблеми і аналіз останніх досліджень. Студент (учень) — це не посудина, яку потрібно наповнити знаннями, а факел, який потрібно запалити. Відомий давньогрецький вислів не втратив своєї актуальності протягом бурхливих епох, реформ галузі освіти і вищої школи, але з кожним десятиліттям викладач стикається з новими викликами. Сьогодні, ми зіткнулися з поколінням Z і труднощами як передати накопичений досвід, знання, поколінню з кліповим мисленням [3, с. 342], а для українських медичних закладів освіти ще одним викликом стала пандемія коронавірусної інфекції, що позбавила можливості проводити повноцінні традиційні практичні заняття на клінічних кафедрах (з оглядом, опитуванням пацієнтів «біля ліжка хворого»). Не дивлячись на багаторічну історію дистанційного навчання (ДН), від перших кроків у вигляді “стенограма Пітмена” до сучасних мультимодальних електронних платформ на зразок Moodle або iSpring [1, с. 186], залишається низка невирішених питань e-Learning. Серед проблем дистанційної форми освіти в Україні можна виділити, як труднощі технічного характеру (доступ по мережі інтернет, проблеми технічного забезпечення для можливості проведення відеоконференцій), педагогічного спрямування (відсутність прямого контакту між викладачем та студентом, адекватність оцінки отриманих знань) [2, с. 116].

Формулювання завдання дослідження. Метою даної роботи було проаналізувати особливості ДН студентів на кафедрі хірургії. Перед нами були поставлені наступні завдання: виявити переваги та недоліки онлайн навчання на клінічній кафедрі з точки зору студента; оцінити та порівняти рівень отриманих знань в залежності від форми навчання; виявити найбільш ефективний тип навчання в умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для виявлення переваг та недоліків ДН було проведено анонімне анкетування на платформі Moodle серед 56 студентів VI року навчання (2019/2020) медичний факультет, що завершили місячний електронний цикл “Невідкладної хірургії” на клінічній кафедрі (основна група). За віком група респондентів мала наступний вигляд: студенти у віці 22 роки — 25 (44,6%); 23-25 років — 26 (46,4%); старше 25 років — 5 (9%). За гендерною ознакою: хлопців — 16 (28,6%), дівчат — 40 (71,4%). Серед учасників анкетування тільки 2 (3,6%)

студентів мали раніше досвід дистанційного навчання у вигляді онлайн вебінарів. Серед недоліків ДН були виділені: погана якість інтернет зв'язку — 10 (17,9%) студентів, що пояснюється використанням мобільного інтернету (особливо в сільській місцевості), використанням застарілого програмного забезпечення; підвищена втома (порушення гостроти зору), зниження уваги — 6 (10,7%) студентів, що виникає через тривалі семінарські заняття до 6 годин; відсутність прямого контакту з викладачем або хворим — 20 (35,7%), що знижує якість навчання через зниження мотивації, неможливість опанувати практичні навички (перкусія, пальпація, аускультация) при хірургічній патології. По переваг ДН можна віднести: гарна візуалізація учбового матеріалу за допомогою відеофільмів, аудіофайлів, презентацій — 40 (71,4%) студентів; теоретичний матеріал зібраний в одному місці на електронному курсі — 29 (51,8%); можливість проходити тестування в асинхронному форматі навчання в будь-який зручний час в зручному місці — 18 (32,1%).

Для порівняння якості отриманих знань ми проаналізували результати складання ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок 2. Загальна лікарська підготовка» серед студентів, що пройшли ДН 2019/2020 роки - основна група (56 студентів) та традиційне навчання (група порівняння, що також складалася з 56 студентів), що навчалися на кафедрі 2018/2019 роки. Групи були репрезентативні за віком, гендерною ознакою, якісними показниками поточного контролю знань на кафедрі. Усі студенти обох груп склали «Крок 2», тобто набрали більше 60,5% правильних відповідей. У групі порівняння загальний середній бал склав 73,7%, а серед тестів за хірургічним профілем — 75,3%. У основній групі загальний середній бал склав 76,3%, а серед тестів за хірургічним профілем — 70,1%. Отримані результати свідчать про відсутність достовірної різниці в якості отриманих знань перевірених за допомогою тестового контролю «Крок 2». Комп'ютерні технології дозволяють нівелювати недоліки дистанційної освіти за рахунок збільшення частки самостійного освоєння матеріалу, можливості більш активної участі студентів при створенні глосарію, вікі, проходження уроків з елементами гри, захоплювальними балами. Кожен студент може варіювати темп і час навчання для освоєння асинхронної частини електронного курсу. Але навіть використання нових освітніх технологій в сучасному процесі навчання нового покоління має ґрунтуватися на застосуванні комплексного підходу з формуванням професійних компетенцій, що можливе лише при наявності «живого спілкування» з хворими, можливості роботи в симуляційних класах на тренажерах.

Висновки з цього дослідження та перспективи. ДН на клінічній кафедрі з застосуванням сервісу Moodle можливе. Серед основних недоліків треба виділити: погана якість інтернет зв'язку, підвищена втома через тривалі заняття у монітора комп'ютера, відсутність прямого контакту з викладачем або хворим, неможливість опанувати практичні навички при хірургічній патології. До переваг ДН належать: гарна візуалізація учбового матеріалу, теоретичний матеріал зібраний в одному місці на електронному курсі, можливість проходити тестування в асинхронному форматі навчання в будь-який зручний час в зручному місці. Зворотний зв'язок показує, що рівень знань студентів в залежності від форми навчання свідчить про відсутність достовірної різниці в якості отриманих знань перевірених за допомогою тестового контролю «Крок 2». Віртуальне освітнє середовище допомагає та підтримує медичну освіту, але не може повністю замінити традиційний навчальний процес, що потребує подальшого аналізу та розробки нових методик (програм)

викладання особливо для студентів медичних закладів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Малиновська О. Л., Масон С. Р., Чаплик О. А. Деякі історичні та теоретичні аспекти дистанційного навчання. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2017. Вип. 27(4). С. 186–188.
2. Скрипник Л.М. Дистанційна медична освіта: сучасні реалії та проблеми. *Архів клінічної медицини*. 2012. №2 (18). С. 116-118
3. Joshi A., Novaes M.A., Iyengar, S. Evaluation of a tele-education programme. *J. Telemed. Telecare*. 2011. №17. P. 341–345.

UDC 378.147.88

Lysanets Yu., Bieliaieva O.

Ukrainian Medical Stomatological Academy, Poltava

Robinson A.

York, United Kingdom, CELTA teacher, visiting lecturer in English and

International Communication to Ukrainian Medical Stomatological Academy

METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR TEACHING GRAMMAR IN

MEDICAL ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES

У статті представлено досвід упровадження комплексного підходу в процесі формування граматичних навичок науково-педагогічних працівників і здобувачів ступеня доктора філософії в медичних ЗВО. Авторами вироблена власна концепція викладу навчального матеріалу: візуалізація теоретичних аспектів, граматичні вправи, робота з автентичними текстами, комунікативні завдання. Пропонований підхід апробовано при розробці підручника “Medical English for Academic Purposes” (2018), укладеного з урахуванням сучасних тенденцій інтернаціоналізації вищої школи, що передбачає підготовку фахівців, які працюватимуть в англомовному просторі сучасної науки й освіти.

Ключові слова: *фахова англійська мова, науково-педагогічні працівники, здобувачі ступеня доктора філософії.*

The article presents the experience of implementing a comprehensive approach in the process of forming the grammatical skills in academic staff and PhD students at medical universities. The authors have developed their own concept of presenting the training material: visualization of theoretical aspects, grammar exercises, working with authentic texts, communication tasks. The proposed approach has been tested in the development of the textbook “Medical English for Academic Purposes” (2018), which was written in the context of current trends in internationalised higher education, involving the training of specialists who will work in the modern English language educational and scientific environment.

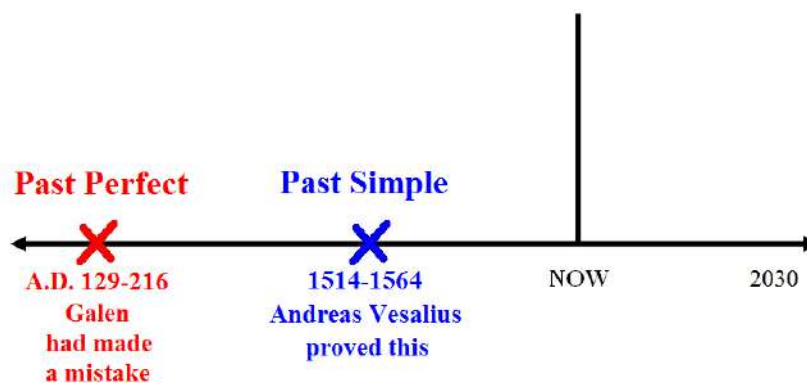
Key words: *English for Professional Purposes, academic staff, PhD students.*

В статті представлений досвід впровадження комплексного підходу в процесі формування граматичних навичок науково-педагогічних працівників і здобувачів ступеня доктора філософії в медичних вузах. Авторами вироблена власна концепція викладу навчального матеріалу: візуалізація теоретичних аспектів, граматичні вправи, робота з автентичними текстами, комунікативні завдання. Представлений підхід апробований при розробці підручника “Medical English for Academic Purposes” (2018), складеного з урахуванням сучасних тенденцій інтернаціоналізації вищої

школы, предусматривающих подготовку специалистов, которые будут работать в англоязычном пространстве современной науки и образования.

Ключевые слова: английский язык для профессиональных целей, научно-педагогические сотрудники, соискатели степени доктора философии.

The rapidly expanding use of English necessitates the development of modern teaching materials in compliance with current trends in internationalised higher education [1; 3]. The aim of this paper is to present the experience of implementing a comprehensive approach to teaching grammar in the course in professional English for PhD students and academic staff at higher medical educational institutions. The suggested approach has been tested in the development of textbook “Medical English for Academic Purposes” (authors: Yuliia Lysanets, Olena Bieliaieva, Maryna Melaschenko; editor and consultant: Anthony Robinson) [2]. The book was written in the context of current trends in internationalised higher education and the training of specialists working in the modern English language educational and scientific environment. Each unit presents grammar and uses exercises to consolidate and activate the professional oral and written use of vocabulary and specialised terminology. The “Grammar Revision” section is supplemented with illustrative material to facilitate understanding and memorizing. For instance, the diagram on Past Perfect is given below:



Explanation: The **Past Perfect** describes a completed action further back in the past.

Formation: **had + past participle** of the main verb

E.g.: In 1543, Andreas Vesalius proved that Galen **had made** a mistake in describing human anatomy.

Next, we provide explanation and relevant examples of using this tense in the English medical discourse.

The **Past Perfect** can be used to describe:

- 1) An event that had already happened before something else happened:
 - When I arrived at the meeting, the chairman **had** already **begun** his presentation.
 - 2) With adverbial time modifiers e.g. *by 5 o'clock / end of the year, within the deadline:*
 - He **had sent** his abstracts to the Congress *by the 1st of June*.
 - 3) In reporting other past tenses (e.g. speech):
Actual: Jane: “The new doctor **has arrived** at reception.”
Reported: Jane said that the new doctor **had arrived** at reception.
Actual: John: This patient **has been** waiting a month for an appointment.
Reported: John said that the patient **had been** waiting a month for an appointment.
Actual: Patient: “My back **has been** hurting for some weeks.”

Reported: The patient complained that his back **had been** hurting for some weeks.

Actual: Doctor: "I performed the operation yesterday."

Reported: The doctor reported that he had performed the operation yesterday.

The **Past Perfect Continuous**

Formation: **had been** + main verb in **-ing** form.

The **Past Perfect Continuous** can be used to describe an extended or repeated event which took place before a particular point in the past.

E.g.:

- The patient **had been losing** the battle against cancer.
- Galen **had been describing** something incorrectly.

The event stops at the specified time point:

- He had been driving without a break for several hours when the car crashed.

The event continues beyond the specified time point:

- She had been pregnant for 5 weeks before they discovered the tumour.

The event has recently finished before the specified time point:

- Her eyes were sore; the doctor could tell she had been rubbing them.

NB! "Since" and "for" are often used to describe an event's duration to a certain time point.

Further, the "Grammar Revision" section is supplemented with oral and written exercises, aimed at consolidation of the material under consideration.

Sample Exercise No. 1. Read and translate the sentences:

1. He had visited the clinic before and therefore the routine was not new to him.
2. The nurse had completed the routine tests before Dr. Berman came into the ward.
3. After I had finished examining the patient, I spoke to his parents.
4. The doctors had determined the cause of disease by 8 p.m.
5. I had already composed the plan of our research by Tuesday.
6. Aristotle had stimulated interest in anatomy by his dissections of animals.
7. In the 16th century, doctors in Bologna proved that Galen had made mistakes.
8. I went to the laboratory but Prof. Smith had already left.
9. He arrived at the conference late and the session had already begun.

The Unit then continues to the "Reading and Translation Practice" section, which suggests extracts from original professional literature, which demonstrate the use of this grammar material.

Sample Exercise No. 2. Read and translate the text. Pay attention to the use of Past Perfect:

ANDREAS VESALIUS VS. GALEN

Andreas Vesalius (1515–1564) was a Flemish physician who revolutionised the study of anatomy and changed the way people thought about the human body. Born into a family of physicians and pharmacists, Vesalius began practising medicine at a time when the approach to the human body was based on ancient knowledge passed down from Galen (130-210), a physician who had combined the practice of dissection with his knowledge of Greek philosophers (including Aristotle) to explain the structure of the human body.

By the 1500s, cultural attitudes to death had changed, and dissecting a cadaver was an acceptable practice. The traditions of ancient Rome had not allowed the dissection of human corpses and therefore Galen had had to conduct his studies on animal corpses (primarily oxen and Barbary macaques). In the Middle Ages, there was no requirement to learn from real bodies, as it was thought that everything that needed to be known could

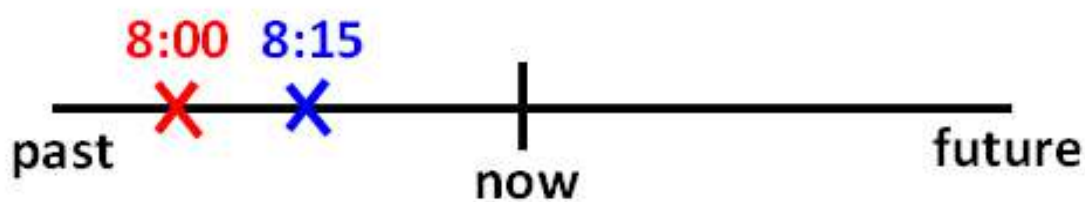
be found in Galen's writing.

In 1537, Andreas Vesalius moved to the University of Padua and, while lecturing to medical students, began dissecting corpses (usually executed criminals). This practice led him to re-appraise radically his entire understanding of the human body and how it worked. As he grew more familiar with the human body, Vesalius began to suspect a deep and underlying mistake in Galen's work. He eventually worked out that Galen had never dissected a human, but only animals. During his studies of human specimens provided by a local executioner in Padua, Andreas Vesalius noticed that the structures which Galen had described didn't actually exist in humans. For instance, Galen's dissection of a sheep's head rather than a human one led to centuries of anatomists dutifully propagating the myth about the existence of human *rete mirabile* ("wonderful network" – a complex circulatory system in some vertebrates). Vesalius widened his scope, dissecting animals, and reading over Galen's writings more carefully.

From the age of 25, Vesalius set out to prove where Galen had made mistakes. Lecturing in Padua and then Bologna, he set up skeletons of humans and Barbary macaques, and showed the assembled students how wrong Galen had been. He also began to compile his series of anatomy illustrations, collecting them into a book that was eventually published in 1543. This book, known as "*De humani corporis fabrica libri septem*" ("*The Seven Books on the Structure of the Human Body*") began a new tradition of anatomical discovery in Europe, where practitioners began to explore the human body in more detail, and trust in their own observations of phenomena rather than in textbooks. Vesalius's suggestion that every student needed to learn from hands-on dissection, and not merely from books and illustrations, was a revolutionary new approach to the study of the body.

At the end of each Unit, the "Communication Skills" section is aimed at checking the level of students' mastering the grammar material.

Sample Exercise No. 3. The image given below displays two consecutive actions in the past. Think of possible events (e.g., from your personal experience) and write down their brief description, using Past Simple and Past Perfect tenses.



➤ **The following model may be of help:** "Yesterday, I was late for the meeting. By the time I arrived at 8:15, it had already started".

Thus, the textbook "Medical English for Academic Purposes" (2018) is intended to reinforce the English grammar usage and to develop the communication skills of postgraduate students and teaching staff. The authors believe that the professional development of PhD students and academic and clinical teachers of English-speaking medical students will promote academic mobility, scientific cooperation and the training of foreign students to international standards, and thus contribute to the development of higher medical education in Ukraine.

REFERENCES

1. Беляєва О.М. Функціонально-змістовні та функціонально-стильові

характеристики наукових текстів / О.М. Беляєва // Інновації в освіті, науці та виробництві: матеріали шостої Всеукр. конф. (Полтава, 23–24 квіт. 2009 р.). – Полтава : ПЕП, 2009. – С. 108–110.

2. Lysanets Yu. Medical English for Academic Purposes / Yu. Lysanets, O. Bieliaieva, M. Melaschenko. – Kyiv : AUS Medicine Publishing, 2018. – 312 p.

3. Robinson A. Implementation of the Integrative Approach to Teaching Medical English for Academic Purposes / A. Robinson, Yu. Lysanets, O. Bieliaieva // Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи : збірник статей III Міжнародної наук.-практ. конф., Полтава, 31 травня–01 червня 2018 р. – Полтава : Вид-во «Астроя», 2018. – С. 273–281.

UDC: 811.111'42

Lysanets Yu., Bieliaieva O., Purdenko T., Ostrovska L., Morokhovets H.
Ukrainian Medical Stomatological Academy, Poltava

THE USE OF HEDGING IN THE ENGLISH MEDICAL DISCOURSE

У статті розглянуто комунікативну стратегію ухильності (хеджінгу) в англomовному медичному дискурсі. Проаналізовано лінгвістичні особливості маркерів хеджінгу, визначено функції хеджінгових конструкцій в залежності від інтенції адресанта. Вивчення функціональної реалізації хеджінгу на матеріалі окремих наукових жанрів англomовного медичного дискурсу конкретизує та увиразнює мовленнєву ситуацію «лікар – пацієнт», мотивує комунікативну поведінку нарративних інстанцій, сприяє оптимізації міжнародної професійної комунікації, що зумовлює актуальність дослідження. Наукова розвідка відкриває перспективи для подальшого дослідження явища хеджінгу в англomовному медичному дискурсі зокрема та в науковому стилі англійської мови загалом.

Ключові слова: хеджінг, комунікативна стратегія, комунікація, медичний дискурс, адресат.

The article considers the communicative strategy of hedging in the English medical discourse. The authors analyzed the linguistic features of hedging markers, and the functions of hedging constructions depending on the addressee's intentions. The study of the functional implementation of hedging on the basis of certain academic genres of English-language medical discourse specifies the "doctor – patient" communicative situation, motivates the communicative behavior of narrative figures, and optimizes international professional communication, which determines the relevance of the study. The paper opens perspectives for further research of the hedging phenomenon in the English medical discourse in particular and in the academic style of the English language in general.

Key words: hedging, communicative strategy, communication, medical discourse, addressee.

В статье рассмотрена коммуникативная стратегия хеджинга в англоязычном медицинском дискурсе. Проанализированы лингвистические особенности маркеров хеджинга, определены функции хеджинговых конструкций в зависимости от интенции адресанта. Изучение функциональной реализации хеджинга на материале отдельных научных жанров англоязычного медицинского дискурса конкретизирует коммуникативную ситуацию «врач - пациент», мотивирует коммуникативное поведение нарративных инстанций, а также способствует оптимизации международной профессиональной коммуникации, что обуславливает актуальность исследования. Работа открывает перспективы

для дальнейшего изучения явления хеджинга в англоязычном медицинском дискурсе в частности и в научном стиле английского языка в целом.

Ключевые слова: *хеджинг, коммуникативная стратегия, коммуникация, медицинский дискурс, адресат.*

Hedging is a communicative strategy, purposefully used to weaken the illocutionary power of expression, since without which it may sound rude, overly emotional or even aggressive [2; 4; 5]. According to G. Myers, “hedging is a politeness strategy when it marks a claim, or any other statement, as being provisional, pending acceptance in the literature, acceptance by the community - in other words, acceptance by the readers” [7, p. 12]. As a linguistic phenomenon, hedging is associated with the choice of a particular communication strategy, usually aimed at reducing the categorical expressions. This phenomenon is also associated with such communication strategies as trying to avoid a direct expression, conceal insecurity of communicators, present information objectively, prevent possible criticism, distance oneself from misinterpretation, and limit or mitigate the truth of one’s statements if communicants are not completely sure of the accuracy of the information. The study of hedging strategies is important to eliminate possible mistakes and avoid misunderstanding in medical communication. The ability to understand and use hedging phrases correctly is an essential prerequisite of successful communication, intercultural reciprocal understanding and international cooperation in the context of rapid development of integration in Ukraine, which renders the present research relevant. Quite often, the author’s profound message can be concealed behind a particular choice of lexical units in a statement [1; 6], either deliberately or unintentionally. Therefore, the authors believe that paying due attention to this linguistic phenomenon within the framework of the professional development of PhDs and staff will promote academic mobility, scientific cooperation and the training of foreign students to international standards, and thus contribute to the development of higher medical education in Ukraine.

The phenomenon of hedging is extremely diverse and includes many types of linguistic tools: discursive words, word-forming elements, quotation marks, whole sentences. Most often, hedging markers include: modal verbs and verbs with modal meanings; nouns; adverbs; secondary sentences. In linguistics, hedging strategies limit the degree of confidence in the truth of a statement and thus protect the speaker from the danger of “losing face” and experiencing communicative failure. The hedging strategy is implemented through multi-level linguistic tools. K. Hyland [3] suggested several examples of hedging constructions, which are common in the English medical discourse: modal verbs; modal auxiliary verbs; epistemic verbs; adverbs, adjectives and nouns expressing probability; approximators of quantity, frequency, time; impersonal and passive constructions. For example, let us consider the sentence “Obesity leads to overweight babies”. As we can see, this expression becomes categorical and can be interpreted as an indisputable fact. Thus, the sentence automatically becomes controversial because it assumes that the statement is 100% true in each case, which obviously causes a number of controversies, because there will always be exceptions. Instead, the wording “Studies suggest that obesity leads to overweight babies” allows the author to distance themselves from the findings of other studies to avoid making unfounded and categorical statements.

Thus, the functioning of non-categorical utterances in the English medical communication is determined by the norms of academic style, ethnocultural factor and

pragmatics of the speech act. The ability to correctly apply and interpret hedging is one of the main communicative competencies required to master a foreign language at a high level. In our opinion, further study of hedging in medical discourse is a promising area, which is important for successful intercultural communication and the development of translation theory.

REFERENCES

1. Бережанська Ю. В. Лінгвостилістичні особливості персуазивного медичного дискурсу, присвяченого проблемі евтаназії / Ю.В. Бережанська // Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія Філологічна : збірник наукових праць. – Острог : Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2014. – Вип. 44. – С. 39–41.
2. Crompton P. Hedging in Academic Writing: Some Theoretical Problems / P. Crompton // English For Specific Purposes. – 1997. – 16(4). – P. 271-287.
3. Hyland K. Hedging in Academic Writing and EAP / K. Hyland // English for Specific Purposes. – 1994. – Vol. 3. – P. 239-256.
4. Lewin B. A. Hedging: an Exploratory Study of Authors’ and Readers’ Identification of ‘Toning Down’ in Scientific Texts / B. A. Lewin // Journal of English for Academic Purposes. – 2005. – Vol. 4. – 163-178.
5. Leyla S. A Cross-Cultural Study of Hedging Devices in Discussion Section of Applied Linguistics Research Articles / S. Leyla, M. Atai // Teaching English language and literature society of Iran. – 2008. – Vol.7. – P. 1-22.
6. Lysanets Yu. Stylistic Features of Case Reports as a Genre of Medical Discourse [Електронний ресурс] / Yu. Lysanets, H. Morokhovets, O. Bieliaieva // Journal of Medical Case Reports. – 2017. – Vol. 11. – № 83. – Режим доступу : <https://jmedicalcasereports.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13256-017-1247-x>
7. Myers G. The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles / G. Myers // Applied Linguistics. – 1989. – Vol.10. – P. 1-35.

УДК 378.091.322:811.124'06:378.6:61

Литовська О. В.

**Харківський національний медичний університет
ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ СТУДЕНТСЬКОГО ГУРТКА З
ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У МЕДИЧНОМУ
ЗВО**

Робота студентських наукових гуртків гуманітарних кафедр у медичних закладах вищої освіти відіграє важливу роль у популяризації гуманітарного знання та формуванні молодих науковців. Статтю присвячено опису досвіду автора з організації роботи гуртка з латинської мови, висвітленню основних напрямів роботи, огляду проблем та перспектив для подальшого розвитку в умовах змішаної форми навчання.

Ключові слова: латинська мова, науковий гурток, медична термінологія, студенти, дистанційне навчання, медичний ЗВО

The work of students’ scientific circles at humanitarian departments in medical universities plays an important role in popularization of humanitarian knowledge and formation of young scientists. Article is devoted to description of author’s experience in organization of scientific circle of Latin language and medical terminology, review of problems and perspectives of further development in conditions of blended education.

Key words: Latin language, scientific society, medical terminology, students,

remoted education, medical university

Работа студенческих научных кружков гуманитарных кафедр в медицинских вузах играет большую роль в популяризации гуманитарного знания и формировании молодых ученых. Статья посвящена описанию опыта автора по организации работы кружка по латинскому языку и медицинской терминологии, обзору проблем и перспектив дальнейшего развития в условиях смешанной формы обучения.

Ключевые слова: латинский язык, научный кружок, медицинская терминология, студенты, дистанционное обучение, медицинский вуз

Сьогодні у ЗВО наукова робота студентів є одним із пріоритетних напрямків [6; 7]. Завданням СНТ та наукових гуртків є популяризація науки серед молоді, формування навичок самостійної наукової роботи, уявлень про дослідницьку етику, підготовка до написання наукових робіт та виступів на наукових форумах [6].

Наявність гуртка не лише вимога адміністрації ЗВО, а й престиж кафедри, а також зв'язок із багаторічними науковими традиціями дослідницької діяльності університетів. Так, студентський науковий гурток «залишався основною формою організації студентської науково-дослідної роботи в класичному університеті України другої половини ХХ ст. і сприяв інтелектуальному та фаховому зростанню студентів» [1, с. 43].

Майже кожна кафедра українських медичних ЗВО, на якій викладається латинська мова (переважно це кафедри, де поєднується викладання української або іноземної мови та латини), має науковий гурток з латини. Про діяльність гуртків можна дізнатися із інформації на сайтах кафедр, однак у науковому доробку українських (та й не лише українських) викладачів-кураторів гуртків надзвичайно мало як теоретичних робіт, присвячених організації та особливостям функціонування таких товариств, так і робіт, які б розкривали особистий досвід керівників та учасників гуртків [1; 5; 8].

Аналізуючи вказану на сайтах кафедр тематику роботи гуртків з латинської мови можна виділити такі напрямки: культурологічний; власне лінгвістичний (аналіз термінотворення), розгляд фахової медичної термінології у наукових виданнях іноземними мовами, «жива латина» [2; 3; 4; 8; 9; 10]. Більшість кафедр намагається утримати усі ці напрямки, що не завжди можливо з огляду на невелику кількість засідань та обмеженість участі студентів першим роком навчання.

Ця робота пропонує аналіз досвіду керівника студентського наукового гуртка кафедри латинської мови ХНМУ з 2014 року.

Від самого початку обраною нами стратегією була робота над лінгвістичними явищами у царині медичної термінології, пов'язаними з латинською мовою. Важливо, щоб латинська мова мала першочергове значення для розуміння цього явища і щоб матеріал дослідження демонстрував взаємозв'язок між термінологічними системами різних мов. Тож гуртківцям пропонувалися такі напрями роботи: етимологія медичних термінів, робота із словотвірними гніздами, аналіз морфологічної будови термінів, розгляд джерел метафоризації медичних термінів, синонімія та квазісинонімія, порівняння термінів латинською та сучасними мовами, аналіз аббревіатур та епонімів.

Серед методів роботи – робота зі словниками та електронними довідниками (перекладними, етимологічними, тлумачними), звернення до іншомовних джерел,

робота із Міжнародною анатомічною номенклатурою та Міжнародним класифікатором хвороб з метою аналізу частоти і закономірностей вживаності певних лексем, аналіз значення морфем, порівняльний аналіз професійної лексики, добір ілюстративного матеріалу тощо. Таким чином створюються саме ті навички, які постають корисними для дослідницької роботи у будь-якій галузі: робота з джерелами, порівняння, пошук закономірностей, статистичний аналіз.

Коротко окреслимо кожен із напрямків, за якими ми працюємо.

Зазвичай, перше засідання присвячується етимології. Таким чином закладається підґрунтя для подальшої роботи, адже більшість наукових пошуків, пов'язаних із лексикою, змушують звертатися до етимології, праїндоевропейських коренів та порівняння термінів у мовах народів світу.

Для початку студентам пропонується розповісти про значення їхніх імен, таким чином відбувається знайомство з учасниками та демонструється зв'язок давніх мов із сучасністю. Після цього розглядаємо етимологію як лінгвістичне явище, її зв'язок із історією медицини та мови, місце латини у мовній системі світу; знайомимо гуртківців з етимологічними словниками та структурою словникових статей. Це готує до завдання на наступне засідання – пошук етимології анатомічних термінів.

Завдання має на меті навчити працювати із етимологічними словниками, показати роль латини у формуванні інтернаціональної професійної лексики, продемонструвати можливі етимологічні зв'язки між мало схожими між собою словами тощо. Зазначимо, що джерелами для пошуку виступають етимологічні словники (Етимологічний словник української мови, www.etymonline.com та інші). Розвідки студентів розглядаються та аналізуються на наступному засіданні.

Іншим цікавим тематичним напрямком є епонімія. Розповідаючи про це явище, доречно розказати не лише про епоніми у науковій термінології (більшість студентів вже знайомі з термінами атлант, хвороба Альцгеймера, дальтонізм, лінія Пирогова), але й про ті, що ми використовуємо у повсякденному житті (наприклад, англійські August, July, Saturday, бренди Martini, Mercedes-Benz). Перехід від загальної лексики до професійної полегшує формування уявлення про існування двох чи більше назв одного явища, уможливорює обговорення дискусійного питання термінознавства – доречності використання епонімів. Формулюючи завдання з цієї теми, ми керуємося метою показати зв'язок історії медицини із термінотворенням й водночас живий процес термінотворення, для якого характерне витіснення одних термінів іншими. Джерелами виступають словники епонімів, сайт whonamedit.com, Stedman's medical dictionary.

Жвавий інтерес гуртківців викликає тема аббревіації, адже вони на власному досвіді вже стикаються з професійними аббревіатурами (T5, IV, ECG, aa). Знайомлячи із цією темою, ми вказуємо на давню традицію скорочення імен, посад, певних ритуальних виразів (Imp., SPQR). Найбільш емоційно студенти реагують на «відкриття» значень уже відомих скороченнями на зразок P.S., a.m., CV. Такі «відкриття» підвищують інтерес до теми та одразу розширюють мовний контекст, адже, навіть візуально, із латинськими аббревіатурами студенти знайомляться переважно із іншомовних джерел. Зберігаючи орієнтацію гуртка на роботу із медичною термінологією, при розгляді аббревіатур до аналізу органічно залучаються терміни із різних сфер життя та із різних мов. Ще однією особливістю даної теми є актуальність у сучасному світі, де користування месенджерами активізували використання скорочень (tnk, 2day). Матеріал для аналізу береться із

словників абревіатур, переліків офіційних усталених рецептурних скорочень, англomовних медичних словників.

Із формуванням постійної спільноти гуртківців, які напрацювали певний досвід роботи із джерелами та аналізу термінологічних явищ, варто переходити до більш складних тем. Так, обговорення лексичних гнізд спирається на сформовані у студентів уявлення про етимологію та навички морфологічного аналізу слів. Таким чином уможлиблюється розуміння системи словотвірних зв'язків між термінами та аналіз шляхів їхнього формування. Продуктивним видається добір таких прикладів, де у гніздо входили б не лише анатомічні терміни (*ulna–ulnaris*), але й клінічні чи фармацевтичні (*tuber–tuberculum–tuberculosis* із похідними). У той же час перед керівником стоїть завдання не переобтяжувати студентів, адже гнізда від термінів на зразок *carpi* можуть виявитися занадто розлогими. Матеріал для аналізу береться з анатомічної номенклатури, медичних словників, перекладних словників, Міжнародного класифікатора хвороб.

Визначення шляхів метафоризації анатомічних термінів – один із варіантів тематики роботи для студентського гуртка. Викладач знайомить гуртківців з явищем метафоризації, різновидами метафор, розповідає про зв'язок номінації з розвитком людської свідомості. Анатомічна термінологія є дуже цікавим матеріалом для аналізу метафоризації, адже представляє широкий спектр від архаїчних асоціацій із тваринами, рослинами, елементами побуту (*cauda, bulba, vomer*) до складно сформульованих абстрактних назв. Тема метафоризації ґрунтується на досвіді пошуку етимології слів. Цікавим є порівняння шляхів метафоризації в латинській мові та сучасних мовах. Робота проводиться із залученням анатомічної номенклатури та етимологічних словників.

Розгляд явища квазісинонімії – є одним із найскладніших, адже потребує від гуртківців неабиякої уваги, методичності, інкорпорує знання з анатомії та підштовхує до формулювання самостійних висновків. Необхідно познайомити студентів із сутністю цього явища, диференціацією між синонімами, повними синонімами та квазісинонімами. Явище квазісинонімії в українській анатомічній терміносистемі є майже недосліджуваним, тож студенти-гуртківці виступають першопроходьцями. Керівник пропонує для аналізу латинські терміни, які мають однаковий переклад українською (наприклад, *fossa, fovea* – ямка; *processus, appendix* – відросток), або латинський термін, що має декілька варіантів перекладу українською (*appendix* – відросток, привісок, придаток). Завданням студентів є створення переліку термінів, де дане слово зустрічається; визначення його перекладу; визначення, чи є закономірності саме у такому перекладі та чи є послідовність у поєднанні певного національного варіанту у тому чи іншому випадку, з'ясування, чим мотивована латинська та українська назва. Користь від таких завдань важко переоцінити, адже гуртківці стикаються із недоліками існуючої терміносистеми, розуміють, що її оптимізація вимагає суголосної роботи лінгвістів та анатомів.

Як показує досвід, найбільший інтерес серед гуртківців викликають етимологія, епонімія та абревіація. Найскладнішими для студентів і у той же час найбільш продуктивними в плані написання наукових робіт є аналіз квазісинонімів та пошук джерел метафоризації. Це, на наш погляд, є яскравим свідченням того, що сучасному студенту найважливішим видається практичний аспект. І тут латинська мова є інструментом для оволодіння професійною термінологією та посередником у міжнаціональній комунікації.

Найбільшим викликом для керівника гуртка постає грамотний підбір завдань. Треба розуміти особливості роботи із студентами-першокурсниками. Наш особистий досвід показав, що завдання має бути здійсненним, інакше гуртківці втомлюються та перегорять (словотвірне гніздо від слова *carut* - надто велике, а от *tuberculum* - оптимально, до того ж дозволяє залучити і анатомічну, і клінічну термінологію).

Разом з тим варто обирати об'єкти дослідження, аналіз яких був би можливим для людини без поглибленої лінгвістичної підготовки, для аналізу яких було б достатньо 3–4 джерел. Крім того, джерела мають бути доступними для науковця-початківця. Не варто переобтяжувати студента-медика лінгвістичними працями. Знайомство із конфліктуючими теоретичними підходами в лінгвістиці не має практичної цінності для першокурсника медичного ЗВО.

Звичайно, у організації роботи гуртка чи не визначальне значення має особистість керівника гуртка, або викладача, який порадив брати участь у засіданнях. Гурток з латинської мови, зазвичай, нечисленний – до 10 постійних учасників. Засідання відбуваються раз на 3–4 тижні. Після перших ознайомчих засідань залишаються ті, хто дійсно цікавиться латиною та здатен до систематичного виконання завдань. На наш погляд, акцент на заохочення додатковими балами призводить до формалізації процесу і лише негативно впливає на функціонування гуртка. Натомість обмін результатами міні-досліджень із однодумцями у дружній атмосфері постає прекрасним підґрунтям до презентації власних доробків на студентських наукових конференціях.

Продуктивність обраної нами стратегії підтверджується успішними виступами гуртківців на кафедральних та всеукраїнських конференціях та відгуками самих студентів.

Щодо організації гурткової роботи несподівано цікавим постав досвід карантину у навчальному році 2019–2020. Зрозуміло, що більшість кафедральних гуртків припинили роботу через проблеми пов'язані з переходом навчального процесу на дистанційний формат. Саме наші студенти-гуртківці виступили ініціаторами продовження роботи у дистанційному форматі - і результат перевершив усі сподівання. Серед переваг відзначимо відсутність обмеженості у часі, студенти досить швидко призвичаїлися до створення презентацій до своїх виступів, зменшилося напруження та страх виступати перед публікою, менша «формалізованість», більша залученість до комунікації одне з одним. Власне зібрання гуртка вирішували проблему дефіциту комунікації та сприяли відпрацюванню технічних навичок роботи у дистанційному форматі. Разом з цим виконання завдань стало менш орієнтованим на викладача, а більш - на колег-гуртківців.

Результат роботи гуртка латинської мови під час карантину потребує осмислення, однак успішний досвід дозволив у 2020–21 навчальному році розпочати роботу гуртка в online-форматі. Аналіз особливостей роботи у такому режимі - перспектива для подальшого дослідження.

Досвід показує, що із докорінними змінами у методології навчання у ЗВО та новими стратегіями розвитку студентської науки роль гуртка не втрачає значущості. Вважаємо актуальним обмін практичним досвідом та напрацюваннями зі стратегій діяльності наукових гуртків з латинської мови у медичних ЗВО, адже зацікавленість студентів і їхня налаштованість на наукову роботу на перших курсах лише зростає.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дмитришин О. Наковий гурток - основна форма організації студентської науки в класичних університетах України (друга половина ХХ ст.) // *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 14. С. 40-43.
2. Кафедра іноземних мов ТНМУ : веб-сайт. URL: <https://f-lang.tdmu.edu.ua/pokazniki/studentiskij-naukovij-gurtok-1>
3. Кафедра латинського языка // Белорусский государственный медицинский университет : веб-сайт. URL: <https://www.bsmu.by/page/3/127/>
4. Кафедра латинської та іноземних мов // Львівський національний медичний університет ім. Данила Галицького : веб-сайт. URL: <https://new.meduniv.lviv.ua/kafedry/kafedra-latynskoyi-ta-inozemnyh-mov/>
5. Колодезникова С. И. Гуляев П. Д. К проблеме организации деятельности студенческого научного кружка в современных условиях // *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2018. № 11 (165). С. 146-149.
6. Положення про наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів та молодих вчених ХНМУ // Наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів та молодих вчених ХНМУ : веб-сайт. URL: http://www.knmu.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=67%3A2011-05-05-08-37-45&catid=5%3A2011-05-05-08-31-16&Itemid=25&lang=uk
7. Про вищу освіту : Закон України №1556-VII від 01.07.2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
8. Сорока Ю. Б. Зінченко Н. В. Гурток як першочергова ланка науково-дослідницької роботи студентів у медичному колежі // *Всесвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/library/gurtok-ak-persocergova-lanka-naukovo-doslidnickoi-roboti-studentiv-u-medicnomu-koledzi-171264.html>
9. Студентське наукове товариство кафедри українознавства і латинської мови НФАУ : веб-сайт. URL: <https://ukrlat.nuph.edu.ua/%D1%81%D0%BD%D1%82.html>
10. Студентський науковий гурток з латинської мови та медичної термінології // Кафедра іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова : веб-сайт. URL: <https://www.vnmu.edu.ua/%D0%BA%D0%B0%D1%84%D0%B5%D0%B4%D1%80%D0%B0-%D1%96%D0%BD%D0%BE%D0%B7%D0%B5%D0%BC%D0%BD%D0%B8%D1%85-%D0%BC%D0%BE%D0%B2#>

УДК 37.01/09

Лозенко В. В.

Харківський національний медичний університет ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ РЕПРОДУКТИВНОГО МЕТОДУ ВИКЛАДАННЯ

Стаття вивчає актуальність використання репродуктивного методу викладання в інформаційному суспільстві у зв'язку з появою інтерактивних методів навчання. Репродуктивний метод навчання є одним з найвідоміших методів, який використовується протягом довгого часу у багатьох країнах. Базова структура знань відіграє важливу роль у навчанні, тому що виступає підґрунтям для вирішення творчих завдань. Така структура знань охоплює багато фактів, ключових моментів, інформативний матеріал — все те, що потрібно

запам'ятати. Як приклади у статті представлено найважливіші моменти, які слід лише запам'ятати, при вивченні іноземної мов, фізики, хімії: лексичний мінімум та граматичні правила (рідна, іноземна мови); формули та закони (математика, фізика, хімія). У процесі дослідження виявлено, що використання репродуктивного методу має сенс, якщо мова йде не про механічне відтворення інформації, а вміння працювати з нею. Такі вміння дають можливість робити висновки щодо отриманої інформації, висловлювати власне судження на базі відомих фактів. Викладач має стимулювати студентів працювати з інформацією, орієнтованою на запам'ятовування.

Ключові слова: репродуктивний метод, інформація, базова структура, знання, вміння, викладання.

The article studies topicality of usage of reproductive method teaching in informative society in connection with emergence of interactive methods which have been used for a long time in many countries. The basic structure of knowledge plays the important role in education because serves as the base of solving creative tasks. Such structure includes a lot of facts, key moments, informative data: everything what needs memorizing. As examples in the article the most important moments are represented which need memorizing while studying a foreign language, mathematics, physics, chemistry: vocabulary and grammatical rules, formulae and laws (mathematics, physics, chemistry). In process of research it has apparent that usage of reproductive method has a sense when it comes not to simple reproduction of information but skills of working with it. Such skills enable to draw a conclusion towards information, to formulate own point of view based on famous facts. A teacher must stimulate students to work with information oriented to memorizing.

Key words: reproductive method, information, basic structure, knowledge, skills, teaching.

Стаття изучает актуальность применения репродуктивного метода преподавания в информационном обществе в связи с появлением интерактивных методов обучения. Репродуктивный метод обучения является одним из самых известных методов, который используется на протяжении длительного времени во многих странах. Базовая структура знаний играет важную роль в обучении, потому что выступает фундаментом для решения творческих заданий. Такая структура охватывает много фактов, ключевых моментов, информативный материал — всё то, что нужно запомнить. В качестве примеров в статье представлены самые важные моменты, которые следует запомнить, при изучении иностранного языка, математики, физики, химии: лексический минимум и грамматические правила (родной, иностранный языки), формулы и законы (математика, физика, химия). В процессе исследования выявлено, что применение репродуктивного метода имеет смысл, когда речь идёт не о механическом воспроизведении информации, а умении работать с ней. Такие умения дают возможность делать выводы относительно полученной информации, высказывать собственное суждение на основе известных фактов. Преподаватель должен стимулировать студентов работать с информацией, ориентированной на запоминание.

Ключевые слова: репродуктивный метод, информация, базовая структура, знания, умения, преподавание.

На сьогоднішній день існує безліч методів навчання, серед яких

найпоширенішими вважаються методи навчання за характером (репродуктивний метод, проблемне навчання, евристичний), наочні (таблиці, схеми, фільми, відеоролики, використання мультимедійних дошок з виходом до мережі Інтернет), метод лекції (вступна, оглядова, заключна, лекція-бесіда, проблемна лекція, бінарна лекція, лекція з запланованими помилками тощо) та багато інших методів. Окремо виділяють інтерактивні методи навчання (метод мозкової атаки, «круглий стіл», дискусія, ситуаційний аналіз та інш.). Від вибору методів навчання залежить успішність студентів, тому чимало науковців вивчають специфіку використання методів навчання, окреслюють доцільність вживання того чи іншого методу згідно з метою заняття: Ю. Бабанський, В. Беспалько, М. Данилов, Б. Єсіпов, С. Єфремов, Г. Козлова, Л. Кондрашова, В. Олійник, Є. Петровський, С. Семенець, В. Сухомлинський, І. Харламов та інш.

Одним з найпоширеніших та майже універсальних методів у навчальному процесі до недавнього часу вважався репродуктивний або інформативно-репродуктивний метод. Сутність цього методу полягає в запам'ятовуванні відповідної інформації, яку надає викладач, освітлюючи ключові моменти теми. Потім викладач дає домашнє завдання за посібником або підручником, а студенти на наступне заняття мають відтворити усе сказане викладачем та прийти з виконаним домашнім завданням. Наразі репродуктивний метод все більш оцінюють як застарілий для початку XXI століття. Адже всю інформацію можна знайти в бібліотеці, в електронних книгах або на наукових сайтах. І якщо викладач ставить за мету лише передати інформацію, то, як правило, користь від цього заняття викликає певні сумніви. Це представляє проблему доцільності використання репродуктивного методу.

Однак існують певні речі (медичні терміни, схеми, формули), які можна лише запам'ятати. Також слід пам'ятати про окремі галузі знань, де для розвитку творчого мислення, креативного підходу до вирішення проблем має бути чітка послідовна система набутих знань (економіка, методика викладання, фізика, хімія та інш.). З доцільності використання репродуктивного методу влучно висловив свою думку науковець Семенець С. П.: «У концепції розвивального навчання репродуктивний метод може бути використаний як допоміжний, але необхідний засіб, що дозволяє розв'язати основну задачу-проблему, реалізувати знайдений метод її розв'язання, визначений спосіб виконання навчальних (методичних, педагогічних) та мислительних дій. Досвід показує, що розв'язання більшості творчих завдань, як правило, включає систему підзадач, спосіб (метод) розв'язання яких є відомим, а найбільша складність полягає в тому, щоб визначити названу систему базових задач та послідовність їх розв'язань у структурі розв'язання основної задачі-проблеми. У зв'язку з цим у системі розвивальної освіти значна зростає роль базових або опорних задач та методів (способів) їх розв'язування. Методичною вимогою до репродуктивного методу навчання в концепції розвивальної освіти є наявність системи творчих та проблемних завдань (задач), у процесі реалізації знайденого способу розв'язання яких передбачається виконання вже визначених алгоритмів, правил та способів дій» [7].

Наша точка зору суголосна з думкою Семенця С. П. про важливість побудови системи задач, окреслення базової структури знань, на якій ґрунтуватимуться творчі завдання. Треба додати, що така структура знань включає багато інформації, яку можна лише запам'ятати: наприклад, при вивченні іноземної мови обов'язково знати принаймні базову лексику, лексичний мінімум та найпростіші правила

конструювання речення. Без цього неможливе спілкування в іноземному середовищі. Вивчення фізики та хімії передбачає запам'ятовування багатьох формул і законів.

Слід відзначити, що викладач має стимулювати студентів працювати з інформацією, орієнтованою на запам'ятовування. Для цього викладачеві потрібно креативно підійти до прийомів, які спрямовані на запам'ятовування інформації. Наприклад, викладач має дати посилання на декілька сайтів, де можна знайти відповідну інформацію. Однак при цьому завдання студента полягає не в механічному відтворенні знань з електронної книги чи сайту. Студент повинний самостійно обґрунтувати, чому при відтворенні інформації він віддав перевагу певному сайту, а також висловити свою думку, який саме сайт, на розсуд студента, дає більш вичерпні, чіткі, науково обґрунтовані відповіді. Такий підхід до пошуку й відтворення даних, знань з певної теми є більш доцільним, бо студент не лише тренує пам'ять, а вчиться робити висновки щодо отриманої інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1989. 558 с.
2. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Єфремов С. В. Робота з підручником – метод науково-дослідної роботи студентів. *Роль інновацій в трансформації сучасної науки*. 2017. Ч. 1. С. 29–36.
4. Козлова Г. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник. Одеса: ОНЕУ, 2014. 200 с.
5. Кондрашова Л. Процесс обучения в высшей школе. Кривой Рог: КГПУ, 2007. 318 с.
6. Олійник В. Процес трансформації моделі lifelong learning в Україні. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Т.2. С.215–224.
7. Семенець С. Методи навчання в системі розвивальної освіти [електронний ресурс]. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/15540/1/%D0%B7%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%B6%D0%B6%D1%8F.pdf> (дата звернення 27.10.2020).
8. Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Київ: Радянська школа, 1976. Т.1. С. 53–205.
9. Харламов И. Педагогика. Москва: Высшая школа, 1990. 575 с.

УДК 378.016:81'243

Максименко Н.В., Іотова І.М., Маджар Н.М.

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

РОБОТА З ХУДОЖНІМИ І НЕХУДОЖНІМИ АДАПТОВАНИМИ ТЕКСТАМИ У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ

У статті порушується проблема сприйняття іноземними студентами художніх текстів, уведених до програм мовної підготовки слухачів підготовчого факультету/відділення. Пропонується методика роботи над художніми творами різних жанрів з урахуванням рівнів сприйняття – емоційного, коментованого, інтерпретаційного та оцінювального. Звертається увага на принципи та конкретні прийоми роботи з текстом, зокрема на роботу з наочністю, особливо

актуальною для дистанційного навчання.

Ключові слова: текст, художній текст, адаптований текст, сприйняття, підтекст, коментар.

В статті розглядається проблема сприйняття іноземними студентами художественних текстів, введених в програми мовної підготовки слухачів підготовчого факультета/відділення. Пропонується методика роботи над художественними творами різних жанрів з урахуванням рівнів сприйняття – емоційного, коментованого, інтерпретаційного та оцінювального. Звертається увага на принципи та конкретні прийоми роботи з текстом, зокрема на роботу з наочністю, особливо актуальною для дистанційного навчання.

Ключевые слова: текст, художественный текст, адаптированный текст, восприятие, подтекст, комментарий.

The problem of foreign students' perception of literary texts from the language training program for students of the preparatory department is raised in the article. The method of work on works of art of various genres is proposed, taking into account the levels of perception – emotional, commented, interpretive and evaluative. Attention is paid to the principles and specific methods of working with text, in particular, to work with clarity, which is especially relevant for distance learning.

Key words: text, artistic text, adapted text, perception, subtext, comment.

У сучасному світі активно розвиваються міжкультурні контакти між державами. Якість і традиції української освіти визначають привабливість України як країни для навчання іноземних студентів, зокрема Українська медична стоматологічна академія (м. Полтава) залишається лідером у пріоритетах здобувачів вищої освіти з різних країн світу.

Щороку змінюється контингент іноземних слухачів і запити студентів до майбутньої професійної діяльності на батьківщині, що вимагає уваги до адаптації студентства до життя і навчання в іншій країні, а також вдосконалення форм і методів навчальної роботи. Забезпечення якості підготовки іноземних студентів передбачає вирішення низки складних психолого-педагогічних проблем. Навчально-науковий центр з підготовки іноземних громадян є першим ланцюгом у системі навчання майбутніх іноземних спеціалістів. Однією з умов, що забезпечує розвиток особистості здобувача вищої освіти і його адаптації на першому році навчання, є достатній рівень базової підготовки з науково-природничих дисциплін. Як доводить досвід роботи, рівень знань у значній кількості майбутніх студентів є середнім або слабким. Подальша академічна успішність залежить не лише від якості коригування й систематизації знань, отриманих на батьківщині, а й від психологічної та соціокультурної адаптації здобувачів освіти до нових умов життя, навчання й побуту, зокрема раціонального використання часу на аудиторну й самостійну роботу, самообслуговування тощо.

Вирішенню основного завдання підготовки іноземних громадян до вступу у закладу вищої освіти України – якісного оволодіння мовою – сприяє урахування термінів навчання під час укладання робочих навчальних програм та календарних планів.

Зі слухачами, що навчаються протягом десяти місяців, наряду з розвитком усіх видів мовленнєвої діяльності, продуктивними формами роботи є навчання монологічного мовлення, тоді як для слухачів інтенсивного курсу мовної

підготовки – це розвиток діалогічного мовлення, оскільки, за браком часу, скорочується кількість текстів і завдань, читання художніх адаптованих текстів, а перевірка розуміння прочитаного відбувається у тестовій формі чи у форматі бесіди (запитання-відповідь).

Метою даної статті є висвітлення аспектів роботи з художніми і нехудожніми адаптованими текстами у процесі мовної підготовки іноземних громадян на початковому етапі, зокрема в умовах дистанційного навчання.

У першому семестрі для формування навичок читання використовуються навчальні тексти підручника «Друг» [4]. Застосовуючи принципи диференціації й індивідуалізації навчання, більш вмотивованим і здібним до вивчення іноземної мови слухачам додатково пропонуються тексти з підручника Е.В. Вітківської [6]. У другому семестрі навички читання розвиваються й вдосконалюються шляхом аудиторної роботи під керівництвом викладача й самостійного опанування текстів навчального посібника [3], який містить різножанрові адаптовані художні тексти. Синтез навчального й виховного у текстах з різних національних літератур уможливує ознайомлення іноземних слухачів з культурою, традиціями і звичками народів світу. Водночас тематика текстів сприяє зацікавленню слухачів та формуванню в них бажання читати мовою, що вивчається.

Головним принципом добору текстів є концентричний – від простого до складного. В адаптованих текстах має бути цікавий сюжет, який викликає мотивацію до читання, а невеликий обсяг творів дозволяє запам'ятати та переказати прочитане, тобто засвоїти стандартні мовні блоки. Усі тексти можуть використовуватися для формування вмінь і навичок читання, аналізу, переказу від дійової чи третьої особи, домашнього читання, бесід, усних та письмових переказів. Тематика більшості текстів спонукає слухачів до обговорення порушених питань, бесід на морально-етичні теми, тим самим реалізується виховна мета навчання.

Навчання мови на початковому етапі за текстоцентричним принципом уможливує ефективне використання особливостей художнього тексту, на які вказує Ю.М. Лотман: «Художній текст має важливу особливість. Він видає різним читачам різну інформацію – кожному в межах його розуміння, він же дає читачеві мову, на якій можна засвоїти подальшу порцію знань при повторному читанні» [7, с. 35].

Важливим етапом читання тестів є словникова робота, що передує власне читанню й забезпечує розуміння прочитаного. Передтекстові завдання посібника [3], містять нові лексеми, складні для розуміння слова й словосполучення. Післятекстові завдання спрямовані на формування навичок уживання лексики в правильних граматичних формах, тестові завдання для перевірки розуміння тексту, запитання за змістом і творчі вправи, що передбачають розвиток мовленнєвих навичок. Принцип повторюваності типових завдань від тексту до тексту сприяє автоматизації навичок роботи. Під час проведення поетапних контролів у другому семестрі, коли перевіряється не тільки техніка читання й розуміння змісту тексту, а й рівень сформованості навичок усного й письмового мовлення за заданою темою, слухачі переповідають тексти від імені різних дійових осіб.

Традиційне заняття з читання навчальних текстів чітко структуроване й передбачає виконання дотекстових завдань, знайомство з текстом, післятекстові завдання (питання до тексту, тести на розуміння змісту, обговорення життєвих ситуацій з особистого досвіду тощо). Найскладнішим (але водночас і найцікавішим

для більшості слухачів) є завдання переказати текст дійових осіб (як істот, так і неістот). Так, наприклад, під час вивчення граматичної теми «Дієслова руху», слухачі читають текст «Объяснение в любви» і переказують його від імені Оксани, Ваханга, офіціанта, ліфту; текст «Марьяша» - від імені Мар'яші, інженера, соняшників; текст «Живая шляпа» – від імені Володі та Вадика, капелюха, кошеняти Васьки; текст «О чём думает марабу» – від імені хлопчика Тимофія, мами хлопчика, його дядька, птаха марабу тощо. Розподіл ролей проводиться з урахуванням статі, щоб слухачі могли практикувати не лише граматичні форми, властиві їхній гендерній приналежності, а й протилежні.

Під час роботи над текстами, особливо при дистанційному навчанні, великого значення набуває наочність. Навчальні презентації, створені для семантизації лексики до кожного тексту, яскраво унаочнюють найбільш уживані лексеми, впливаючи на емоції. Слова, семантизовані наочним методом якнайдовше залишаються в пам'яті. Із засобів художньо-образотворчої наочності оптимальними є візуальні словники, в яких лексика групується за тематичним принципом, а малюнки відтворюють не лише окремі предмети, але й ті самі предмети у зоровому контексті, тобто як сюжетні малюнки. Вибір сюжетних малюнків або репродукцій визначається мовленнєвою темою уроку й змістом текстів, що сприяє створенню зорових постатей героїв, відтворенню їхнього побуту, історичних обставин тощо, допомагає слухачам точніше зрозуміти текст і розширює краєзнавчі знання. Робота з сюжетним малюнком може випереджати або завершувати читання тексту, що визначається метою уроку, змістом і складністю прочитаного твору. Ця робота, на наш погляд, є чи не найголовнішою в мовній підготовці іноземних слухачів, тому що вона формує в них вміння адекватного сприйняття та розуміння мовних особливостей повідомлень, текстів. Сміслові сприйняття слухачами текстової інформації, точність і повнота розуміння демонструють результативність їхньої мовної підготовки на кожному етапі навчання й в цілому.

Використання на заняттях і в позааудиторній роботі художніх і нехудожніх текстів різної жанрово-стильової належності має позитивний вплив на формування вмінь і навичок сприйняття і розуміння мовних особливостей. Адекватне розуміння тексту дає повне сприйняття його змісту. Художній текст – це діалог автора і читача. І саме читач і його сприйняття тексту є кінцевим ланцюжком художньої комунікації. Художній текст має величезний потенціал емоційного впливу на своїх читачів, що посилює їхню пізнавальну активність і, найголовніше, допомагає засвоїти явище контексту, а це, передовсім, зумовлює рівень розуміння тексту та його інтерпретації. Якщо зміст тексту висловлений іншими мовними засобами – це свідчить про його повне розуміння, а якщо відтворення тексту досягнуто шляхом дослівного переказу, це свідчить про сформованість механізмів запам'ятовування, а не про глибоке розуміння. Висновок про ступінь розуміння або нерозуміння тексту можна робити за реакцією слухача на допоміжні питання й бесіду щодо первинного сприйняття змісту.

Існують різні концепції розуміння художнього тексту. За теорією С. О. Васильєва [5], перший рівень розуміння ставить перед слухачем проблему емоційного змісту художнього тексту – «гарний», «поганий», «веселий», «лячний» та ін. М. М. Бахтін писав [2], що на першому етапі читач може зрозуміти в тексті тільки те, що посилено йому в межах життєвого досвіду, рівня культури. Але саме це дозволяє йому повніше і глибше зрозуміти текст на наступному етапі. Другим,

більш глибоким рівнем розуміння художнього тексту є коментар. «Коментар – сателіт тексту», – вважає С. О. Рейсер [9]. Коментар підпорядкований тексту й повинен допомогти читачу зрозуміти його. Зрозуміти художній текст – це значить не тільки вміти переказати його зміст іншими мовними засобами, але й прокоментувати його. Так, у тексті «Ночь для счастья» читачеві потрібно бути дуже уважним, щоб не переплутати жінку й кішку, тому коментар тут стає доречним.

Третій рівень розуміння передбачає інтерпретацію художнього тексту. Завдання читача в оволодінні глибинними пластами суті твору, в розумінні замислу автора, зокрема того, що автор не зміг або не захотів сказати прямо. Наприклад, запропоновані нами текст О. Генрі «Останній листок», казка Антуана де Сент Екзюпері «Маленький принц». На четвертому рівні розуміння тексту постає питання про співвідношення розуміння й оцінки. Неможливо зрозуміти текст поза системою цінностей і оцінок: істина – неправда, добро – зло, прекрасне – бридке та ін. Формуванню навичок оцінювання дій героїв і свого ставлення до них сприяє робота з такими текстами як «Нужно помогать каждому», «Верность», «Праздничный обед», «Отец и сын» [3] та ін.

Теорія рівнів розуміння художнього тексту передбачає, що прочитаний текст може бути зрозумілим, але поверхово чи однобічно. Ось чому концепція багаторівневої моделі розуміння художнього тексту визначається як методологічна основа для забезпечення активної творчої діяльності слухачів у роботі з художніми та нехудожніми адаптованими текстами у процесі мовної підготовки іноземних громадян на етапі підготовки до вступу у заклади вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акишина А.А., Коган О.Е. Учимся читать. Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Коган. – М.: Русские языковые курсы, 2004. – 256 с.
2. Бахтин М.М. Этика словесного творчества. / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 200 с.
3. Богиня Л.В., Варава С.В. Учимся читать и говорить: учебное пособие для иностранных студентов подготовительных факультетов и студентов 1-2 курсов англоязычной формы обучения / Л.В. Богиня, С.В. Варава. – Харьков: ДИСА ПЛЮС, 2020. – 116 с.
4. Варава С.В. Друг: Русский язык для начинающих: учебное пособие для студентов-иностранцев. Основной курс. В двух частях. Часть 1 / С.В. Варава, Э.Н. Джурко, И.П. Петренко / под ред. И.П.Зайцевой - 4-е изд., доп. – Х.: ХНУ имени В.Н.Казарина, 2014. – 292 с.
5. Васильев С.А. Синтез смысла при создании и понимании текста. / С.А. Васильев – К.: Наукова думка, 1988. – 315 с.
6. Витковская Э.В. и др. Русский язык: Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов / Э.В. Витковская, Э.К. Горлова, Г.Е. Маевская и др. – Х.: Мир детства, 2002. – 320 с.
7. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. / Ю.М. Лотман. – М.: Искусство, 1980. – 158 с.
8. Мисири Г.С. Использование наглядности на начальном этапе обучения русскому языку. / Г.С. Мисири. – М.: Русский язык, 1981. – 145 с.
9. Рейсер С.А. Текстология. / С.А. Рейсер. – М.: Наука, 1990. – 415с.

10. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). / А.Н. Щукин – М.: Русский язык, 1981. – 120 с.

УДК 378.046-021.68:616.31:37.018.43:004-021.272

Максименко А.І., Шешукова О.В.

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава
ПОРІВНЯЛЬНИЙ ОГЛЯД НАЙБІЛЬШ ВІДОМИХ ПЛАТФОРМ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ПІСЛЯДИПЛОМНОМУ ЕТАПІ
ОСВІТИ ЛІКАРІВ-СТОМАТОЛОГІВ

Системи дистанційного навчання відрізняються не тільки функціоналом, але і тим, які проблеми вони можуть вирішити. Кожен сервіс відповідає конкретним цілям, тому будь-яка обрана для організації дистанційного навчання платформа буде мати свої переваги і недоліки. Зручність використання платформи залежить від ступеня її адаптації до потреб користувача і вміння використовувати всі існуючі можливості і функції системи.

Ключові слова: дистанційне навчання, система дистанційної освіти, лікар-інтерн, лікар-курсант, лікар-стоматолог.

Distance learning systems differ not only in functionality, but also in the way of solving the probable problems. Each service has specific goals, so any chosen platform for distance learning would have its own advantages and disadvantages. The ease of using the platform depends on the degree of its adaptation to the needs of the user and the ability to use all the existing capabilities and functions of the system.

Key words: distance learning, distance education system, intern, doctor on training courses, dentist.

Системи дистанційного навчання відрізняються не тільки функціоналом, але і тим, які проблеми вони можуть вирішити. Кожен сервіс відповідає конкретним цілям, тому будь-яка обрана для організації дистанційного навчання платформа буде мати свої переваги і недоліки. Зручність використання платформи залежить від ступеня її адаптації до потреб користувача і вміння використовувати всі існуючі можливості і функції системи.

Ключевые слова: дистанционное обучение, система дистанционного образования, врач-интерн, врач-курсант, врач-стоматолог.

Активне впровадження сучасних технічних засобів в систему освіти докорінно змінило підхід до освітнього процесу в ЗВО у багатьох країнах світу, включаючи й Україну. Набули широкого поширення нові форми навчання, одне з яких - дистанційне навчання. Нові вимоги до знань, стрімкий розвиток інформаційних технологій, поява нових методик навчання - все це вимагає ретельного перегляду підходу до системи освіти, яка повинна максимально використовувати доступні телекомунікаційні, інформаційні та педагогічні технології [1].

На сьогоднішній день дистанційна освіта може розглядатися як інноваційна форма навчання, яка дозволяє отримувати знання через інтернет під контролем викладача.

Головною особливістю дистанційного навчання є можливість отримання освітніх послуг лікарями-інтернами і лікарями-курсантами без відвідування

навчального закладу, шляхом опанування матеріалу і спілкування з викладачем за допомогою інтернету і обміну електронними листами.

Важливий аспект дистанційного навчання – збереження комунікації між учасниками навчального процесу. Для забезпечення цього завдання застосовуються сучасні телекомунікаційні технології. Якщо використовується методика синхронного дистанційного навчання, то викладач і лікарі-інтерни спілкуються онлайн. Якщо ж застосовується методика асинхронного дистанційного навчання, то спілкування вже відбувається офлайн, тобто за допомогою відправки завдань на електронну адресу [2].

Співробітники кафедри дитячої стоматології у своїй роботі застосовують одночасно дві методики дистанційного навчання, що дозволяє досягти найбільш ефективного результату.

На кафедрі використовують наступні форми дистанційного навчання:

- дистанційні заняття, семінари;
- відеолекції, відеоконференції, різні форуми і дискусії;
- вебінари;
- чати – навчальні заняття, які передбачають використання чат-технологій.

Такі заняття проводяться синхронно, тобто всім учасникам одночасно надається доступ до чату.

Реалізація дистанційного навчання здійснюється за допомогою сучасних систем дистанційної освіти (СДО), які дозволяють швидко і зручно навчати і оцінювати знання лікарів-інтернів і лікарів-курсантів незалежно від місця їх знаходження.

Мета роботи. Порівняльний огляд найбільш відомих платформ дистанційного навчання, призначених для організації навчального процесу та контролю за навчанням з використанням інтернет-технологій.

СДО - це віртуальний клас, де можна одночасно проводити навчання лікарів-інтернів та лікарів-курсантів з різних регіонів України. На сьогоднішній день ринок систем дистанційної освіти швидко розвивається: з'являється все більше нових платформ дистанційного навчання з різноманітним функціоналом.

В системі дистанційної освіти можна:

1. Створити базу знань. Зберігати методичні матеріали, навчальні посібники, відеоролики, електронні курси, тести й інший навчальний контент в одному місці. Особи, які навчаються, зможуть зайти на портал і вивчити потрібний матеріал в будь-який зручний час.
2. Контролювати якість навчання. В СДО можна отримати детальну статистику: які матеріали вивчають користувачі, який бал набрали при вирішенні тестових завдань, скільки часу витратили на навчання. За допомогою СДО зручно контролювати рівень підготовки та оцінювати успішність лікарів, які навчаються на кафедрі.

На сьогоднішній день існує безліч освітніх платформ для дистанційного навчання. Найбільш популярними є Moodle (Австралія), iSpring Learn LMS (Росія), Collaborator (Україна), Atutor (Канада).

Moodle - це безкоштовна платформа, яка дозволяє користувачам створювати індивідуальні курси, вона підтримує більше 100 мов світу. Система пропонує інструменти для управління віртуальними класами, створення сертифікатів і оцінки успіху навчальних програм за допомогою аналітики [3].

Функціонал і дизайн платформи можна повністю налаштувати під себе. У

Moodle є готові плагіни (модулі) для проведення тестів, відеокурсів і вебінарів, відстеження статистики. Наприклад, плагін The Webinar дозволяє додавати вебінари, що проводяться за допомогою Adobe Connect. Також є форуми і розсилки.

Moodle підтримує всі сучасні формати (деякі підтримуються лише через плагіни). У Moodle немає вбудованого конструктора навчального контенту. Для створення тестів і курсів розробники радять використовувати Courselab, Easygenerator, iSpring Suite і QuizMaker. Статистика та звіти залежать від встановлених модулів. Завдяки великій кількості плагінів в Moodle можна налаштувати систему звітності для будь-яких потреб.

У Moodle можна додавати користувачів вручну, імпортом файлу, запрошувати їх по e-mail або дозволяти їм реєструватися самим.

Функціонал соціальної мережі в Moodle дозволяє викладачам і тим, хто навчається, відправляти один одному прямі повідомлення на форумах курсу. Крім того, система підтримується на мобільних пристроях, підтримує сторонні плагіни (наприклад, Microsoft Office), інтеграцію з OneNote і можливість продавати курси через PayPal.

iSpring Learn LMS - це проста і зручна для користувача система, яка є платною альтернативою Moodle. Платформа не вимагає установки, готова до роботи відразу після реєстрації, а технічна підтримка оперативно вирішує всі завдання по оновленню, налаштуванню і консулює з питань про роботу на платформі. Платформа повністю російською мовою. У СДО можна завантажити будь-яку кількість курсів, тестів, книг, текстових документів, відео.

Вбудована платформа для вебінарів. Записи вебінарів зберігаються, їх можна подивитися в будь-який час. До СДО додається iSpring Suite. З його допомогою можна швидко і без спеціальної підготовки розробити електронні курси, тести, відеолекції, інтерактивні ігри одразу в PowerPoint [1].

Викладач має можливість скласти покрокову програму навчання для кожного циклу. Програма поділена на розділи, в кожен главу можна включити теоретичні матеріали та практичні завдання: методичні розробки, ситуаційні задачі, тести.

Для проведення контролю засвоєння знань створений в iSpring Suite електронний тест, завантажений в СДО для того, щоб слухачі його вирішили.

Система збирає детальну статистику і допомагає викладачу відстежувати, хто дійсно вчиться, а хто ні. З її допомогою зручно контролювати рівень підготовки в кожному підрозділі і оцінювати успішність тих, хто навчається. Також СДО автоматично формує зведену таблицю успішності. Кожен користувач може подивитися свою позицію в рейтингу і порівняти себе з іншими. Навчальний курс можна запустити з будь-якого пристрою: ноутбука, планшета і телефону. Є спеціальний мобільний додаток, через який навчальний матеріал можна відкрити навіть без підключення до інтернету.

Collaborator - це платформа, яка ефективно працює на всіх сучасних пристроях і браузерах і практично не залежить від програмного забезпечення призначеного для користувача пристрою. З Collaborator можна реалізувати і автоматизувати наступні функції:

- тестування і оцінка (тестові завдання, ситуаційні задачі, опитування);
- індивідуальне та групове навчання з використанням курсів, навчальних програм і окремих завдань;

- створення власних курсів з форматами завантаження (відео, аудіо, PPTX, PDF, DOCX і багато інших);
- соціальна функція в реальному часі (обговорення, форуми, коментарі, індивідуальний і груповий чат, зворотний зв'язок з викладачем, push-повідомлення та повідомлення по електронній пошті);
- простота використання вебінарів - автоматизоване складання бази знань з розмежуванням прав доступу при необхідності;
- вивчення і складання звітів про активність користувачів з підтримкою інфографіки та можливість поновлення в режимі реального часу.

Atutor, як і Moodle, - це відкрита веб-система для електронного навчання. Серед особливостей можна виділити вбудований редактор курсів, адаптивний інтерфейс за рахунок модулів і креативне співтовариство на Github, готове завжди відповісти на будь-яке питання. ATutor переведена на 50 мов світу, включаючи й російську.

За допомогою ATutor можна проводити курси і тести, збирати статистику. Модуль BigBlueButton дозволяє проводити вебінари. Є підтримка форумів і функція відстеження активності користувачів.

У ATutor є вбудований конструктор тестів. Він містить всього 8 типів питань: єдиний вибір, множинний вибір, кілька відповідей, відкрита відповідь, сортування, відповідність, відповідність (графіка), шкала Ликерта.

У ATutor можна додавати користувачів вручну, імпортом файлу, запрошувати їх по e-mail або дозволяти їм реєструватися самим.

Кафедрою апробовані різні системи дистанційного навчання, створений та постійно розбудовується особистий сайт кафедри. На сайті кафедри розміщені методичні розробки практичних та семінарських занять для слухачів, мультимедійні презентації лекцій співробітників кафедри, відео матеріали, ситуаційні задачі та тестові завдання. Все це дає можливість накопичувати та систематизувати необхідний матеріал для занять з лікарями-інтернами та слухачами, підтримувати зворотній зв'язок з ними [4].

Висновок. Системи дистанційного навчання відрізняються не тільки функціоналом, але і тим, які проблеми вони можуть вирішити. Тому універсального рішення на ринку СДО немає. Кожен сервіс відповідає конкретним цілям, тому будь-яка вибрана для організації дистанційного навчання платформа буде мати свої переваги і недоліки. Зручність використання платформи залежить від ступеня її адаптації до потреб користувача і вміння використовувати всі існуючі можливості і функції системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Науменко Л.Ю. Сучасні можливості дистанційних форм на післядипломному етапі освіти / Л. Ю. Науменко, В. В. Лепський, І. С. Борисова, В. М. Березовський // Вісник проблем біології і медицини. – 2017. – Вип. 2 (136). – С. 225–228.
2. Стасюк О.А. Впровадження елементів дистанційного навчання в післядипломну медичну освіту на кафедрі післядипломної освіти лікарів-ортодонтів / О. А.Стасюк, Є. Є. Виженко, В. Д. Куроєдова та ін. // Сучасна медична освіта: методологія, теорія, практика : матеріали Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 19 березня 2020 р. – Полтава, 2020. – С. 211–212.
3. Томашевський В. М. Огляд сучасного стану систем дистанційного навчання / В.М. Томашевський, Ю.Л. Новіков, П.А. Камінська // Наукові праці:

науково-методичний журнал. Вип. 148. Т. 160. Комп'ютерні технології. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. – С. 146-157.

4. Шешукова О. В. Застосування елементів дистанційної освіти в післядипломній підготовці лікарів-стоматологів / О. В. Шешукова, Т. В. Поліщук, В. П. Труфанова // Реалізація Закону України "Про вищу освіту" у Вищій медичній та фармацевтичній освіті України: Всеукраїнська навч.-наук. конф. з міжнар. участю (Тернопіль, 21-22 трав. 2015 р.) / Терноп. держ. мед. ун-т ім. І. Я. Горбачевського. – Тернопіль: ТДМУ, 2015. – С. 493.

УДК 37.018.43:004

Мацевко-Бекерська Л. В.

Львівський національний університет імені Івана Франка

АКАДЕМІЧНА ОСВІТА І ВИКЛАДАЧ:

МАРКЕРИ ХРОНОТОПУ «ПІСЛЯ 12 БЕРЕЗНЯ 2020 РОКУ»

У статті розглядається один із аспектів ідеї Університету як осередку творення, збереження, передачі культури. Трансформація знанневої парадигми, що поступила прагматично-компетентнісній, синхронізувалася із переходом в епоху Web 4.0 і засвідчила істотні зміни в суті академічної освіти. Межа 2010-их і 2020-их років виразно корелювала з переживанням актуальності проблематики в дискурсі ідеї Університету – в якнайширшому просторі її осмислення, трансформації, адаптації до новітніх соціальних умов та вимог. Осяжний горизонт розмислів маркувався ідеями про знання, спробами віднайти оптимальні способи й форми його творення, активну практику примноження, поширення, збереження (духу, принципів, канонів тощо) академічної культури, науково-освітніх традицій. Інституційний простір був сповнений відчуттям змін, розумінням їхньої необхідності та своєчасності. Відповідно до ситуативних викликів і потреб ідея Університету зазнавала певних змін. Інституційно та парадигматично Університет знаходив форми гнучкого пристосування до світу, максимально зосередженого на практичних і близько/швидко досяжних цілях. Знаннєві концепти знайшли себе в ореолі онтологічного універсалізму, більше того – означилися способи порозумітися із прагматизмом і потребою швидкого й ефективного результату зі збереженням пріоритетів університетської філософії та структури. У вітчизняному освітньому просторі, умовно маркованому – «після 12 березня 2020 року», увиразнилися нові проблеми концептуального характеру, що потребує цілковитого переосмислення класичних «хто ми?» і «куди йдемо?» Таким чином, серед численних питань особливо актуалізувалося питання про місце та ролі викладача в умовах об'єктивно трансформованого освітнього середовища.

Ключові слова: ідея Університету, освітній простір, самоідентифікація, знаннєві концепти, парадигматика освіти

The article considers one of the aspects of the idea of the University as a center of creation, preservation, transmission of culture. The transformation of the knowledge paradigm, which gave way to pragmatic competence, was synchronized with the transition to the era of Web 4.0 and witnessed significant changes in the essence of academic education. The border of 2010 and 2020 clearly correlated with the experience of the relevance of the issue in the discourse of the idea of the University - in the widest space of its understanding, transformation, adaptation to the latest social conditions and requirements. The vast horizon of reflection was marked by ideas of knowledge, attempts to find optimal ways and forms of its creation, active practice of multiplication,

dissemination, preservation (spirit, principles, canons, etc.) of academic culture, scientific and educational traditions. The institutional space was full of a sense of change, an understanding of its necessity and timeliness. In accordance with situational challenges and needs, the idea of the University has undergone certain changes. Institutionally and paradigmatically, the University found forms of flexible adaptation to the world, maximally focused on practical and near / quickly achievable goals. Cognitive concepts have found themselves in the halo of ontological universalism, moreover, they have identified ways to communicate pragmatism and the need for a quick and effective result while maintaining the priorities of university philosophy and structure. In the domestic educational space, conditionally marked as "after March 12, 2020", new problems of a conceptual nature have arisen, which requires a complete rethinking of the classic "who are we?" and "where are we going?" Thus, among the many issues, the question of the teacher's place and role in an objectively transformed educational environment is especially relevant.

Keywords: *the idea of the University, educational space, self-identification, knowledge concepts, paradigm of education*

В статье рассматривается один из аспектов идеи Университета как центра создания, сохранения, передачи культуры. Трансформация парадигмы знаний, которая уступила место прагматично-компетентностной, синхронизировалась с переходом в эпоху Web 4.0 и засвидетельствовала существенные изменения в сути академического образования. Граница 2010-ых и 2020-ых годов убедительно коррелировала с переживанием актуальности проблематики в дискурсе идеи Университета – в как можно более широком пространстве ее осмысления, трансформации, адаптации к новейшим социальным условиям и требованиям. Видимый горизонт размышлений обозначался идеями о знании, о попытках найти оптимальные способы и формы его создания, об активной практике приумножения, распространения, сохранения (духа, принципов, канонов и под.) академической культуры, научно-образовательных традиций. Институциональное пространство было преисполнено ощущением изменений, пониманием их необходимости и своевременности. В соответствии к ситуативным вызовам и потребностям идея Университета переживала некоторые изменения. Институционально и парадигматично Университет находил формы гибкого приспособления к миру, максимально сосредоточенного на практичных и близко/быстро достижимых целях. Концепты знания нашли себя в ореоле онтологичного универсализма, более того – обозначились способы взаимопонимания с прагматизмом и потребностью быстрого и эффективного результата при сохранении приоритетов университетской философии и структуры. В отечественном образовательном пространстве, условно маркированном – «после 12 марта 2020 года», обозначились новые проблемы концептуального характера, что требует всеобщего переосмысления классических «кто мы?» и «куда идем?» Таким образом, среди множественных вопросов особо актуализировался вопрос о месте и ролях преподавателя в условиях объективно трансформированной образовательной среды.

Ключевые слова: *идея Университета, образовательное пространство, самоидентификация, концепты знаний, парадигматика образования*

Наближення до переходу з другого в наступне десятиліття ХХІ століття

виразно корелювало із переживанням актуальності (в сенсі іншості) дискурсу Університету. Його осяжний горизонт маркувався ідеями про знання, спробами віднайти оптимальні способи й форми його творення, активну практику примноження, поширення, збереження (духу, принципів, канонів тощо). Інституційно-академічний простір був сповнений відчуттям змін, розумінням їхньої необхідності та своєчасності. На той час видавалося, що ми є важливим сегментом «тектонічних зсувів» – метафорично, однак доречно, можна було схарактеризувати процес якісної трансформації змісту й форми університетської науки та освіти. Майже цілковитий збіг осмислення об'єктивності прийдешніх змін із особистісним віднайденням внутрішньої (а надалі – фахової) рівноваги в цьому процесі спинився одномоментно – 12 березня 2020 року. Звісно, ця дата актуальна для України, позаяк «епоха іншості» розпочалася неодноразово в усіх країнах. Початкове примирення із необхідністю тимчасової зупинки всього поступово трансформувалося в потребу змодельовати нову реальність, у якій принципово зміняться соціальні ролі, а також кардинально зміниться ідея Університету.

Ще незадовго до названої вище дати ми не лише споглядали, але й творили динамічний світ, серед чільних прикмет якого були надто стрімкі й позірно хаотичні зміни. Відповідно до ситуативних викликів і потреб окреслювалися нові горизонти в розумінні та сприйманні Університету. Він тримався в каноні збереження і примноження культури, формування світогляду й утвердження морально-етичних цінностей, особистісної самоідентифікації. Університет був простором народження і розгортання інтелектуально-духовних розмислів, творення нових ідей. Інституційно та парадигматично він гнучко пристосовувався до світу, максимально зосередженого на практичних і близько/швидко досяжних цілях. Знаннєві концепти знайшли себе в ореолі онтологічного універсалізму, більше того – означилися способи порозумітися із прагматизмом і потребою швидкого й ефективного результату зі збереженням пріоритетів університетської філософії та структури. Метафора Хосе Ортеги-і-Гассета стала вихідною точкою на шляху творення нової/новітньої ідеї нового/новітнього Університету: «Треба було дочекатися початку ХХ століття, аби побачити неймовірну виставу – виставу специфічного невігластва й агресивної дурости, коли людина, знаючи багато з одного предмету, не має жодного уявлення про всі інші» [3, с. 79]. Когнітивний парадокс першої половини ХХ ст., що став результатом Третьої промислової революції, значно трансформувався і увиразнився із проявом наслідків Четвертої промислової революції, факт здійснення котрої визнаний та задекларований [5]. Всі причетні до академічної освіти, прийняли нову якість взаємин людини і технологій, осмислили її безпосередній вплив на конфігурацію ідеї Університету. Отож, на часі постало питання про фундаментальні принципи як змісту освіти, так і на актуальні форми залучення окремої особистості до цілісної й самодостатньої субкультури – Університет.

У лабіринтах змагань між елітарною та елітною освітою, у пошуках гармонії між фундаментальними, константними та історично значущими принципами організації академічної освіти на початку 2020 року раптово з'явився новий «учасник», новий критичний чинник, що принципово змінив засади осмислення та генерування ідей в якнайширшому контексті. Питання пошуку власної ідентичності та самодостатності для Університету відійшло на другий план, позаяк головним, таким, що потребує негайної та адекватної відповіді стало питання – Університетові бути чи не бути? А що нікому не спало на думку засумніватися в

екзистенції, то наступним постало питання онтології. Саме після 12 березня 2020 року увиразнилася актуальна потреба розмислити про місце викладача «під куполом Університету» (метафора як алюзія на архітектурне рішення головного корпусу Львівського університету).

На думку С. Курбатова, «престижність Гарварду чи Йелю, Оксфорду чи Принстона, Берклі чи Сорбонни завжди означала певну суттєву інвестицію в майбутню кар'єру молоді людини та залучення її до соціального середовища «господарів життя» [2, с. 311]. Спостереження упродовж десятиліття (приблизно після 2010 року до 2020 року) свідчать, що принципова взаємозалежність і взаємозумовленість статусної приналежності до академічного середовища і практична життєва реалізація особистості значно порушилися, що ці причинно-наслідкові зв'язки вже не переважають у визначенні ближчих чи більш віддалених планів самореалізації. Отож, актуальним є питання про те, ким є сучасний викладач для сучасного студента. З одного боку, цілком погоджуємося із Мічіо Кайку: «протягом більшої частини історії людства ми могли тільки як випадкові свідки спостерігати прекрасний танок Природи. Але сьогодні ми впритул наблизилися до епохальної зміни – з пасивних споглядачів Природи ми можемо перетворитися на її активних хореографів» [1, с. 19]. У цьому міркуванні цілком чітко вимальовується портрет викладача. З другого боку, жодні (навіть найсміливіші) прогнози не передбачали активізації опції «вимкнути все». За класифікацією Web-ів ми перейшли на якісно інший рівень, прагматичного «Web 4.0» [4], однак стосунки із технологіями в нашій уяві не змальовували інтер'єру аудиторії «без людини». Фактично із проголошенням суворих обмежень та заборон до соціальної комунікації особливо актуалізувалося питання про те, як полегшити студентам шлях до оволодіння майстерністю «активного хореографа природи». Викладач, який за природою своєї діяльності синтезує науку та освіту, був змушений застановитися лише на другій складовій. Університет увійшов у тривалий і складний процес самозбереження та самоідентифікації. Онтологічні конфігурації діалогу – здобування університетського знання (духу, принципів, засад тощо) око до ока – зазнали незворотних змін. У час, коли особливо увиразнилася потреба в емпатії та особистісному форматуванні освітнього процесу (через низку цілком об'єктивних чинників), коли виразно окреслилися можливості індивідуалізованого підходу до викладання окремих дисциплін та опануванні загалом освітніми програмами, коли масштаб і динаміка академічної мобільності вже засвідчували нову якість як процесу, так і результатів навчання, викладач набув статусу «мовця на екрані».

Атмосфера критичного мислення, взаєморефлексій, емоційного насичення кожного заняття (лекції, семінару, практичного), творчого пошуку з відчуттям / переживанням знайденого / відкритого втрачена. Викладач став менеджером окремого сегменту освітньої програми, модератором окремої «зустрічі» зі студентами, вкрай суб'єктивним критиком їхніх навчальних досягнень (позаяк дистанційне навчання значно звужує можливості для повноцінного об'єктивного контролю й корекції ключових та предметних компетентностей). Якщо в час до початку 2020 року викладач значною мірою реалізовував власний науково-дослідницький потенціал, здобутками якого радо й результативно ділився зі своїми студентами, з чого надалі виростали наукові школи, то в нових умовах викладач став заручником технологій. Він старанно вивчає специфіку роботи кожної платформи для дистанційного навчання, аби максимально гармонійно здійснити

викладання свого предмету. Водночас він жодним чином не може вплинути на суть самого процесу опанування знаннями та набування необхідними вміннями-навичками – викладач не перебуває у спільному просторі зі своїми студентами. Хронотопу зустрічі у новому освітньому горизонті немає. Харизма викладача як авторитетного вченого, дослідника, як представника чи очільника наукової школи не може здобутися на результат. Дистанційне навчання може претендувати на те, аби вважатися навчанням, лише за умови його епізодичності, ситуативної «включеності» у загальний освітній процес. Усім відома проблема заочного навчання, успішні результати якого визначаються винятково особистісною мотивацією та сумлінністю здобувачів освіти. Доба «після 12 березня 2020 року» окреслила контури портретів як студента, так і викладача у цілком іншій призмі «освітнього поляроїда». Особлива тривога пов'язана зі студентами першого курсу (набору 2020 року) – молодими людьми, які не закінчували школи у традиційному форматі, а також не стали частинкою ідеї Університету.

Канон Університету оберігається традиціями. Традиції формуються і передаються упродовж надзвичайно тривалого часу. Перерва ж – незалежно від її дійсного інтервалу – здатна перервати традиції, здатна порушити канон. У роздумах про природу Університету й місію викладача неминує приходити до Шевченкового «Я на сторожі коло їх поставлю слово» («Подражаніє 11 псалму», 1859). У постглобалізованому суспільстві Університет «переростає» свою ідею, якою вона витворилася завдяки класикам (Вільгельм фон Гумбольдт, Карл Ясперс, Хосе Ортега-і-Гассет та інші філософи). Він стає необхідним духовно-емоційним та ціннісним контекстом: для оцінки й переосмислення здобутого, для творення й осмислення нових ідей, для активізації психо-фізіологічних процесів діяльності, для формування й розвитку навичок образного, асоціативного, перспективного мислення, для утвердження метанавику особистісної самореалізації.

Отож, перед кожним викладачем, якому небайдужими є його наукові інтереси, його професійні таланти, для якого особливою цінністю є кожен студент з усіма його особливостями, постає питання – як уповні втілити гуманну студентоцентровану освітню модель у парадигмі повсюдної зупинки? Наразі окреслюється лише питання, наразі тривають пошуки рівноваги між тим, як має існувати освітній дискурс і тим, як він триває насправді. По завершенню деякого етапу нашої науково-педагогічно-методичної експедиції, вочевидь, виразяться якщо не відповіді, то маркери позитивних відповідей.

Сьогодні Ідея Університету значно розширюється в онтологічному просторі та проектується вже на Ідею освіти, моделюючи нову парадигму знання про знання. Калейдоскоп освітнього дискурсу складається з численних сегментів, кожному з яких належить своя роль у загальній «партитурі». Одна із фундаментальних засад ідеї Університету залишається незмінною – це визначальна та спрямовуюча роль того, хто за кафедрою. Особистість лектора – це найбільш правдивий та близький для сприймання і розуміння слухачами образ не лише глибини фахових знань чи володіння риторичною майстерністю, але передусім, відкритості до діалогу і розуміння потреб та очікувань його аудиторії. Як, скажімо, це відбулося під час лекцій у Дзеркальній залі Львівського університету (Юстейна Гордера, Форум видавців, вересень 2009 року; Шалви Амонашвілі, березень 2014 року; Роалда Гоффмана, вересень 2015 року).

У процесі викладання домінує потреба продовжити успіх – пізнання, розуміння смислів, інтерпретації та самоосмислення себе та світу. Цей процес

можливий лише у формі особистісного спілкування, обміну знаннями, враженнями, емоціями, висновками, оцінками, сумнівами око до ока. Лише так може бути поширений духовний та інтелектуальний досвід, продовжена культурна традиція, утверджена й примножена ідея Університету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кайку М. Візії: як наука змінить XXI сторіччя – Львів: Літопис, 2004. – 544 с.
2. Курбатов С. Університетські рейтинги як індикатор стану освіти / Сергій Курбатов // Філософія освіти. – 2008. – №1-2. – С. 310-317.
3. Ортега-і- Гассет Х. Місія Університету // Ідея Університету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С.65-107.
4. <http://bourabai.kz/dbt/web/evolution.htm>
5. <https://delo.ua/business/chetverta-promislova-revoljucija-chogo-nam-ochikuvati-334676/>

УДК 378:616-053.2

Мелащенко О.І.

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРОПЕДЕВТИКИ ПЕДІАТРІЇ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Для забезпечення якісної дистанційної форми освіти при проведенні практичних занять з пропедевтики педіатрії використовувалось поєднанням хмарної платформи для проведення онлайн відео-конференцій Zoom та веб-сервісу Google Classroom. Практичний досвід запровадження дистанційного навчання довів що, ефективний навчальний процес має постійно вдосконалюватися, шляхом використання сучасних освітніх платформ та якісного методичного наповнення веб-ресурсів.

Ключові слова: *дистанційна освіта, пропедевтика педіатрії, сучасні освітні платформи.*

To provide a good quality of distance education , during practical classes on propaedeutics of pediatrics, a combination of a cloud platform for online video conferencing Zoom and the web service Google Classroom was used. The practical experience of introducing distance learning has shown that the effective learning process must be constantly improved through the use of modern educational platforms and high-quality methodological content of web resources.

Key words: *distance education, propaedeutics of pediatrics, modern educational platforms.*

Для обеспечения качественной дистанционной формы образования при проведении практических занятий по пропедевтики педиатрии использовалось сочетание облачной платформы для проведения онлайн видеоконференций Zoom и веб-сервиса Google Classroom. Практический опыт внедрения дистанционного обучения доказал, что, эффективный учебный процесс должен постоянно совершенствоваться, путем использования современных образовательных платформ и качественного методического наполнения веб-ресурсов.

Ключевые слова: *дистанционное образование, пропедевтика педиатрии, современные образовательные платформы.*

Постановка проблеми. Актуальність застосування дистанційної форми навчання в наш час обумовлена необхідністю забезпечення протиепідемічних заходів, щодо попередження поширення інфекції COVID-19[4]. Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. [3, с.1]

Дослідження літератури засвідчило, що не дивлячись на те, що дистанційне навчання сприймається складніше з ряду причин – від поганого володіння комп'ютерною технікою до небажання працювати самостійно, використання різноманітних дистанційних навчальних технологій є дуже сучасним та затребуваним і дає можливість досягти якісно нового рівня післядипломної освіти [1, с.21], наголошується що воно не лише забезпечує навчання студента у найбільш зручному місці та часі та доступ до електронних баз знань, але й суттєво підвищує його активну роль у самому процесі самостійного навчання і у нинішній ситуації може стати дієвою складовою освітнього процесу додипломної підготовки лікарів з педіатрії [2, с.12].

Завдання дослідження – визначити шляхи щодо створення системи викладання за дистанційною формою навчання при вивченні пропедевтики педіатрії в умовах карантину.

Теоретична частина. До березня 2020 року традиційна форма навчання майбутніх педіатрів проводилася з використанням електронних ресурсів, що були представлені на сайті кафедри, де розміщувалися навчальні матеріали у відкритому доступі. Уведення карантину, спричиненого пандемією COVID-19, припинення традиційних занять та необхідність швидкої адаптації педагогічного колективу до впровадження технологій дистанційного навчання, створило запитання серед викладачів клінічних дисциплін: які сервіси та інструменти обрати для роботи, при відсутності можливості застосувати практичні та комунікативні навички роботи біля ліжка хворого, як організувати групову роботу із застосуванням технологій дистанційного навчання, як оцінити студентів та контролювати активність кожного з них, як забезпечити комунікацію.

Першими кроками у процесі переходу на загальне дистанційне навчання під час карантину, стали вибір навчальної платформи, створення нових та адаптація й систематизація чинних навчальних матеріалів. Для вирішення поставлених завдань, викладачі, в період режиму дистанційного навчання провели пошук і дослідження освітніх сайтів, методичних кейсів, приймали участь у науково-методичних вебінарах з метою самоосвіти і опанування інформаційно-комунікаційними технологіями. Аналіз інструментів і технічних можливостей більшості освітніх платформ для дистанційного навчання, показав, що їх зручно використовувати для вивчення теоретичних навчальних дисциплін. Для викладання клінічної дисципліни пропедевтика педіатрії було прийнято рішення про проведення практичних занять з поєднанням декількох сервісів. Дистанційне навчання проводилось як у синхронному режимі за допомогою хмарної платформи Zoom для проведення онлайн відео-занять у реальному часі, наближених до роботи в реальній аудиторії, так і в асинхронному режимі з використанням безкоштовного веб-сервісу Google Classroom. Для оперативного інформування та зворотного зв'язку організовано чати зі студентами та викладачами у додатках Telegram та

Viber.

Для забезпечення виконання суб'єктами дистанційного навчання державних стандартів освіти, навчання здійснювалось відповідно до освітньої програми, існуючих затверджених навчальних планів з пропедевтики педіатрії та розкладу практичних занять.

Для створення раціональної та доступної системи дистанційної освіти в умовах, що склались, була використана одна з поширених і безкоштовних освітніх платформ Google Classroom, що створює інтерактивне онлайн-середовище, у якому можна виконувати звичні учбові завдання. Для кожної академічної групи був створений свій Google Клас, де розміщені різні навчальні матеріали представлені у вигляді різнотипних інформаційних ресурсів, коротких навчальних відео (зокрема з YouTube) що демонструють виконання практичних навичок, практичні завдання із методичними рекомендаціями щодо їх виконання. Для забезпечення можливості дистанційного навчання для іноземних студентів, для них, розмішені навчальні матеріали та завдання мовою навчання. Завдяки додатку Google Клас можливо надсилати матеріали всім студентам одразу, дистанційно, збирати роботи он-лайн, бачити статистику виконання, планувати час розсилки завдань, вказувати термін виконання роботи, збирати, перевіряти завдання і повернути з коментарями, щоб дозволити студенту, виправити помилки.

Під час дистанційного навчання надважлива якісна комунікація. Для забезпечення зворотного зв'язку із викладачем, проводились відео-конференції на платформі Zoom, де студенти мали можливість обговорити результати виконання тестових завдань, ситуаційних задач, здійснювали діалог з викладачем чи дискусію з усіма одногрупниками, вчилися правильно формулювати свої думки, що також сприяло розвитку комунікативних навичок. Викладач мав можливість відтворити для учасників відео виконання практичних навичок, фото клінічних випадків. Використання відео-конференції програми Zoom дозволяє також підвищити забезпечення психологічної комфортності спілкування і об'єктивність при оцінюванні рівня знань студентів, бо надає можливість візуального контакту студентів між собою та викладачем, та порушує комунікативний бар'єр.

Оцінювання проводилось з розрахунком підсумкової оцінки із суми декількох оцінок, які студенти отримували за різні елементи діяльності, такі як відповіді і активність у дискусії під час он-лайн уроку, своєчасність та якість виконання обов'язкових завдань в Google Клас та додаткових завдань.

Висновок. Практичний досвід запровадження дистанційного навчання довів, що дистанційне навчання, для більшості студентів, може досить ефективно замінити традиційне навчання у вищій школі, за умови використання сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, підвищенні інформаційно – цифрової компетентності викладачів і студентів, якісного методичного наповнення веб-ресурсів, удосконаленні системи контролю і оцінювання навчальної діяльності студента в умовах дистанційного навчання.

Перспективою є дослідження психологічних особливостей вибудовування ефективної комунікації в умовах дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Впровадження дистанційної освіти на кафедрі сімейної медицини і терапії /В. М. Ждан та ін.. Медична освіта. 2017. №1.С.19-22. Режим доступу: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2017.1.7448>

2. Дистанційне навчання як інформаційно - комунікативна технологія додипломної підготовки лікарів в умовах сучасних викликів / О.П. Волосовець та ін. Медична освіта. 2020. №3 С. 9-12. Режим доступу: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2020.3.11435>

3. Положення про дистанційне навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.04.2013 № 466 із змінами [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>

4. Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2: Постанова Кабінету Міністрів України від 11 березня 2020 р. № 211. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2020-%D0%BF#Text>

UDC 378.064.3.016:811.161.2

Mihaila R.

Dimitrie Cantemir Christian University, Bucharest, Romania

CHALLENGES OF TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION

The present article is part of a course that intends to make the students familiar with cultural differences in verbal and non-verbal communication, pluralism and individualism of the people belonging to a wide range of cultural backgrounds, taking into account the values provided by anthropology, high and popular culture, sociology, business, international relations. The course tries to identify the ways that people behave in terms of individualism and collectivism in multilingual and multicultural societies. The present article focused on teaching communication in intercultural contexts represents one of the activities of the Vir_Teach (A virtual solution for comprehensive and coordinated training for foreign language teachers in Europe) project, funded by the Erasmus+ programme; Partners: Dimitrie Cantemir Christian University (Romania), University of Burgos (Spain), UC Leuven Limburg (Belgium), Szczecinska Szkola Wyzsza (Poland) and Universidade Lusófona, (Portugal).

Keywords: *intercultural communication, euphemisms; political correctness; teachers' training.*

Introduction. Globalization has become integrated in all social, economic, political, cultural environments and it has changed the way people interact. Technology has led to different codes of behavior for almost all the people in the world. The process of globalization is characterized by intensive intercultural interactions that may lead to communication deficits, thus national languages acquire unspecified culture bound features, verbal communication is accompanied by culture-specific nonverbal signals that might be misunderstood by the counterparts. Taking into account these reasons the dialogue between the representatives of different cultures might fail, thus the concept and discipline of intercultural communication becomes prevalent. By using the nonverbal channels, the teachers of foreign languages teach foreign linguacultures, a concept enclosing verbal and nonverbal sign systems. The word was coined by the American linguist anthropologist Paul Friedrich (1998) and later it became languaculture as it was first used by the American anthropologist Michael Agar in his book, *Language Shock: Understanding the culture of conversation* (1996).

Karen Risager speaks about the concept of languaculture (or linguaculture) as an offshoot of a cultural movement originating in the German-speaking areas of Europe at the end of the eighteenth century, a movement that “emphasized that language should be

seen as intimately related to nation, people, and culture. During the nineteenth century, this idea gained a National-Romantic form stressing the intimate relations between the national language and the national culture. Since the 1990s, however, this national paradigm has been questioned because of the rise of interest in globalization and transnationality, and this has led to a rethinking of the relationship between language and culture. The concept of linguaculture has been an important element in this recent development, and the term has been spreading in various fields of language studies such as language teaching and learning, and sociocultural linguistics.” [Risager, 7]

Theoretical Approaches. Intercultural communication is communication between people with differing cultural identities. One reason we should study intercultural communication is to foster greater self-awareness (...), intercultural relationships are formed between people with different cultural identities and include friends, romantic partners, family, and coworkers. Intercultural relationships have benefits and drawbacks. Some of the benefits include increasing cultural knowledge, challenging previously held stereotypes, and learning new skills [Martin & Nakayama, 2010].

The most important goal of intercultural communication is to make people aware of the cross-cultural boundaries and the similarities or the differences within these spaces. Marilyn Leask says that “traditionally, two definitions of culture are distinguished, one coming from the humanities, the other from the social sciences. In a discussion of culture, teaching in the context of modern foreign languages education at advanced level, she argues: that the (one) focuses on the way a social group represents itself and others through its material production, be they works of art, literature, social institutions, or artefacts of everyday life, and the mechanism for their reproduction and preservation through history” [Kramsch 1996: 2]. The other refers to the attitudes and beliefs, ways of thinking, behaving and remembering shared by members of that community” [Kramsch 1996: 2]. (...) Whichever definition of culture one might adopt, and the two definitions are not necessarily exclusive, it soon becomes clear, that given their characteristics (...), new technologies have a considerable impact on groups of people, how they present themselves, and communicate, and share ideas, thoughts, memories, attitudes, beliefs etc. with each other” [Leask 2012: 19].

Johan le Roux analyzes the effective formal education that should be about values, assumptions, feelings, perceptions and relationships and “no education can take place without interpersonal communication. Effective teaching can thus be qualified in terms of relating effectively in the classroom. Effective education thus also presupposes effective communication skills. Communication as the means and indeed the medium of education is therefore crucial to school success in culturally diverse education. Teachers should therefore be sensitive to the potentially problematic outcomes of intercultural communication in the culturally diverse class. Communication may be a useful source of intercultural knowledge and mutual enrichment between culturally diverse students if managed proactively by the teacher [le Roux 2010: 37].

Recently, Michael Byram and Manuela Wagner argue that “language teaching has long been associated with teaching in a country or countries where a target language is spoken, but this approach is inadequate. In the contemporary world, language teaching has a responsibility to prepare learners for interaction with people of other cultural backgrounds, teaching them skills and attitudes as well as knowledge” [Byram, Wagner 2018: 140].

Case Study: Euphemisms in Intercultural Communication. Teaching in intercultural contexts is a challenge for teachers of foreign languages who have to be

careful in approaching different linguistic or cultural issues. They have to make the students aware of the differences of the people belonging to a wide range of cultural backgrounds while teaching

The American Heritage Dictionary defines euphemism as “the act or an example of substituting a mild, indirect or vague term for one considered harsh, blunt, or offensive.” Edward Hirsch goes further and explains that euphemism has its roots in a Greek word meaning the “use of auspicious words”. The poetic use of euphemism, substituting one word for another, using words of good omen, probably has its origins in magical practice. (...) Euphemisms sometimes provide away of voicing something – erotic, religious, political – that cannot be said or written directly. Euphemism gets around the censors, which can be personal, social, or political sometimes internal, sometimes external” [Hirsch, 222].

The use of a particular kind of euphemism is currently referred to as political correctness or being PC. These are expressions, which relate to people and society, and political correctness is a concern not to use language that might be perceived as offensive by particular members of society.

In *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language* (2006), Keith Allan and Kate Burridge analyze the “visual euphemisms that replace objects or concepts that are considered unpleasant. They say that visual euphemisms are commonplace; for example, low-calorie salad dressing (usually oil-free) is presented in shapely, slender-wasted bottles. The shape, the cleverly altered spelling and reversed coloring on some of the packaging sends out the message non-fattening loud and clear.”

“While teaching politically correct language,” says Maryna Tsehelska, “a teacher should clearly differentiate between sexist language, pejorative language and taboo language.” Sexist language is a term that labels the use of male-dominated phrases suggesting that members of one sex are less able, intelligent, and skillful (...); pejorative language is the use of words or phrases disapproving or suggesting that something is no good or of no importance (labeling nationalities, aged people, etc.); taboo language includes words or phrases which are likely to offend somebody.” [Tsehelska, 23]. Avoiding these words and phrases means using politically correct language.

Besides all these differences, intercultural communication asks for knowledge of the culture, historical events, cultural stereotypes, values, gender and social dynamics. However, the overwhelming majority of current research on gender and communication finds that while there are differences between how men and women communicate, there are far more similarities [Allen, 2011].

REFERENCES

1. Agar, Michael, *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York, William Morrow, 1996.
2. Allen, Brenda J., *Difference Matters: Communicating Social Identity*. 2nd ed. Long Grove, IL: Waveland, 2011, 55.
3. Byram, Michael, Manuela Wagner, “Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue,” in *Foreign Language Annals*, vol. 51, issue 1, 2018, pp. 140-151.
4. Leask, Marilyn. *Issues in Teaching Using ICT*. Routledge, 2012.
5. Lustig, M. W., and Jolene Koester, *Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures*. 2nd ed., Boston, MA: Pearson, 2006, 128–29.
6. Hirsch, Edward, *A Poet’s Glossary*. Houghton Mifflin Harcourt, 2014.
7. Martin, J. N., and Thomas K. Nakayama, *Intercultural Communication in Contexts*, 5th

- ed., Boston, MA: McGraw-Hill, 2010, 4.
8. Risager, Karen, "Linguaculture and Transnationality: The cultural dimensions of language." In J. Jackson (Ed.), *Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Routledge, 2011, pp. 101-115.
 9. *The American Heritage Dictionary*. Dell. Fifth Edition. 2012.
 10. Tsehelska, Maryna. *Teaching Politically Correct Language in English Teaching Forum*, Number 1, 2006. pp. 20-23.

Acknowledgements

Part of this research is framed within the *Vir_Teach (A virtual Solution for comprehensive and coordinated training for foreign language teachers in Europe)* project, funded by the Erasmus+ programme. The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

UDC 37.06

Morska L.

**The University of Bielsko-Biala (Poland),
Lviv Ivan Franko National University (Ukraine)**

Daszykowska-Tobiasz J.

Uczelnia Państwowa im. Jana Grodka, Sanok, Polska

ANALYZING SEXUAL IDENTITY ISSUES: DEFINITION AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

This paper aims to define the phenomenon under study and outline its key features in relation to language, sexuality, and gender, as well as some pedagogical implications. Drawing upon interdisciplinary research, this analysis begins with an overview of approaches to understanding sexual identity, its nature and definitions. Finally, based on the current literature analysis, the paper discusses relation of sexual identity to language and communication, and provides the author's ideas for pedagogical implications of sexual identity construction issues.

Key words: *sexuality, sexual identity, sexual orientation, gender, identity.*

Ця робота має на меті визначити явище сексуальної ідентичності та окреслити його ключові особливості стосовно мови, сексуальності та статі, а також розглянути окремі педагогічні аспекти. Спираючись на міждисциплінарні дослідження, аналіз починається з огляду підходів до розуміння сексуальної ідентичності, її природи та дефініцій. Нарешті, на основі аналізу літератури, у статті обговорюється зв'язок сексуальної ідентичності з мовою та спілкуванням, пропонуються авторські ідеї щодо педагогічних аспектів проблеми побудови сексуальної ідентичності.

Ключові слова: сексуальність, сексуальна ідентичність, сексуальна орієнтація, стать, ідентичність.

Эта статья направлена на определение феномена сексуальной идентичности и очертание его основных характеристик в отношении языка, сексуальности и пола, а также некоторых педагогических аспектов. Анализ, основанный на междисциплинарных исследованиях, начинается с обзора подходов к пониманию сексуальной идентичности, ее природы и определений. На основе анализа литературы, в статье обсуждается связь сексуальной идентичности с языком и общением, а также приводятся авторские идеи относительно педагогических

аспектов проблем конструирования сексуальной идентичности.

Ключевые слова: сексуальность, сексуальная идентичность, сексуальная ориентация, гендер, идентичность.

Introduction. Various aspects of a person's life (national, political, economic, community, family, occupational, developmental, to name but a few) have been the focus of attention in identity studies to this or that extent, however, the sphere of sexuality somehow has been confined to silence, or regarded as "a taboo issue", though it is assumed in psychoanalytical research, mainly based on Freudian ideas, that sexuality is a crucial aspect of one's identification with sexual desire to be perceived as the core of one's identity and thus behavior, determining the choice of a life style, as well as other important choices. As a result, the studies of sexual identity have been scattered in a number of domains, ranging from medical, psychological, anthropological, sociological, philosophical, ethical, cultural, discourse and pedagogical, bringing about more misconceptions and understandings, than commonly accepted consensus and clear-cut comprehension. In our paper, we **aim at** analyzing the issue of sexual identity, providing an array of attempts to define the concept in relation to interchangeably used terms of sexual orientations and sexualities, at the same time suggesting possible approaches to sexual identity representations in discourse settings, as well as outlining possible ideas of how to negotiate the mentioned issues with young adults in pedagogical settings, thus helping them realize what kind of "sexual identity" they would be happy to relate themselves with.

Definition. In order to define the concept of sexual identity, one should clarify the general idea of identification process, which unfortunately is not an easy thing to do because of the lack of generally accepted approach to understanding the nature of a person's identity. There exist at least three dimensions from the perspective of which identity is being interpreted: behavior-based and cognitive, social constructive, ethnomethodological and interactive.

In many behavior-based and cognition oriented studies, identity is treated as "an essential cognitive, socialized, phenomenological or psychic phenomenon that governs human action" (Benwell&Stokoe, 2006, p. 3). The proponents of this dimension stress: a) the autonomy of the self as an agent responsible for constructing the self (the term used as a substitute for "identity") (Bauman, Giddens); b) the continuity of the subject with consciousness (rather than the body) to be the key uniting matter governing all the different actions an individual has performed (Locke, 1964, p. 213); c) the consciousness making an individual conscious of bodily states (Woodward, 2002, p. 7); d) the experience as the source of knowledge about the self, to some extent rejecting the transcendental, universal principles that constitute a person's identity (Woodward, 2002, p. 7).

Social constructive approach suggests that individuals' identification process takes place within social groups where opposing motives of distinctiveness and belonging are satisfied (Jaspal &Coyle, 2009, p. 152).

Close to the mentioned above viewpoint is the interactionist and ethnomethodological approaches, premised on the impossibility of understanding of personal development, including the issue of identity development, without the analysis of social interaction processes (which may take place in a number of settings, like institutional environments (Lecourt, 2004), spatial locations (for example, neighborhoods (Scollon, 2003)), or digital contexts (social media services, SNSs (social networking

sites) (Manago, 2015)).

Meer analysis of definitions of sexual identity illustrates the lack of common understanding of the very nature of commonsense identity (probably caused by numerous approaches mentioned above), as well as the one related to sexuality. We could assume this to happen due to the fact that "...Few topics are as complex and controversial as human sexual orientation and gender identity. These matters touch upon our most intimate thoughts and feelings, and help to define us as both individuals and social beings. Discussions of the ethical questions raised by sexual orientation and gender identity can become heated and personal, and the associated policy issues sometimes provoke intense controversies" (Mayer&McHugh, 2016, p. 10).

The mentioned above constraints result in the synonymous use of such notions as "sexuality", "sexual orientation" and "sexual identity", identifying sexual preferences of an individual in terms of the same or the other sex partner (gay, lesbian, homosexual, heterosexual, bisexual, etc identities). Deborah Cameron and Don Kulick, in their book '*Language and Sexuality*', use the terms of "sexual orientation" and "sexual identity" without any seeming difference, claiming that sexuality is often interpreted as "the socially constructed expression of erotic desire", but at the same time arguing that sexuality cannot be limited to sexual orientation which is in their view "stable erotic preference for the people of the same/the other sex" and then sexual identity is "a social identity based on having such constructed preferences" (Cameron&Kulick, 2003, p. 4).

Similar ideas can be found in a number of social and political studies concerned with the so called "identity politics" and preoccupied with sexual minority rights (lesbian feminists, or the first-wave feminists; homosexuals, transgender groups, travesties etc): "The concept of 'gay' not only refers to the sexual and affective orientation of a person; it refers to the construction of an identity. ...To construct sexual identities, people build, define, and understand their desires and erotic practices within cultural, social, historical and personal contexts.Thus, identity reflects a multifaceted, dynamic, and dialectic process through which a person answers the question 'Who am I?' and achieves a sense of self" (Lozano-Verduzco&Rocha Sánchez, 2015, p. 56). The mentioned above authors clearly state that homoeroticism and gayness should be understood as identity.

Even if sexual identity and sexual orientation are differentiated (which we believe to be the reasonable idea), there exist some conflicting ideas concerning the nature of both. For example, sexual orientation is claimed to be a choice by some, while others say it is a fixed feature of a person's nature, and one is "born that way" (Mayer&McHugh, 2016, p. 13).

Some studies suggest to refer to sexual orientation as a constituent part of sexual identity, viewing the former as "an enduring emotional, romantic, sexual or affectional attraction to ((an)other person(s)) . . . that ranges from exclusive homosexuality to exclusive heterosexuality and includes various forms of bisexuality" (American Psychological Association, 1998)", but at the same time claiming that sexual identity should be considered as something people "adopt" (Worthington and others, 2002, p. 497), again linking sexual identity to homo or heterosexuality and how those can be developed/ constructed by an individual or in institutional settings.

Pedagogical implications. The way sex and gender are conceptualized has implications for all aspects; ...dangerous and static associations between women and femininity and men and masculinity are often assumed, eroding much of the diversity that exists within and among these categories (Dworkin, 2005). That means that gender can be conceptualized and described from the perspective of a number of approaches:

institutionalized gender, gender as choice, gender roles, gender identity, and gender as performance.

In relation to pedagogical settings, gender roles get more and more attention in academic literature. “Gender roles structure the various “parts” that individuals play throughout their lives, impacting aspects of daily life from choice of clothing to occupation. Informally, by virtue of living in a social world, individuals learn the appropriate or expected behavior for their gender. While individuals can accept or resist traditional gender roles in their own presentation of self, gender roles are a powerful means of social organization that impact many aspects of society. ... Gender roles shape and constrain individuals’ experiences; men, women, and other genders are treated differently and have diverse life trajectories as a result of their ascribed role and the degree to which they conform” (Johnson et al., 2007, p. 83).

The nature and structure of gender roles change with the so called “fashion” of gender performativity. What in the past was considered typical of girls’ stereotypical behavior (gender performance), is now viewed as something to be avoided and presented as inappropriate. Such state of social development should be of primary concern of pedagogical professionals, helping young adults in interpreting and understanding the messages of popular culture, which is driven by competitive consumerism-oriented economies, and construct both their sexual and gender identities independently, without the influence of those messages. “Postfeminist popular culture provides a rich source of ‘girlie, hyper-sexualized’ representations that underpin anxieties, concerns and ‘panics’ about the sexualization of girls. ‘Sexy’ clothing embodies hyper-sexualized, hyper-feminine meanings of postfeminist media subjectivities, for example the constitution of women as both (hetero)sexually desiring and (hetero)sexually desirable. Concerns about the premature sexualization of girls frequently cohere around clothing, particularly the direct marketing to girls of body-revealing attire, adult underwear such as G-strings, and clothing emblazoned with adult sexual messages” (Jackson&Vares, 2011, p. 134).

Conclusions. It is clear from the mentioned above that not only the problem of sexual identity is still open for discussion, needs further research and clarification, but the very primary notion of identity in general. “Identity has a long history, but there are key debates which emerge for consideration of contemporary illustration and from the historical development of identity stories. Much of the debate has centered on the construction of the self and the extent to which the self can be seen to shape its own destiny and be an active agent in the production of identities. Identity necessarily involves interrelationship between the 'inside' and the 'outside', the personal and the social, but this relationship is very differently inflected in different accounts” (Woodward, 2002, p. 20), one of which is sexual, being considered as specific, since it combines the “outside” of social, political, cultural, economic with the unknown, latent “inside” perceptions of personal, and there – “inside” – it is being silently interpreted, making a person draw certain conclusions on what kind of individual he/she is.

REFERENCES

1. Benwell, B., Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
2. Cameron, D. & Kulick, D. (2003). *Language and Sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Dworkin, S. L. (2005). Who is epidemiologically fathomable in the HIV/AIDS epidemic? Gender, sexuality, and intersectionality in public health. *Culture*,

- Health & Sexuality*, 7(6), 615–623.
4. Jackson, S., & Vares, T. (2011). Media ‘Sluts’: ‘Tween’ Girls’ Negotiations of Postfeminist Sexual Subjectivities in Popular Culture. In “New Femininities: Postfeminism, Neoliberalism and Subjectivity”, ed. R. Gill and Ch. Scharff. New York: Palgrave Macmillan, 134–146.
 5. Jaspal, R., Coyle, A. (2009). Language and perceptions of identity threat, *Psychology and Society*, Vol. 2(2), p. 150-167.
 6. Johnson, J. L., Greaves, L., & Repta, R. (2007). *Better science with sex and gender: A primer for health research*. Vancouver, BC, Canada: Women’s Health Research Network.
 7. Lecourt, D. (2004). *Identity matters: Schooling the student body in academic discourse*. New York: State University of New York Press, 255 p.
 8. Locke, J. ((1690) 1964). *An essay concerning human understanding*. London: Collins.
 9. Lozano-Verduzco, I. & Rocha Sánchez, T. E. (2015). Analysis of the category ‘Gay Identity’: Situated knowledge in Mexico, *Psychology of Sexualities Review*, Vol. 6, No. 1, 56-73.
 10. Manago, A. M. (2015). *Media and the development of identity*. In *Emerging trends in the social and behavioral studies*, Ed. by R. Scott and SS. Kosslyn. John Wiley, p.1-14.
 11. Mayer, L. S. & McHugh, P. R. (2016). Sexuality and Gender: Findings from the Biological, Psychological, and Social Sciences, *The New Atlantis: A Journal of Technology and Society*, Special report, 50, 4-116.
 12. Scollon, R., Scollon, S.W. (2003). *Discourse in Place: Language in the Material World*. London: Routledge.
 13. Woodward, K. (2002). *Understanding Identity*. London: Arnold.
 14. Worthington, R. L., Dillon, F. R., Vernaglia E. R. (2002). Heterosexual Identity Development: A Multidimensional Model of Individual and Social Identity. *The Counseling Psychologist*, 30(4), 496–531.

УДК [378.147.091.3:005.332.4]:615.1

Мороз Г.М.

**Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди
АКМЕОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ВИХОВАННЯ
КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦІЇ**

У статті розглянуто значення акмеології з точки зору науки та акмеологічні технології навчання як технології досягнення успіху і високих результатів у навчанні та розвитку особистості. Визначено їх основні принципи, охарактеризовано методи їх використання та переваги. Акмеологія характеризується як нова необхідна галузь наукових знань, яка знаходиться у взаємозв'язку з психологією та педагогікою як стрижня в системі наук про людину. З'ясовано, що акмеологія успішно вирішує завдання досягнення вершин майстерності та професіоналізму засобами навчання, сприяє формуванню ціннісного ставлення до самовдосконалення й саморозвитку. Внутрішніми умовами досягнення професійного акме є мотивація, активність, цілеспрямованість, здатність застосувати на практиці професійний досвід. Зовнішніми умовами вияву акме в професійному розвитку є сприятливе

середовище, яке спонукає особистість до розкриття її справжніх професійних можливостей та наявність подій, які послужать стрибком її професійного розвитку. Позначено, що акме-технології спрямовані на формування мотиву самоствердження, розвитку властивостей і якостей, які сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку та професіоналізму, пізнання себе і усвідомлення себе частиною соціуму. Показано, що акмеологія як квітуча сила слугує самореалізації творчого потенціалу особистості. Таким чином, використання акме-технологій на заняттях англійської мови дозволяє виховувати майбутніх фахівців конкурентоспроможними на ринку праці.

Ключові слова: акмеологія, акмеологічні технології, майстерність та професіоналізм, самовдосконалення, конкурентоспроможні фахівці.

The article considers the importance of acmeology in terms of science and acmeological leaning technologies as technologies for success and high results in learning and personal development. Their basic principles are defined, methods of their use and advantages are characterized. Acmeology is characterized as a new necessary field of scientific knowledge, which is interrelated with psychology and pedagogy as a core in the system of human sciences. It was found that acmeology successfully solves the problem of reaching the top of skill and professionalism through learning, contributes to the formation of values to self-improvement and self-development. The internal conditions for achieving professional acme are motivation, activity, purposefulness, ability to apply professional experience in practice. The external conditions for the manifestation of acme in professional development are favorable environment, that encourages the individual to reveal the true professional potential and the presence of events that serve as a leap in the professional development. It is noted that acme-technologies are aimed at forming the motive of self-affirmation, development of a properties and qualities that contribute to the achievement of a high level of personal and professional development and professionalism, self-knowledge and self-awareness as a part of society. It is indicated that acmeology, as a flourishing force, serves the self-realization of the creative potential of the individual. Thus, the use of acmetechnologies in English classes allows to educate future professionals to be competitive in the labor market.

Key words: acmeology, acmeological technologies, skill and professionalism, self-improvement, competitive specialists.

В статье рассмотрено значение акмеологии с точки зрения науки и акмеологические технологии обучения как технологии достижения успеха и высоких результатов в учении и развитии личности. Определены их основные принципы, охарактеризованы методы их применения и преимущества. Акмеология характеризуется как новая необходимая отрасль научных знаний, которая находится во взаимосвязи с психологией и педагогикой как стержень в системе наук о человеке. Выяснено, что акмеология успешно решает задание достижения вершин мастерства и профессионализма средствами обучения, содействует формированию целостного отношения к самосовершенствованию и саморазвитию. Внутренними условиями достижения профессионального акме являются мотивация, активность, целеустремленность, способность применять на практике профессиональный опыт. Внешними условиями проявления акме в профессиональном развитии является благоприятная среда, которая подталкивает личность к раскрытию ее реальных профессиональных возможностей и наличие событий, которые послужат скачком её

професійного розвитку. Отмечено, что акме-технологии направлены на формирование мотива самоутверждения, развитие свойств и качеств, которые содействуют достижению высокого уровня личностно-професійного развития и професіонализма, познания себя и осознания себя частью социума. Показано, что акмеология как цветущая сила служит самореализации творческого потенциала личности. Таким образом, применение акме-технологий на занятиях по английскому языку позволяет воспитывать будущих специалистов конкурентоспособными на рынке труда.

Ключевые слова: акмеология, акмеологические технологии, мастерство и професіонализм, самосовершенствование, конкурентоспособные специалисты.

Постановка проблеми. Акмеологічна технологія навчання — це технологія досягнення успіху і високих результатів у навчанні та розвитку учня на основі стійкої мотивації; це системно-орієнтоване розвивальне навчання, побудоване шляхом проектування навчального процесу та поетапної діагностики. Вона об'єднує стратегії творчого пошуку, відповідні акмеологічні методики та прийоми, що дає змогу проектувати діяльність як учителя, так і учнів [1, с. 4].

У національній доктрині розвитку освіти в Україні зазначено, що одним із пріоритетних напрямів державної політики є підготовка кваліфікованих кадрів, конкурентоспроможних на ринку праці та здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та запровадження інформаційних технологій. Це вимагає модернізації освітньої галузі, що потребує активне використання інноваційних технологій та методик, у т. ч. інформаційних, інтерактивних форм навчання тощо. До акмеології як науки, що перебуває у стадії активного становлення, виявляють підвищений інтерес як у близькому, так і в далекому зарубіжжі. Особливу зацікавленість проявляють наукові напрями, які безпосередньо пов'язані з розвитком професійної діяльності особистості. Свідченням підвищеної уваги до цієї науки є створення Міжнародної академії акмеологічних наук (МААН). Акмеологія (від давньогрецького акме — квітуча сила, вершина) — наука про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей. У вітчизняній психолого-педагогічній літературі акмеологію визначають як галузь психологічної науки, що виникла на перехресті природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін та вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на сходінці зрілості, особливо у разі досягнення нею високого рівня цього розвитку [4, с. 12]. Для успішної соціалізації особистості у суспільстві на заняттях навчальних закладів потрібно використовувати акме-технології, які дозволяють запропонувати механізм проектування, створення власної професійної й особистісної діяльності, це цілеспрямований процес, завдяки якому дитина усвідомлює чіткі перспективи своєї майбутньої професії, готується до добровільної активності в кар'єрному рості. Також акме-технології спрямовані на формування мотиву самоствердження. Кінцевий результат використання акме-технологій — стійка здатність до самостійного вибору, самовдосконаленню, самореалізації в мінливих соціокультурних умовах.

Огляд останніх досліджень і публікацій з цієї проблеми. Професійний саморозвиток розпочинається на початкових етапах становлення студента як особистості і проходить усі стадії його підготовки до майбутньої діяльності, не припиняється навіть у разі досягнення професійного «акме» та, на думку

багатьох дослідників, має спрямовуватися на постійне його підвищення до рівня вже наступного «акме» у своєму розвитку. Саморозвиток – це цілеспрямований процес виявлення задатків, здібностей, умінь, якостей і становлення тих властивостей і якостей, яких не було раніше. Самореалізація творчого потенціалу відбувається з допомогою суб'єктивних інтегративних схем, систем, моделей. Суб'єктивні інтегративні системи, схеми формуються під впливом систематичної освіти під керівництвом педагогів і власних інтелектуальних, фізичних, вольових зусиль у процесі розвитку людини.

Підтвердженням цього є те, що у процесі самореалізації особистість ставить перед собою конкретні цілі, досягнення яких слугує показником поступального розвитку її соціально-професійної зрілості [4, с. 41]; самостверджуючись таким чином, особистість досягає задоволення результатом або процесом самореалізації.

Особистість, яка спроможна до самоствердження в напрямі самореалізації, саморозвитку, зможе вільно й успішно діяти в різноманітних сферах життєдіяльності, самостійно творчо і нетрадиційно мислити, сміливо розробляти власні стратегії поведінки, здійснювати моральний вибір і нести відповідальність за свої дії і власний розвиток, конструювати власне життя в позитиві до рівня досягнення гарантії успіху.

Відзначимо, що увага науковців до проблем цілісного розвитку особистості (В. Андрущенко, С. Гессен, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай та ін.), теорій вищих досягнень людини і цивілізації (О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Максимова та інші), формування творчої особистості (В. Арєєв, І. Бех, Д. Богоявленська, С. Моляко, С. Сисоєва, М. Поташнік та ін.), професійної підготовки й становлення майбутнього педагога (О. Дубасенюк, А. Капська, В. Кузь, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Сластьонін та ін), синергетичного та акмеологічного підходів (В. Бранський, В. Вакуленко, Т. Григор'єва, Г. Данилова, С. Пальчевський та ін.) децю активізувалась.

У рамках нашого дослідження актуальними є наукові студії, присвячені проблемам підготовки та перепідготовки сучасного педагога з точки зору розкриття основних способів набуття професіоналізму, педагогічної майстерності (Є. Барбіна, Н. Бібік, М. Васильєва, В. Гриньова, М. Гриньова, Л. Гребьонкіна, Є. Кулик, Л. Малаканова, П. Решетніков, А. Сущенко та інші); формування готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності, її видів (В. Буряк, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, З. Ісаєва, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, О. Кривильова, Є. Кулик, Г. Троцько, Д. Узнадзе, О. Ухтомський, Л. Філімонюк та інші). Пошук шляхів удосконалення системи фахової підготовки педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти ведуть багато вчених з різних позицій, проте акмеологічний розвиток педагога на засадах практичної діяльності в теорії й практиці післядипломної освіти вивчено недостатньо. Метою роботи слугує вивчення питання практичних основ акмеологічного розвитку сучасного педагога в умовах освітньо-інформаційного простору інститутів післядипломної освіти педагогічних працівників. У сучасній системі післядипломної освіти гостро постає питання інтеграції освіти і виховання, знань і моралі, інтелектуального і соціального розвитку людини. Вирішення цих проблем повинно знайти відображення в новітніх освітніх концепціях, однією з яких є акмеологічна. Вона спирається на нову галузь інтегративних знань – акмеологію. Акмеологія, як узагальнено відмічає Н. Кузьміна, досліджує цілісну людину як суб'єкта творчої,

навчально-пізнавальної, професійної і управлінської діяльності.

З позиції акмеології як методологічної основи сутність професійної освіти можна розуміти як цілісний розвиток людини в умовах освітніх систем, розвиток педагогічної майстерності, професіоналізму та творчого потенціалу педагога, готовність учителя до професійно-педагогічної самореалізації. Метою самореалізації особистості, на думку Л. Рибалко, є досягнення акме, яке відбувається в процесі розвитку та саморозвитку; найвищий ступінь самореалізації характеризується професіоналізмом, майстерністю, готовністю до виконання діяльності, тобто певними акмеформами; самореалізація особистості має бути продуктивною, оскільки саме з такої позиції людина максимально розкриває і реалізовує творчий потенціал у діяльності [5, с. 21].

Акмеологи А. Деркач, Є. Клімов, А. Маркова, І. Одинцова зазначають, що важливими умовами впровадження акмеологічних технологій є, перш за все, підвищення ролі освітнього середовища як бази для «вростання» майбутніх фахівців у систему професійної діяльності, що дозволить випускникам без певних зусиль (часових, матеріальних) включитися у професійну діяльність після навчальної. По-друге, суттєві зміни в навчально-виховному процесі щодо його відповідності системності перспективної професійної діяльності; по-третє активізація створення нових акмеологічних технологій.

Аналіз теоретичних засад із проблеми дослідження надав можливість з'ясувати, що акмеологічні технології – це сукупність методів, за допомогою яких організовується та реалізується просунення особистості до вершин самореалізації у різних сферах взаємодії; що такі технології є цілісною системою взаємопов'язаних активних засобів групової і індивідуальної роботи, які забезпечують оптимізацію навчально-виховного процесу у напрямку всебічного розвитку майбутнього спеціаліста його самопізнання, саморозвитку, самореалізації, становлення і виявлення суб'єктності у професійній діяльності. Застосування акмеологічних технологій було направлено на розвиток внутрішнього потенціалу, підвищення професіоналізму, адаптаційних можливостей спеціаліста та характеризуються такими якостями, характеристиками, що виділяють їх серед інших видів технологій.

Формулювання завдання дослідження. Мета дослідження — виявити ефективність використання акме-технологій на заняттях англійської мови для досягнення вершин майстерності та професіоналізму майбутніми фахівцями фармації як умови розвитку феномену конкурентоспроможності у студентів і які детермінанти рис характеризують розвиток конкурентоспроможності у майбутніх фахівців фармації.

Виклад основного матеріалу. Термін «акмеологія» був введений у науковий обіг М. Рибніковим (1928 р.). Теоретико-методологічний фундамент акмеології як науки був створений психологами, які розвивали концептуальні ідеї Б. Ананьєва щодо розв'язання проблем розвитку цілісної людини, здатної досягати максимальних вершин у своєму індивідуальному, особистісному та суб'єктно-діяльнісному розвитку і реалізуватися як активній особистості та професіоналу. Важливими є ідеї про цінність людського життя, його унікальність, здатність людини до творчості та самовдосконалення. Так, «акме» (від грецьк. – «вища точка, вершина») розглядається як феномен людської природи, вершина зрілості, багатовимірною характеристика стану особистості.

На практиці було зауважено, що на заняттях англійської мови є можливим

виявити та спрогнозувати професійний феномен акме (діагностика); моделювати (конструювання еталона); простежити становлення й розвиток (корекція). Багатомірний феномен акме виступив образом-еталоном інтелектуальних, емоційно-почуттєвих, вольових, комунікативних характеристик людини та складових її здоров'я. Оптимальним результатом гуманітарно-технологічного розвитку й інтегрованим вираженням професійного акме було те, що на заняттях з'явився феномен конкурентоспроможності, який є необхідною рисою для формування справжнього фахівця фармацевтичної галузі, бо конкурентоспроможна людина — це фахівець, який має явні переваги в порівнянні з іншими фахівцями завдяки особистісному та професійному потенціалу.

Акмеологічні технології — це сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвитку властивостей і якостей, що сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку та професіоналізму. За допомогою акметехнологій організовується і реалізується рух особистості до вершин самореалізації в різних сферах взаємодії. Сутність акмеологічних технологій О. Дубасенюк вбачає у їх спрямованості на постійний розвиток особистості фахівця, його професійного мислення в діяльності [2, с. 27]. Акмеологічні технології були розглянуті нами як інтегрована система, що вміщує: 1) технологію проектування і реалізацію програми професійно-педагогічної підготовки (освітньої програми); 2) технологію управління організаційно-педагогічними процесами; 3) технологію виховання духовно-морального потенціалу людини; 4) технологію успішного навчання кожного; 5) технологію акмеологічного супроводу педагогічного процесу [4, с. 12]. Акметехнології викликали формування мотивації до самоствердження, пізнання себе, свого внутрішнього світу, усвідомлення себе частиною соціуму. Кінцевим результатом використання акметехнологій була стійка здатність до самостійного вибору, самовдосконалення, самореалізації у мінливих соціокультурних умовах. Було використано моделюючі технології, технології життєвого проектування і саморозвитку, технологія кооперованого навчання, модульно-тьюторська технологія, технології самовиховання, життєвого успіху, проблемно-пошукова технологія, технологія продуктивного навчання, технологія родинного виховання, технології особистісного зростання, життєтворчості, супроводу морального і духовного саморозвитку особистості. На практиці нами були використані засади акмеометрії, яка є напрямом акмеології, що забезпечило нам можливість здійснити аналіз процесів і вершинних результатів навчальної та професійної діяльності крізь призму можливих вершинних досягнень, інтегративних показників, «вузлів» зв'язку різних напрямків розвитку і творчої діяльності людини. На заваді виробленню акмеологічних показників стоїть консерватизм нормативів оцінки освітніх стандартів, спрощення стандартизованих методик діагностики, які нездатні вимірювати процеси розвитку школяра чи студента [4, с. 12].

На заняттях з англійської мови нами був простежений особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця на основі акмеологічного підходу, який показує поєднання умінь і навичок, набутих під час підготовки до професійної діяльності, компетентності у справах майбутньої діяльності й акмеологічних інваріантів професіоналізму, що виступатимуть як спеціальні базові вміння у практичній діяльності. Особистісно-професійний розвиток показує процес розвитку особистості, зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, який здійснюється з допомогою навчання і саморозвитку в

процесі професійної діяльності та професійних взаємодій. Студенти проявили професіоналізм діяльності – яка є якісною характеристикою, пов'язаною з якістю вирішення професійних завдань в умовах обмежень і наказів, що закладаються нормами, принципами і правилами професій і тим виробничим середовищем, у якому професійна діяльність здійснюється.

Висновки та перспективи. Отже, нині акмеологія інтенсивно розробляє нові та вдосконалює відомі акмеологічні технології, які за умов розуміння їх призначення, структури, специфіки та врахування специфіки умов їх використання в професійній підготовці, сприятимуть підвищенню якості освіти та формуванню різних видів компетентності майбутнього фахівця та розвиток у нього рис, притаманних конкурентоспроможності. Подальші завдання нашого дослідження будуть спрямовані на відбір акмеологічних технологій, які сприятимуть формуванню когнітивно-особистісного, мотиваційного, операційно-діяльнісного компонентів акмеологічної компетентності студентів як одного з видів професійної компетентності.

Отже, вимоги часу, спрямовані на необхідність досягнення найвищих результатів у професійної діяльності особистості, передбачають спрямованість освітньої діяльності на самовдосконалення особистості майбутнього фахівця. Перспективність акмеологічного підходу до формування професіоналізму випускника вищого навчального закладу полягає в тому, що він орієнтує особистість на постійний саморозвиток і просування до вершин особистісно-професійного самовдосконалення. Кінцевий результат використання акме-технологій — стійка здатність до самостійного вибору, самореалізації у мінливих соціокультурних умовах, а успішність соціалізації залежить від ціннісних орієнтацій, що складають ядро особистості та розвивають детермінанти конкурентоспроможності — інтелектуальні, емоційно-вольові та комунікативні якості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акмеологічний словник / упор. І. О. Ніколаєску. Черкаси: ОПОПП, 2012. 28 с.
2. Дубасенюк О.А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. Проблеми освіти: Збірник наукових праць. Вип. 84. Житомир — Київ, 2015. С. 25-30.
3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : монографія. К : Вища школа, 2004. 422 с.
4. Ніколаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору: навч. метод. посіб. Черкаси: ОПОПП, 2012. 54 с.
5. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія. Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. 442 с.

УДК: 616-036.21:61:378.4/.147

Мургіна М. М.

**Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова
ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ
МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ**

У статті розглядається питання організації дистанційної освіти в умовах пандемії. Наведено основні недоліки та проблеми функціонування дистанційної освіти в Україні. Серед них виділено ускладнену ідентифікацію дистанційних

слухачів курсів, необхідність чіткого врахування освітніх стандартів, що вимагає передбачення регіональних особливостей змісту викладання. Акцентовано увагу на адекватності оцінювання слухачів дистанційних курсів, що передбачає застосування комплексного підходу із врахуванням рівня знань та навичок самостійної роботи. Вказано необхідність врахування контингенту слухачів при комплектуванні груп та рівня їх володіння комп'ютерними технологіями. Низька пропускну спроможність електронної мережі в невеликих населених пунктах унеможливорює якісне надання дистанційних послуг. Відкритим залишається питання захисту авторських прав розробників курсів.

Ключові слова: дистанційне навчання, медична освіта, проблеми.

В статье рассматриваются вопросы организации дистанционного образования в условиях пандемии. Приведены основные недостатки и проблемы функционирования дистанционного образования в Украине. Среди них выделены усложненная идентификация дистанционных слушателей курсов, необходимость четкого учета образовательных стандартов, которая требует учета региональных особенностей содержания преподавания. Акцентировано внимание на адекватности оценки слушателей дистанционных курсов, что предусматривает применение комплексного подхода с учетом уровня знаний и навыков самостоятельной работы. Указана необходимость учета контингента слушателей при комплектовании групп и уровня их владения компьютерными технологиями. Низкая пропускная способность электронной сети в небольших населенных пунктах исключает качественное предоставление дистанционных услуг. Открытым остается вопрос защиты авторских прав разработчиков курсов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, медицинское образование, проблемы.

The article considers the organization of distance education in a pandemic. There are the major shortcomings and problems in the functioning of distance education in Ukraine. Among them are highlighted complicated identification distance students, the need for a clear accounting of educational standards, which requires a regional perspective the teaching content. Special attention is paid to the assessment of the adequacy of students online courses that provide an integrated approach, taking into account the knowledge and skills of independent work. Indicated the need to consider the contingent of listeners when recruiting groups and their level of ownership of computer technology The low bandwidth electronic networks in small communities excludes qualitative provision of remote services. It remains an open question of copyright protection of course.

Key words: distance learning, medical education, problems.

Постановка проблеми і аналіз останніх досліджень. Запровадження карантинних заходів в багатьох країнах світу та, зокрема в Україні, ставить нові вимоги до організації освітнього процесу. Обговорення останніми роками впровадження дистанційних форм навчання у медичних ВУЗах в сучасних реаліях підійшло впритул до реалізації цих методів у освітньому процесі. Освітні технології в медицині, що забезпечують віртуалізацію навчального процесу, одержали назву «дистанційної медичної освіти (ДМО)», а дистанційне надання медичної допомоги - «телемедицини» [1, 2]. Стверджується, що можна одержати освіту чи телемедичну послугу в медичних центрах, навчальних закладах,

діагностичних центрах будь-якого міста України чи в іншій державі, не виїжджаючи з місця проживання. Дистанційна освіта розширює і оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом, який має координувати пізнавальний процес, постійно вдосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій [1].

Матеріали і методи – вивчення та узагальнення наукової літератури, що стосується досвіду впровадження дистанційного навчання в медичній галузі України.

Результати та їх обговорення Головна мета створення ДМО і ТМ – забезпечення загальнонаціонального доступу до медичних ресурсів шляхом використання сучасних інформаційних технологій та телекомунікаційних мереж і надання умов для відповідної реалізації громадянами своїх прав на освіту та проведення дистанційних консультацій пацієнтів у співробітництві з українськими і зарубіжними клініками [3]. ТМ виникла завдяки розвитку комп'ютерної техніки і телекомунікаційних технологій. Її головна позитивна якість - це можливість наближення висококваліфікованої медичної допомоги у важкодоступні райони. Результати аналізу діяльності освітніх закладів, що використовують технології ДН в медичній освіті, свідчать про ефективність застосування нових інформаційних технологій щодо забезпечення безперервності та наступності навчання, відкритості й індивідуального підходу в проведенні навчального процесу (з'являється можливість «закріпити» того, хто навчається, за одним місцем навчання), централізації освіти з центром ДН на базі головного навчального закладу і територіально віддалених навчально-консультаційних пунктів, забезпечення контролю знань у дистанційному режимі (полегшується сама процедура атестації та виявлення «слабких місць» у знаннях), забезпечення тьюторинга в навчанні, оперативного відновлення методичного забезпечення навчального процесу, оскільки отримання методичних матеріалів на електронних носіях легше підтримувати в актуальному стані [2, 3]. Незважаючи на досить об'ємний перелік позитивних якостей дистанційної освіти, як і в будь-якій іншій формі навчання, в ній можна виділити кілька недоліків. Перш за все це ускладнена ідентифікація дистанційних слухачів, оскільки на сучасному етапі розвитку технологій перевірити, хто ж саме здає екзамен досить складно. Однак, ВНЗ, які надають можливість навчання на дистанційних курсах, знайшли вихід з ситуації в обов'язковій присутності студента на кількох екзаменах у вищому навчальному закладі. При цьому є обов'язковим надання документів, що підтверджують особу. Наступним фактором, який важко враховувати при організації дистанційного навчання у медичній галузі, є освітні стандарти. Вони мають сприяти перевірці та контролю результатів освіти, а також пошуку оптимальних шляхів досягнення цих результатів. Тому при розробці дистанційних програм необхідно створити умови для інформаційного забезпечення споживачів на рівні країни в цілому, окремих регіонів і навчальних закладів зокрема. Останнє є важливим тому, що незважаючи на важливість, загальнодержавних стандартів вони носять лише характер нормативних орієнтирів, інваріантних щодо цього рівня освіти в цілому. В умовах же диференціації освітніх закладів, появи альтернативних навчальних закладів, а також із урахуванням регіоналізації освіти і посилення самостійності кожного навчального закладу, особливого значення набувають стандарти освіти на конкретному рівні, наприклад навчального закладу [4]. При цьому варто

враховувати головну вимогу: досягнути однієї і тієї ж цілі, отримати один і той же очікуваний результат можна різними шляхами. У цьому і полягає ідея альтернативності й диференціації освіти, а освітні стандарти мають сприяти творчому пошуку найбільш ефективних і принципово різних методів освітянської діяльності. Наступною проблемою ефективного здійснення ДО є адекватність оцінювання отриманих знань. У питанні вирішення оцінки рівня знань тих, кого навчають, в останні роки суттєве поширення одержала концепція комп'ютерного тестування. Найпростішим прикладом подібного підходу є використання дуже поширених однокрокових завдань, побудованих за альтернативним типом. Вони становлять умову з описом комплексу симптомів і обмежений набір (три– п'ять) варіантів діагнозу, з яких необхідно вибрати один (при цьому не завжди вдається підібрати дистрактори таким чином, щоб не спрацьовував ефект вибору відповіді «від зворотного») [1]. Одним з варіантів вирішення даної проблеми є застосування ідеї комп'ютерної імітації. Основний зміст ігрової імітації полягає в тому, щоб виховати у лікаря практичне вміння безпомилкової диференціальної діагностики клінічно подібних захворювань, своєчасного встановлення достовірного діагнозу й оптимального лікування хворого в найкоротші терміни [2]. Студенти закордонних дистанційних курсів можуть отримувати відповіді на свої листи вже через кілька годин, оскільки викладачів в країнах зі значним досвідом впровадження ДО набагато більше, ніж студентів. На жаль, в Україні склалася протилежна ситуація - бажаних отримати дистанційну освіту у нас багато, а досвідчених викладачів, знайомих з новітніми технологіями дистанційного спілкування, обмаль [1, 4]. Крім того, досить вагомою проблемою є низька пропускна спроможність електронної мережі під час навчальних чи екзаменаційних телеконференцій. Від цього, передовсім, страждають дистанційні студенти невеликих містечок України, яким, власне, найбільше підходить ДО через географічну віддаленість від наукових осередків. Ще більш складна проблема, яку сьогодні не можна залишити поза увагою, - захист авторського права розробників курсів. Відкритим залишається питання і про сертифікацію навчальних курсів.

Висновки Загалом, дистанційна освіта в Україні не відповідає вимогам, що ставляться до інформаційного суспільства і не забезпечує повноцінного входження України в міжнародний освітній простір. Щоб система дистанційного навчання зайняла гідне місце в системі освіти України, потрібно, передовсім, створити глобальну комп'ютерну мережу освіти й науки, оскільки саме комп'ютер дає змогу отримувати навчальний матеріал, є водночас і бібліотекою, і центром довідкової інформації, і комунікативним центром, що робить його одним з учасників реалізації програми безперервної освіти в Україні.

Перспективи подальших досліджень Подальше удосконалення процесу дистанційної освіти вимагає пошуків шляхів якісної ідентифікації слухачів, можливостей врахування освітніх стандартів із огляду на регіональні особливості, вибору якісних та комплексних методів оцінювання, способів зменшення завантаженості медичних педагогічних кадрів та шляхів захисту авторських прав.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лазоришинець В.В. Вища медична та фармацевтична освіта України на сучасному етапі / В.В. Лазоришинець, М.В. Банчук, О.П. Волосовець, І.І. Фещенко, І.Є. Булах / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті:<http://www.slideshare.net/morion/ss-presentation-779442>.

2. Мінцер О.П. Реформування системи медичної освіти в світлі концепції “суспільство знань” / О.П. Мінцер / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: http://inmeds.com.ua/dn_in_med/5982/.

3. Меморандум створення інформаційної освітньої мережі “Українська дистанційна освіта” [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <http://www.osvita.org.ua/distance/ukraine/add/00/>

4. Проблеми впровадження ДО в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <http://www.osvita.org.ua/distance/ukraine/vprov>.

УДК: 378.016:612.13:616-083.98

Науменко В.А., Михневич К.Г., Волкова Ю.В., Кудинова О.В.

**Харьковский национальный медицинский университет
К МЕТОДОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ КЛИНИЧЕСКОЙ ФИЗИОЛОГИИ
СИСТЕМЫ КРОВООБРАЩЕНИЯ**

Работа затрагивает актуальный вопрос оптимизации преподавания медицинских дисциплин как в до-, так и в последипломном периоде. Указано, что преподавание дисциплин медицины критических состояний встречает особенно много препятствий, среди которых недостаточное количество академических часов, выделенных на преподавание, и ярко выраженный клинико-физиологический характер работы анестезиолога. На примере преподавания темы «Острая недостаточность кровообращения» показаны педагогические приёмы, призванные улучшить усвоение обучающимся преподаваемого материала. Главными среди этих приёмов являются восстановление знаний, полученных ранее (в средней и высшей школе) и использование наглядных моделей при изучении конкретных физиологических функций организма. В частности, показано, что при изучении системы кровообращения важны сведения из школьных курсов физики (прежде всего механики) и элементарной математики и из курсов нормальной анатомии и нормальной физиологии, а также фармакологии, полученные во время обучения в медицинском ВУЗе. В большинстве случаев выявлена низкая выживаемость знаний обучающихся (не более 20 %), что вынуждает преподавателя тратить время на восстановление этих знаний. Предварительное выяснение уровня полученных ранее знаний позволяет указать обучаемому направления для самостоятельной работы и сэкономить время для преподавания важных вопросов. Внедрение описанных в работе педагогических приёмов в практику преподавания на кафедре медицины неотложных состояний, анестезиологии и интенсивной терапии позволило повысить интерес учащихся к дисциплине «Анестезиология и интенсивная терапия» и увеличить количество положительных оценок до 84,9 %. Более низкие оценки знаний, по нашему мнению, связаны с отсутствием интереса учащегося к медицине.

Ключевые слова: неотложные состояния, анестезия, интенсивная терапия, острая недостаточность кровообращения, методические приёмы

У роботі висвітлено актуальне питання оптимізації викладання медичних дисциплін як в до-, так і в післядипломному періоді. Зазначено, що викладання дисциплін медицини критичних станів зустрічає особливо багато перешкод, серед яких недостатня кількість академічних годин, виділених на викладання, і яскраво виражений клініко-фізіологічний характер роботи анестезіолога. На прикладі викладання теми «Гостра недостатність кровообігу», показані педагогічні прийоми, покликані поліпшити засвоєння учнями матеріалу, що викладається.

Головними серед цих прийомів є відновлення знань, отриманих раніше (в середній і вищій школі) і використання наочних моделей при вивченні конкретних фізіологічних функцій організму. Зокрема показано, що при вивченні системи кровообігу важливі відомості зі шкільних курсів фізики (насамперед механіки) і елементарної математики і з курсів нормальної анатомії і нормальної фізіології, а також фармакології, отримані під час навчання в медичному вузі. У більшості випадків виявлена низька виживаність знань учнів (не більше 20 %), що змушує викладача витратити час на відновлення цих знань. Попереднє з'ясування рівня отриманих раніше знань дозволяє вказати учням напрямки для самостійної роботи і заощадити час для викладання важливих питань. Впровадження описаних у роботі педагогічних прийомів у практику викладання на кафедрі медицини невідкладних станів, анестезіології та інтенсивної терапії дозволило підвищити інтерес учнів до дисципліни «Анестезіологія та інтенсивна терапія» та збільшити кількість позитивних оцінок до 84,9 %. Нижчі оцінки знань, на нашу авторів, пов'язані з відсутністю інтересу студента або інтерна до медицини.

Ключові слова: невідкладні стани, анестезія, інтенсивна терапія, гостра нестача кровообігу, методичні прийоми

The work addresses the topical issue of optimizing of the teaching of medical disciplines both in the pre- and post-graduate period. It is pointed out that the teaching of critical care medicine subjects meets especially many obstacles, including the insufficient number of academic hours allocated for teaching, and the pronounced clinical and physiological nature of the work of an anesthesiologist. On the example of teaching the topic "Acute circulatory failure", pedagogical techniques designed to improve students' assimilation of the taught material are shown. The main among these techniques are the restoration of knowledge obtained earlier (in secondary and higher school) and the use of visual models in the study of specific physiological functions of the body. In particular, it is shown that when studying the circulatory system, information from school courses in physics (primarily mechanics) and elementary mathematics, and from courses in normal anatomy and normal physiology, as well as pharmacology, obtained during training at a medical University, is important. In most cases, there is a low survival rate of students' knowledge (no more than 20%), which forces the teacher to spend time restoring this knowledge. Preliminary clarification of the level of previously acquired knowledge allows you to specify the student's directions for independent work and save time for teaching important questions. The implementation of the pedagogical techniques described in the work into the practice of teaching at the Department of emergency medicine, anesthesiology and intensive care allowed increasing students' interest in the discipline "Anesthesiology and intensive care" and increasing the number of positive ratings to 84.9 %. Lower knowledge scores, in authors' opinion, are associated with a lack of interest in medicine.

Key words: critical conditions, anesthesia, intensive care, acute circulatory failure, methodological techniques

Преподавание медицины критических состояний (МКС), а точнее — таких её разделов, как анестезиология и интенсивная терапия (ИТ), в медицинских вузах встречает немало трудностей как объективного, так и субъективного характера, о чём свидетельствует наш многолетний опыт. Причины этих трудностей: коренные различия во взглядах специалистов МКС и представителей других медицинских специальностей на многие вопросы клинической физиологии; крайне

недостаточное количество академических часов, выделяемых на изучение этой; чрезвычайно низкая выживаемость знаний, полученных ранее. И, наконец, в последнее время наблюдается тенденция к сведению процесса преподавания к контролю знаний без самого *преподавания*, что в значительной мере снижает роль преподавателя, низводя её до роли «оператора педагогического процесса».

Сложившаяся ситуация заставляет искать пути её разрешения. В доступной нам литературе нам не удалось найти работ, посвящённых этой проблематике. В данной статье мы попытаемся изложить наши представления о том, как в рамках отведённого времени эффективно преподавать основы МКС.

В самом начале занятий целесообразно провести блиц-тест для выяснения исходного уровня знаний интерна, что полезно, в первую очередь, для него самого, а также позволяет преподавателю составить план дальнейшей работы в группе.

Далее необходимо дать представление о сути критического состояния, объяснив, что оно является одним из трёх основных состояний организма (здоровье, болезнь и критическое). При этом нужно сделать акцент на системе саморегуляции. Подводя черту этому вводному занятию, имеет смысл дать представление о клинической физиологии как о науке, призванной отвечать на 4 вопроса: что с больным (посиндромный диагноз), отчего это (выявление причин и механизмов развития выявленных синдромов), что делать (программа ИТ) и что будет (ожидаемые эффекты от проводимой ИТ) [1] — и в последующем постоянно опираться на этот алгоритм.

Дальнейшие занятия, посвящённые изучению острой недостаточности той или иной функции, нам кажется целесообразным предварять сведениями о клинической физиологии этой функции, разъяснив при этом само понятие острой недостаточности, не означающее обязательно молниеносного развития, и её отличие от хронической. Покажем это на примере изучения острой недостаточности кровообращения (ОНК).

Прежде всего, обозначив транспортную функцию системы кровообращения как основную, необходимо дать представление о её клинической анатомии и физиологии. Начать нужно с разрушения устоявшегося мифа о количестве кругов кровообращения, чтобы не возникало, например, почвы для весьма распространённой мысли о том, что сердечный выброс левого желудочка (ЛЖ) больше, чем правого (ПЖ).

Необходимо указать, что интегральным показателем системы кровообращения служит сердечный выброс (СВ). Ещё одним важным показателем работы системы кровообращения, который в настоящее время незаслуженно забыт и с которым имеет смысл познакомить интернов, является мощность кровотока (МКТ) [2, 3]. С привлечением понятия мощности кровотока становятся более понятны 3 режима кровообращения: эукинетический, гиперкинетический и гипокинетический. Следующим этапом знакомства с клинической физиологией кровообращения является формулировка условий, необходимых для наличия должного СВ: 1) нормальная сократительная способность миокарда и 2) достаточный венозный возврат. Важно подчеркнуть, что здесь «*соответствие*» и «*равенство*» — не одно и то же.

Наличие этих условий — объект интенсивного наблюдения. Такие показатели, как СВ, ОПСС и ОЦК в практике отделений ИТ (ОИТ), как правило, не контролируются у каждого пациента, так как для этого нет возможности. В большинстве случаев измеряются АД, ЧСС и ЦВД. Интернов следует познакомить

с тем, какую информацию можно извлечь из этих показателей.

Таким образом создаётся база, позволяющая определить виды ОНК, которую определяют как несоответствие СВ потребностям тканей в кислороде. Сложным для интернов нередко оказывается вопрос о взаимоотношениях гемодинамических прессорных показателей — АД и ЦВД. Например, часто оказывается непонятным, почему при снижении сократительной способности миокарда снижается АД, а ЦВД наоборот повышается, ведь, по мнению интерна, сердце не поставляет кровь в сосуды в достаточном количестве.

Мы предлагаем разъяснять такой и подобный ему вопросы следующим образом. Представим такую гипотетическую ситуацию, когда система кровообращения находится в полном покое, то есть сердце не работает, но тонус сосудов сохранён. Система сосудов и сердца герметична и хорошо (можно сказать — «туго») заполнена кровью, благодаря чему на всём протяжении системы существует определённое кровяное давление (КД), которое является гидростатическим (p_0). Чтобы кровь пришла в движение, необходимо создать разницу давлений в начале и конце системы, то есть непосредственно после ЛЖ и перед ПП. Эту разницу создаёт сердце, выполняя насосную функцию. Во время сокращения объём сердца уменьшается, а давление в нём растёт, вследствие чего кровь стремится выйти из полостей сердца. Клапанный аппарат позволяет крови двигаться только в СВД. КД в аорте становится выше p_0 (давления в неработающей системе кровообращения), и это повышенное давление передаётся в остальные участки сосудистой системы. Из-за растяжимости сосудистых стенок, вязкого и сосудистого сопротивления КД в более дистальных отделах постепенно снижается, и в сосудах-ёмкостях оно повышается уже не значительно. Таким образом, на входе в сосудистую систему $KD \gg p_0$, а на выходе $KD \approx p_0$, то есть создаётся разница давлений, движущая кровь.

Во время диастолы сердце увеличивает свой объём и давление в нём падает, становясь меньше, чем в венах и аорте, вследствие чего кровь стремится зайти из сосудов в сердце, однако клапанный аппарат не позволяет крови пройти из аорты в ЛЖ и из лёгочной артерии в ПЖ, а продвижению крови из вен (сосудов-ёмкостей) ничего не препятствует, то есть сердце засасывает кровь из вен, где в результате давление снижается и становится ниже p_0 . Таким образом сердце всё время поддерживает разницу давлений между СВД и сосудами-ёмкостями, при это в системе высокого давления $KD \gg p_0$, а в системе низкого давления $KD < p_0$. (Ещё раз напомним, что величина p_0 — гипотетическая).

Теперь проведём ряд мысленных экспериментов.

1. Предположим, что амплитуда изменений объёма сердца, а, следовательно, и давления в нём, уменьшилась, то есть произошло снижение сократительной способности миокарда (вследствие какого-либо заболевания миокарда, например, инфаркта). Тогда в СВД и сосудах-ёмкостях КД будет уже меньше отличаться от p_0 , оставаясь всё же по-прежнему выше него в СВД и становясь выше него в сосудах-ёмкостях, поскольку сердце хуже забирает из них кровь. Следовательно, мы будем наблюдать снижение давления в СВД (то есть АД) и повышение давления в сосудах-ёмкостях (ЦВД). Поскольку разница давлений на входе и выходе сосудистой системы уменьшится, снизится и СВ. Повысить его можно, увеличив ЧСС (так как $СВ = УО \cdot ЧСС$, снижение УО может быть скомпенсировано повышением ЧСС). Такая компенсация достигается благодаря активации симпатoadреналовой системы. Ятрогенное влияние должно заключаться прежде

всего в увеличении сократительной способности миокарда.

2. Теперь представим себе, что произойдёт, если каким-то образом часть крови покинула систему кровообращения (например, вследствие кровотечения или потери жидкости через ЖКТ). В этом случае уменьшится гипотетическое давление p_0 и сосуды под действием неизменившегося атмосферного давления спадутся. Следствием этого будет то, что в результате нормальных изменений объёма полостей сердца оно сможет «присосать» крови из вен меньше. Связано это с тем, что диастолическому увеличению объёма сердца препятствует внутригрудное давление, практически не отличающееся от атмосферного, причём в той же степени, что и при нормальной ситуации, и упавшее во время диастолы давление в сердце окажется не намного меньше, чем в венах (представьте себе, что вы выкачиваете воздух из воздушного шара шприцом. Чем давление в шаре ниже, тем труднее это делать, а если давление в шаре ниже атмосферного, это практически невозможно, так как шар спадается. Даже если бы каким-то чудесным образом некий «демон» дополнительно растягивал сердце, это привело бы к полному спадению вен и их закрытию). Таким образом, за каждую систолу сердце сможет выбрасывать меньшее количество крови и УО и АД снизятся. В этом случае мы будем наблюдать снижение и АД и ЦВД. Улучшить ситуацию здесь может учащение сокращений сердца и уменьшение объёма сосудов, что увеличит давление в венах, и разница между ЦВД и давлением в правом сердце во время диастолы возрастёт. Оба этих механизма обеспечиваются симпатoadреналовой системой. Ятрогенное влияние должно заключаться прежде всего в повышении ОЦК.

3. И, наконец, рассмотрим ситуацию, когда по какой-то причине увеличился объём сосудов (например, вследствие нарушения регуляции тонуса сосудов). Нетрудно видеть, что такая ситуация аналогична предыдущей, так как в обоих этих случаях объём крови абсолютно (предыдущий случай) или относительно (данный случай) меньше объёма сосудов. Улучшить ситуацию может увеличение ОЦК, которое произойдёт благодаря физическим механизмам (из-за спазма артериол давление в капиллярах снизится и станет меньше давления жидкости в интерстициальном пространстве, тогда жидкость начнёт перемещаться в капиллярное русло). Ятрогенное влияние должно заключаться прежде всего в уменьшении объёма сосудов.

В общем для второго и третьего случаев можно сказать, что для улучшения ситуации необходимо приведение в соответствие двух объёмов: ОЦК и объёма сосудов. Приведённые выше положения облегчают объяснение изменений гемодинамических показателей при разных видах ОНК. Характер изменений АД требует дополнительного объяснения. При острой сердечной недостаточности в первую очередь снижается систолическое АД, поскольку именно оно отражает сократительную способность сердца. Диастолическое АД может вести себя по-разному и даже повышаться, так как снижение СВ означает развитие циркуляторной гипоксии, что является стрессогенным фактором, активирующим симпатoadреналовую систему, поэтому артериальные сосуды сопротивления, имеющие α_1 -адренорецепторы, отвечают на это вазоконстрикцией. Такое АД часто называют «обезглавленным». По той же причине при острой гиповолемии АД может понижаться не сразу, так как активация симпатoadреналовой системы приводит к тахикардии, росту сократительной способности миокарда и вазоконстрикции. Лишь при острой сосудистой недостаточности АД

«обрушивается» сразу, поскольку она является следствием снижения тонуса резистивных сосудов.

Теперь станут ясными основные принципы лечения разных видов ОНК: повышение сократительной способности миокарда с помощью β_1 -адреномиметиков при острой сердечной недостаточности, восполнение ОЦК при острой гиповолемии и использование α_1 -адреномиметиков с инфузионной терапией для приведения в соответствие объема сосудов и ОЦК при острой сосудистой недостаточности. Не лишне здесь повторить, что при эффективном лечении во всех случаях АД повышается, хотя такая задача не ставится, а все меры направлены на нормализацию СВ, то есть АД является показателем степени компенсации работы системы кровообращения, но никак не интегральным показателем. Естественно, перечисленные принципы — только основные, но не все. Более подробно лечение ОНК, по нашему мнению, целесообразнее разбирать в теме «Шок».

(Результаты). После внедрения на кафедре медицины неотложных состояний, анестезиологии и интенсивной терапии ХНМУ описанных выше приемов преподавания отмечен рост интереса как студентов, так и интернов к дисциплине «Анестезиология и интенсивная терапия». Возросло умение логически мыслить, что в работе анестезиолога крайне важно. Количество оценок «хорошо» и «отлично» увеличилось до 84,9 %. Оценки «удовлетворительно» и ниже, по нашему мнению, чаще всего были связаны с особенностями личности студента или интерна и были обусловлены полным отсутствием интереса к медицине, то есть такие учащиеся были случайными в медицине людьми.

Выводы.

1. Для успешного обучения в интернатуре необходимо освежение знаний, полученных интернами до поступления в интернатуру.
2. При обучении интернов-анестезиологов целесообразно использование различных наглядных моделей изучаемых функций организма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зильбер А.П. Этюды критической медицины. Том 1. Медицина критических состояний. Общие проблемы. Петрозаводск, 1995. С. 84.
2. Михневич КГ. Мощность кровотока. Медицина неотложных состояний. 2014;7(62):134-7.
3. Михневич КГ, Волкова ЮВ, Хартанович МВ, Лизогуб МВ. Енергетичні аспекти кровообігу. Монографія. СПД ФО Степанов ВВ, «Планета-Принт». Харків, 2020. 165 с.

УДК: 378.018.43:37.147.091.31/.39:81:378.6:61

Некрашевич Т. В.

Харківський національний медичний університет АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті проведено теоретичний аналіз аспектів формування лінгвістичної компетентності студентів-медиків та здійснено теоретичне обґрунтування сутнісних характеристик. У дослідженні виявлено, що важливим напрямком процесу освітньо-професійного становлення студентів-медиків є лінгвістична складова підготовки. Визначено поняття лінгвістична компетентність майбутніх

медиків. Дистанційне навчання ідентифіковане як форма едукації, що забезпечує інтерактивну взаємодію викладача і студента, на базі використання традиційних та сучасних інформаційних технологій в процесі вивчення лінгвістичних дисциплін.

Ключові слова: інтенсифікація навчального процесу, лінгвістична компетентність, професійна підготовка, студент-медик, засоби едукації, дистанційне навчання.

В статті проведено теоретичний аналіз аспектів формування лінгвістичної компетентності студентів-медиків і здійснено теоретичне обґрунтування суттєвих характеристик. В дослідженні виявлено, що важливим напрямком процесу освітньо-професійного становлення студентів-медиків є лінгвістична складова підготовки. Визначено поняття лінгвістичної компетентності майбутніх медиків. Дистанційне навчання ідентифіковано як форма едукації, що забезпечує інтерактивне взаємодія вчителя і студента, на базі використання традиційних і сучасних інформаційних технологій в процесі вивчення лінгвістичних дисциплін.

Ключевые слова: интенсификация учебного процесса, лингвистическая компетентность, профессиональная подготовка, студент-медик, средства едукации, дистанционное обучение.

The article analyzes the aspects of the formation of linguistic competence of medical students and provides a theoretical justification of the essential characteristics. The study found that an important area of the process of educational and professional development of medical students is the linguistic component of training. The concept of linguistic competence of future physicians is defined. Distance learning has been identified as a form of education that provides interactive interaction between teacher and student, based on the use of traditional and modern information technology in the study of linguistic disciplines.

Key words: intensification of educational process, linguistic competence, professional training, medical student, means of education, distance learning.

Постановка проблеми. Характерні кардинальні зміни, що відбуваються у державі та суспільстві, проблеми наукової та технічної реорганізації світу висувують на ринку праці, а зокрема, для майбутніх фахівців, нові вимоги. Сьогодні суспільство ставить завдання мобільності перед системою вищої освіти підготовки фахівців, а саме майбутніх спеціалістів медичних спеціальностей, які б мали фундаментальні знання, вміння та навички, вміли адаптуватися до нових вимог, що виникають в суспільстві, а також постійно були готовими поповнювати професійні знання та удосконалювати комплекс компетентностей відповідно до свого фаху. Лінгвістична компетентність є однією зі складових ключових компетентностей майбутніх медиків, тому що забезпечує кваліфіковану обізнаність у полікультурному просторі, міжнародній професійній взаємодії, а також є частиною комплексу soft skills. Поступовий перехід навчання від традиційної форми до змішаної, а також корективи, які вносять супутні проблеми в суспільстві, призводять до актуалізації використання дистанційного навчання. Для закладів вищої медичної освіти постає питання збереження якісного рівня підготовки студентів-медиків, зокрема, формування лінгвістичної компетентності в умовах дистанційної форми навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна кількість досліджень

провідних українських та зарубіжних науковців, присвяченій проблематиці формування лінгвістичної компетентності студентів-медиків: В. С. Кушнір, О. В. Новікова, Б. А. Воронкова, А. О. Варданян та ін.; інтенсифікації навчального процесу та вивчення професійно-орієнтованої термінології: О. Ф. Александрова, В. М. Александров, Л. Колток, Н. Б. Бурдейна, Т. П. Голуб та ін.; особливості впровадження дистанційної форми навчання: Л. В. Ткачук, І. Л. Шинковська, В. М. Прибилова та ін.

Формулювання мети статті. Визначення аспектів формування лінгвістичної компетентності студентів закладів вищої медичної освіти, розгляд системи реалізації дистанційного навчання та її вплив на професійну підготовку майбутніх фахівців, визначає мету нашої роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчання лінгвістичних дисциплін у закладах вищої медичної освіти є важливим чинником у забезпеченні інтегративних можливостей студентів і випускників вищих навчальних закладів. Одним зі шляхів удосконалення процесу навчання мовних дисциплін є інтенсифікація навчального процесу. Поняття інтенсифікації навчання розглядається з 60-х років минулого століття. У словнику знаходимо, що поняття «інтенсифікація (франц. *intensification*, від лат. *intensio* – напруження, посилення) – це сукупність заходів, спрямованих на посилення, збільшення напруженості, продуктивності, дієвості» [4]. Науковець Т. П. Голуб зазначає, що «інтенсифікація навчання трактується як спосіб досягнення максимальної ефективності за мінімально можливий проміжок навчального часу і за мінімальних витрат зусиль студентів, тобто, по суті, інтенсифікація полягає у збільшенні кількості матеріалу, який опрацьовується на заняттях, і забезпеченні глибини його засвоєння за одиницю часу» [3]. Науковець та відомий педагог Ю. Бабанський у своєму дослідженні інтенсифікації навчального процесу визначає декілька основоположних чинників, що є запорукою успішної реалізації ефективного навчання, а саме: «підвищення цілеспрямованості навчання; посилення мотивації студентів; підвищення інформативної ємності змісту освіти та впровадження інноваційних технологій» [1]. Науковець Л. Колток зазначає, що «інтенсивна організація навчального процесу передбачає оперативний зворотний зв'язок, швидке отримання інформації від ефективності вживаних заходів і таке ж оперативне регулювання та корекцію навчання» [5, с. 280]. Інтенсифікація навчання лінгвістичних дисциплін у закладах вищої медичної освіти проявляється: у збільшенні годин навчальних курсів, у впровадженні інтерактивних технологій на заняттях, у самоконтролі та збільшенні годин самостійної роботи студентів та ін.. Враховуючи вищеподані трактування та операючись на дослідження інших провідних науковців, відмітимо, що одним із факторів вибору підходу інтенсифікації навчального процесу у вищій школі є стрімкий розвиток нових інформаційних технологій та значна кількість програмних продуктів, орієнтованих на потреби освіти. Завдання інтенсифікації навчального процесу частково вирішує дистанційна форма навчання. Адже основою використання такої форми едукативної діяльності є використання інформаційних технологій.

Дистанційна освіта в закладах вищої медичної освіти у 2020 році зайняла монопольне місце серед форм навчання, що зумовлено соціальними процесами у суспільстві. Як зазначають науковці І. Л. Шинковська та І. П. Заєць «успішність дистанційного навчання залежить від ефективної його організації, від керівництва самим процесом і майстерності викладачів, що

приймають в ньому участь» [7]. Ефективним вирішенням дистанційного навчання може стати мультимедійний курс, який включає теоретичну, практичну та оцінну частини і слугує неперервним дидактичним циклом [2]. Окрім того, додатковими складовими дистанційного навчання слугують навчальні додатки: Kahoot, Quizlet та ін.. Також вагомим доробком є інструменти Google, платформа для проведення консультацій та обговорення Zoom, освітня платформа Moodle та ін..

Науковець В. С. Кушнір розглянув модель лінгвістичної компетентності майбутніх медиків та визначив, що «професійно орієнтована лінгвістична компетентність майбутніх медиків – це інтегральна якість особистості майбутніх фахівців медичної галузі, яка містить сукупність лінгвістичних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, мотивів, емоційно-вольових процесів професійно-особистісної комунікації, спрямована на ефективне здійснення професійної діяльності» [6, с. 72-73]. На нашу думку, аспекти формування лінгвістичної компетентності студентів-медиків прямо пропорційно залежать від компонентного складу наведеної моделі. Визначимо провідні аспекти: знання системи мови (фонетичні, лексичні, граматичні, орфографічні, стилістичні норми), мотиваційна складова удосконалення лінгвістичних знань, умінь та навичок, оперування лінгвістичними знаннями в професійній діяльності, навички професійної комунікації.

Професійно орієнтованою лінгвістичною дисципліною при підготовці майбутніх фахівців медичних спеціальностей є латинська мова та медична термінологія. В основі лексики фахівця-медика – латинські та грецькі терміни, як він використовує в професійній діяльності.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що формування лінгвістичної компетентності студентів вищих закладів медичної освіти в процесі вивчення дисципліни латинської мови та медичної термінології в умовах дистанційного навчання залежить від інтерактивного комплексу, сформованого викладачами, застосування комунікаційних технологій, освітніх додатків в процесі навчання, що, в певній мірі, реалізує інтенсифікацію навчального процесу і підвищує рівень підготовки компетентного фахівця.

Висновки. На основі теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел охарактеризовано зміст основних понять дослідження. Встановлено, що сучасні вимоги, які висуваються до компетентної підготовки майбутніх медиків зумовлюють необхідність застосування інтенсифікації вищої освіти та використання дистанційного навчання. Формування лінгвістичної компетентності студентів-медиків в умовах дистанційного навчання має на меті збереження та удосконалення знань системи латинської мови та медичної термінології, вміння застосовувати знання та навички у професійній діяльності та здійснюється на основі використання та провадження сучасних інтерактивних платформ, додатків дистанційного навчання.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших розвідок у даному питанні полягатимуть у дослідженні ефективності змішаного навчання лінгвістичних дисциплін у закладах вищої медичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. Интенсификация процесса обучения / Ю.Бабанский. – М: Знание, 1987. – 78 с.
2. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г. та ін. Технологія

створення дистанційного курсу. Навч. посібник / За ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. К.: Міленіум, 2008. 324 с.

3. Голуб Т. П. . Інтенсифікація навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей. Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов». Київ, 2015. URL: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1254> (дата звернення: 30.10.2020).

4. Енциклопедія сучасної України. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=12399 (дата звернення: 30.10.2020).

5. Колток Л. Інтенсифікація навчально-виховного процесу як складова модернізації освіти вищої школи. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 14. Дрогобич, 2015. С.275-282.

6. Кушнір В. С. Модель професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків. Збірник наукових праць №23. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Київ. Київський університет імені Бориса Грінченка. 2015. С.71-76.

7. Шинковська І. Л., Заєць І. П. Особливості дистанційного навчання в системі вищої освіти. Збірник статей учасників XV Всеукраїнської практично-пізнавальної конференції «Наукова думка сучасності і майбутнього». Громадська організація «Вектор пошуку». URL: <http://naukam.triada.ua> (дата звернення: 30.10.2020).

УДК 811.11124:61

Нетребчук Л.М., Скуратова Т.Ф.

Одеський національний медичний університет

ГОЛОВНІ ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

У статті розглянуто головні тенденції та шляхи утворення медичних термінів. Увага приділяється основним способам словотворення в клінічній термінології.

Ключові слова: *термін, медична термінологія, клінічна термінологія, продуктивні способи словотворення.*

В статье рассмотрены основные тенденции и пути образования медицинских терминов. Внимание уделяется основным способам словообразования в клинической терминологии.

Ключевые слова: *термин, медицинская терминология, клиническая терминология, продуктивные способы словообразования.*

The article discusses the main tendencies and ways of medical terms formation. The attention is paid to the main ways of word formation in clinical terminology.

Key words: *term, medical terminology, clinical terminology, productive ways of word formation.*

Постановка проблеми. У медичній термінології ми спостерігаємо два абсолютно різних явища: дуже точно розроблена, стандартизована на міжнародному рівні анатомічна термінологія та клінічна термінологія всіх галузей медицини, яка постійно поповнюється новими термінами і потребує уніфікації та стандартизації. Було створено Міжнародну класифікацію хвороб, але це лише технічний інструмент, що використовується для статистичних цілей. Проблема уніфікації медичної термінології залишається досі відкритою та актуальною.

Огляд останніх досліджень і публікацій. Лінгвісти багато уваги приділяють дослідженню особливостей та закономірностей утворення медичних термінів, вивченню їхньої структури, етимології, семантики, а також упорядкуванню перекладу термінів, це висвітлено у працях Л. Застріжної, А. Косенко, Р.-Ю. Перхач, І. Терлецької, Г. Шалаєвої та багатьох інших. У працях багатьох вітчизняних фахівців розглядається розвиток української медичної термінології. За останні десятиліття англійська мова набула статусу міжнародної мови для наукового спілкування. Тому велика частина досліджень присвячена вивченню розвитку англійської медичної мови. Так, Л. Застріжна [1] досліджує лексико-семантичні та структурно-граматичні особливості англійської медичної термінології, Г. Шалаєва [5] здійснює структурний аналіз сучасної медичної термінології та розглядає проблеми перекладу багатокомпонентних медичних термінів. Термінологічна система медицини є динамічним утворенням, вона зазнає постійних змін, тому становить інтерес для її дослідження.

Завдання дослідження полягає у вивченні основних етапів розвитку медичної термінології та здійсненні огляду продуктивних способів утворення нових медичних термінів.

Виклад основного матеріалу. Розвиток медичної термінології безпосередньо пов'язаний із розвитком медичної науки та технологій. Було винайдено нові діагностичні прилади та методи: магнітно-резонансна томографія, комп'ютерна томографія, сонографія, мамограф тощо. З'являються нові хвороби: свинячий грип (H₁N₁), вірус Ебола, коронавірус SARS-CoV-2 або COVID-19 та інші. Всі ці нові явища мають бути названими, документуватися, поширюватись у науковому спілкуванні та у звичайному спілкуванні людей.

Утворення нових термінів відбувалося і відбувається різними шляхами. Історично ми виокремлюємо перший пласт медичної лексики грецького походження. І найдавнішими письмовими джерелами є праці Гіппократа (V ст. до н.е.), які охоплюють різноманітні аспекти медицини того часу та містять велику кількість медичних термінів. Грецька спадщина представлена назвами органів, частин тіла, назвами захворювань та симптомів: *thorax*, *chiasma*, *diarrhoea*, *podagra*. На початку I ст. н.е. Авл Корнелій Цельс у праці «Медицина» здійснив енциклопедичний огляд медичних знань на основі грецьких джерел. Більшість медичних термінів не мали латинських еквівалентів. Цельс вирішив цю проблему двома шляхами. По-перше, він використав деякі грецькі терміни без змін, записавши їх латиницею, навіть збереглися їхні закінчення: *pyloros* (нині *pylorus*), *eileos* (нині *ileus*). По-друге, він латинізував грецькі слова: записав їх латинськими літерами та змінив грецькі закінчення на латинські (*stomachus*, *brachium*). Він також зберіг яскраві образи грецької анатомічної термінології, переклавши грецькі терміни на латинську мову: *dentes canini* (грецьк. *kynodontes* – собачі зуби), *caecum* (грецьк. *typhlon* – сліпа кишка). Завдяки цьому згодом у формі анатомічних конструкцій проявляється подібність до звичайних повсякденних понять, наприклад, до музичних інструментів (*tuba* – труба, *tibia* – флейта), рослин та їхніх частин (*radix* – корінь, *cortex* – кора, *truncus* – стовбур, *lens* – кришталік, схожий на зерно сочевиці), тварин (*helix* – равлик, завиток, *musculus* – мишка) тощо. Наступники Цельса продовжили цю традицію.

У часи Відродження почалася ера медичної латини. Після виходу друком у 1478 році «Медицини» Цельса з'явилися латинські видання Галена. Протягом наступних століть майже всі важливі медичні праці були опубліковані латинською

мовою – праці Везалія, Гарвея та багатьох інших. Медичний словниковий запас поступово розширювався, але в основі не змінився. Медична термінологія складалася з латинських медичних термінів з домішкою численних грецьких. З розвитком національних мов медична латинська мова втрачає свої позиції, але в різних країнах це відбувається в різний час. Настає період національних медичних мов (медична англійська, медична французька та ін.). Більшість з них використовувалась на національному рівні.

В германських мовах (німецька, голландська) анатомічні терміни та назви хвороб часто запозичувались безпосередньо з латинськими закінченнями (*ulcus ventriculi*). В романських мовах зазвичай терміни «натуралізуються» відповідно до норм кожної мови (*ulcère gastrique* – у французькій мові, *ulcera gastrica* – в італійській). Англійська мова є германською мовою, але в ній переважає тенденція слідувати романському зразку (*gastric ulcer*). У слов'янських мовах терміни здебільшого перекладались («виразка шлунка»).

Національні мови не обмежувались лише запозиченням тих термінів, які були в медичній латині. Вчені-медики для позначення нових понять у медицині створили протягом останніх двох століть безліч нових термінів, більшість з яких складалася з грецьких, а не латинських коренів – оскільки латина не мала широких можливостей для створення композитів шляхом основокладання. Також ми спостерігаємо, що деякі префікси грецького походження більш продуктивні, ніж відповідні їм латинські. Тому маємо слова-гібриди, наприклад, *hypertensio* (а не *supertensio*). Великий пласт слів утворено за допомогою грецьких суфіксів *-osis*, *-itis*, *-oma*: *neurosis*, *arthrosis*, *necrosis*, *gastritis*, *osteomyelitis*, *lymphoma*, *myoma*.

Сьогодні всі найвпливовіші наукові журнали друкуються англійською мовою, і англійська мова є мовою міжнародних наукових конференцій. Медична англійська стає мовою міжнародного спілкування. Нові медичні терміни можуть утворюватись шляхом запозичення слів зі звичайної англійської мови. Наприклад: *screening*, *scanning*, *bypass operation*. Лікарі з неангломовних країн або запозичують англіцизми, часто «натуралізують» у своїй мові, або відповідно перекладають.

Англійські аббревіатури (наприклад: *AIDS*, *PCR*) викликають деякі труднощі для перекладу. В різних мовах ми отримуємо іншу аббревіатуру, що відображає порядок еквівалентних слів у цих мовах (*СНІД* – українською, *SIDA* – іспанською; *ПЛР* – українською, *ПЦР* – російською).

Сучасна медична термінологія – це одна з найбільших та найскладніших термінологічних систем.

За структурою медичні терміни поділяються на прості (непохідні та похідні), складні (основоскладання) та складені (терміни-словосполучення). Зазвичай словниковий запас медичної термінології збагачується за допомогою трьох можливих шляхів:

1. Утворення нових назв.
2. Утворення нових значень.
3. Запозичення слів з інших мов.

За способом утворення нових термінів розрізняють:

- 1) морфологічний спосіб (афіксальний, основокладання, аббревіація);
- 2) синтаксичний (утворення багатослівних фраз);
- 3) семантичний (звуження або специфікація значення загальноживаних слів шляхом метафоричного чи метонімічного перенесення початкового значення);

4) запозичення з інших мов.

Найпродуктивнішим способом формування термінів є деривація. Похідні медичні терміни можуть складатися з префікса, кореня та суфікса в різних комбінаціях: *peri/cardium* (префікс + корінь), *endo/card/itis* (префікс + корінь + суфікс), *bronch/itis* (корінь + суфікс). Другим за продуктивністю способом словотворення є основоскладання: *leuco/cyto/penia*, *gastro/duodeno/scopia*, *haemo/philia*. Ці два вищезазначені способи можуть бути використані для утворення медичного терміна одночасно: *gastro/duoden/itis*, *myo/card/itis* (корінь + корінь + суфікс). Велика частина терміноелементів грецького чи латинського походження виступає в ролі префіксоїдів та суфіксоїдів: *myo-*, *haemo-*, *onco-*, *-logia*, *-scopia* тощо. Кожен з цих псевдоафіксів має певне значення, але вони не вживаються як самостійні слова, а використовуються для утворення нових слів.

Сьогодні для утворення нових клінічних термінів використовується переважно синтаксичний спосіб – утворення багатослівних фраз. Наприклад, тяжкий гострий респіраторний синдром (англ. *SARS – Severe Acute Respiratory Syndrome*, в ЗМІ – атипова пневмонія); гострий респіраторний дистрес-синдром (англ. *ARDS – Acute Respiratory Distress Syndrome*); *COVID-19* (англ. *Corona Virus Disease 2019*). Такі терміни є об'ємними, тому в медичній документації дуже популярним став спосіб аббревіації або ініціалізації. Наприклад: ХМЛ – хронічна мієлоїдна лейкемія (англ. *CML – chronic myeloid leukaemia*).

Окрім основних способів словотвору, використовуються також другорядні: морфолого-синтаксичний (перехід з однієї частини мови в іншу: *(tunica) mucosa oris* – слизова (оболонка) рота); усічення основи – цей тип словотворення використовується переважно в усному професійному мовленні медиків. Найпоширенішим є усічення кінцевої частини слова: англ. *doc(tor)*, *lab(oratory)*, *exam(ination)*. Може скорочуватись середня частина слова: *trombo(cyto)penia*, *trombo(cyto)pathia*. Користувачі кожної мови, як правило, висловлюються більш економно, опускаючи зайві частини довгих сполук або багатослівних термінів, але це не позначається на їхньому лексичному значенні.

Окремий пласт в медичній термінології, зокрема в клінічній термінології, становлять епоніми. Це особливий вид медичних термінів, які мають давню традицію в західній медицині. Вони з'являються ще в епоху Галена. Однак широке використання розпочато у першій половині 19 ст., коли на честь лікаря-першовідкривача називались виявлені частини тіла, хвороби, симптоми, синдроми, фактори, аномалії, методи операцій, інструменти тощо. Наприклад: фаллопієва труба, апарат Гольджі, хвороба Верльгофа та багато інших. Пояснити походження епонімів не завжди легко, вони не інформують про зміст термінів, але відкривають широке поле для дослідження історії медицини. Експерти ВООЗ надають перевагу описовим багатослівним термінам перед епонімами у процесі створення Міжнародної статистичної класифікації хвороб та супутніх проблем зі здоров'ям.

Висновки. Дослідження походження медичних термінів та способів утворення нових – є важливою складовою медичної освіти. Вживаючи будь-який медичний термін, ми маємо бути абсолютно й однозначно впевненими у його значенні. Стандартизація мови медицини на міжнародному рівні значно допоможе лікарям в обміні досвідом (що стало гостро актуальним у період пандемії COVID-19), який є невід'ємним елементом діяльності кожного медичного фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Застріжна Л. В. Лексико-семантичні та структурно-граматичні особливості англійської медичної термінології / Л. В. Застріжна // Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи : зб. статей III Міжнар. наук.-практ. конф. – Полтава : Астроя, 2018. – С. 87–91.
2. Косенко А. В. Основні характеристики англійської медичної термінології / А. В. Косенко // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету : збірник наукових праць. Серія „Філологія”. – Вип. 18. Том 2.– Одеса, МГУ. – 2015. С. 68–70.
3. Перхач Р.-Ю. Т. Етапи розвитку терміна і терміносистеми у медицині та фармації / Р.-Ю. Т. Перхач // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологічна. - 2014. - Вип. 46. - С. 145-147.
4. Терлецька І. М. Особливості сучасної медичної термінології / І. М. Терлецька, М. О. Кобильченко, Н. С. Шекера // Сучасні дослідження з іноземної філології. – 2012. – Вип. 10. – С. 291-298.
5. Шалаєва Г. Структурний аналіз сучасної медичної термінології та труднощі перекладу багатокomпонентних медичних термінів / Г. Шалаєва // Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. - 2014. - № 1. - С. 90-96.

УДК 378.064.3.016:811.161.2]:061-057.875-054.6

Огіренко Л. П.

Запорізький державний медичний університет ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розкрито зміст поняття «міжкультурна комунікація», названо аспекти міжкультурного спілкування, аналізуються проблемні питання формування міжкультурної комунікації у процесі опанування українською мовою студентами – іноземними громадянами медичних факультетів. Мова є дієвим чинником розвитку особистості в полікультурному просторі. Міжкультурна комунікація розглядається як процес взаємозв'язку і взаємодії представників різних спільнот, під час якого відбувається обмін інформацією, досвідом, духовними цінностями різних типів культур.

Ключові слова: *міжкультурна комунікація, мовна особистість, мовна картина світу, гуманізація вищої освіти, полікультурний розвиток, лінгвістичний аспект.*

The article reveals the meaning of the concept of "intercultural communication", names aspects of intercultural communication, analyzes the problematic issues of intercultural communication in the process of mastering the Ukrainian language by students - foreign citizens of medical faculties. Language is an effective factor in the development of personality in a multicultural space. Intercultural communication is seen as a process of interconnection and interaction of representatives of different communities, during which there is an exchange of information, experience, spiritual values of different types of cultures.

Key words: *intercultural communication, linguistic personality, linguistic picture of the world, humanization of higher education, multicultural development, linguistic aspect.*

В статье раскрыто содержание понятия «межкультурная коммуникация»,

названы аспекти міжкультурного общения, анализируются проблемные вопросы формирования межкультурной коммуникации в процессе овладения украинским языком студентами-иностранцами гражданами медицинских факультетов. Язык является действенным фактором развития личности в поликультурном пространстве. Межкультурная коммуникация рассматривается как процесс взаимосвязи и взаимодействия представителей разных сообществ, во время которого происходит обмен информацией, опытом, духовными ценностями разных типов культур.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, языковая личность, языковая картина мира, гуманизация высшего образования, поликультурное развитие, лингвистический аспект.*

Постановка проблеми. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» [1] зобов'язує студентів-іноземців, які здобувають вищу освіту в Україні, вивчати українську мову. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти основна мета навчання іноземної мови (а для студентів-іноземних громадян такою є українська мова) – це розвиток у студентів уміння використовувати іноземну мову як інструмент міжкультурного спілкування в будь-яких сферах життєдіяльності. Стратегічною метою є орієнтація навчання на виконання сучасного замовлення – володіння іноземною мовою як засобом комунікації і забезпечення досягнення цієї мети. Необхідно зазначити, що в процесі міжкультурної комунікації виховується загальна і професійна культура майбутніх фахівців, розширюється їхній світогляд, виховується особисте ставлення до іншої культури в процесі опанування цієї культури, виховується у студентів культура спілкування, ціннісні орієнтації, почуття, емоції, позитивне ставлення до іноземної мови, культури народу, який розмовляє цією мовою.

Огляд останніх досліджень і публікацій. Проблеми міжкультурної комунікації досліджувались багатьма вітчизняними та закордонними лінгвістами, серед яких слід назвати Н. Алієва, М. Баретт, Л. Кузнецова, А. Полупан, Є. Верещагіна, В. Костомарова, В. Фурманова, Г. Томахіна, Є.І. Пассова, І.Л. Біма, сучасного українського мовознавця В.Манакіна. Міжкультурна комунікація розглядається ними як необхідна умова успішної інтеграції в політичний соціум, що дозволяє ефективно брати участь у процесі міжетичної комунікації в реаліях глобалізованого світу. Останнім часом увага до названої теми значно посилилась. На сучасні дослідження про міжкультурну комунікацію значно вплинула теорія діалогу культур М.М. Бахтіна та теорія локальних культур Ю.М. Лотмана. Незважаючи на високий рівень розвитку теорії міжкультурної комунікації, усе ще відчувається потреба в серйозних дослідженнях на стику міжкультурної комунікації і лінгвістики.

Завдання дослідження – аналіз основних проблем міжкультурної комунікації та професійно-педагогічного спілкування на заняттях з української мови, які виникають у період навчання іноземних студентів-медиків у вищих навчальних закладах України.

Необхідно зазначити, що в процесі міжкультурної комунікації виховується загальна і професійна культура майбутніх фахівців, розширюється їхній світогляд, виховується особисте ставлення до іншої культури в процесі опанування цієї культури, виховується у студентів культура спілкування, ціннісні орієнтації, почуття, емоції, позитивне ставлення до іноземної мови, культури народу, який

розмовляє цією мовою. Так, Т.І.Олійник вважає, що введення елементів культури в процес викладання іноземної мови є необхідною потребою сьогодення, оскільки усвідомлення та відокремлення ознак відмінностей різних культур, толерантне ставлення до цих відмінностей стимулює лінгвістичний, когнітивний та соціальний розвиток студентів [7, с. 29]. Саме тому вивчення іноземної мови у вищих закладах освіти набуває культурологічного сенсу, оскільки майбутній фахівець нового типу, який володіє іноземною мовою, повинен здійснювати професійну діяльність на міжнародному рівні, пристосовуватись до нового засобу спілкування, пізнавати іншу культуру та осмислювати власні етнокультурні першоджерела, швидко адаптуючись у полікультурному просторі та виявляючи толерантне ставлення до чужої мови та культури [7, с. 35].

Виклад основного матеріалу. «Серед усіх можливих засобів комунікації, які створило людство, основною є мова, для якої комунікативна функція визначальна. Знання мови іншого народу – суттєвий складник міжкультурної комунікації і найперший крок до налагодження успішного спілкування між представниками різних націй і культур», – так пише В. М. Манакін у своїй праці «Мова і міжкультурна комунікація» [6, с. 10]. На його думку, основне завдання міжкультурної комунікації – це формування міжкультурної компетентності, необхідних знань про різні народи та культури з метою уникнення міжетнічних і міжкультурних конфліктів та встановлення комфортних умов спілкування в різних сферах та життєвих ситуаціях [6, с. 10].

Міжкультурна комунікація – процес взаємозв'язку і взаємодії представників різних спільнот, під час якого відбувається обмін інформацією, досвідом, духовними цінностями різних типів культур. Вона має справу з розумінням та порозумінням, що означає: розуміти чуже і водночас бути зрозумілим, спілкуючись чужою мовою. Міжкультурну комунікацію варто розглядати як поліфункціональне явище. Воно включає знання норм, принципів комунікативної поведінки в іншому соціокультурному середовищі, що є досить важливим для іноземного студента, який протягом 5-6 років навчання в українському медичному вузі виробляє вміння переводити їх у площину міжкультурних відносин як в університетському середовищі (це стосується студентів і з українською мовою навчання, і з англійською), так і за межами вишу та гуртожитку.

Розглянемо на прикладах із власного досвіду найважливіші аспекти міжкультурної комунікації, які виділяє В. Манакін:

1) культурологічний

Наприклад, під час ознайомлювального читання тексту «Українські традиції» студентам із Нігерії, Індії, та Гани (2-й курс, спеціальність «Медицина») цікаво дізнатися, що вислів «зустрічати хлібом-сіллю» означає *повага до дорогих людей, гостинність*; вислів «стати на рушник» означає *одружитися*: цю фразу розуміють марокканські студенти (1-й курс, спеціальність «Фармація, промислова фармація»), бо в них є схожа традиція. Незнайомими і спершу незрозумілими для іноземних студентів є фрази «дати гарбуза», «піти з гарбузом», які означають «відмовити хлопцеві, який прийшов просити руки дівчини (свататися)», «отримати відмову». Для англійських студентів лексема гарбуз (*pumpkin*) асоціюється зі святом Хеллоуїн – це вирізання різних страхітливих масок із гарбуза. На це можна звернути увагу студентів при вивченні теми «Пори року» (осінь), «Овочі і фрукти», або під час читання тексту про українські традиції.

2) лінгвістичний

Це досить важливий аспект для студентів-іноземців: студенти з Індії, Нігерії, Гани – англомовні, для них слово ректор (*rector*) – це священик, а не керівник вищого навчального закладу, як в українській мові; *department* – це не лише університетська кафедра, а й коледж, школа. При вивченні теми «Професії» студенти з Індії здивовані тим, що слово «поштар» може бути чоловічого роду (якщо поштар – чоловік) і жіночого роду (якщо поштар – жінка), адже цю професію можуть мати і чоловіки, й жінки в Україні: в Індії жінка не може бути поштарем! Важко доводиться англомовним студентам розрізняти займенники «ти», «ви» та «Ви» (при вивченні особових займенників, однина і множина). Потрібно весь час наголошувати, що «ви» – це множина (*plural*), а «Ви» – звертання до шанованої, старшої людини (*respect*).

Розбіжність семантичних структур багатозначних слів у різних мовах відображає суттєві особливості лексичних систем і відіграє важливу роль при засвоєнні іноземної мови, та водночас є перешкодою при спілкуванні нею, оскільки психологія мовця схильна до ототожнення значень слів рідної мови з іноземною, що виявляється в лексичній інтерференції. Поширеною лексичною помилкою під час оволодіння українською мовою є, зокрема, неправильне вживання дієслів мовлення. На практиці студентам-іноземцям з англійською мовою навчання важко розрізняти і, особливо, вживати дієслова *сказати*, *говорити*, *розповідати* та ін. Це стосується і дієслів *любити* / *кохати*. Різницю в значенні слів можна пояснити під час ознайомлення з цими дієсловами: **любити кого?** (маму, тата, сестру, брата, бабусю, дідуся); **що?** (рідну країну, рідне місто, чай, морозиво, каву, фільми, малювати, грати в шахи, море, музику); **кохати кого?** (переважно особу іншої статі: дівчина → хлопця, хлопець → дівчину); звідси іменники «*коханий*», «*кохана*».

На заняттях з анатомії студенти вивчають будову людського тіла та органи. Паралельно на практичних заняттях з дисциплін «Українська мова як іноземна» (2-й курс, спеціальність «Медицина»), студенти з Індії, Нігерії, Гани вивчають тему «Як описати зовнішність людини». Лексема «серце» для іноземних студентів-медиків перш за все – м'язовий орган, який розміщений у грудній клітці і забезпечує кровообіг в організмі. Фрази «добре серце», «велике серце» потрібно пояснювати на конкретних прикладах.

Під час вивчення великої теми «Відомі українські лікарі» можна використати лексему «серце» при читанні ознайомлювального тексту «Микола Амосов» (1-й курс, спеціальність «Фармація, промислова фармація», Марокко). Марокканські студенти 1-го курсу вже розуміють, що є пряме значення слова і переносне (вони називають це «метафора»). Фрази *серце плаче*, *любити всім серцем*, *сердечний* – *безсердечний* є зрозумілими для них із двох причин: 1) ці студенти вже вивчали українську мову на підготовчому факультеті; 2) викладання всіх дисциплін у них – українською.

Під час вивчення лексичного аспекту чужої мови в лінгводидактиці виділяють два або три етапи. Зокрема, в українській методиці вивчення мови як чужої виокремлюють два основні етапи вивчення нових лексичних одиниць: 1) орієнтувально-підготовчий – етап, що включає відбір, організацію і презентацію нового лексичного матеріалу; 2) етап тренування і набуття лексичних мовленнєвих навичок, який передбачає роботу над закріпленням та активізацією лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності.

Особливість мовної картини світу українців – це вживання лексики на

позначення національно-культурних понять. Наприклад, під час вивчення теми «Десять колоритних українських слів, якими говорять у всьому світі» (2-й курс, спеціальність «Фармація, промислова фармація», українська мова навчання) студенти знайомляться з такими словами: *вишиванка, коломийка, булава, ватага, джура, бандура*; назвами страв: *борщ* (обов'язково дається переклад цього слова іншими слов'янськими, германськими та романськими мовами), *вареники, сирники* та ін.

3) етичний

Цей аспект спрямований на виділення відмінного і спільного в етичних нормах різних країн і націй. Спільним є повага до старших, особливо це стосується студентів з Індії. Наприклад, студент і студентка з Індії збираються винайняти квартиру і жити разом. Вони підходять до викладача, якого поважають, зі словами (вивченими задалегідь) : «Викладачу, благословіть нас». Низько кланяються і торкаються руками його взуття. Дієслово «благословити» вони розуміють як «дати дозвіл і побажати щастя». Сюди можна віднести і форми звертання до викладача: якщо в українській мові загальноприйнятим є звертання за ім'ям по батькові (Людмила Павлівно, Микола Васильовичу), то для студентів-іноземців є звичним такі: викладачу (викладач), мем, мадам, пані. Але норми моралі зобов'язують знати ім'я по батькові викладача.

4) професійноприкладний

До нього належать сфери застосування знань із міжкультурної комунікації.

Формування мовної особистості в процесі навчання міжкультурної комунікації спрямоване на стабілізацію внутрішнього становища в студентському колективі (соціальна функція); збагачення людей духовною культурою, спонукання їх до духовної співпраці (освітня функція); формування соціально-етичних якостей, що полегшують міжкультурну згоду в суспільстві (психологічна функція) [5, с.180].

Висновки. Отже, підсумовуючи вище сказане, можна зробити висновок: формування міжкультурної комунікації у студентів-іноземних громадян через вивчення української мови сприяє вихованню толерантного ставлення до традицій, звичаїв іншого народу, подоланню як мовного бар'єру, так і культурного. Слід особливу увагу звернути саме на практичний бік вивчення української мови як іноземної. Проведення тренінгів та різноманітних курсів для викладачів вищих медичних закладів сприятиме глибшому цілісному вивченню культури носіїв мови, поглибить знання предмета комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» №2704-VIII від 25.04.2019.
2. Іалько І. М. Міжкультурна комунікація як чинник формування міжкультурної толерантності. http://eprints.zu.edu.ua/5402/1/стаття_4.PDF
3. М'язова І.Ю. Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії/ І.Ю. М'язова. – 2008. – 18 с.
4. Бахов І.С. Міжкультурна комунікація в контексті глобалізаційного діалогу культур / І.С. Бахов // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. - № 2. – С. 34 – 43.

5. Тепла О.М. Формування міжкультурної комунікації у процесі навчання іноземних студентів української мови // Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. - 2010. – Вип. 12. – С.179-182.
6. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація / В.М.Манакін. – К.: Академія, 2012. – 284 с.
7. Oliynyk T.I. Raising cross-cultural awareness through English language teaching // Іноземні мови.- 2008.-№4.- С.29-32.
8. Тихоновський О.В. Особливості педагогічного спілкування на етапі адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ / О.В. Тихоновський // Запорожский медицинский журнал. – 2014. – № 2. – С.132 – 134.

УДК: 378:82-31

¹Панівська М. А., ²Прийма Л. Ю.

¹Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

²Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

ПОРІВНЯННЯ ПЕРЕКЛАДУ АНТРОПОНІМІВ УКРАЇНСЬКОЮ ТА РОСІЙСЬКОЮ МОВАМИ

(на матеріалі роману “One Flew over the Cuckoo’s Nest” Кена Кізі)

Стаття присвячена перекладу антропонімів та їх порівняльному аналізу в перекладах роману “One Flew Over the Cuckoo’s Nest” Кена Кізі, здійснених Н. І. Тисовською, В. П. Голишевим і Т. А. Кудрявцевою. Ми розглядаємо такі явища, як транслітерація та лексична трансформація антропонімів у перекладі.

Ключові слова: антропонім, переклад, транслітерація, трансформація, художній твір.

The article is devoted to the translation of anthroponyms and their comparative analysis in the translations of "One Flew over the Cuckoo's Nest" by Ken Casey, done by N. I. Tysovskaya, V. P. Golyshchev, and T. A. Kudriavtseva. We consider such phenomena as transliteration and lexical transformation in translation.

Key words: anthroponym, translation, transliteration, transformation, literary work.

Стаття посвячена перевodu антропонимов, их сравнительному анализу в переводах романа “One Flew Over the Cuckoo’s Nest” Кена Кизи, выполненных Н. И. Тисовской, В. П. Гольшевым и Т. А. Кудрявцевой. Мы рассматриваем такие явления, как транслитерация и лексическая трансформация в переводе.

Ключевые слова: антропоним, перевод, транслитерация, трансформация, художественное произведение.

Актуальність дослідження диктується проблемами перекладу антропонімів в художніх творах американської літератури.

Незважаючи на безліч робіт про проблеми перекладу ономастики, в лінгвістиці мало досліджень особливостей перекладу власних назв на матеріалі американської прози.

У якості матеріала дослідження виступав художній твір американського письменника “One Flew Over the Cuckoo’s Nest” Кена Кізі та його переклад на українську та російську мову, виконаний Н. І. Тисовською, В. П. Голишевим і Т. А. Кудрявцевою.

Антропоніми в творі “One Flew Over the Cuckoo’s Nest” Кена Кізі представляють значний інтерес, адже до цього вони не були досліджені. Ми

представляємо їх порівняльний аналіз у перекладах роману Н. І. Тисовської, В. П. Голишева й Т. А. Кудрявцевої.

Власні імена грають важливу роль у творах художньої літератури. Кожний художній твір – це відображення дійсності у творчості письменника. Він у своєму творі створює простір, час, психологічний світ [5, с. 76]. Власні імена складають ономастичний простір тексту, який визначається художнім стилем письменника, змістом тексту, естетичними завданнями. З цього випливає, що переклад власних назв вимагає достатніх фонових знань перекладача, його обізнаності про історичні події та культурні реалії [3, с. 211-215].

Ми відібрали для аналізу 13 антропонімів і їх відповідників у перекладах Н. І. Тисовської, В. П. Голишева й Т. А. Кудрявцевої. Наведемо зведену таблицю:

Кен Кізі	Н. І. Тисовська	В. П. Гольшев	Т. А. Кудрявцева
Chief Bromden	Вождь Помело	“Вождь” Бромден	Вождь Вэтла
Nurse Mildred Ratched	пані Рекет	Сестра Милдред Гнусен	Сестра Крысчед
Doctor John Spivey	Лікар Джон Спайві	Доктор Джон Спайви	Доктор Спиви
Dale Harding	Гардинг	Дейл Хардинг	Хардинг
Randle Patrick McMurphy	Рендл Патрик Макмерфі	Рэндл Патрик Макмерфи	Макмэрфи
Charles Cheswick	Чезик	Чарли Чесвик	Чезвик
Billy Bibbit William Bibbit	Біллі Бібіт	Билли Биббит Уильям Биббит	Билли
Candy Starr	Кенді Стар	Кэнди Стар	Кэнди
Sandy Gilfillian	Сенді	Сэнди Гилфилиан	Сэндра
Pete Bancini	Піт Банчині	Пит Банчини	Пит Банчини
Scanlon	Сканлон	Сканлон	Скэнлон
Mary Louise Bromden	Мері Луїза Бромден	Мэри Луиза Бромден	Мэри Луиза Бромден
Mr. Turkle	пан Тьоркл	Мистер Тёркл	Тэркл

З наведеної таблиці випливає, що більшість назв переведено на українську та російську мову транскрипцією.

Ім'я *Charles*, відповідно до словника англійських імен, транскрибується як *Чарльз* [5]. Серед проаналізованих перекладів, імені Чарльз не було виявлено. Перекладаючи текст роману, Н. І. Тисовська використала транскрипцію зі збереженням деяких елементів транслітерації. У перекладі В. П. Голишева героя звать *Чарлі*, що вказує на застосування транскрибування й принципу милозвучності. В. П. Голишев вирішив, що для російськомовного читача даний варіант перекладу є більш звичним.

У перекладі В. П. Голишева ім'я *Sandy* транскрибується і передається як *Сэнди*, відповідно, український аналог перекладу Н. І. Тисовської – *Сенді*. Ім'я *Sandy* є скороченою формою повного імені *Sandra*, яке подається у словнику як *Сандра* [4]. Варіант перекладу того ж імені Т. А. Кудрявцевою являє собою ім'я *Сэндра*, тут перекладач використовував транскрипцію повного імені героїні з принципом милозвучності в скороченому варіанті.

Існують імена власні, під час перекладу яких важливо передати їх внутрішню форму. Це відбувається, коли власна назва набуває рис загальної назви. С. Влахов і С. Флорін називають такі імена та прізвища “такі, що говорять” [1, с. 214]. У досліджуваному романі ми знайшли кілька “імен, що говорять”. *Chief Bromden* В. П. Голишев переклав як *Вождь Бромден*, використовуючи прийом транслітерації, але в романі вождя часто називають *Вождь Швабра*, тому що він кожного дня миє підлогу шваброю. Його прізвисько пов'язане асоціативним зв'язком із прізвищем *Bromden* та іменником *broom*, яке в перекладі з англійської означає “*Швабра*”. В. П. Голишев вирішив не передавати цього в перекладі, а Т. А. Кудрявцева переклала прізвище *Bromden* як *Вэтла*. На перших сторінках п'єси ми можемо прочитати, що санітари обзивали вождя *Вэтла-Метла*. В даному прикладі Т. А. Кудрявцева передала номінально елемент, закладений в прізвище *Bromden* через слово “метла”. Присутність даного елемента можна простежити й у перекладі Н. І. Тисовської у слові “помело”, яке згідно з Академічним тлумачним словником (1970-1980 рр.) має ще й переносне значення – людина, якою помикають [7].

Найяскравішим прикладом імені, що “говорить”, в романі є прізвище головної медсестри. *Ratched* дуже співзвучне зі словом *wratch*, що в перекладі з англійської означає “негідник”. В. П. Голишев взяв за основу для прізвища головної медсестри слово “мерзенний” і переклав прізвище як *Гнусен*. Т. А. Кудрявцева у своєму перекладі вирішила за основу взяти слово “щур”, яке закладено в першому складі прізвища *Ratched*, і у неї вийшло прізвище *Крисчед*. Обидва варіанти передачі прізвища відображають неприємну суть медсестри та адекватно передають внутрішню форму антропоніма.

Наступне прізвище, у якому ми виявили відмінності в перекладі — *Cheswick*. В. П. Голишев відійшов від словникового відповідника *Чезвік* [6] і використав прийом транскрипції, у результаті вийшло прізвище *Чесвік*. Т. А. Кудрявцева скористалась словниковим відповідником. Щодо перекладу українською мовою, то Н. І. Тисовська застосувала транскрипцію з асиміляцією приголосних: *Чезик*.

Прізвище *Scanlon* і *Turkle* у словнику перекладається як *Сканлон* і *Тьоркл* [6], але Т. А. Кудрявцева використала спосіб транскрипції (*Скэнлон* та *Тэркл*), а не словниковий еквівалент. На думку Т. Р. Левицької та А. М. Фітерман, для збереження національного колориту імена власні повинні передаватися за допомогою прийому транслітерації. Перекладач має використовувати існуючі традиційні відповідники власних назв у мові перекладу. А імена, “що говорять”, переклад яких є важливим для розкриття змісту роману, слід перекладати за змістом [3, с. 114].

Для українського варіанту перекладу найбільш типовим було використання транскрипції зі збереженням деяких елементів транслітерації. Аналіз перекладів показав, що велика частина власних назв транскрибувалася в усіх варіантах перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Влахов С., Флорин С. Непереваемое в переводе. – М.: Международные отношения, 1980. – 342 с.
2. Кен Кізі. Над зозулиним гніздом. Переклад з англійської: Н. І. Тисовська. – К.: КМ-БУКС, 2017. – 352 с.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
4. Левицкая Т. Р.; Фитерман А. М. Теория и практика перевода с английского языка на русский – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1963. – 263 с
5. Рыбакин А.И. Словарь английских личных имен. – М.,2000.
6. Рыбакин А. И. Словарь английских фамилий. – М.: Русский язык, 1986.
7. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970-1980.

UDC 378.147.88

Pavelieva A.K.,¹ Bieliaieva O.M.,² Lysanets Yu.V.,² Havrylieva K.H.²

¹National University “Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic”

²Ukrainian Medical Stomatological Academy, Poltava

THE USE OF “FUTURELEARN” FOR MAXIMIZING THE IELTS SPEAKING TEST SCORE

У статті окреслено методичні стратегії розвитку комунікативних навичок студентів під час підготовки до іспиту IELTS, що ґрунтуються на використанні інтерактивних web-ресурсів. Авторами представлено досвід вивчення матеріалів двотижневого онлайн-курсу “Improve Your IELTS Speaking Score” (University of Macquarie) на базі навчальної платформи “FutureLearn”. Інтеграція інтерактивних навчальних ресурсів у систему англomовної підготовки у ЗВО – це продуктивний метод розвитку комунікативних навичок студентів, що набуває особливої актуальності в умовах тимчасового призупинення міжнародних сполучень у зв'язку з пандемією COVID-19. Складання іспиту IELTS залишається важливою умовою вступу до іноземного вишу і “перепусткою” до успішного працевлаштування випускників, що зумовлює необхідність ретельної підготовки до тесту із залученням сучасних інтерактивних онлайн-ресурсів та навчальних платформ.

Ключові слова: IELTS, комунікативні навички, фахівці другого (магістерського) рівня вищої освіти.

The article outlines the methodological strategies for the development of students' communication skills in preparation for the IELTS exam, involving the use of interactive web resources. The authors present their experience of undertaking and completing a two-week online course “Improve Your IELTS Speaking Score” (University of Macquarie) based on the “FutureLearn” educational platform. The integration of interactive teaching materials into the English-language training system at universities is a productive method of developing students' communication skills, which is especially relevant in the context of temporary suspension of international communications due to the COVID-19 pandemic. Passing the IELTS exam remains an important step for admission to a foreign university and a “permit” to the successful employment of graduates, which necessitates careful preparation for this test using modern online interactive resources and e-learning platforms.

Keywords: *IELTS, Speaking module, specialists of the second (master's) level of higher education.*

В статье проанализированы методические стратегии развития коммуникативных навыков студентов при подготовке к экзамену IELTS, предусматривающие использование интерактивных web-ресурсов. Авторами представлен опыт изучения материалов двухнедельного онлайн-курса “Improve Your IELTS Speaking Score” (University of Macquarie) на базе учебной электронной платформы “FutureLearn”. Интеграция интерактивных учебных материалов в систему англоязычной подготовки в вузах является продуктивным методом развития коммуникативных навыков студентов, что приобретает особую актуальность в условиях временного приостановления международных сообщений в связи с пандемией COVID-19. Сдача экзамена IELTS остается важным условием поступления в иностранный вуз и является “пропуском” к успешному трудоустройству выпускников, что предопределяет необходимость тщательной подготовки к тесту с привлечением современных интерактивных онлайн-ресурсов и учебных платформ.

Ключевые слова: *IELTS, коммуникативные навыки, специалисты второго (магистерского) уровня высшего образования.*

The rapidly increasing use of English as a *lingua franca* prompts to draw special attention to the English language training at universities, integrating multiple educational sources to achieve the maximum result [4]. The IELTS exam (International English Language Testing System) is recognized by most universities of English-speaking countries in the world and, therefore, is a priority for students in the deepening of integration processes. IELTS is developed by the world's leading experts in language skills assessment and consists of four modules: Reading, Writing, Listening, and Speaking. Indeed, passing the IELTS exam remains an important step for admission to a foreign university and a “permit” to the successful employment of future doctors and dentists, which necessitates careful preparation for this test, involving modern interactive online resources and e-learning platforms.

The Speaking module is a key component of IELTS, which takes the form of an individual interview with the examiner. Methodical strategies for the development of communication skills in preparation for the IELTS exam include active involvement of interactive online resources and e-learning platforms. For instance, the “FutureLearn” online platform (<https://www.futurelearn.com>) offers a diverse selection of courses from the leading universities around the world [2]. The “FutureLearn” methodology is based upon the principles of storytelling and discussion, which significantly facilitate the training progress. The principle of storytelling is implemented through the introduction of ideas via high-quality videos and articles. The discussion approach involves the idea that a person learns best when sharing and debating ideas with peers [2]. In such a way, learning becomes an exciting social experience. All courses are self-paced, which means that participants can establish the intensity and duration of their learning on their own [2].

In particular, students can benefit from a 2-week course “Improve Your IELTS Speaking Score” by the University of Macquarie in Australia to enhance speaking skills for successful passing IELTS. The course material is divided into 2 weeks, covering 23 and 18 sections, respectively [3]. Each section focuses on a specific type of errors related to speaking skills. The integrative approach to presenting the material renders the course highly effective indeed [3]. After mastering the material, the course participants take

different tests: one needs to record 3-7 audio files with answers to the proposed oral topics and discuss the presented recommendations with other course participants online. Topics range from phrasal verbs and idiomatic expressions to complex sentences (using signposts; using complex structures; creating collocations); the most common grammatical errors (“Choosing the correct word forms”; “Choosing accurate vocabulary”) and correct intonation in English sentences. At the end of the course, students are asked to listen to samples of other candidates' answers during the exam and provide a critical assessment based on the studied material (Quizzes: “Is this response coherent?”; “Identifying common grammatical mistakes”) [3].

Apart from the abovementioned online course, the platform offers many other programs, focused on preparation for IELTS. Teachers, students, and applicants to international mobility projects can find a substantial amount of useful resources in such courses as:

- “Inside IELTS: Preparing for the Test with the Experts” (Cambridge Assessment English), providing a chance to interact with experts and learners around the world, trying authentic IELTS practice tasks and learning what skills they are testing and how they are marked;

- “Understanding IELTS: Techniques for English Language Tests” (British Council), explaining each section of the test, what is being tested, and what an applicant has to do to demonstrate their language proficiency to the examiner;

- “Understanding IELTS: Listening” (British Council), exploring the format of the test and developing learning strategies to help students tackle the different types of tasks;

- “Understanding IELTS: Writing” (British Council), discussing the test format and developing strategies for each type of task, including how to plan, write and check academic essays;

- “Understanding IELTS: Reading” (British Council), exploring the format of the test and the kinds of text an applicant needs to read, as well as general reading strategies to tackle complex texts on unfamiliar topics and different task types, from multiple choice to true, false, and not given;

- “Understanding IELTS: Speaking” (British Council), which looks in detail at the three parts of the test, provides tips and techniques and reveals the four criteria that are used to assess an applicant’s spoken English [1].

Thus, the “FutureLearn” platform is an effective form of blended learning, which renders a feasible basis for teaching English at universities. It is a productive tool for diversification of training, and it should be incorporated into the curricular and extra-curricular activities. The integration of teaching materials of the online course “Improve Your IELTS Speaking Score” in the training system of universities is a productive method for developing students' communication skills, which becomes especially relevant in the context of the temporary suspension of international communication due to the COVID-19 pandemic.

REFERENCES

1. FutureLearn / Режим доступу: <https://www.futurelearn.com>
2. Havrylieva K. H. Using the “Futurelearn” Digital Platform in Medical Education: The Benefits of Blended Learning / К. Н. Havrylieva, Yu. V. Lysanets // Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи : зб. статей III Міжнар. наук.-практ. конф. (31 травня–01 червня 2018 р., м. Полтава). – Полтава : Астроя, 2018. – С. 40–43.
3. Improve Your IELTS Speaking Score (University of Macquarie) / Режим доступу:

<https://www.futurelearn.com/courses/improve-ielts-speaking>

4. Robinson A. Implementation of the Integrative Approach to Teaching Medical English for Academic Purposes / A. Robinson, Yu. Lysanets, O. Bieliaieva // Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи : збірник статей III Міжнародної наук.-практ. конф., Полтава, 31 травня–01 червня 2018 р. – Полтава : Вид-во «Астрая», 2018. – С. 273–281.

УДК 811.161.2'367

Павлюк Н.П.

**Рівненський державний гуманітарний університет
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ**

У статті розглянуто процес формування професійної компетентності педагогів, визначено рівні навчальної діяльності у відповідності з теорією компетентнісного підходу; охарактеризовані класифікації компетентностей; виокремлена ступінь педагогічної компетентності та особисті якості майбутнього вчителя; загальні когнітивні вміння; визначено проблеми формування професійної компетентності та її компонентів.

Ключові слова: лінгвіст-майстер, компоненти структури професійно-педагогічної компетентності, особливості структури методичної компетентності.

The article considers the process of formation of professional competence of teachers, determines the levels of educational activity in accordance with the theory of competence approach (academic type, quasi-professional activity, educational-professional activity); characterized classifications of competencies (socio-communicative, informational, self-educational, value-semantic and socio-cultural competencies) (they are key and part of professional competencies), pedagogical, psychological, managerial, research competencies (they are defined as basic competencies of teachers); professional-communicative and linguodidactic competence); the degree of pedagogical competence and personal qualities of the future teacher (purposefulness, creativity, independence, desire for development and improvement, initiative, citizenship, social responsibility, harmony of socialization; basic cognitive skills (ability to observe, establish analogies, compare and contrast, structure) specify, analyze facts and phenomena), methodological cognitive skills (ability to form the purpose of the activity, choose appropriate methods, means and methods of achieving goals, separate the object of study, process and regroup educational material, etc.), general cognitive skills (ability to plan and organize their educational activities in general, to exercise self-control and self-assessment)); problems of formation of professional competence and its components are defined.

Key words: master linguist, components of the structure of professional and pedagogical competence, features of the structure of methodical competence.

В статье рассмотрен процесс формирования профессиональной компетентности педагогов, определены уровни учебной деятельности в соответствии с теорией компетентностного подхода; охарактеризованы классификации компетенций; выделена степень педагогической компетентности и личные качества будущего учителя; общие когнитивные умения; определены проблемы формирования профессиональной компетентности и ее компонентов.

Ключевые слова: лингвист-мастер, компоненты структуры

професійно-педагогічної компетентності, особистості структури методичної компетентності.

Низький рівень грамотності, культури мовлення, «ущербність» духовних потреб випускників шкіл вказує на необхідність пошуку нових методичних підходів до системи підготовки педагогів. Лінгвісти, літературознавці, культурологи, педагоги, громадськість розмірковують над доцільністю розширення обсягу і функцій професійної компетентності вчителя мови, актуальними проблемами формування культуромовної особистості учителя-філолога.

Цій проблемі присвячено чимало досліджень. Так, на сутності професійної діяльності вчителя-філолога акцентують увагу Р. Денісова, Л. Ястребова, О. Біляєв, М. Пентилюк, О. Семенов, В. Сидоренко та ін. Проблеми формування професійної компетентності та її компонентів присвячені дослідження Н. Голуб, С. Караман, Є. Климової, Л. Мацько, Н. Остапенко, К. Плиско, Т. Симоненко та ін. Однак малодослідженою залишається проблема перевірки сформованості окремих компетенцій.

Оскільки мета нашої розвідки полягає у визначенні особливостей формування професійної компетентності майбутніх учителів, ми ставимо перед собою такі завдання: визначити рівні навчальної діяльності, врахувавши теорію компетентнісного підходу; подати класифікації компетентностей.

Теоретичною базою для визначення структури комунікативної компетенції студента вищого навчального закладу є контентнісний підхід (А. Вербицький) і рефлексивна модель професійної освіти (М. Алексєєв) [4]. Відповідно, Р. Денісова стверджує, що, згідно з теорією компетентнісного підходу, навчальну діяльність студентів можна розглядати на трьох рівнях:

- рівень навчальної діяльності академічного типу, основна мета якої – розвивати комунікативну і предметну компетентності, а також формувати теоретико-методичну компетентностей;
- рівень квазі-професійної діяльності, де процес навчання орієнтується на розвиток і вдосконалення предметно-методичної та комунікативно-методичної компетентностей;
- рівень навчально-професійної діяльності, який відповідає за розвиток і вдосконалення предметно-методичної та комунікативно-методичної компетентності[4].

Л. Ястребова стверджує, що модернізація освіти – це ідея компетентнісно-орієнтованої освіти, звертаючи увагу на те, що роботодавець сьогодні набагато більше уваги звертає не на рівень освіти, а на рівень кваліфікації, що само собою вже формує вимоги до компетенції вчителя [10].

Найдоцільнішою класифікацією компетентностей, на нашу думку, є та, до структури якої входять:

- соціально-комунікативна, інформаційна, самоосвітня, ціннісно-смілова і соціокультурна компетентності (вони є ключовими і входять до складу професійних компетентностей);
- педагогічна, психологічна, управлінська, дослідницька компетентності (їх визначають як базові компетентності вчителя);
- філологічна, міжкультурна професійно-комунікативна і лінгводидактична компетентності (вони є спеціальними компетентностями вчителя) [10].

В. Сидоренко в свою чергу виділяє:

- а) предметні компетентності в професійно-педагогічній діяльності;
- б) предметні компетентності в професійному спілкуванні;
- в) предметні компетентності в реалізації особистості вчителя [9; 10].

Саме до предметних компетентностей у професійно-педагогічній діяльності вчителя мови дослідниця відносить методичну компетентність, що включає засвоєння нових методичних і педагогічних ідей, освітніх підходів (компетентнісного, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного) і технологій (інтерактивних, розвивальних і ін.), володіння інноваційними методами, формами і способами організації навчання.

Зауважимо, що, крім загальнометодичної компетентності, вважає дослідниця, учитель-філолог повинен оперувати частковими, конкретними методиками з фахових дисциплін. Саме вони і впливають на формування лінгводидактичної (лінгвометодичної) компетентності, що містить знання про закономірності засвоєння мови, певні труднощі учнів в оволодінні навчальним матеріалом, а також на добір на цій основі принципів і методів, форм і засобів навчання [9]. Таким чином, дослідник виокремлює загальнометодичну і лінгводидактичну компетентності, які є складовими методичної компетентності.

І. Зимня [5] виділяє в структурі компетентності мотиваційний та емоційно-вольовий аспекти. З точки зору соціальної психології (Л. Петровська, Л. Мітіна), компетентність (зокрема комунікативна) трактується як властивість особистості, яку О. Маркова, Н. Кузьміна, І. Зимня та ін. розглядають як компетентність педагога. Професійна компетентність учителя включає емоційно-вольову сторону, а також знання, уміння, навички, необхідні як педагогу, так і філологу.

Педагогічна компетентність – це здатність застосувати базові педагогічні компетенції на практиці. Це ті компетенції, які формуються в ході професійної комунікації, професійно-когнітивної, організаторської, соціальної та регулятивної діяльності [2].

Педагогічна компетентність включає такі особистісні якості майбутнього педагога:

- цілеспрямованість, креативність, самостійність, прагнення до розвитку і вдосконалення, ініціативність, соціальну відповідальність, гармонійність соціалізації, патріотизм, здатність до реалізації в професійній діяльності антропоцентричних принципів гуманності, культуровідповідності, особистісного підходу, а також якостей, що характеризують здатність до втілення на практиці таких необхідних для педагогічної діяльності вмінь, як уміння сприймати і аналізувати світоглядні соціально і особистісно значущі аспекти філософських проблем, пов'язаних зі сферою майбутньої педагогічної діяльності;

- базові когнітивні вміння (уміння спостерігати, встановлювати аналогії, зіставляти і протиставляти, структурувати, систематизувати, конкретизувати, аналізувати факти і явища);

- методологічні когнітивні вміння (уміння формувати мету діяльності, вибирати відповідні способи, засоби і методи досягнення поставлених цілей, відокремлювати в об'єкті предмет вивчення, переробляти і перегруповують навчальний матеріал і ін.);

- загальні когнітивні вміння (уміння планувати і організовувати свою навчальну діяльність в цілому, здійснювати самоконтроль і самооцінювання) [2].

Під філологічною компетенцією розуміють:

- знання наукової термінології, світової історії і культури, країнознавства,

різних стилістичних прийомів, що використовуються для створення літературних текстів;

- вміння зіставляти і протиставляти мовні явища, виділяти в прочитаному або почутому головні ідеї та опорні поняття, виявляти зв'язки між фактами, подіями, поняттями;

- знаходити інформацію з історії та культури різних країн, складати план відтворення прочитаного або почутого, конспектувати прочитане або почуте, інтерпретувати прочитане або почуте в широкому або вузькому контексті[2].

Іншими словами, філологічна компетенція включає наступні компоненти: лінгвістичний; загальногуманітарний; естетичний; стратегічний; інформаційний; особистісний; самоосвітній; культуру читання і культуру естетичного сприйняття дійсності [1].

О. Семенов розглядає методичну компетентність учителя-філолога як складову професійної компетентності. Дослідниця вважає, що основу методичної компетентності складають знання методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, літератури, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників і т. ін.), уміння застосовувати знання мови в педагогічній та громадській діяльності, уміння виконувати основні професійно-методичні функції (комунікативно-навчальну, розвиваючу, гностичну і т. ін.). Згідно з цим сформована методична компетентність, яка, згідно з поглядами О. Семенов, дозволить випускникам філологічних факультетів уміти орієнтуватися в основних тенденціях, які визначають сучасний стан лінгвістичної освіти в загальноосвітніх середніх та вищих навчальних закладах, зокрема в розширенні обсягу змісту навчального матеріалу з предметів, як культура мови, стилістика, риторика; у посиленні принципів інтегративності, міжпредметної взаємодії, текстоцентричного підходу, опори на історію мови [6].

Методична компетентність – це знання, уміння і дослідна оцінка об'єкта, предмета, змісту і структури мовознавчої дисципліни, уміння логічно обгрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння, враховуючи специфіку професійної діяльності педагогів [8].

Дослідниця переконливо доводить, що нормативно-правові документи сучасної освіти з навчання мови відображають специфіку професійної діяльності вчителя-філолога за такими показниками:

- організація ґрунтовного вивчення мови, що створює широкі можливості для розвитку мислення і мовлення учнів, формування їх світогляду;

- створення умов для отримання учнями знань про мову, її граматичну структуру, словниковий склад, історію і закони розвитку;

- формування уявлення про роль мови в ментальності народу, розвитку інтелекту людини, тобто формування мовної компетентності учнів;

- формування системи мовленнєвих умінь (вести діалог, відтворювати і виробляти власні усні та письмові висловлювання різних стилів, видів, типів і жанрів), які необхідні для спілкування в різних життєвих ситуаціях (мовна компетентність);

- формування комунікативної компетентності учнів шляхом створення на заняттях умов для свідомо-практичної мовної діяльності (реалізація комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови);

- навчання самого процесу отримання і передачі інформації;
- реалізація морального аспекту навчання мови, який передбачає формування національної особистості та ін. [8].

Отже, методична компетентність як ціннісна складова професійної діяльності вчителя – це професіоналізм, досвід і майстерність[3], це складне інтегративне утворення, яке становить поєднання результату методичної підготовки, тобто синтез знань (психолого-педагогічних, загальнонавчальних, предметних), умінь (загальнопедагогічних, спеціальних і комунікативних) і навичок педагогічної діяльності, необхідних для ефективного реалізації процесу навчання мови, методичного досвіду, отриманого в процесі професійної діяльності, і особистісних рис педагога.

У структурі методичної компетентності вчителів виділяють такі складові:

- загальнометодична (дидактична) компетентність (до загальнодидактичних принципів відносять науковість, систематичність, наступність, перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, свідомість, доступність викладу навчального матеріалу);
- лінгвометодичні компетентності, які, у свою чергу, діляться на лінгводидактичну компетентність і конкретно-методичну (часткову) компетентність[7].

З огляду на зазначене, ми можемо вважати, що одним із завдань викладачів ВНЗ є формування збалансованого обсягу теоретичних знань (загальнопедагогічних, лінгвометодичних і психологічних) майбутніх учителів-філологів, спеціальних умінь і навичок (аналітичних, синтетичних, прогностичних, кваліфікаційних), які дозволять майбутньому словесникові моделювати, стимулювати, прогнозувати і реалізовувати навчально-виховний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Lin G. H. C. A Case Study of Seven Taiwanese English as a Foreign Language Freshman Non-English Majors' Perceptions about Learning Five Communication Strategies. A Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy : Major Subject: Curriculum and Instruction. Texas A&M University, May 2007. 245 p.
2. Биляковская О. О. Профессиональная компетенция учителя как составная эффективной педагогической деятельности. Научный вестник Мелитопольского государственного педагогического университета. Серия : Педагогика, 2012. №7. С. 229–234.
3. Дейкина А. Д. Методическая компетентность как ценностная составляющая профессиональной деятельности учителя. Аксиологические аспекты методики преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни) : материалы Междунар. научн.-практ. конф., 19–20 марта 2012 г. Москва : МПГУ, Ярославль : РЕМДЕР, 2012. С. 3–7.
4. Денисова Р. Уровневый мониторинг в процессе обучения иностранному языку студентов-лингвистов (на материале английского языка) : автореф. дис. на получ. научн. степени к.пед.наук : 13.00.02. Пятигорск, 2011. 25 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. Высшее образование сегодня. 20013. № 5. С. 34–42.
6. Семенов О. М. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка и литературы : монография. Сумы : ВВП «Мрия-1» ТОВ, 2015. 404 с.

7. Сокольницкая Т. Н. К вопросу о методической компетентности учителя русского языка. Человек и образование. 2012. № 2 (31). С.162–165.

8. Студеникина В. Развитие методической компетентности учителей русского языка в системе повышения квалификации : автореф. дис. на получ. научн. степени к.пед.наук : 13.00.02. Киев : 2013. 27 с.

9. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Эйдос. 2005. №12. С15–17.

10. Ястребова Л. Анализ структуры иноязычной коммуникативной компетенции лингвиста-преподавателя. Вестник ТГПУ. 2012. №4. С. 74.

УДК 338.28.04.37

Перекрест М.І.

Харківський національний медичний університет ЦИФРОВІЗАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюється актуальна проблема сьогодення - впровадження в освіту цифрових технологій. Її рішення полягає в запровадженні активних методів навчання, інтерактивних форм які розвивають професійні компетентності викладачів вищої школи. Висвітлюються головні напрями та засоби навчання, використання яких дозволяє формувати професійну компетентність. Окреслюються поняття «цифрові технології», «цифровізація освіти», «формування цифрової освіти». Висвітлюються методи впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у закладі вищої освіти.

Ключові слова: цифрові технології, вища школа, інтерактивні форми навчання

The article deals with the problem of today - the introduction of digital technologies in education. Its solution is to introduce active teaching methods, interactive forms that develop the professional competencies of high school teachers. The main directions and means of training which use allows to form professional competence are covered. The concepts of "digital technologies", "digitalization of education", "formation of digital education" are outlined. Methods of preparation of higher school teachers for the introduction of information and communication technologies in Universities are studied.

Key words: digital technologies, high school, interactive forms of education.

В статье освещается актуальная проблема сегодняшнего дня - внедрение в образование цифровых технологий. Ее решение заключается в использовании активных методов обучения, интерактивных форм, которые развивают профессиональные компетентности преподавателей высшей школы. Освещаются главные направления и средства обучения, использование которых позволяет формировать профессиональную компетентность. Определяются понятия «цифровые технологии», «цифровизация образования», «формирование цифровой образования». Обозначаются методы подготовки к внедрению информационно-коммуникационных технологий в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: цифровые технологии, высшая школа, интерактивные формы обучения.

Протягом десятиліття цифрові технології забезпечують можливості створення та застосування цифрових ресурсів під час професійної підготовки викладачів та здобувачів вищої освіти. Застосування цифрових технологій в освіті відіграє важливу роль у створенні умов для розвитку, активізації творчих

здібностей, формування професійних компетентностей усіх учасників освітнього процесу. Цифрові технології, що впроваджені в освітні програми стали загальноприйнятим інструментом навчання та систематичного професійного розвитку.

Науковці неодноразово звертаються до питань цифровізації та інформатизації освіти, розвитку науково-методичної бази. Царині цифрової педагогіки присвячені наукові праці В. Бикова, М. Лещенко, А. Гуржій, М. Жалдак, Т. Коваль, та ін..

Перш ніж розглядати проблему цифровізації освіти, необхідно дати визначення основним поняттям. Згідно закону “Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр.” “цифровізація” – насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможлиблює інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний простір [2]. Закон передбачає використання електронних учбових матеріалів, мультимедійно- наукових, інформаційних ресурсів у веб-павутині Інтернет. Останнє десятиліття діджиталізація української освіти розвивається нестабільно та безсистемно. Це стається через низький рівень цифрової грамотності та відсутності професійної підготовки викладачів. До головних проблем «цифрових» навичок та діджиталізації науковці відносять таке: “...по-перше, сфера «цифрових» технологій в Україні розвивається хаотично й окремо від академічної освіти; по-друге, застарілі методики викладання, відсутність навчальних європейських стандартів” [1].

Науковці наполягають, що цифрова освіта є економічною та більш ефективною за академічну. Трансформування освіти відбувається у залежності від потреб суспільства.

Наразі, в умовах пандемії, всі університети перейшли на дистанційний формат навчання. Під час підготовки майбутніх лікарів у Харківському національному медичному університеті широко використовуються цифрові технології. Наприклад, використовують новітні цифрові технології, а саме проведення онлайн вебінарів, створення інтернет-проектів, онлайн-курсів, використання різноманітних онлайн-платформ для навчання, проведення практичних занять на платформі Moodle та Google meet); онлайн режим все більше змінює освітній процес, саме професійне володіння цифровими технологіями допомагають формуванню компетентного викладача та здобувача вищої освіти. Викладач виступає у ролі тьютора і координатора при роботі з цифровими технологіями, також допомагає кожному студенту засвоїти матеріал викладений в електронних курсах, де відображається науковий зміст дисципліни. Викладачами кафедри латинської мови та медичної термінології було розроблено електронні комплекси навчальної дисципліни, яку вони викладають. На веб сайті Moodle розміщено матеріали для підготовки до анатомічної, клінічної та фармацевтичної термінології (українською, російською та англійською мовами). На цій онлайн-платформі студенти мають можливість опановувати теоретичний матеріал, проходити тестування, обирати додаткові завдання з курсу. В освітньому процесі можемо простежувати глобалізацію використання цифрових технологій для підготовки здобувачів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пашков А. Інклюзія та цифрові технології в освіті. Київ : 2017. С. 194–198. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12260/Pashkov> (дата звернення: 10.09.2020)
2. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. та затвердження плану заходів щодо її реалізації: розпорядження від 17 січня 2018 р. № 67-р. Київ. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/> (дата звернення: 15.10.2020).

УДК 378-057.875(477.53)

Петров Є.Є., Петрова О.Є.

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО МОВНОГО ЯВИЩА “СУРЖИК” У МІСТІ ПОЛТАВИ

У статті розглянуто питання ставлення студентів медичного факультету в м. Полтаві до мовного феномену “суржик”. Результати соціолінгвістичного опитування (анкетування) 75 осіб віком від 19 до 25 років дозволяють припускати, що суржик є найпоширенішим засобом спілкування серед студентів медичного факультету м. Полтави. Водночас ставлення студентів медицини м. Полтави до використання суржику у вербальній комунікації не є однозначним.

Ключові слова: *суржик, студенти медичного факультету, засіб комунікації.*

The article presents the insights into the attitude of medical students in Poltava to the language phenomenon, namely, Suržyk. The results of the sociolinguistic survey among the 19- 25 years old students make it possible to assume the fact that Suržyk is the most widespread communicative means among the medical students in Poltava. Nevertheless, the students' attitude to Suržyk in the verbal communication is complex.

Key words: *Suržyk, medical students, the means of communication.*

В статье рассматривается вопрос отношения студентов медицинского факультета в городе Полтава к языковому феномену «суржик». Результаты социолингвистического опроса (анкетирования) 75 лиц возрастом от 19 до 25 лет позволяют предполагать, что суржик является наиболее распространённым способом языкового общения среди студентов медицинского факультета города Полтава. Вместе с тем отношение студентов факультета медицины г. Полтава к использованию суржика в вербальной коммуникации не является однозначным.

Ключевые слова: *суржик, студенты медицинского факультета, средство коммуникации.*

Українсько-російський суржик належить до яскравих мовних феноменів, який, згідно з опитуваннями, проведеними соціолінгвістами у 2006 і 2017 роках, є найбільш розповсюдженим у північних та центральних областях України [2, с. 318]. Упродовж останніх десятиліть мовознавці прагнуть якомога точніше визначити термін “суржик”, сутність цього поняття, причини та передумови його виникнення, чинники, які впливають на вибір суржику як коду, різне походження суржикових форм та фактори стійкості цього мовного явища [1, с. 84]. “Особливої ваги набувають наукові розвідки, які були здійснені із залученням записів суржикового мовлення (Л.Біланюк, А.Брацкі, Дель Гаудіо Сальваторе, Т.Кузнєцова, О.Шевчук). Зокрема, дослідникам вдалося схарактеризувати окремі сфери і середовища (за В. Авроріним) функціонування суржику: сім'я (Т.Кузнєцова),

молодіжне середовище (Л.Біланюк, Т.Кузнєцова, О.Шинкаренко), школа (О.Шевчук), лікарня (В.Юкало), художня література (А.Брацкі, Т.Кознарський, Т.Курохтіна, Л.Ставицька), ЗМІ та масова культура (А. Брацкі, Дель Гаудіо Сальваторе, Т.Курохтіна, Н.Нікітіна)” [1, с. 84]. Окремо суржику на Полтавщині присвячена низка публікацій науковців [4, 5, 6], але це питання залишається актуальним.

Ставлення до мови (language attitude) є одним із нових та найцікавіших аспектів соціолінгвістики. У нашому дослідженні шляхом опитування (анкетування) ми намагалися виявити, як студенти медичного факультету Української медичної стоматологічної академії (УМСА) міста Полтави ставляться до суржику і якою є їхня оцінка цієї, за визначенням Л. Масенко, “специфічної форми побутування мови” [3, с. 4]. Саме це і склало **мету** нашого дослідження.

Для вирішення поставленої мети було проаналізовано результати анкетування 75 студентів медичного факультету віком 19-25 років, які навчаються в шістьох академічних групах УМСА міста Полтави. На початку соціолінгвістичного опитування ми зібрали загальну інформацію. Важливим було визначити, чи студенти приїхали на навчання з інших областей України, чи вони є корінними полтавцями/полтавками. Згідно з результатами, 9 осіб народилися і живуть в Полтаві з народження, 21 – із Полтавської області, 23 студенти приїхали до Полтави із інших областей Центральної України, 9 – із Східної України, 6 – із Південної України, 4 – із Західної України і 3 – із Північної України. Слід зазначити, що у «територіальному спектрі» домінують представники Полтави та Полтавської області, а також інших областей Центральної України. Крім полтавців/полтавок, усі інші учасники соціолінгвістичного опитування живуть у місті Полтаві менше ніж 10 років.

Відповідно до результатів дослідження, *в повсякденному спілкуванні* в цілому більшість учасників надає перевагу суржику (61,3 %), а не українській (22,7%) чи російській (13,3%) мовам; 2,7% респондентів обрали відповідь “інший варіант”. Водночас слід зазначити, що усі студенти, які приїхали із Західної України, тут підкреслили лише українську мову, а корінні жителі Полтави – в однаковій кількості суржик і російську мову.

Найбільший відсоток учасників (54,7 %) у *спілкуванні з родиною* використовують завжди свідомо суржик. Значна частина (28,0%) намагається розмовляти українською, але не завжди дотримується граматичних і лексичних норм. Інший варіант (переважно російську мову) позначили 13,3 % респондентів. Щодо української мови, лише 3 студенти (4,0 %), 2 з яких приїхали на навчання із Західної України, вдома розмовляють завжди лише “чистою” українською мовою із дотриманням граматичних і лексичних норм.

У *спілкуванні з друзями* більшість респондентів надає перевагу суржику (68,0 %). Він переважає у відповідях усіх студентів, окрім тих, які приїхали із Західної України (всі вони підкреслили українську мову). А особливо високим відсоток виявився серед корінних жителів Полтавської області (18 осіб з 21). Третина респондентів-полтавців надали перевагу російській мові.

Дещо іншими виглядають результати щодо засобу *висловлювання власної думки*. Більше ніж третина учасників (37,3 %) зазначили, що легкість вербальної комунікації для них залежить від конкретної ситуації. 24% учасників (серед них – усі представники Західної України, третина — уродженці Полтавської області та Північної України) стверджують, що їм найлегше висловити власну думку

українською мовою. Лише 22,7% респондентів тут зазначили суржик (серед них третини – із Центральної, Східної та Північної України). На російську мову вказали 16,0% (переважно “представники” Полтави та півдня України).

На запропоноване твердження *“Суржик – це явище, коли людина не вміє говорити жодною мовою і перемішує українські і російські слова”* понад половина респондентів відгукнулася негативно (52,0%), а 37,7% - лише частково погодилися. У жодному регіоні не домінувала “підтримка” цього речення (у цілому набравши лише 10,7%).

Приблизно однакова кількість студентів не погодилися (46,7%) або частково погодилися (42,7%) із твердженням *“Суржик вказує на людську неосвіченість”*. Серед тих, хто частково погодився, трохи більшим виявився відсоток “представників” Полтави та Південної України. Водночас жоден корінний житель Полтави не відповів на цей вислів позитивно, у цілому- поодинокі голоси, що склали 10,6%.

Ще більш значною виявилася різниця між “не згоден” (56,0%) та “згоден” (6,7%) відносно думки *“Суржик - це зневага до української мови”*. Частково згодними була лише більшість респондентів із Західної України та Південної України (а у цілому – 37,3%).

Твердження *“Суржик звучить для мене природно, і я його сприймаю легше, ніж українську літературну мову”* не підтримала половина студентів (50,7%); 25,3% підтримало частково (домінувала ця думка лише серед представників Східної і Північної України). 17,3% студентів стверджують, що їм важко дати відповідь на це питання. Позитивно відреагувало лише 5,7% учасників (серед представників жодного регіону ця відповідь не була домінуючою).

Наступне питання з’ясовувало те, *якою мовою учасник дає відповідь, якщо до нього звертаються за допомогою суржиком*. Тут понад половини респондентів (54,7%) і більшість в усіх “регіональних групах”, крім Західної України (де зазначили лише українську мову), обрали “ситуаційність відповіді” (іншими словами – мова відповіді залежить від ситуації). Суржик як “мову відповіді” підкреслили 20,0% осіб, українську мову – 18,7% (жоден респондент з Південної України), тобто приблизно однакова кількість учасників дослідження. Використання російської мови у цьому випадку зазначило лише 5 студентів (6,6%), але серед представників міського населення Полтави вона трохи домінувала над суржиком, поступаючись лише відповіді про “ситуаційність”.

На наступне питання, а саме *“Як Ви ставитесь до людей, які говорять суржиком?”*, ми отримали майже однотайну відповідь. Практично усі студенти (92,0 %) стверджують, що для них не є важливим, якою мовою говорить людина; важливим є те, що вона говорить. Інші відповіді: “мені неприємне спілкування з такими людьми” (4,0%), “важко дати відповідь” (2,7%), “можливо, мені не подобаються такі люди” (1,3%) були поодинокими. Водночас не було жодної відповіді “обожною, коли люди говорять суржиком”. І це також, на нашу думку, є доволі цікавим фактом.

Твердження *“Суржик засмічує українську мову”* не підтримали або частково підтримали приблизно по третині респондентів (відповідно, 36,0% та 33,3%). Менша частина погодилися із цим твердженням (20,0%). 10,7% учасників констатували важкість надання відповіді на це питання.

Говорячи про конотацію (про асоціації учасників зі словом “суржик”), частіше спостерігалась *асоціація суржиком з певними словами* (надавалась

можливість вибрати декілька варіантів) позитивного змісту: “природність” (49,3%), “легкість” (49,3%), “емоційність” (34,7%), “відкритість” (29,3%), “щирість” (22,7%). Серед “негативних” асоціацій домінують слова “неосвіченість” (18,7%) та “невихованість” (10,7%).

Половина студентів (52,0%) відповіли, що для них “суржик звучить природно, рідно, “по-домашньому””, але тут, безумовно, впливали регіональні особливості (слід зазначити, що серед тих, хто дав таку відповідь, майже не було представників Західної України). Водночас відсоток представників Східної України та Південної України з такою відповіддю виявився навіть більшим за середній. Те, що “суржик звучить дещо смішно”, зазначили 30,7% респондентів. Не подобається звучання суржику 13,3% учасників, а 3 студенти відповіли, що “коли я чую суржик, мені здається, що це насмішка над літературною українською мовою”.

Цілком логічним, на наш погляд, було наступне питання: «Чи призводить суржик до денормалізації української мови?». Половина респондентів (50,7%) не бачать жодного зв'язку і вважають, що суржик не впливає на українську мову; слід сказати про значне перевищення цього середнього відсотку серед корінних жителів міста Полтави. Приблизно однакова кількість респондентів відповіла, що суржик варто уникати, адже він засмічує літературну українську мову (24,0%) та зазначили, що їм важко відповісти на це питання (25,3%).

Переважна кількість студентів намагається слідувати за правильністю, красою власної мови, не використовувати слова-паразити, вульгаризми і т.д. (66,7%). Ця відповідь є домінуючою незалежно від «регіонального походження». Водночас ми добре розуміємо, що намагання та реальне виконання – це дещо різні речі, і тому до цього високого показника ставимося “з обережністю”. Інші відповіді, а саме: “слідкую, для мене важливо говорити правильно і красиво” (10,7%), “говорю так, як можу, можливо, з помилками, але завжди щиро, змінювати це не хочу” (10,7%), “я ніколи не звертаю на це увагу” (12,0%) - кількісно суттєво не відрізняються.

На питання “Чи вважаєте Ви, що суржик варто уникати?” найбільший відсоток студентів (40,0%) відповів “можливо”. Приблизно однакова кількість учасників сказала “так” (24,0%) або “ні” (28,0%), дещо відрізняючись регіонально. 6 студентів (8,0%) відповіли “не знаю”.

Негативно ставляться до використання суржику в засобах масової інформації понад половини респондентів (58,7%), особливо не подобається це “представникам” Західної України та міста Полтави. Не звертають на це увагу 34,7% учасників. Позитивно ставляться до такого використання тільки 5 студентів (6,6%).

Лише третина респондентів (32,0%) вважають суржик поганою звичкою (ця думка є особливо розповсюдженою серед респондентів-представників Полтави), в той час, як понад половини учасників (57,3%) заперечують таке ствердження. Деяким студентам (10,7%) було важко дати відповідь на це питання.

Майже половина студентів (46,7%) не вважають суржик унікальним явищем, яким полтавцям слід пишатися (особливо така точка зору є популярною серед корінних жителів Полтави та Південної України). Але треба звернути увагу на те, що понад третини (32%) опитуваних відповіли, що “таке твердження є можливим, але вони не впевнені”. Позитивно оцінили це твердження 9,3% респондентів, іще 12% не знали, яку надати відповідь.

Головною причиною використання суржику в Полтаві понад половини

респондентів (58,7 %) зазначають тісний зв'язок із великою кількістю сіл і невеликих містечок у Полтавській області, у яких суржик є популярним (така думка є домінуючою незалежно від регіональної приналежності). Значно менший відсоток отримали інші відповіді: “так говорить більшість” (21,3%), “людські лінощі, адже часом важко швидко підібрати влучне українське слово і набагато легше сказати перше, що прийде на думку, неважливо якою мовою” (14,7%). Інший варіант відповіді підкреслили 5,3% респондентів.

На таке важливе, на наш погляд, питання як «*Чи можна вважати суржик різновидом української мови, певним діалектом?*», майже половина студентів (49,3%) відповіла позитивно. Слід звернути увагу, що серед них особливо високий відсоток студентів зі Східної України. Водночас не погодилися із цією думкою майже третина (30,7%) респондентів. Для 20,0% учасників було важко відповісти на це питання. Те, що “суржик і є українською мовою” не вважає жоден респондент із опитуваних.

Останнє питання запропонованої анкети стосувалося не лише мовного, але й морально-етичного аспекту: “*Чи зустрічали Ви колись у своєму житті неприязне ставлення до суржиків?*”. Найпоширеніша відповідь, на нашу думку, виявилася неочікуваною. Майже половина (44,0%) респондентів відповіла, що в їхньому житті таке траплялося неодноразово. Ще 26,7 % студентів спостерігали поодинокі випадки неприязного ставлення до суржиків. Особливо розповсюдженими ці відповіді виявилися серед уродженців Полтави. Не змогли згадати такі випадки або чітко відповіли “ні”, відповідно, 16% та 13,3% учасників опитування.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити такі **висновки**:

1. Суржик є найбільш поширеним засобом мовної комунікації серед студентів медичного факультету УМСА міста Полтави.
2. Ставлення студентів медичного факультету УМСА міста Полтави до суржиків як мовного явища та його використання у вербальній комунікації не є однозначним, що певним чином може бути зумовленим фактором “регіонального походження” студента.

Перспективи подальших досліджень. Враховуючи можливий “регіональний вплив” на ставлення до суржиків серед студентів медицини в місті Полтаві, надалі вважаємо за доцільне проведення дослідження різних однорідних груп (у тому числі й за кількістю) студентів медицини за територіальною ознакою та співставлення результатів їхнього анкетування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брага І. І. Суржик у соціолінгвістичному вимірі. *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки*. 2012. № 1. С. 82-87. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_fi_2012_1_17.
2. Дель Гаудіо Сальваторе, Тарасенко Б. Суржик: актуальні питання та аналіз конкретного прикладу. *Мовна політика та мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації* / за ред. Ю. Бестерс-Дільгер. - К., 2008. С. 316–331.
3. Масенко Л. Суржик: між мовою і язиком. 2-ге вид., зі змінами і допов. К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 232 с.
4. Окара А. Полтавський “суржик” та духовне плебейство. *Слово і час*. 2000. №12. С. 52-56.
5. Окара А. Полтавський суржик і духовне плебейство. *Урок Української*. 2001. №5. С. 59-61.

- б. Сидоренко Л. Деякі особливості функціонування суржиків на Полтавщині . *Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика: збірник наукових праць: 100-річчю Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка присвячується*. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2014. Ч. 1. С. 223-225.

УДК 378.126

Пислар Т.П.

Одеський національний медичний університет
ІМІДЖ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В РОБОТІ З ІНОЗЕМНИМИ
СТУДЕНТАМИ

Актуальність обраної теми статті обумовлена великою відповідальністю, яка покладається на суб'єкта мовної підготовки-викладача іноземних студентів вищого навчального закладу, здатного адаптуватися до нових умов освітньої діяльності, задовольняти освітні потреби і відповідати вимогам споживачів освітніх послуг. Сьогодні від вирішення цієї проблеми залежить результат у здійсненні розпочатих інноваційних перетворень у галузі професійного навчання й виховання нового покоління майбутніх фахівців.

Ключові слова: *імідж, імідж викладача вищої школи, особистісно-професійний імідж педагога, технологія формування іміджу викладача, студентська аудиторія, іноземні студенти.*

The relevance of the chosen topic of the article caused by the great responsibility that rests on the subject of language training, a higher educational institution lecturer of the foreign students, who is able to adapt to the new conditions of educational activity, satisfy educational needs and meet the requirements of the educational service consumers. Today from solving of problem the image of lecturer of higher school depends on the effective teaching quality of the future specialists.

Key words: *image, image of a higher school lecturer, personal and professional image of a lecturer, technology of forming a lecturer's image, student audience, foreign students.*

Актуальность выбранной темы статьи обусловлена большой ответственностью, которая возлагается на субъекта языковой подготовки-преподавателя иностранных студентов высшего учебного заведения, способного адаптироваться к новым условиям образовательной деятельности, удовлетворять образовательные потребности и соответствовать требованиям потребителей образовательных услуг. Сегодня от решения этой проблемы зависит результат в осуществлении начатых инновационных преобразований в области профессионального обучения и воспитания нового поколения будущих специалистов.

Ключевые слова: *имидж, имидж преподавателя высшей школы, личностно-профессиональный имидж педагога, технология формирования имиджа преподавателя, студенческая аудитория, иностранные студенты.*

Глибокі зміни, які відбуваються в суспільних структурах, економічні і соціально-культурні події сьогодення висувають нові вимоги до якості професійної діяльності педагогічних кадрів.

У Національній доктрині розвитку освіти одним із пріоритетних напрямів виступає підвищення престижу та соціального статусу педагогічних і науково-педагогічних працівників. Модернізація освітньої галузі диктує необхідність

формування активної особистості викладача, його власної Я-концепції, створення позитивного іміджу, побудову успішної професійної кар'єри тощо.

Для педагога особистісно-професійний імідж є потужним інструментом педагогічного впливу, а вміння створити і утвердити власне «Я» у професії, самореалізуватися у педагогічній діяльності, сформувати позитивний імідж виявляються важливими показниками педагогічної майстерності викладача. Саме тому в сучасній педагогіці й теорії педагогічної майстерності чільне місце належить осмисленню і опрацюванню проблеми формування особистісно-професійного педагогічного іміджу викладача. [6, с. 41]

У європейські та слов'янські мови слово «Імідж» увійшло з латинського. У латинсько-російській словнику І.Х. Дворецького [5, с. 375] дається кілька його значень, серед яких зазначимо такі: 1) зображення 3) образ; 4) відображення; 5) вид, видимість; 6) розумовий образ, уявлення, поняття, ідея. У педагогіці поняття «імідж» прийшло з рекламної сфери та по PR-сфери (Public Relations - зв'язки з громадськістю) і активно досліджується, починаючи з 90-х рр. минулого століття.

Звертаючись до поняття особистісно-професійного іміджу педагога, зауважимо, що останній комплексна характеристика, що об'єднує його особистісні та професійні якості та функціонує завдяки єдності зовнішніх і внутрішніх чинників. До перших належить зовнішня привабливість - не лише природжена, а й та, якої набуває викладач за рахунок професіоналізму; загальна культура, управління поведінкою, вміння самовдосконалюватись, стежити за собою. До внутрішніх чинників належать: наявність у викладача високого життєвого тону, який виявляється у виваженості, манері спілкування, стриманій реакції на життєві труднощі, толерантності; вміння приховувати погіршений стан здоров'я, поганий настрій, внутрішній дискомфорт. [1, 24]

Підкреслимо, що при цьому процес формування особистісного іміджу викладача - це умова, засіб, спосіб становлення або вдосконалення індивідуальності суб'єктів освітнього процесу. Процес навчання іноземних студентів – це не тільки отримання знань, але й знайомство з країною, її традиціями, звичаями, національними особливостями, специфікою менталітету. Викладач в такому випадку стає посередником між двома культурами, а в процесі навчання допомагає студентам зрозуміти інший світ, розширити кругозір. [4, с. 156]

Окремі аспекти проблеми формування іміджу викладача вищої школи були висвітлені науковцями, які досліджували: психологію індивідуальності (Б. Ананьєв, В. Мерлін, С. Рубінштейн); особливості становлення «Я концепції» особистості (Р. Бернс, А. Маслоу); специфіку сприйняття людини людиною та соціальної перцепції (Л. Божович, Л. Виготський, Б. Ломов); концептуальні засади та практичний інструментарій іміджології (П. Берд, Л. Браун, Ф. Джефкінс, А. Панасюк, В. Шепель, О. Грейліх); сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективною самопрезентації (І. Альохіна, Ф. Кузін, Д. Френсіс); формування педагогічного іміджу та «професійного Я - образу» викладача вищої школи (Н. Гузій, А. Морозов, С. Панчук, В. Шепель). [9, с. 72]

Безумовною особливістю формування професійної діяльності викладача у іноземних студентів є його полікультурність, зумовлена посередницькою функцією викладача як носія лінгвокраїнознавчого потенціалу, що позначається на інтелекті, кругозорі, зовнішньому вигляді, манері спілкування тощо. Відкритість професійного іміджу викладача зумовлена динамічністю і систематичністю

використання іноземної мови та необхідністю виступати не лише її користувачем, але й аналізатором правил її використання (за Л. Морською), що спричиняє необхідність постійного самовдосконалення. Іншомовна комунікативна спрямованість іміджу зумовлена розширенням можливостей викладача іноземних студентів щодо використання іншомовного спілкування в різних його видах (професійно-педагогічному, науковому, методичному, побутовому тощо).

Викладач, займаючи місце посередника між різними культурами, у своїй професійній діяльності має реалізувати наступні дії:

– залучати студентів до ознайомлення з культурою і можливостями професійної галузі в Україні та іноземних державах, формувати лінгвістичний потенціал та обізнаність майбутніх фахівців;

– використовувати іншомовні джерела інформації, сприяючи виробленню у студентів навичок науково-дослідницької діяльності під час опрацювання такої літератури, спонукати до участі у міжнародних студентських заходах наукового, культурного характеру;

– створювати широке коло взаємодії з іншомовними носіями (спілкування з іноземними колегами, участь у міжнародних конкурсах, стажуваннях, конференціях, симпозіумах, семінарах), ініціювати та організувати міжкультурну взаємодію українських студентів з іноземними студентами, що навчаються;

– сприяти розвитку комунікативних навичок міжкультурного спілкування, мовленнєвої компетенції студентів. [10, с. 67-69]

Разом з цим далеко не всім педагогічним працівникам означені вище властивості притаманні, а отже, - їх необхідно створювати, формуючи позитивний особистісний імідж. Для того, щоб сформувати особистісно-професійний імідж, викладачеві потрібно добре попрацювати над собою. [2, с. 14]

Технологію професійного самовдосконалення й саморозвитку, а через них - до продуктивної педагогічної майстерності, описано у наукових працях В. Гузій, І. Кривоноса, М. Лазарева, Л. Мільто, О. Пехоти та ін.

Серед зарубіжних авторів, що займаються дослідженнями і практичними розробками в царині формування іміджу особистості, слід назвати таких науковців як П. Берд, С. Блек, Л. Браун, Дж. Брунер, Т. Грінберг, Ф. Девіс, Ф. Котлер, Т. Сван та ін. [6, с. 42] Існує кілька технологій створення іміджу: є, наприклад, технології створення іміджу для початківців і для вже збагачених власним досвідом педагогів. Імідж у науковому розумінні є збірним образом людини. Імідж може бути спонтанним або майстерно побудованим, неосмисленим і осмисленим.

Одне, безперечно, що це гнучка, динамічна система, що не може бути універсальною, вона постійно змінюється в залежності від умов, обставин, часу і суб'єктів навчально-виховного процесу. В. М. Шепель, наприклад, вважає, що створення іміджу – це послідовне виконання шести міні-технологій. До них відносяться: 1) підтвердження стартових умов освоєння технології; 2) «будівництво» зовнішності; 3) «комунікативна механіка»; 4) «флюїдне випромінювання»; 5) відпрацювання риторичних прийомів; 6) зведення всіх міні-технологій в одне ціле [11, с. 21]. Іміджмейкер Л. Браун будує свою технологію створення іміджу, враховуючи, що сильно зросла в останні десятиліття роль ЗМІ. У зв'язку з цим вона пропонує при формуванні іміджу покласти в його основу наступні фактори: зовнішній вигляд; голос; публічні виступи; спілкування з представниками преси; поведінка перед телеекраном; підтримка постійної форми [8, с.55]. З огляду на вищенаведене відзначимо, що імідж є досить складним

утворенням, в якому переплетені саме особистісні якості викладача (прагматична і психологічна мотивація викладача; його усвідомленість направленості дій на створення власного стилю; можливості самого викладача; ставлення до власного «Я», фактор середовища, в якому працює викладач; фактор вибору моделі поведінки; фактор результату діяльності; тощо). [10, с. 70]

На наш погляд, саме інтерес до особистості викладача є найбільш дієвим засобом активізації інтересу до предмета, адже образ педагога повинен надихати. За своїми властивостями імідж є прийомом психологічного впливу на особистість, способом саморегулювання та самонавіювання, найважливішим елементом передстартової підготовки, необхідним атрибутом досягнень. У цьому відображена сукупність як реальних, так і очікуваних якостей [3, с. 102].

Якість навчального процесу та комунікації викладач-студент залежить саме від того, наскільки студент готовий сприймати інформацію, яку подає конкретний викладач. У законі України «Про вищу освіту» наголошується на тому, що необхідно створювати такі умови навчання та виховання, які б забезпечували «можливість інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку студента, що сприяє формуванню професійно досвідченої та вихованої особистості» [7, с. 319].

Студентська аудиторія, з якою працює викладач вищого навчального закладу, відрізняється рівнем самостійності, самосприйняття та почуття відповідальності, певним сформованим досвідом життєдіяльності, що дозволяє студенту більш критично сприймати навчальний матеріал та його активно опрацювати. Відтак, така аудиторія, в особливості у складі іноземних студентів, зумовлює підвищені вимоги до академічної, інтелектуальної, загальної культури викладача.

Отже, з огляду на специфіку педагогічної діяльності викладача, можемо зробити висновок, що основним знаряддям праці є його власна особистість, а успішність навчального процесу, значною мірою, залежить від правильно сформованого позитивного іміджу. А побудова такого іміджу викладача стає однією з необхідних умов, яка допоможе налагодити контакт з аудиторією, здобути авторитет і створити позитивну репутацію для ефективності освітнього процесу. Тому вважаємо, що при вибудові процесу формування іміджу педагога слід враховувати означені фактори. На нашу думку, основу формування професійного іміджу викладача становить сама особистість викладача, його моральні якості, характер. По-перше, в своїй професійній діяльності викладач покладається на конкретні вимоги, вирішує конкретні цілі, завдання, які ставить перед ним аудиторія іноземних студентів й освітня система: формувати систему наукових знань, умінь і навичок у студента; у процесі вивчення навчальної дисципліни формувати майбутнього спеціаліста як цілісну особистість, здатну до самореалізації та акліматизації. По-друге, викладач повинен чітко розуміти вимоги, очікування студентської аудиторії та, в цілому, суспільства. По-третє, як представник певної професійної групи, педагогічного колективу, викладач має відповідати вимогам, що висуваються до нього з боку колег. Отже, вимоги з боку суспільства, професійної групи, колективу, іноземної студентської аудиторії як зовнішньо, об'єктивно існуючі, накладаються на особистісні характеристики викладача і за умови відсутності конфлікту і суперечностей між ними, разом створюють основу для формування позитивного професійного іміджу. [10, с. 74].

Завдяки знанню особливостей та сутнісних компонентів правильно

сформованому іміджу можливо досить швидко увійти в конкретне соціальне середовище, привернути до себе увагу, встановити міжособистісні стосунки., що безперечно потребує багато часу та зусиль. Але в результаті викладач досягне успіху в професійній діяльності та комунікації з іноземними студентами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байда С. П. Особливості позитивного іміджу викладача ВНЗ/С. П. Байда // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. - 2016. - Вип. 5(1). - С. 24-28.
2. Голік О.Б. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект: Навчальний посібник / О. Голік. – Донецьк : Вид-во «Ноулідж» (Донецьке відділення), 2010. – 242 с.;
3. Гоноболін Ф.Н. О некоторых психологических качествах личности учителя / Ф.Н. Гоноболін / Вопросы психологии. - 1975. - №1. – С.101-110;
4. Горелова Г. Г. Кризисы личности и педагогическая профессия / Г. Г. Горелова. - М., 2004. - 320 с.;
5. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. Около 50 000 слов / Иосиф Хананович Дворецкий. — [3-е изд., испр.] - М. : Русский язык, 1986. —840 с.;
6. Козлова О.Г. Відображення особистісно-професійного іміджу вчителя у феномені педагогічної майстерності / О.Г. Козлова//Постметодика. – 2012 - № 6 – С. 40-44;
7. Коломієць А. М. Інноваційні підходи до стилю педагогічного спілкування викладача вищої школи/А. М. Коломієць, В. В. Ільчук// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. - 2014. - Вип. 38. - С. 319-326.
8. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал/ Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 128 с.;
9. Петрова Е. А. Психология имиджа: Психосемиотический подход / Е.А. Петрова // Ежегодник Российского психологического общества. – Т. 9. Вып. 2. – М., 2002. – С.72-89;
10. Прус Н. О. Організаційно-педагогічні умови формування професійного іміджу майбутніх викладачів іноземної мови / Н. Прус // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. - 2016. - Вип. 147. - С. 2-81.
11. Шепель В.М. Имиджелогия. Как нравиться людям / В.М. Шепель. – М.: Народное образование, 2002. – 407 с.

УДК 378:811.161.2'35-027.31]-048.22

Сидоренко О.В., Пряхін О.Р., Денисенко О.М.

Запорізький державний медичний університет

ВПРОВАДЖЕННЯ НОРМ НОВОГО УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПИСУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ

Впровадження Нового українського правопису 2019 року стало своєрідним викликом для більшості суспільства, адже постала проблема швидкого і головне якісного засвоєння нових мовних стандартів. У закладах вищої освіти ці завдання покладені, перш за все, на викладачів-філологів. У цій статті аналізується методичний посібник кафедри культурології та українознавства Запорізького державного медичного університету, орієнтований на всіх учасників навчального

процесу (студентів, викладачів, працівників допоміжних структурних підрозділів), мета якого - пояснити причини правописних реформ, принципи кодифікації правопису, ознайомити зі змінами мовних норм та закріпити їх на практиці.

Ключові слова: *Новий український правопис, літературна мова, мовний стандарт, правописні норми, комунікативні компетенції, освітній процес*

Внедрение Нового украинского правописания 2019 года стало своеобразным вызовом для большинства общества, поскольку возникла проблема быстрого и главного качественного усвоения новых языковых стандартов. В учреждениях высшего образования эти задания ложатся, прежде всего, на преподавателей-филологов. В этой статье анализируется методическое пособие кафедры культурологии и украиноведения Запорожского государственного медицинского университета, ориентированное на всех участников образовательного процесса (студентов, преподавателей, работников вспомогательных структурных подразделений), цель которого – объяснить причины правописных реформ, принцип кодификации правописания, познакомить с изменениями языковых норм и закрепит их на практике.

Ключевые слова: *Новое украинское правописание, литературный язык, языковой стандарт, нормы правописания, коммуникативные компетентности, образовательный процесс*

The introduction of the New Ukrainian orthography in 2019 has become a kind of challenge for the majority of society, because there is a problem of rapid and, most importantly, high-quality learning of new language standards. In institutions of higher education, these tasks are assigned primarily to teachers of philology. This article analyzes the methodical manual of the Department of Cultural and Ukrainian Studies of Zaporizhzhia State Medical University, aimed at all participants in the educational process (students, teachers, employees of auxiliary units), which aims to explain the reasons for spelling reforms, principles of spelling codification, acquaintance with changes in language norms, to fix them in practice.

Keywords: *New Ukrainian spelling, literary language, language standard, spelling norms, communicative competencies, educational process*

Серед усіх дисциплін суспільно-гуманітарного циклу, що забезпечують підготовку спеціаліста, випускника закладу вищої освіти, особливе місце належить «Українській мові (за професійним спрямуванням)», адже саме вона спрямована на належне опанування комунікативними компетентностями. Йдеться про здатність до «формування таких профільних компетенцій, як розуміння застосування знання чи здатність і бажання набувати знання, або про адаптацію набутих знань у суспільстві» [5, с. 184].

Беззаперечним є той факт, що фахівець медичної галузі, крім всеохопного засвоєння всієї парадигми професійних компетентностей, має не просто володіти комунікативними компетентностями як набором програмного матеріалу, а тонко відчувати всі мовні нюанси, мати мовне чуття, пам'ятаючи, що головними, починаючи з першовитоків медицини, і незмінними до сьогодні ліками є слово. Авіценна саме слово вважав основним засобом дієвого лікування, і це очевидно, адже «оволодіння мистецтвом слова є важливою умовою успішного впливу на пацієнта, потужним засобом профілактики та лікування захворювань» [1, с. 151].

Майбутній фахівець-медик має усвідомлювати, що оволодіння як усім спектром компетентностей загалом так і комунікативними зокрема— процес

безперервний, оскільки це повсякчасне примноження нових знань, увиразнення вже здобутих умінь і навичок. Однак визначальним є і корегування засвоєних знань, інколи навіть їх повна заміна.

Уже нинішні студенти та й утверджені професіонали зіткнулися з таким явищем, коли нібито засвоєні раз і назавжди мовні норми було піддано трансформаціям. Йдеться про зміни, які було внесено до українського правопису 2019 року [4]. Для більшості мовні компетентності, під якими мається на увазі знання норм сучасної української мови, які власне і визначають рівень практичного володіння цими нормами, розуміються як сталі, раз і назавжди визначені і до того ж обмежені курсом шкільної програми. На викладачів-філологів закладів вищої освіти, зокрема медичного профілю, покладається особлива фахова відповідальність, перш за все, забезпечення якісної імплементації правописних змін не лише у навчальний процес студентів-першокурсників (оскільки дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)» вивчається саме на першому курсі), а й заходи спрямовані на корегування вже здобутих знань студентів, які завершили вивчення зазначеного предмету, викладачів, працівників структурних підрозділів ЗВО тощо, оскільки це завдання не лише суто освітнє, але й суспільно значиме, адже володіння літературною мовою – «це один із інструментів, що зшиває країну до купи, запорука тривкої ідентичності нації, основа її етнокультурної цілісності» [3]. Нагальність таких дій обумовлена дією наказу № 1033 Міністерства освіти України, згідно з яким слід «використовувати норми нової редакції Українського правопису під час підготовки нормативно-правових актів та інших документів» [2]. І хоча відповідно до пункту 8 цього наказу «Інститут модернізації змісту освіти» повинен розробити і надіслати методичні посібники із застосування Українського правопису у всі освітні заклади, кафедра культурології та українознавства Запорізького державного медичного університету розробила своє навчально-методичне видання, яке має стати в нагоді всім учасникам освітнього процесу нашого університету.

Будучи орієнтованим на широку аудиторію, дане методичне видання має на меті задовільнити навчальні, інформаційні, інтелектуальні потреби завдяки логічно продуманій структурі. Так, як уже зауважувалось, для багатьох мовців залишаються неприйнятними зміни до правопису, що загалом є передбачуваною реакцією. Інколи вони їх трактують як засіб штучного впливу на літературну мову, інавіть вбачають навіть політичний підтекст. Тому видається доречним пояснити причини, чому відбуваються такі зміни, сприяти усвідомленню, що кожна мова у світі самооновлюється, і прикладів цьому, зокрема і негативній суспільній реакції, достатньо.

Саме з цих причин перший розділ присвячено історії становлення Українського правопису із акцентуванням як на закономірних явищах мовотворення, так і на штучно нав'язаних регулятивних норм (заборона української графіки й наближення її до російської в 1876 р., провадження політики «наближення мов» за радянських часів, вилучення української мови з публічного простору через заборону викладання, книгодрукування тощо).

Думається, що короткий екскурс в історію мовних стандартів української мови допоможе зрозуміти причини нинішніх правописних змін, усвідомити, що метою є «відреагувати на зміни в сучасній мовно-писемній практиці, визначити правила написання нових запозичених слів, нових власних назв, усунути застарілі формулювання та спростити й, де це можливо, уніфікувати орфографічні норми»

[3].

Подальший матеріал методичного видання присвячено власне новим мовним стандартам. Однак задля кращого осягнення нововведень їх класифіковано на три групи, кожній із яких присвячено окремий розділ. Так, другий розділ називається «Правила, які не були прописані в попередній редакції». Як розуміється з самої назви, у ньому зосереджено увагу на правописних інноваціях цілком відсутніх у правописі, який функціонував до 2019 року. Перш за все, акцентується увага на фемінитивах, причому не просто викладаються правила утворень назв професій жіночого роду, а дається коротке соціокультурне пояснення цьому новому мовному «феномену». Така апеляція до сучасних реалій не лише українського суспільного простору, а й європейських, світових тенденцій, безперечно, сприятиме подоланню внутрішнього неприйняття такому явищу як фемінитиви, розумінню своєрідної моди на них і, що найголовніше, слугувати імпульсом до засвоєння правил утворення цих лексем.

Звернено увагу на всі аспекти написання соціальних мереж, оскільки узгодження написання їх назв (велика/мала літера, взяття в лапки чи їх відсутність) на разі є актуальною. Визнана на сьогодні роль різних соціальних мереж, їх значимість у соціально-політичному житті, активна апеляція до них в освітньому просторі, зокрема в умовах дистанційного навчання, і навіть звернення як до предмету наукових досліджень зумовили цю необхідність.

Серед усіх позицій, задекларованих у цьому розділі, зокрема присвячених уточненню правопису відприкметникових географічних назв, розширенню правил вживання великої літери тощо, особливо акцентовано увагу правилам правопису прізвищ та імен інших слов'янських народів. Це пов'язано передовсім із впливом засобів масової інформації, які ввели своєрідну моду на транслітерацію білоруських і російських імен, тому й маємо плутанину, замість Олександр чуємо і читаємо Александр, замість Володимир маємо Владімір, Микола – Ніколай. Пам'ятаймо, що винятками є лише узвичаєні імена деяких білоруських діячів культури, наприклад, Алесь Адамович, Пятрусь Бровка та ін. Чітко сформульоване правило в Правописі, його популярне розтлумачення у методичному виданні не лише забезпечить правильність його застосування на практиці, а й скасує безпідставні дорікання та «захист» студентами своїх імен, батьки яких, скориставшись «модою», назвали їх Нікіта, Кіріл тощо.

Наступний, третій розділ посібника «Норми, що не передбачають варіативності в написанні» містить перелік правил, які не просто було піддано змінам, а які дійсно спростили написання слів. Йдеться про написання слів з пів, написання складних слів із першим іншомовним компонентом, подвоєння в іншомовних власних назвах, йотування тощо.

У четвертий розділ винесено варіантні доповнення до зафіксованих у попередній редакції Правопису мовних норм, на зразок використання И, І на початку слова, закінчення –и в родовому відмінку однини іменників III відміни, вживання Г та Ґ у словах та інші уточнення.

Головним досягненням посібника є не просто чітко наведені правила, які ілюструються достатньо переконливою кількістю прикладів, а акцентуація на причинах такої кодифікації. Такий підхід, переконані, є найдієвішим у процесі переходу на використання нових мовних стандартів.

Наступні структурні складові посібника націлені на апробацію правописних нововведень, адже головне завдання кожного громадянина у якомога короткий

термін перейти на використання нових мовних норм, як в усному, так і писемному мовленні. Задля цього кожен мовець потребує додаткової роботи над опануванням практичних навичок. Відтак, усім охочим пропонується закріпити засвоєні теоретичні знання за допомогою запропонованих вправ. Кількість завдань максимально охоплює не лише нововведення, а й загалом всі правила українського правопису. Відзначимо окремі з них, так акцентується увага на закріпленні правил утворення фемінітивів, оскільки це, безперечно, потребує практикування, а засоби масової інформації хоч і підхопили хвилю активного використання цих форм, однак далеко не завжди утворюють правильні граматичні форми. До того ж серед запропонованих у вправі професій є й ті, від яких фемінітиви не утворюються. Задля опанування і подальшого активного впровадження як у навчальний процес, так і в документообіг університету скісної ризи пропонується відповідна вправа на використання в наведених мовних конструкціях скісної ризи.

Із метою належного опанування варіантного написання слів грецького походження, у яких тепер можна використовувати букву «т» замість «ф», пропонується в одній із вправ скласти по два речення із кожним словом, використовуючи в одному варіанті літеру «т» в іншому «ф».

Перконані, що такого типу завдання допоможуть мовцям якісно і швидко засвоїти затверджені зміни.

На завершення користувачам запропоновано словник, підбірка лексем у якому відображає, перш за все, правописні інновації, а саме найпоширеніші фемінітиви, типові графічні скорочення, написання складних слів з першим іншомовним компонентом, ініціальних аббревіатур із будь-яким словом та ін.

Таким чином, дане методичне видання, як і подібні йому, завдяки логічно вмотивованій структурі, орієнтації на максимально широку аудиторію, від студентів до професорсько-викладацького складу та провідних фахівців інших відділів закладу вищої освіти, допоможе в максимально короткий термін здійснити якісне засвоєння та практичне запровадження мовних нововведень до усного і писемного мовлення учасників комунікації на всіх стилістичних рівнях української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лукаш Ю. М. *Основні аспекти формування професійно-комунікативної компетентності студентів-медиків у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін*. Вісник університету Альфреда Нобеля : Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2018. №1 (15). С. 150 – 156.
2. Про впровадження нової редакції Українського правопису: наказ Міністерства освіти і науки від 29.07.2019 р. № 1033. URL: <https://osvita.ua/legislation/other/65432/>
3. Трегуб Г. Правопис і хвороби зростання. Український тиждень. 2019. № 24 (604). URL: <https://tyzhden.ua/Society/231300>.
4. Український правопис. К.: Наукова думка, 2019. 390 с.
5. Чхеайло І. І. *Гуманітарна «нова освіта» – грамотність для майбутнього. Гуманітарна складова у світлі сучасних освітніх парадигм* : [матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. конф. з міжнар. участю], (м.Харків, 19-20 квітня 2018 р.). Харків : Видавництво НФаУ, 2018. С.182 – 185.

Синиця В. Г.,¹ Беляєва О.М.,² Мироник О.В.¹

Вищий державний навчальний заклад України

¹ «Буковинський державний медичний університет», м. Чернівці

²Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КІЛЬКАСЛІВНИХ ТЕРМІНІВ З ЯДЕРНОЮ СЕМОЮ «ТИФ»

(на матеріалі латинської медичної термінології підмови «Інфектологія»)

У статті розглядається структурно-семантична система термінологічних словосполучень зі стержневим словом "typhus" та конкретизаторів в атрибутивній функції. У межах досліджуваної семантичної групи термін-словосполучення побудовані за принципом підрядної залежності; переважну більшість термінів становлять двокомпонентні конструкції, складники яких об'єднані підрядним зв'язком у вигляді постпозиційного узгодженого означення.

Ключові слова: *дериваційна основа, атрибутивний компонент, термінологічні словосполучення, етимологічна характеристика.*

The article deals with the structural and semantic system of terminological phrases with the core word "typhus" and concretizers in the attributive function. Within the framework of the studied semantic group, the terms and phrases are built according to the principle of contractual dependence. The overwhelming majority of terms are two-component constructions, whose compounds are united by a contractual relationship in the form of a post-positional agreed definition.

Key words: *derivational base, attribute component, terminological combination, etymological characteristics.*

В статье рассматривается структурно-семантическая система терминологических словосочетаний со стержневым словом "typhus" и конкретизаторов в атрибутивной функции. В рамках исследуемой семантической группы термины-словосочетания построены за принципом подрядной зависимости; преимущественное большинство терминов являются двухкомпонентными конструкциями, составные части которых объединены подрядной связью в виде постпозиционного согласованного определения.

Ключевые слова: *деривационная база, атрибутивный компонент, терминологическое словосочетание, этимологическая характеристика.*

Актуальність дослідження зумовлена зацікавленістю сучасної лінгвістики в детальному вивченні способів терміноутворення конкретних термінологічних структур медичної терміносистеми з метою вирішення проблеми стандартизації медичної термінології, оскільки, за словами проф. Чернявського М.Н., "невпорядкованість медичної термінології продовжує залишатися серйозною перешкодою для обміну науковою інформацією." [1, с. 336].

Мета роботи – дослідити структурно-семантичні аспекти термінологічних сполучень із семою "тиф" на матеріалі латинської медичної термінології.

Предмет – структурно-семантична система тематичної групи термінів зі стержневим словом "typhus".

Методи дослідження. Із лінгвістичних методів дослідження застосовано метод суцільного добору, який полягав у відшукуванні термінологічних сполучень із семою "тиф" з різних джерел (зокрема, авторитетної навчальної література [10, 11, 13], медичних енциклопедичних словників [6,7,8,9]), метод словотвірного

аналізу для визначення продуктивних моделей термінологічних словосполучень, етимологічний та кваліфікаційний аналіз атрибутивних компонентів.

Вступ. Основні тенденції у формуванні медичної терміносистеми продовжують залишатися в центрі уваги сучасних дослідників, на користь чого свідчать дисертаційні дослідження за останні 15 років [Мотченко І.В., Москва, 2001; Шевцова С.В., Іркутськ, 2005; Величкова С.М., Белгород, 2014; Віт Ю. В., Одеса, 2006; Бойко І.І., Львів, 2019 та ін.], численні публікації, присвячені дослідженню закономірностей розвитку медичної термінології на матеріалі англійської, німецької, французької, української, російської мов. Дещо менше уваги приділено вивченню латинської медичної термінології: насамперед, варто назвати низку праць Бражук Ю.Б., присвячених дослідженню метафоричного компонента в складі анатомічних і клінічних термінів (2012-2016 роки), окремі публікації Телеки М.М. (2019) і авторів цієї статті (2015-2019 роки). У загальних питаннях системи, структури й функціонування наукового терміна ми опиралися на роботи відомих науковців, як-от: Лейчик В.М., Лемов А.В., Авербух К.Я., Кияк Т.Р., Д'яков А.С., Новодранова В.Ф. Нашу вагу привернув один із способів термінотворення – синтаксичний. За визначенням Авербуха К.Я. [2, с. 142], термінологічне словосполучення (надалі ТС) – це “... смысловое и грамматическое объединение двух или нескольких полнозначных слов, служащие наименованием специального профессионального понятия”. Погоджуємося з висновком Л.В. Попової [3, с.74], що прості терміни не відповідають потребам номінації через складність понять, які треба відобразити вербально з урахуванням досягнень науки. Номінація явищ ТС – важливий факт у розвитку медичної термінології, на що звертає увагу відома дослідниця латинської медичної термінології В.Ф.Новодранова [4, с. 58].

Перш ніж перейти до аналізу ТС з ядерною базою “тиф”, зупинимося на характеристиці означеної семи. За визначенням Стерніна І.А., “Сема – це семантичний мікрокомпонент, що відображає конкретні ознаки позначуваного словом явища” [5, с. 44]. У зв’язку із цим, сема “тиф” позначає збірну назву групи гострих інфекційних хвороб, які характеризуються гарячкою, болем голови, потьмаренням свідомості, висипом (плямистим, плямисто-папульозним, геморагічним) на шкірі, явищами інтоксикації [6, т.4, с. 84]. У латинській медичній терміносистемі використовується латинізований субстантив грецького походження, відомий ще за часів Гіппократа: *typhus*, і *m* від грецького іменника *τῆφος* - дим, туман, чад. Відкриття збудників і переносників захворювання уможливило виокремлення трьох нозологічних форм: висипний, черевний і поворотний тиф, що вимагало також відповідної термінологічної кодифікації.

Основна частина. Зафіксовані в сучасних медичних енциклопедичних словниках [6, т. 4, с. 84-85; 7, р. 489; 8, vol. 2, р.654 – 655; 9, vol. 2, р. 2464] термінологічні сполучення з ядерною семою «*typhus*» представлені двослівними – 10 прикладів і трислівними – 5 прикладів номінаціями. За твердженням Лейчика В.М., бінарні словосполучення є оптимальним мовним засобом у сфері сучасних термінів [12, с. 33]. Традиційно розрізняють три види тифу, які вербально є двослівними утвореннями: *typhus abdominalis*, *typhus exanthematicus*, *typhus recurrens*. Структурно-семантична характеристика означених ТС зводиться до наступного:

✓ **черевний тиф** → ***typhus abdominalis***. Сучасною назвою нозології завдячуємо французькому лікареві й патологу Pierre-Charles Alexandre Louis (1787

– 1872), який уперше в 1829 році ввів дану номінацію в медичний дискурс. Структурно ТС є двослівним утворенням: першу позицію посідає субстантив грецького походження *typhus*; атрибутивний компонент представлений прикметником *abdominālis, e* – черевний, який виводиться від латинського іменника *abdomen, inis n* та узгоджується з базовим словом. Етимологічно ТС належить до так званих гібридних утворень, оскільки містить у своєму складі слово грецького (*typhus*) і латинського (*abdominālis*) походження. Під ТС *typhus abdominālis* розуміється гостра інфекційна хвороба з групи гострих кишкових інфекцій, що спричиняється збудником *Salmonella typhi*. Необхідність уточнення клінічної форми перебігу вищеназваної нозології призвела до появи трислівних ТС: *typhus abdominālis ambulatorius*, *typhus abdominālis abortivus et typhus abdominālis haemorrhagicus*. У першому випадку атрибутивний компонент *ambulatorius* (словникова форма *ambulatorius, a, um* від дієслова *ambulāre* - прогулюватися) у значенні «щодо захворювання, яке можна лікувати вдома» свідчить про перебіг захворювання в легкій формі, яка не потребує цілодобового нагляду лікарів. У іншому випадку компонент *abortivus* (словникова форма *abortivus, a, um* у значенні: який швидко припиняє розвиток хвороби) вказує на атипову форму черевного тифу, що характеризується гострим початком, розвитком більш-менш типових ознак хвороби, але з швидким зникненням симптомів і переходом у стадію одужання [13, с. 579 – 596]. Ад'єктив *haemorrhagicus* (словникова форма *haemorrhagicus, a, um*), приєднаний до двослівного ТС *typhus abdominālis*, вказує на геморагічний синдром, що свідчить про тяжкий перебіг хвороби. Щодо етимології, то в усіх наведених прикладах ТС є змішаного типу, адже містять компоненти і грецького, і латинського походження. Про атиповість черевного тифу свідчать також ТС *typhus latens et typhus levissimus*. Якщо означенням у бінарному ТС *typhus latens* виступає активний дієприкметник теперішнього часу *latens* (словникова форма *latens, ntis* від дієслова другої дієвідміни *latēre* - приховувати), то для утворення ТС *typhus levissimus* використано прикметникову форму *levissimus* у *gradus superlativus* (словникова форма *levissimus, a, um* від прикметника *levis, e* - легкий).

✓ ТС ***typhus exanthematicus*** – збірна назва хвороб, які перебігають із тифозними проявами та висипом. *Typhus exanthematicus* спричинюється *Rickettsia prowazeki*, які передаються вошами. Морфологічно друга складова ТС є прикметником першої групи *exanthematicus* (словникова форма *exanthematicus, a, um* – висипний від грецького іменника *ἐξάνθημα* – висип, що, у свою чергу, співвідноситься з грецьким дієсловом *ἐξάνθεω* - розквітати, квітнути) і вказує на клінічну симптоматику хвороби – своєрідна гіперемія шкіри обличчя, шиї, верхніх відділів грудної клітки вже з перших днів хвороби та поява характерного висипу на четвертий день захворювання, що й зумовило назву хвороби – висипний тиф. Етимологічно ТС *typhus exanthematicus* відносимо до виключно грецького походження. *Typhus exanthematicus* як самостійне захворювання вперше було описано в 16 ст. італійським лікарем Girolamo Fracastoro (1478 - 1553). Подальші дослідження захворювання дозволили виокремити дві автентичні нозологічні форми, які отримали назви *typhus exanthematicus epidemicus et typhus exanthematicus endemicus*. Атрибутний ад'єктивний компонент грецького походження *epidemicus* (словникова форма *epidemicus, a, um* від грецького іменника *ἐπίδημος* – народ, який розчленовується таким чином: грецький префікс *ἐπι-* - над + грецький іменник *δήμος* – народ) акцентує увагу на високій контагіозності хвороби, ризику

епідемічних спалахів через погіршення соціальних умов. Варто зазначити, що і в латинській, і в українській медичній термінології є низка синонімічних двослівних ТС як із семою *typhus* на позначення поняття «висипний тиф»: *typhus classicus* – класичний тиф, *typhus epidemicus* – епідемічний тиф, *typhus europaeus* – європейський тиф, так і іншими базовими одиницями, зокрема *febris: febris petechialis* – тиф із петехіальною висипкою та *pestis: pestis bellica* – воєнний тиф. Як видно з наведених ТС, в усіх без винятку прикладах атрибутивний компонент, виражений прикметником(-ами), уточнює родові значення іменника.

✓ Поворотний тиф - ***typhus recurrens***. Це ТС вживається в медичному дискурсі, якщо йдеться про загальну назву хвороб, що перебігають із чергуванням нападів лихоманки і періодів нормальної температури тіла пацієнта. В окрему нозологічну одиницю дане захворювання було виокремлене в 1842 році англійським лікарем Sir Willam Bart Jenner (1819-1898).

Залежно від переносників захворювання розрізняють дві нозологічні одиниці: епідемічний поворотний тиф, спричинений збудником *Borrelia recurrentis*, який був відкритий німецьким паразитологом Otto Hugo Obermeier (1843-1873) у 1868 році; пізніше, у 1875 році, німецький бактеріолог Ferdinand Julius Cohn (1828 - 1898) запропонував назвати збудника епідемічного поворотного тифу *Borrelia recurrentis Obermeieri*, та ендемічний поворотний тиф, збудник якого – різні види борелій, напр., *Borrelia caucasica*, *Borrelia hispanica*, *Borrelia persica* тощо. Оскільки переносником ендемічного поворотного тифу є кліщі, у навчальній літературі, науковому медичному дискурсі неодноразово трапляється назва "кліщовий поворотний тиф". У сучасних медичних енциклопедичних словниках зазначені нозологічні одиниці кодифікуються латинськими термінами *typhus recurrens epidemicus et typhus recurrens endemicus*. Етимологічно ці трислівні ТС є гібридними утвореннями, містять дві номінативні одиниці грецького походження: базисний термін *typhus* та атрибутивний компонент *epidemicus/endemicus* і латинський атрибутивний компонент, представлений активним дієприкметником теперішнього часу *recurrens*. Використання у ТС різних атрибутів сприяє підвищенню його класифікаційної деталізації: *recurrens* вказує на рецидивний характер захворювання, структурний елемент *epidemicus* попереджає про вірогідність виникнення епідемії, тоді як ад'єктив *endemicus* (словникова форма *endemicus*, а, um - властивий даній місцевості від грецького префікса *ἐν* – розміщення всередині, у межах чогось + грецький іменник *δῆμος* – народ) акцентує на властивості захворювання існувати в певній місцевості.

Простежуючи еволюцію ТС із базовою семою “*typhus*”, ми зіткнулися з фактом існування і в науковій літературі, і в сучасних лексикографічних виданнях численних ТС на позначення цієї інфекційної хвороби. Зокрема, інфекційне захворювання, спричинене *Rickettsia typhi*, відоме інфекціоністам під різними назвами, які є двослівними ТС з базовою семою *typhus*: *typhus murinus*, *typhus pulicinus*, *typhus urbanus*, *typhus mexicanus* та одним трислівним ТС: *typhus exanthematicus endemicus*. Якщо в перших двох випадках атрибутивний компонент вказує на переносника захворювання, адже прикметник *murinus* (словникова форма *murinus*, а, um) походить від іменника *mus*, *muris* m – миша, пацюк, *pulicinus* – блошиний від латинського іменника *pulex*, *icis* m – блоха, бо встановлено, що інфікування людини відбувається через вживання продуктів, інфікованих сечею хворих пацюків або при втиранні в шкіру екскрементів інфікованих пацюкових бліх [8, vol.2, p.655], то у двох інших ТС конкретизується місцевість захворювання:

urbanus – міський (словникова форма urbanus, a, um від іменника urbs, urbis f - місто) та географічний ареал: mexicanus - мексиканський (словникова форма mexicanus, a, um від іспанського Mexico).

Рецидивна форма висипного тифу кодифікується в словниках двома трислівними ТС: typhus eruptivus sporadicus – тиф висипний спорадичний і typhus exanthematicus recrudescens. Примітно, що для вираження поняття “висипний” в одному випадку вжито традиційне означення грецького походження exanthematicus, а в іншому випадку латинське слово eruptivus (словникова форма eruptivus, a, um) у значенні “який стосується висипки або який супроводжується висипкою”. Третім атрибутивним компонентом у першому випадку виступає прикметник sporadicus (словникова форма sporadicus, a, um від грецького слова σποραδικός - розсіяний) – який відбувається час від часу, а в іншому – активним дієприкметником теперішнього часу recrudescens (словникова форма recrudescens, ntis від дієслова recresco, crudui, - ěre - відновлюватися), підкреслюючи таким чином, що захворювання на висипний тиф може повторюватися після багатолітньої ремісії. Alias, атрибутивні компоненти уточнюють і клінічну картину захворювання (йдеться про наявність висипання), і хронологічність. У Міжнародній класифікації хвороб 10 перегляду дане захворювання має епонімну назву morbus Brilli-Zinsseri, оскільки спершу американський дослідник Nathan Edwin Brill (1860-1925 роки) у 1898 р. і 1910 р. описав спорадичне захворювання, не пов’язане з контактами з хворими на висипний тиф, а Hans Zinsser (1878-1940 роки) у 1934 році висунув гіпотезу щодо рецидивного походження хвороби. За ініціативи німецького бактеріолога Friedrich August Johannes Loeffler (1852-1915 роки), повторення висипного тифу з такими самими ознаками, але легшим перебігом, без нового зараження було надано назву morbus Brilli-Zinsseri.

Висновки.

1. За кількістю структурних компонентів латинські термінологічні словосполучення з ядерною семою “typhus” належать до бінарних композицій.

2. В якості атрибутивного компонента найчастіше використовується прикметник.

3. За синтаксичною конструкцією відібрані термінологічні словосполучення є узгодженим означенням.

3. В етимологічному плані перевага надається гібридним утворенням із поєднанням лексичних одиниць грецького і латинського походження.

4. Використання термінологічних сполучень є неминучим явищем у субтерміносистемі “Інфектологія”, що пояснюється постійним прогресом медицини й дотичних до неї наук (мікробіологія, паразитологія, епідеміологія) і вербальною потребою позначення нових або уточнених понять.

Перспективи подальших досліджень. Виконане дослідження на предмет функціонування термінологічних словосполучень на прикладі дериваційної одиниці “typhus” не дозволяє нам зробити достовірний висновок щодо статусу термінологічних словосполучень субтерміносистеми «Інфектологія». Для достовірних висновків щодо функціонування термінологічних словосполучень у субтерміносистемі “Інфектологія” необхідно здійснити лінгвістичне дослідження номінацій бактеріальних інфекцій, вірусних захворювань, рикетсіозів, хламідіозів, мікоплазмозів, протозойних хвороб, мікозів і гельмінтозів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Чернявский М.Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии., М., 1996, 336 с.
2. Аверобух К.Я. Общая теория термина., Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2004, 252 с.
3. Попова Л.В. Проблемы номинации в терминологии, Омск, 1986, с.74
4. Новодранова В.Ф. Композиционная семантика как отражение концептуальной интеграции (на материале медицинской терминологии), М., 2002, с.58
5. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи (коммуникативный аспект)., Воронеж: Изд. – во Воронежского ун-та, 1985, 172 с.
6. Українсько-латинсько-англійський медичний енциклопедичний словник у 4-х т., т.4.. Т-Я./укладачі: Л.І.Петрух, І.М.Головко, Київ: ВСВ "Медицина", 2016, 600 с.
7. Arnaudov G. Terminologia medica polyglotta: Latinum, Russkyi, English, Francais, Deutsch, Sofia, 1979, 943 p.
8. Rudzitis K. Terminologia medica in duobus voluminibus, Vol. 1, Riga: Liesma, 1973, 1039 p., Vol. 2, Riga: Liesma, 1977, 866 p.
9. Ілюстрований англо-український медичний словник Дорналда у двох томах., Том 2 М–Z, Львів: Наутіліус, 2003, р. 2464.
10. Возіанова Ж.І. Інфекційні і паразитарні хвороби, т. 1, Київ: Здоров'я, 2001, 856 с; т.2, Київ: Здоров'я, 2002, 658 с; т. 3, Київ: Здоров'я, 848 с.
11. Інфекційні хвороби: підручник для мед. ун-тів, інст., акад., 2-е вид., перероб. та доповн./за ред. О.А.Голубовської, Київ: ВСВ "Медицина", 2018, 688 с.
12. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура., Москва: Русский язык, 2006, 256 с.
13. Справочник по инфекционным болезням под ред. проф. Ю.В.Лобзина и проф. Казанцева А.П., С-П., 1997, 735 с.

УДК 378.12-057.875:616.314

Скікевич М.Г., Волошина Л.І., Локес К.П.

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава ІМІДЖ ВИКЛАДАЧА ЗГІДНО З ДАНИМИ ОПИТУВАННЯ СТУДЕНТІВ-СТОМАТОЛОГІВ

Проблема вдосконалення якості освіти є першочерговим завданням кожного вищого навчального закладу нашої країни. Професорсько-викладацький потенціал відіграє величезну роль в житті суспільства і формує її духовний потенціал. Викладач - це особистість, яка за змістом своєї професійної діяльності повинна володіти кращими якостями. Такої кваліфікаційної характеристики не має жодна інша професія. Однією з найважливіших якостей є професійна компетентність викладача. Компетентність виступає однією з головних умов становлення та розвитку його педагогічної майстерності. Дослідники виділили понад п'ятдесят особистісних властивостей педагога. Немає навчально-методичної літератури та посібників з викладом методики формування позитивного професійного іміджу викладача в системі вищої освіти. Створення іміджу треба розглядати як безперервний процес розвитку особистості. Уявлення студентів про професійний імідж викладача необхідні для ефективного та цілеспрямованого формування позитивного іміджу в сприйнятті молоді.

Ключові слова: вища школа, викладач, імідж, освіта.

The problem of improving the quality of education is the primary task of every

higher educational institution in our country. Teaching potential plays a huge role in the life of society and forms spiritual potential. A teacher is a person who, in terms of the content of his professional activity, must have the best qualities. No other profession has such a qualification characteristic. One of the most important qualities is the teacher's professional competence. Competence is one of the main conditions for the formation and development of his pedagogical skills. Researchers have identified more than fifty personality traits of a teacher. There are no educational and methodological literature and manuals outlining the methods of forming a positive professional image of a teacher in the higher education system. Image creation should be considered as a continuous process of personality development. Students' ideas about the teacher's professional image are necessary for the effective and purposeful formation of a positive image in the perception of young people.

Key words: *higher school, teacher, image, education.*

Проблема совершенствования качества образования является первостепенной задачей каждого высшего учебного заведения нашей страны. Профессорско-преподавательский потенциал играет огромную роль в жизни общества и формирует духовный потенциал. Преподаватель – это личность, которая по содержанию своей профессиональной деятельности должна обладать лучшими качествами. Такой квалификационной характеристики не имеет ни одна другая профессия. Одним из важнейших качеств является профессиональная компетентность преподавателя. Компетентность выступает одним из главных условий становления и развития его педагогического мастерства. Исследователи выделили более пятидесяти личностных свойств педагога. Нет учебно-методической литературы и пособий с изложением методики формирования позитивного профессионального имиджа преподавателя в системе высшего образования. Создание имиджа надо рассматривать как непрерывный процесс развития личности. Представления учащихся о профессиональном имидже преподавателя необходимы для эффективного и целенаправленного формирования позитивного имиджа в восприятии молодежи.

Ключевые слова: *высшая школа, преподаватель, имидж, образование.*

Українська система вищої освіти знаходиться в умовах трансформації. Виникла об'єктивна необхідність інтегруватися в світовий освітній простір. Даний процес є наслідком системної трансформації всього суспільства в цілому. Відбуваються якісні зміни в розвитку професійної освіти в Україні та у світі.

Отже, проблема вдосконалення якості освіти є першочерговим завданням кожного вищого навчального закладу нашої країни. Вона розглядається як сукупність умов, технологій, які супроводжують процес навчання і є результатом діяльності всього викладацького складу.

Якість освіти визначається нормами освітнього стандарту. Якість, звичайно, залежить від ряду важливих факторів: контингенту учнів; умов освітнього процесу; потенціалу педагогічного колективу і матеріально-технічного забезпечення навчального закладу.

Викладацький склад навчального закладу слід розглядати як потужну групу інтелігенції. Професорсько-викладацький потенціал відіграє величезну роль в житті суспільства і формує духовний потенціал. Викладач повинен бути інтелігентом, мати певну систему етичних норм і який веде відповідний спосіб життя.

Для нього повинні бути притаманні такі важливі моральні якості як: громадянська відповідальність, порядність, шляхетність, працьовитість, комунікабельність. Так само він повинен бути хорошим організатором, аналітиком, психологом і бути висококомпетентним фахівцем у своїй конкретній спеціальності.

Одна з найважливіших якостей є професійна – компетентність викладача. Компетентність виступає головною умовою становлення і розвитку його педагогічної майстерності.

Викладач - це особистість, яка за змістом своєї професійної діяльності повинна володіти сукупністю кращих якостей. Такої кваліфікаційної характеристики не має жодна інша професія. Особливу роль відіграють комунікативні навички викладача, які впливають на формування іміджу педагога в колективі.

Для викладача мало мати тільки природні здібності і талант. Ця професія пов'язана з величезними розумовими, емоційними і вольовими якостями, а також витратами та втратами. Не варто забувати про загальну культуру педагога. Це сукупність загальнолюдських цінностей, це гуманістичні орієнтації і якості особистості. Наявність культури дозволяє викладачеві створювати свій індивідуальний і неповторний імідж. А без сформованого позитивного іміджу неможлива ефективна діяльність викладача.

До різних психологічних і педагогічних аспектів іміджу зверталась велика кількість вчених. Дослідники виділили понад п'ятдесят особистісних властивостей педагога. Серед них як професійно-значущі, так і особистісні. Перелік якостей становить психологічний портрет викладача. Такий набір якостей служить орієнтиром для формування реального, гармонійного і позитивного іміджу [1, с. 50].

На сьогоднішній день немає навчально-методичної літератури або посібників з викладом методики формування позитивного професійного іміджу викладача.

Саме поняття «імідж» є міждисциплінарним і застосовується в різних областях знань, в тому числі і в педагогіці. Формування позитивного іміджу стає актуальною проблемою в діяльності викладачів вищої школи. За даними літератури становлення професійного іміджу у вищому навчальному закладі багато в чому протікає стихійно і відсутня єдина цілісна система його формування [1, с. 99]. Створення іміджу треба розглядати як безперервний процес розвитку особистості. Він пов'язаний з творчими можливостями, з прагненням реалізувати себе та безперервно самовдосконалюватися.

Ми не знайшли в доступній літературі вітчизняних науковців праць, які присвячені вивченню уявлень учнів про професійний імідж викладача. Тим часом відомості про ці уявлення необхідні для ефективного і цілеспрямованого формування позитивного іміджу в сприйнятті молоді [2, с. 28]. Яким же повинен бути викладач на думку наших студентів-стоматологів? На скільки актуальним є імідж викладача у процесі освітньої взаємодії?

Мета дослідження - викладач очима студентів нашої академії.

Матеріал дослідження. Було проведене анкетування 41 студента 4 і 5 курсів стоматологічного факультету у 2020 році. Була запропонована анонімна таблиця для заповнення.

Ми наводимо характеристики основних якостей викладача за даними анкетування. Провідне місце займають наступні якості:

- професіоналізм від 80 - 100%. Тридцять один студент оцінив ці риси на 100%. Дев'ять студентів - 90%, тільки один -80%.

- вимогливість, дисциплінованість від 70 - 100%. Двадцять студентів оцінили на 70%, сім -80%, чотири - 90% і дев'ять студентів -100%.

- врівноваженість, ввічливість від 50 - 100%. Двадцять чотири студенти, що складає більше половини, вважають 100% необхідністю якості. Тільки два не надають особливого значення і поставили 50%.

- почуття гумору і товариськість від 50 - 100%. Для десяти студентів це питання не є принциповим - 50%. Тільки для одинадцяти така якість є важливою і вони оцінили на 100%. Решта двадцять - 80%.

Наступні місця у напрямку зниження відсотку представляють загальнолюдські якості:

- ерудованість від 30 - 100%. Дивно, але тільки для 17 студентів вищої школи ерудиція має 100% значення. Для одного студента -30%, ще для одного тільки 50%, а решта оцінили в 95%.

- зовнішній вигляд викладача від 30 - 100%, що говорить про те, що студенти хочуть бачити гідний зовнішній вигляд викладача. Для двох студентів зовнішній вигляд викладача практично не має ніякого значення, а отже, 30%. Тільки десять студентів надають 100% увагу цьому питанню, 21 студент - від 70 до 80%.

- Наставник від 0-100%. Тільки 10 студентів з 41 опитаного хочуть бачити викладача наставником -100%, шість студентів - 90%, десять-80%, три студента п'ятого курсу - 0%.

Дослідження показує, що студенти не байдужі до іміджу викладача. У буремності щоденного життя багато хто з нас не завжди критично ставиться до даного питання. Отже, не можна недооцінювати вплив іміджу викладача на формування особистості студента. Позитивний імідж є одним з важливих компонентів якості освітнього процесу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Почепцов Г.Г. Имиджелогия. М. : Изд-во «Рефл-бук», Киев. : Изд-во «Ваклер», 2000. 768 с.
2. Гайворонская Т.В., Шадрин Э.М. Имидж преподавателя вуза глазами студентов. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 4-1. С. 25-28.

УДК 616.89:378.14:61

*Скрипніков А.М., Рудь В.О., Телюков О.С.
Рудь М.В., Погорілко О.В.*

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ

У статті аналізуються проблеми навчання студентів лікарської діагностиці та прийняттю професійних рішень. З позиції сучасних психологічних та методологічних підходів до організації навчання пропонуються зміни характеру навчання клінічній діагностиці на старших курсах за схемою «від ознаки до діагнозу».

Ключові слова: *діагностика, професійні алгоритми, евристики, клінічне мислення.*

В статті аналізуються проблеми обучения студентов врачебной

диагностике и принятию профессиональных решений. С позиции современных психологических и методологических подходов к организации обучения предлагаются изменения характера обучения клинической диагностике на старших курсах по схеме «от признака к диагнозу».

Ключевые слова: диагностика, профессиональные алгоритмы, эвристики, клиническое мышление.

The article analyzes the problems of teaching students medical diagnostics and professional decision-making. From the standpoint of modern psychological and methodological approaches to the organization of training, it is proposed to change the nature of teaching clinical diagnostics in senior years according to the scheme "from symptom to diagnosis".

Key words: diagnostics, professional algorithms, heuristics, clinical thinking.

Незважаючи на розробку і впровадження великої кількості нових методів обстеження хворих, діагностика захворювань все ще далека від досконалості [1, 5, 6]. Аналіз лікарських помилок показує, що значна їх частина відбувається саме з вини лікаря. Так, результати вивчення 100 випадків розбіжностей клінічного та патологоанатомічного діагнозів у великій міській лікарні показали, що 56% помилок були пов'язані з суб'єктивними факторами, причому в 40,9% випадків виведено невірний висновок при достатній кількості фактів. Повторний аналіз, проведений тим же методом через 10 років, не виявив зменшення частки суб'єктивних помилок [4].

Лікарські помилки, які визначаються як розбіжність заключення лікаря і наявного у хворого захворювання, пригортають до себе найбільшу увагу. Однак, слід враховувати й інший показник – ефективність прийняття рішення, тобто постановку правильного діагнозу в мінімальний час і з найменшими часовими та діагностичними витратами (в системі: «ціна/якість»). Тому завдання вдосконалення навчання лікарській діагностиці та прийняття відповідних рішень у зв'язку з цим представляється досить актуальним і дозволяє обговорити деякі підходи до його вирішення.

З метою пошуку шляхів підвищення точності і ефективності діагностики захворювань корисно проаналізувати характерні риси прийняття рішення фахівцями високого класу. У цих фахівців форми прийняття рішень, випрацювані в практичній роботі, дозволяють при наявності деяких ознак зробити правильний висновок про певний стан предмета і мають спрямованість «від ознаки до діагнозу». При цьому звертає на себе увагу очевидна надлишковість їхнього набору діагностичних стратегій (тобто способів вирішення однієї й тієї самої задачі), що, з одного боку, безумовно, вимагає додаткових ресурсів пам'яті, проте з іншого – дозволяє вільно обирати будь-яку об'єктивну ознаку за точку відліку й швидко активізувати

відповідну стратегію при побудові діагностичних гіпотез. Тому демонстрація студентам різних методів вирішення одних й тих самих клінічних завдань (випадків з практики) цілком може стати одним з методів підвищення якості їх підготовки. Однак, зворотною проблемою цього дидактичного прийому є необхідність вироблення викладачами стандартних алгоритмів вирішення типових клінічних ситуацій [1, 3].

Тут виникає одна з перших проблем: лікарське мислення вважається значною мірою інтуїтивним й таким, що не підлягає алгоритмізації.

Характерною рисою мислення фахівця є економність інтелектуальних зусиль щодо точності рішень та витраченого часу. Наприклад, професіонали зазвичай «згортають» розмірковування, коли досягнуто певного порогу впевненості у правильному вирішенні завдання, в той час як непрофесіоналам властива побудова більш повної й більш докладної картини даного конкретного випадку, що, однак, не збільшує точності вирішення задачі, проте збільшує час і вартість рішення [3, 4].

Практична робота лікаря зазвичай ускладнюється дефіцитом часу і сильним емоційним стресом. Аналіз процесів мислення в цих умовах показав, що люди часто приймають найпростіші й стереотипні рішення, зменшується число розглянутих альтернатив [3, 6]. Такі дані знову дозволяють припустити, що для вдосконалення здатності лікаря точно й швидко визначити захворювання найбільш перспективним напрямком є розробка оптимальної структури професійних знань, що включає широкий набір діагностичних стратегій.

Звідси впливає друга проблема: розширення у студентів наборів аналізованих множин, можливих при аналізі альтернатив. В медицині при навчанні лікарів традиційно акцент робиться на опис захворювань і характерних для них ознак. Однак така організація знань «від діагнозу до симптому» істотно відрізняється від послідовності реального діагностичного процесу з точністю до навпаки. Зазвичай лікар після виявлення суб'єктивних і об'єктивних ознак захворювання якраз і повинен визначити, з яким симптомокомплексом або нозологічною формою він має справу. Таким чином, в реальній роботі використовується схема прямо протилежної спрямованості - «від симптому до діагнозу». Однак, саме в цьому пункті і виникає проблема прийняття діагностичних, а згодом - і терапевтичних рішень.

Звідси з'являється третя проблема: зміна характеру навчання, особливо на старших курсах. Необхідно перейти від нозологічного принципу формування базових знань, що використовується на молодших курсах, до навчання вирішення проблем пацієнта.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить про зростаючий інтерес до даного підходу. Серед можливих форм організації знань для вирішення діагностичних завдань можна виділити три основні:

- а) створення алгоритмів;
- б) розробка евристик (професійний інтуїціонізм);
- в) моделювання [2, 7].

Алгоритмом називають чітко визначену послідовність дій, яка призводить до вірного рішення. У деяких типових медичних ситуаціях алгоритмічні рішення дійсно можливі. Однак, цей підхід не набув широкого поширення в практиці, оскільки вимагає запам'ятовування суворої послідовності дій, що мають часто численні розгалуження. З іншого боку, за останні роки видано чимало навчальних посібників, в яких зроблені спроби написання професійних алгоритмів. Однак, найчастіше дані алгоритми написані в довільному стилі, не мають уніфікованої загальноприйнятої символіки, перевантажені числом елементів (рахунок їх іноді йде на десятки на сторінці) і в принципі не можуть бути сприйняті як згортка інформації (для чого, власне, й призначалися). З'являється ще одне завдання: навчання вже самих викладачів опису стандартних блок-схем.

Евристики представляють собою деякі ті ж самі алгоритмізовані дії (правила, стратегії, прийоми), отримані в результаті попереднього досвіду вирішення завдань в даній області й дозволяють значно обмежити простір пошуку рішень, але в більш

пом'якшеній формі. Евристика дозволяє певною мірою переставляти обов'язкову послідовність дій і психологічно сприймається легше. Цей підхід має більш гнучку структуру, і хоча не гарантує повного успіху, дає можливість зменшити число альтернативних гіпотез до обсягу, який здатний проаналізувати лікар за обмежений час. Передача цієї лікарської техніки та навчання їй студентів – це, перш за все, лікарський діалог.

Стосовно моделювання, доводиться констатувати, що медицина вважається складною до формалізації галуззю знань, що ускладнює як створення самих моделей, так і заснованих на них алгоритмів і евристик [6].

Слід зазначити, що більшість захворювань людини проявляється зазвичай ознаками, які можуть зустрічатися при багатьох інших хворобах. Число так званих «патогномонічних» симптомів, тобто симптомів, суворо пов'язаних з одним захворюванням, є невеликим [7]. Тому при постановці діагнозу не можна уникнути «перебору» захворювань, можливих при даному симптомі або симптомокомплексі. Звідси випливає переважно імовірнісний характер діагностики [2]. Однак, систематичний аналіз усіх захворювань вимагає великих витрат часу й зазвичай складний до вирішення. З іншого боку, обмежений «перебір» може призвести до діагностичної помилки. Який же вихід? Знову ми приходимо до ідеї розробки стандартних алгоритмів, хоча і в пом'якшеній формі (евристики) [2].

Основні правила побудови діагностичних евристик та їх алгоритмів можна представити наступним чином:

1) знання організуються у вигляді структур, що мають спрямованість «від симптому до діагнозу», за основу яких взято ознаки, що зустрічаються досить часто і характерні для декількох захворювань, наприклад, жовтяниця, контрактура суглоба або анемія (тобто типові синдроми);

2) завдання пошуку захворювання при цьому розбивається на ряд етапів, а також на типові підзадачі й типові силогізми.

На початку пошуку охоплюються всі можливі варіанти вирішення, а на наступних етапах за обраним критерієм простір пошуку значно звужується. Є підстави вважати, що така поведінка людини є «природною» у вирішенні задач вибору [3]. Цей підхід дозволяє аналізувати на кожному кроці невелику кількість гіпотез (максимум 5-7), що відповідає рекомендаціям психологів.

Таким чином, вже на другому кроці діагностичного процесу лікарю потрібно розрізнити лише невелику кількість можливих захворювань (або їх груп), що цілком піддається аналізу. Багато прийомів обмеження «перебору», наприклад, запальний синдром, мають досить універсальне значення. При цьому підході слід велику увагу приділяти збору та аналізу суб'єктивної і об'єктивної інформації, на чому завжди наполягають досвідчені клініцисти. Уже під час першого знайомства з хворим використання евристичних прийомів оптимізує діагностичний процес, оскільки після виявлення перших ознак захворювання відразу можна організувати цілеспрямоване опитування і обстеження, орієнтуючись на ознаки, що зустрічаються при даному захворюванні. Знання описаної структури дозволяють починати діагностичний пошук практично з будь-якої об'єктивної ознаки. З'являється можливість збільшити надійність отриманого висновку, якщо проводити аналіз декількох ознак і зіставляти отримані висновки.

Наскільки реально використання подібного підходу в лікарській практиці? Спостереження за роботою висококваліфікованих лікарів показує, що аналіз симптомів, що включає подібні прийоми обмеження «перебору», широко

використовується ними в діагностиці захворювань, хоча й не завжди усвідомлено [5]. Виникає переконання, що саме у сфері розвитку і тренування професійного мислення приховані можливості, які дозволяють значно підвищити якість підготовки молодих фахівців стосовно прийняття професійних рішень. Така думка побічно підтверджується істотним підвищенням ефективності вирішення інтелектуальних завдань в деяких галузях, пов'язаних з впровадженням більш оптимальних форм організації знань (зокрема в інформаційних технологіях).

Таким чином, перехід у навчанні студентів, особливо старших курсів, від стратегії нарощування у них обсягів знань до стратегії навчання прийняттю професійних рішень (нехай і на меншому обсязі знань) може стати альтернативним підходом у вирішенні завдання підвищення якості підготовки молодих фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Захарченко Т. Роль наочності у процесі викладання професійно орієнтованих дисциплін / Т. Захарченко // Вища школа. – 2013. – № 12. – С. 30–38.
2. Ластед Л. Введение в проблему принятия решений в медицине / Л. Ластед // М.: МИР, 1971. – 282 с.
3. Лемешев А. Ф. Клиническое мышление. Врачебная логика как основа методологии диагноза : учеб.-метод. пособие / А. Ф. Лемешев. – Мн. : БГМУ, 2006. – 74 с.
4. Ляшук П. М. Клініка – вища школа лікарської майстерності / П. М. Ляшук, В. П. Пішак // Буковинський медичний вісник. – 2007. – Т. 11, № 1. – С. 151–153.
5. Семидоцкая Ж. Д. Клиническое мышление и XXI век / Ж. Д. Семидоцкая, И. А. Чернякова, И. С. Кармазина // Східноєвропейський журнал внутрішньої та сімейної медицини. – 2016. – № 1. – С. 100–103.
6. Тетенов Ф. Б. Формирование и развитие клинического мышления – важнейшая задача медицинского образования / Ф. Б. Тетенов, Т. Н. Бодрова, О. В. Калинина // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 34. – С. 63–65.
7. Хэгглин, Р. Дифференциальная диагностика внутренних болезней / Р. Хэгглин; пер. с нем. // М., 2001. – 800 с.

УДК 378.147.88

Slipchenko L.B.

Ukrainian Medical Stomatological Academy, Poltava

THE SUBSYSTEM OF EXERCISES FOR TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED DIALOGIC SPEECH OF MEDICAL STUDENTS

У статті наведені рекомендації щодо формування професійно орієнтованої компетентності майбутніх лікарів в процесі навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення. У статті пропонується підсистема вправ для навчання діалогічного мовлення.

Ключові слова: професійно орієнтована компетентність, діалогічне мовлення, підсистема вправ, майбутні лікарі.

В статтє предлагаються рекомендації для формування професійно орієнтованої компетентності будучих врачєй в процесє обучєния професійно орієнтованої діалогічєскої рєчє. В статтє рассматривается подсистема упражнєний для обучєния діалогічєскої рєчє.

Ключевые слова: професійно орієнтованная компетентность, діалогічєская рєчь, подсистема упражнєний, будучие врачєи.

The article offers recommendations for the formation of professionally oriented competence of future doctors in the process of teaching professionally oriented dialogic speech. The article discusses a subsystem of exercises for teaching dialogic speech.

Key words: professionally oriented competence, dialogic speech, subsystem of exercises, future doctors.

New tendencies to the development of a modern society and the integration of Ukraine into the European community dictate the necessity to achieve the European standards of teaching medical students. As a result, higher educational institutions face new demands to the Ukrainian educational system and to personal and professional qualities of graduates of higher medical educational institutions.

When teaching any language, one should pay special attention to the maximum development of oral speech, in particular, dialogue as one of its forms. O. B. Tarnopolsky [6], L.O. Maksymenko [4], V. A. Buhbinder [1], L. V. Volkova [2] dealt with the problem of creating a system of exercises for teaching professionally oriented foreign language communication. They made a significant contribution to the creation of a system of exercises for teaching professionally oriented speech. L. G. Rusalkina [5], O. B. Tarnopolsky [6], considered the system of exercises for future doctors in general, without focusing on dialogic speech. Therefore, the question for effective training of medical students in professionally oriented English-speaking dialogue remains open.

This paper represents an effective subsystem of exercises focusing mainly on developing professionally oriented competence of medical students.

Under the subsystem of exercises for teaching/learning dialogic speech (DS) we understand a set of exercises, which is used to provide stimulation of interests of medical students to their practical professional activity and strengthening their motivation to communicate with the doctors of the English-speaking society. The proposed subsystem of exercises takes into account the psychological, linguistic and sociolinguistic features of DS and is aimed at developing these components.

Given the specifics to our study, the requirements of professional orientation in learning, the authenticity of educational materials and providing a game component in the process of acquiring knowledge, mastering skills and developing communication skills are of particular importance. The professional orientation determines the main requirement for the task and needs the use of such methodological techniques as heuristic conversation and "brainstorming".

According to the information provided in the report of the British Council and the Ministry of Education and Science of Ukraine "The internationalization of Ukrainian universities: the English language dimension" [3], the effectiveness of learning is due to methods of enhancing cognitive activity of students. The most productive methods are role-plays, heuristic conversations, discussions, project methods, and the use of information and communication technologies. They are interconnected by the fact that their forms and content allow to achieve critical thinking along with the communicative competence.

In order to develop students' *critical thinking*, we need to create conditions for their self-analysis, comparison, inductive and deductive thinking, and so on. "*Brainstorming*" is a well-known psychological technique for stimulating creativity, which involves the production of ideas by students to solve a problem in the process of discussion in small groups. Working in pairs or small groups greatly helps students who find it difficult to express their opinions in front of the group mates. This organization of

educational activities provides an opportunity to train practical skills in DS: listen to each other, agree or disagree, understand language phenomena more deeply. There is no need to logically substantiate the ideas put forward, remove psychological barriers to foreign language communication and accelerate the development of communication skills and abilities in DS. In brainstorming, the main thing is to generate ideas, to create the widest possible "*bank of ideas*", and not to substantiate them. Therefore, brainstorming can serve as a learning activity that precedes a discussion, conversation or discussion of cases.

Project methodology is ideal for teaching English for specific purposes, because the implementation of projects allows creating conditions as close as possible to the conditions of future professional activity, increases the positive procedure motivation. These features of the projects are close in the organization of educational activities to the *role-plays/business games*, so in this study it is possible to combine them. Each role-play/business game can be used to develop a specific learning project based on its results, and each learning project, in turn, can be the basis for a new role-play/business game.

The most difficult is a *dialogue-discussion*, when the interlocutors try to present arguments and reach certain conclusions. Such dialogues are spontaneous and can occur at various international conferences, consultations, health forums, and so on. The ability to lead a discussion in the specialty allows individualizing the learning process, to create conditions for creative effort. A prerequisite for discussion is the presence of a problem. For example, students can be asked to discuss the specifics of working with elderly patients, the causes of medical errors, conflict situations and overcoming them. Authentic materials of visual and auditory information, containing typical situations of business professional communication, can be used as a basis for discussions.

Other requirements for the tasks are the choice of the *level of speech activity management: full, partial, minimum*. The degree of management depends on the stage of training. At the preparatory stage, the exercises are *fully controlled*, at the main/basic stage – *partially and minimally controlled*.

The same requirements for exercises determine the presence of verbal supports: *specially created supports* are mainly for drill practice (preparatory stage), *natural auditory* or *auditory-visual supports* or their absence – for speech practice (main stage).

In the teaching process, we *usually apply full control*, but the most effective is the principle of approximation, when minor errors are ignored during the communication, which do not violate the communicative nature of speech.

Having identified the basic requirements for exercises, as well as general classification of exercises for teaching communication, exercises were developed for teaching professionally oriented DS in accordance with generally accepted criteria, namely:

- 1) motivation – all exercises of the subsystem are motivated;
- 2) the focus on obtaining or providing information – receptive, receptive-reproductive, receptive-productive, productive;
- 3) the degree of communicativeness – communicative, conditionally communicative, non-communicative;
- 4) the degree of control over the speech activity of students – exercises with full, partial and minimal control;
- 5) presence / absence of supports – exercises without supports, with specially created verbal and nonverbal supports, with natural supports;
- 6) presence / absence of a role component – exercises without a game component, with a role game component;

7) way of organizing work – frontal, individual, paired, in small groups.

The proposed subsystem of exercises for teaching DS is based on the characteristics of groups, types and kinds of exercises and is implemented sequentially in two stages of training: preparatory and basic (I, II, III substage), as shown in the table below.

Stage/ sub- stage	Groups of exercises	SUBGROUPS OF EXERCISES
Preparatory	1. For replication skills development	1.1. To enhance knowledge about typical situations of professional communication of doctors and communicative intentions in DS.
		1.2. To use remarks for establishing contacts on the phone in person or through a secretary; explanation of the reason for the call; occurrence of interruption of communication, damaged lines, the presence of technical noise; use of "running commentaries".
		1.3. For overcoming psychological barriers on the perception and transmission of information in conditions of eye contact absence, as well as for the formation of socio-cultural competence
Basic	2 To develop skills and abilities to combine cues in mini-dialogue	2.1. For the formation and improvement of grammatical and lexical competence
		2.2. To relieve difficulties before listening to a mini-dialogue
		2.3. To check the detailed understanding of what is heard
		2.4. To develop the ability to ensure the accuracy and appropriateness of the use of speech in accordance with communicative situations similar to the model of mini-dialogue
II	3. For the formation and development of skills to produce a professionally oriented mini-dialogue using communicative situations, similar to the dialogue-sample	
III	4. To develop the ability to create their own professionally oriented dialogues of different functional types based on the proposed roles within the problem situation	

The specificity of mastering professionally oriented DS has caused special training of students, so the preparatory stage was singled out. As part of the preparatory phase, a subgroup of exercises 1.2 was included in the exercise subsystem to address the communication difficulties discussed in subsection 1.3. These types of educational activities remove the psychological barrier from communication, increase motivation, require creative, productive thinking.

Certain socio-cultural features need to be used in the learning process at the preparatory stage of subgroup of exercises 1.3, as well as such techniques as heuristic conversation and "brainstorming". Such interactive teaching methods create comfortable learning conditions in which each student feels his success and intellectual ability

Exercises for teaching DS at a preparatory stage are mainly conditional-communicative (determination of the form and content of speech, limited speech patterns,

reproduction of fragments of communication, training nature of exercises), and are considered at this stage leading. Communicative exercises are also not excluded, as holistic communication can also be limited to one communicative function, and such a function can be implemented in further speech practice.

In dialogic speech, there is always a receptive component – the perception of the interlocutor's speech. Therefore, the exercises of all teaching stages are mostly receptive and can be receptive-reproductive (when the interlocutors' remarks are predetermined language forms, ready-made phrases and clichés) or receptive-productive. We can not talk about only receptive, reproductive or productive exercises in teaching DS in general.

A characteristic feature of the exercises at preparatory stage is the use of mostly two levels of management of actions / activities of students (depending on the purpose of the exercise): full management or partial management. Fully controlled speech actions are imitations of speech units that must be addressed to the recipient of the speech. In exercises with partially controlled actions, they are performed according to a certain speech pattern, but the student has a choice of speech units according to the speech situation (examples are exercises for substitution, transformation, multiple choices, filling gaps, completing a speech pattern, answering questions and error correction).

Interactive methods are also used in the third sub-stage, when students record the created dialogues, and students analyze this recording in extracurricular time with the obligatory note of the most successful ideas or options in terms of socio-cultural norms. Exercises of this substage differ in greater complexity of tasks, search work, creative approach in performance. Usually sub-stage III exercises are motivated, productive, communicative with minimal control with natural supports (role cards for a continuous business game) and with a role-playing component.

Characteristic features of DS led to the creation of a subgroup of exercises aimed at overcoming socio-cultural difficulties, as well as exercises to ensure the psychological mood of the communicant to perceive by ear and transmit messages in conditions of eye contact and its absence.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бухбиндер, В. А. О системе упражнений / В. А. Бухбиндер // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия ; сост. А. А. Леонтьев. – М. : Русский язык, 1991. – С. 92-99.
2. Волкова, Л. В. Педагогічна технологія застосування ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів фінансово-економічного профілю: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. В. Волкова ; Київський державний лінгвістичний ун-т. – К., 2006. – 206 с.
3. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів» / Род Болайто та Річард Вест. – К.: «Видавництво «Сталь», 2017. — 134 с.
4. Максименко, Л. О. Навчання професійно спрямованого англомовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Людмила Олександрівна Максименко ; Київський національний лінгвістичний університет. – К., 2012. – 285 с.
5. Русалкіна Л. Г. Теоретико-методичні засади англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів : моногр. Одеса : ФОП Бондаренко О. М., 2019. 240 с.
6. Тарнопольський, О. Б. Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко, Ю. В. Дегтярьова,

М. Р. Кабанова, Н. В. Беспалова. – Д. : Дніпропетр.університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.

УДК 821.111

Старостенко Т.М.

**Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди**

**АФГАНІСТАН ЯК ТЕКСТ У РОМАНАХ Х. ХОССЕЙНІ
“A THOUSAND SPLENDID SUNS” ТА М.М. КАЙЄ “THE FAR
PAVILIONS”**

У статті аналізуються параметри Афганістану як тексту на матеріалі романів Х. Хоссейні “A Thousand Splendid Suns” і М.М. Кайє “The Far Pavillions”. Схарактеризовано статус географічних об’єктів, архітектурних споруд, антропогенний простір, міські реалії та їхній зміст у контексті художніх творів двох різних історичних періодів, що відображають Другу англо-афганську війну 1878-1880 рр. та Афганський конфлікт 1979-1989 рр. із його наслідками. Вулиця в обох творах приймає на себе характеристику жителів, які семантично значимо маркують топос, до якого належать. Герат мислиться як традиційний, статичний локус. Кабул представлено у русі та трансформації. Ключовою у романах є опозиція «свій» - «чужий», що реалізується з позиції національної ідентичності. При цьому зображення афганських міст як тексту у творі Х. Хоссейні є більш ускладненим. Текст Кабулу дозволяє письменнику представити соціальну та гендерну ієрархію героїв у системі міського простору. Семантично ємкою є хронопомічна сітка міста, що відображає низку режимних змін та алгоритми політичної риторики.

Ключові слова: *категорії міста як тексту, афганський локус, «свій» - «чужий», стихійність та двоїстість, трансформація.*

The article analyzes the parameters of Afghanistan as a text on the material of the novels “A Thousand Splendid Suns” by Kh. Hosseini and “The Far Pavillions” by M.M. Kaye. The status of geographical objects, architectural structures, anthropogenic space, urban realities and their content in the frame of fiction of two different historical periods, reflecting the Second Anglo-Afghan War of 1878-1880 and the Afghan conflict of 1979-1989 with its consequences, is being characterized. In both works the street acquires the features of its inhabitants, who are semantically significant in the marking of the topos they belong to. Herat is portrayed in the context of the traditional, static locus, whereas Kabul is represented in its movement and transformation. The opposition “own” – “alien”, which is realized from the standpoint of national identity, is a key one in the novel. At the same time, the depiction of Afghan cities as a text in the work by Kh. Hosseini tends to be more complicated. The text of Kabul allows the writer to present the social and gender hierarchy of the characters in the system of urban space. The chronotopic grid of the city is semantically relevant, reflecting a number of regime changes and the algorithms of political rhetoric.

Key words: *the categories of the city as a text, the Afghani locus, “own” – “alien”, spontaneity and duality, transformation.*

В статье анализируются параметры Афганистана как текста на материале романов Х. Хоссейни “A Thousand Splendid Suns” и М.М. Кайє “The Far Pavillions”. Охарактеризован статус географических объектов, архитектурных сооружений, антропогенное пространство, городские реалии и их содержание в

контексте художественных произведений двух разных исторических периодов, отражающих Вторую англо-афганскую войну 1878-1880 гг. и Афганский конфликт 1979-1989 гг. с его последствиями. Улица в обоих произведениях принимает на себя характеристику жителей, которые семантически значимо маркируют топос, к которому относятся. Герат мыслится как традиционный, статический локус. Кабул представлен в движении и трансформации. Ключевой в романах является оппозиция «свой» - «чужой», которая реализуется с позиции национальной идентичности. При этом изображение афганских городов как текста в произведении Х. Хоссейни мыслится более усложненным. Текст Кабула позволяет писателю представить социальную и гендерную иерархию героев в системе городского пространства. Семантически емкой является хронотопична сетка города, отражающая ряд режимных изменений и алгоритмы политической риторики.

Ключевые слова: категории города как текста, афганский локус, «свой» - «чужой», стихийность и двойственность, трансформация.

Проблема тексту міста у творчості письменників представляє собою семантично ємкий структурний елемент творів, що залишається маловивченим у контексті сучасної методології. Поняття «місто як текст» виникає тоді, коли місто може бути «прочитаним» (М. де Серто). За Е.В. Щербаковою, яка займалася спеціальним дослідженням Лондону як тексту у художній спадщині У. Теккерея, місто із системою його складових і мешканцями являє собою єдність, що може створюватися і прочитуватися кожним із мешканців. Вона містить просторові локуси, топоніми, архітектурні споруди, є потужним хранителем інформації і включає в себе міські тексти кожного із жителів» [2, с. 4]. Згідно із дослідницею, «основними категоріями міста як тексту є його теми, ідеї, проблеми, реалізовані за допомогою структурних одиниць міста. Людина відкриває місто під час безпосереднього зіткнення з ним, а для письменника воно може бути своєрідним внутрішнім голосом, що спонукає до роздумів, його елементи можуть використовуватися для станової, психологічної характеристики персонажа, тож текст міста завжди більше суми його складових» [2, с. 4]. При цьому Е.В. Щербакова розрізняє поняття «місто як текст» і «текст міста», де «місто як текст» у художньому творі мислиться як утворення, що охоплює зображення реального міського простору, часу, його мешканців у динаміці епохи, коли формується єдине соціальне, інформаційне та «культурне поле», тоді як «міський текст» являє собою «сукупність авторських роздумів про місто, які можуть формувати систему, а можуть існувати окремо, відображаючи авторське розуміння міста і суб'єктивну інтерпретацію його семантики. Міський текст має мозаїчну структуру, загальну історію переказів і єдину символіку, які слугують основним контекстом [2, с. 5].

Мета дослідження – виділити та проаналізувати основні категорії Афганістану як тексту в романах Х. Хоссейні “A Thousand Splendid Suns” та М.М. Кайе “The Far Pavilions”. Визначити значення художнього феномену Афганістану у творчості авторів.

Теоретичною базою дослідження послуговували праці з аналізу міського тексту та поетики міста у літературі (М.М. Бахтін, Р. Барт, Ю. Крістева, Ю.М. Лотман, М. де Серто, В.Н. Топоров, З.Г. Минц).

Художні параметри Афганістану як тексту у романі Х. Хоссейні “A Thousand

Splendid Suns” (2007) представлені через зображення двох основних міст – Герату та Кабулу. Афганський локус у творчості Х. Хосейні є базовим містом дії, що простежується майже у всіх працях письменника (“The Kite Runner” (2003), “A Thousand Splendid Suns” (2007), “And the Mountains Echoed” (2013)). Останній роман “Sea Prayer” (2018) присвячено сирійській темі.

Сама назва роману “A Thousand Splendid Suns” є алюзією до Кабулу, оспіваного у поемі персидського поета XVII сторіччя Саїба Табрізі: “*One could not count the moons that shimmer on her roofs, // Or the thousand splendid suns that hide behind her walls*” [3, с. 192]. Однак дія починається із Герату, як міста-протиставлення столиці, що мислиться чужорідною по відношенню до головної героїні. Герат мислиться в культурно-історичному форматі: “Herat, the city where Mariam was born, in 1959, had once been the cradle of Persian culture, the home of writers, painters, and Sufis” [3, с. 4]; “the famous minarets”, “Herat’s orchards”, “its fields of wheat” [с.5]. Концепт краси життя “the beauty of life” [3, с. 5], до якої Меріам прагне долучитися, репрезентується в рамках мирного Афганістану. При цьому вертикаль «верх» - «низ» реалізується через протиставлення “kolba” – “rich Jalil’s house”, а також опозицію “my little flower” – “you are clumsy little *harami*” [3, с. 4]. Ідея двоїстості, масочності, асоційована з Гератом, простежується в образах Nanny, Jalil, Rasheed засобами стилю їхньої комунікації у вузькому колі та на соціальних теренах.

Кабул вводиться у контексті «чужого»: “Mariam pictured herself in Kabul, a big, strange, crowded city” [3, с. 48]. Місто представлено у лімітованих формах, реалізованих будинком, обмеженим вуличним простором, до якого «старша» головна героїня не може цілком долучитися, залишаючись спостерігачем у паранджі, певною мірою тим самим захищеною від людей міста: “It [burqa] was like one-way window. Inside it, she was an observer, buffered from the scrutinizing eyes of strangers. She no longer worried that people knew, with a single glance, all the shameful secrets of her past” [3, с. 73]. Меріам і її усвідомлення себе протиставлене «сучасним» жінкам, “modern women” [3, с. 70, 75], людям, які живуть у достатку і мають змогу відвідувати кінотеатр [3, с. 25-26], а також “university-educated men and women”. Тема “schooling” [3, с. 17-19], недосяжної для протагоніста, є лейтмотиною, і повторюється у зв’язку із іншими персонажами: “*Marriage can wait, education cannot. <...> And I also know that when this war is over, Afghanistan is going to need you as much as its men, maybe even more. Because a society has no chance of success if its women are uneducated, Laila. No chance*” [3, с. 114].

Якщо мирний Кабул «прочитується» у ресторанах, майстернях, базарах, шкільному чи університетському житті, кінотеатрах, хамамі, своєрідних звуках та запахах, то Кабул періоду воєнних конфліктів є динамічним, мінливим, непередбачуваним, у часовому вимірі розділеним на зони панування (the Soviets, the Americans, the Taliban, the Hazaras of Wahdat, the Pashtuns, the Tajiks, the Uzbeks, the Mujahideen, etc.), у просторовому вимірі – пустим і незнайомим: “Laila hardly recognized anybody on the streets anymore. Hasina’s family had fled in May, off to Tehran. Wajma and her clan had gone to Islamabad that same month. Giti’s parents and her siblings left in June, shortly after Giti was killed. Laila didn’t know where they had gone – she heard a rumor that they headed for Mashad, in Iran” [3, с. 181]. Кабул як культурний осередок зокрема і Афганістан в цілому трансформуються на “a *kenarab*, a shit hole” [3, с. 212]. Простір власних домів змінює табір біженців: “a refugee camp, a stark field with thousands of sheets of plastic strung to makeshift poles

flapping in the cold, stinging wind” [3, с. 219]. Символіка вітру посилює образ спустошеного покинутого міста, роздертого силами військових угруповань: “Then came the winds, cold, raw, ripping through the city. They tore off the last of the clinging leaves, and left the trees looking ghostly against the muted brown hills. The season’s first snowfall was light, the flakes no sooner fallen than melted. Then the roads froze, and snow gathered in heaps on the rooftops, piled halfway up frost-caked windows. With snow came the kites, one the rulers of Kabul’s winter skies, now timid trespassers in territory claimed by streaking rockets and fighter jets” [3, с. 230]. Цитата є також інтертекстом, відсилкою до попереднього роману Хоссейні “The Kite Runner”.

У 1980 Кабул стає плацдармом зміни режимів, територією зачинених дверей: “Seasons had come and gone; presidents in Kabul had been inaugurated and murdered; an empire had been defeated; old wars had ended and new ones had broken out” [3, с. 256]; “In Kabul, particularly in western Kabul, fires raged, and black palls of smoke mushroomed over snow-clad buildings. Embassies closed down. Schools collapsed. In hospital waiting rooms, Rasheed said, the wounded were bleeding to death. In operating rooms, limbs were being amputated without anesthesia” [3, с. 230]. Із ескалацією конфлікту у січні 1994 топоніміка міста, його інтер’єр та екстер’єр характеризуються забрудненістю продуктами війни, сема смерті та скривдженості простежується у більшості іменників, присутніх у описі місцевості: “The streets became littered with bodies, grass, and crumpled chunks of metal. There was looting, murder, and, increasingly, rape, which was used to intimidate civilians and reward militiamen” [3, с. 253]. Знаки війни прочитуються в архітектурі міста, формуючи новий урбаністичний фон: “Homes that lay in roofless ruins of brick and jagged stone, gouged buildings with fallen beams poking through the holes, the charred, mangled husks of cars, unpended, sometimes stacked on top of each other, walls pocked by holes of every conceivable caliber, shattered glass everywhere” [3, с. 258]. Із зміною режиму змінюється номінація самої країни: “Since the Mujahideen takeover in April 1992, Afghanistan’s name had been changed to the Islamic State of Afghanistan” [3, с. 259]. Трансформація номінативних форм передбачає зміну контенту, що швидко реалізується на теренах суспільного життя: “Mujahideen militiamen patrolled the station and the curbside, barking curt orders here and there” [3, с. 259]; “The Supreme Court under Rabbani was filled now with hardliner mullahs who did away with the communist-era decrees that empowered women and instead passed rulings based on Shari’a, strict Islamic laws that ordered women to cover, forbade their travel without a male relative, punished adultery with stoning” [3, с. 260].

Звуковий ореол у тексті є знаковим: “<...> on the morning of September 27 to the sounds of shouting and whistling, firecrackers and music <...>. “The Taliban are here”. <...> They were a guerrilla force” [3, с. 273]. Художні параметру Афганістану як тексту прочитується в інтерфейсі міста: “The following day, Kabul was overrun by trucks. In Khair khana, in Shar-e-Nau, in Karteh-Parwan, in Wazir Akhbar Khan and Taimani, red Toyota trucks weaved through the streets. Armed, bearded men in black turbans sat in their beds. From each truck, a loudspeaker blared announcements, first in Farsi, then Pashto” [3, с. 277]; “They shut down the cinemas too. Cinema Park. Aryub. Projection rooms were ransacked and reels of films set to fire” [3, с. 3]. Гендерно обумовлена ворожість режиму відбивається у наданні соціальних послуг: “This hospital no longer treats women”, the guard barked. <...> Mariam had heard the announcement, in January of that year, that men and women would be seen in different hospitals, that all female staff would be discharged from Kabul’s hospitals and sent to

work in one central facility” [3, с. 285-286]. Категорії занепаду реалізуються у одязі не лише головних героїв, а й міського медичного персоналу: “She found herself face-to-face with a nurse, who was covered head to toe in a dirty gray burqa” [3, с. 287]. Параметри міста стають небезпечними для жінки: “One day, a young Talib beat Laila with a radio antenna. When he was done, he gave a final whack to the back of her neck and said, “I see you again, I’ll beat you until your mother’s milk leaks out of your bones”. <...> She lay on her stomach, feeling like a stupid, pitiable animal” [3, с. 321]. Талібан у романі асоціюється не лише із нав’язуванням агресивної полеміки та звуженням власного простору мешканців Афганістану, а й руйнацією культурних артефактів: “Governments, historians, and archeologists from all over the globe had written letters, pleaded with the Taliban not to demolish the two greatest historical artifacts in Afghanistan. But the Taliban had gone ahead and detonated their explosives inside the two-thousand-year-old Buddhas” [3, с. 313].

Оновлене значення локусу за роки конфронтації стійко набуває знаку «мінус» у хронотопічному форматі: “<...> in 1998 <...> All over the country, farmers were leaving behind their parched lands, selling off their goods, roaming from village to village looking for water. They moved to Pakistan or Iran. They settled in Kabul. But water tables were low in the city too, and the shallow wells had dried up. The lines at the deep wells were so long, Laila and Mariam would spend hours waiting their turn” [3, с. 293]. Таким чином, роки мілітаристських конфліктів відзначено сталим демографічним рухом.

Міський локус, набуваючи постійного звуження, у фінальній частині роману стає для «старшої» головної героїні не лише психологічним обмеженням, а реальним тюремним заключенням. Інрузивне відношення до жінки закодоване у тюремному інтерфейсі: “Mariam counted five working cells. They were unfurnished rooms, with dirty peeling walls, and small windows that looked into the courtyard. <...> The windows had no glass. There were no curtains either, which meant the Talib guards who roamed the courtyard had an eyeful of the interior of the cells. Some of the women complained that the guards smoked outside the window and leered in, with their inflamed eyes and wolfish smiles, that they muttered indecent jokes to each other about them. Because of this, most of the women wore burqas all day and lifted them only after sundown” [3, с. 361-362]. Зрозумілим стає масовий ескапізм жінок у умовах окупованого міста: “the common offense of ‘running away from home’” [3, с. 363].

У менш деструктивному форматі представлено Афганістан у праці М.М. Кайє “The Far Pavilions”. При цьому домінує тема непередбачуваності, а сприйняття країни побудоване на контрастах: “It’s attractive enough in its way; especially in spring when the almond trees are in bloom and the mountains all around still white with snow. But the streets and bazaars are dirty and the houses tumble-down and shoddy, and it wasn’t called the ‘Land of Cain’ for nothing! You get the feeling that savagery is near the surface, and could break through at any moment like lava from a dormant volcano and that the line drawn between good-will and bloody violence is thinner there than anywhere else in the world” [4, с. 888]. Провідними маркерами простору Кабулу є ретроспекція і ворожість до «чужого» на «своєї» території: “they both live in the past and are hostile to change and to strangers, while the majority of their citizens not only look like cut-throats, but can behave as such if they happen to take a dislike to you” [4, с. 888]. Така концепція є зрозумілою, адже головний герой М. Кайє – чужак, завойовник, представник Британської корони, в той час як характери Х. Хосейні народжені у Афганістані, є його частиною. «У 1879 році

англійська влада розв'язало війну проти Афганістану, і англійські війська зайняли країну. Перед обличчям народного повстання Англія була вимушена визнати незалежність Афганістану, при цьому відторгнувши у нього територію, що прилягала до Індії» [1, с. 97]. Обидва романи не тотожні, розведені у часі. Якщо часові рамки “The Far Pavilions” 1855 рік – кінець XIX сторіччя, то “A Thousand Splendid Suns” існує на зламі цілої епохи: 1959 – 2003 рр.

Стихійність та двоїстість характеру відображена М. Кайє у описі людей «Каїнової землі»: “They were looking out across tribal territory: the secret and jealously guarded lands of men who recognized no law other than their own desires, and whose forebears have for centuries swept down from these hills like wolf packs to rob and lay waste the villages on the plains whenever the fancy took them: tribesmen who, though titular subjects of the Amir, have always had to be paid to keep the peace and to hold the passes against the enemies of Afghanistan – or, alternatively, bribed to let those enemies through” [4, с. 927]. Виділяються основні художні категорії Афганістану – насилля та маркованість кров'ю: “the violent, blood-stained city of Kabul” [4, с. 1185]. Подібні характеристики країни пояснюють орієнтованість на сильного правителя: “Afghanistan is no country to be ruled by a child” [4, с. 1174].

Якщо Х. Хоссейні, зображуючи низку афганських військових конфліктів, у своєму романі орієнтований на «сучасний», мирний Кабул як константу до якої прагнуть протагоністи, то герої М. Кайє розуміють його в контексті початкової вибуховості та двоїстості як постійного алгоритму країни у будь-яких темпоральних характеристиках. Лоск “fabulous city of Kabul” [4, с. 1024] розуміється як контрастне доповнення, зворотна сторона медалі даного локусу: “The stalls in the bazaars of Kabul would be piled high with apples, grapes, corncoobs, walnuts and chillies” [4, с. 1066]; “The night was full of sounds <...> the scent of wood-smoke and cooked food and the pungent smell of horses. <...> a woman's voice singing a song of Barbur's day – ‘Drink wine in this hold of Kabul – send the cup around’...” [4, с. 1067]. При цьому, як і романі Х. Хоссейні, М. Кайє проводить паралель «природа – настрої»: “And the tempers would cool with the coming of the cooler days” [4, с. 1066]. У контексті сезонності у обох наративах акцент зроблено на весні і осені у Кабулі [4, с. 1066]. Підкреслено мінливість країни: “and the city and its surroundings that she had once thought so friendly and beautiful had suddenly become sinister and threatening” [4, с. 1030].

Таким чином, визначення художніх параметрів Афганістану в текстах романів М. Кайє і Х. Хоссейні напряму пов'язане із зображенням трьох афганських міст: Herat, Kabul, Barbur. Якщо для М. Кайє Афганістан – це статика, традиційний незмінний характер, що прочитується у зображенні його локусів, то для Х. Хоссейні важлива трансформація у контексті модерності, оновленості. Тож Афганістан як текст у Х. Хоссейні є більш ускладненим. Топос романів приблизно еквівалентний із концентрацією подій у Кабулі. Ситуація є тотожною із часовим розривом у сторіччя – перша і друга афганські війни. Основні складові Афганістану як тексту у романах – історична, психологічна, архітектурна, територіальна, демографічна із акцентом на опозиції «свій» - «чужий». При цьому тест міста, що включає в себе традицію, змістовно звернений до сьогодення, сучасності героїв романів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Новая история Ч.2. 1871 – 1917. Учеб. пособие для студентов ист. фак. пед. ин-тов. Под ред. Р.Е. Овчаренко. М.: «Просвещение», 1976. 559 с.
2. Щербакова Э.В. Лондон как текст в романах У. Теккерея «Ярмарка Тщеславия»,

«Записки Барри Линдона», «Ньюкомы»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Воронеж, 2016. 22 с.

3. Hosseini, Khaled. A Thousand Splendid Suns. New York: Riverhead Books, 2016. 420 p.

4. Kaye, M.M. The Far Pavilions. New York: Bantam Books, Inc., 1984. 1192.

UDC: 811.111'42

Svyryda O.S., Yushchenko Ya.O., Lysanets Yu.V.

Ukrainian Medical Stomatological Academy, Poltava

LEXICAL FEATURES OF ENGLISH TERMINOLOGY IN ORAL AND MAXILLOFACIAL SURGERY

У статті проаналізовано лексико-семантичні особливості англійської термінології в субмові хірургічної стоматології. Запропоновано класифікацію в межах досліджуваної терміносистеми: терміни латинського та грецького походження; термінологічні словосполучення, представлені власне англійськими лексичними одиницями; гібридні терміноелементи, що містять напівасимільовану англо-латинську лексику. Результати дослідження можуть бути використані в процесі розробки тлумачних словників та навчальних матеріалів для студентів-стоматологів.

Ключові слова: *хірургічна стоматологія, лексико-семантичні особливості, термін, термінологічне словосполучення.*

The article analyzes the lexical and semantic features of the English terminology in the sublanguage of oral and maxillofacial surgery. The authors suggested a classification for the terminology under consideration: terms of Latin and Greek origin; terminological phrases represented by proper English lexical units; hybrid term elements containing the semi-assimilated English and Latin vocabulary. The results of the research can be used in the process of developing etymological dictionaries and training materials for dental students in order to foster their comprehension and correct usage of English terminology.

Key words: *surgical dentistry, lexical and semantic features, term, terminological collocation.*

В статье проанализированы лексико-семантические особенности английской терминологии в хирургической стоматологии. Предложена классификация в пределах исследуемой терминотомии: термины латинского и греческого происхождения; терминологические словосочетания, представленные собственно английскими лексическими единицами; гибридные терминоэлементы, содержащие полуассимилированную англо-латинскую лексику. Результаты исследования могут быть использованы в процессе разработки толковых словарей и учебных материалов для студентов-стоматологов.

Ключевые слова: *хирургическая стоматология, лексико-семантические особенности, термин, терминологическое словосочетание.*

Oral surgery is one of the primary areas in dental science, and it is essential to comprehend its terminological framework and background in English. This will enable future medical and dental professionals to succeed in a foreign language clinical setting, which renders this research relevant. In our previous studies, we focused on lexico-semantic features of English dental terminology in the domains of odontogenesis and endodontics [1; 2]. The aim of the present paper is to analyze the lexical and semantic

features of dental terminology with a particular focus on oral and maxillofacial surgery. Our research embraced 50 lexical units from the English sublanguage of dentistry in the domain under consideration. We studied the prevalence of each group of terms in the modern English using the PubMed database over the period of last five years. The material of the research was considered via the method of continuous sampling, structural and semantic analyses using Merriam-Webster and Oxford etymology dictionaries. We studied the major sources in the English sublanguage of dentistry in oral surgery, and classified them according to their linguistic origin. The scientific novelty of this research consists in the detailed examination of the processes of term formation in the contemporary English sublanguage of dentistry, with a particular focus on the domain of oral and maxillofacial surgery. Understanding the terminological mechanisms in English is an indispensable virtue of any medical specialist who aspires to succeed in a foreign-language professional setting. The results of the research can be used in the process of developing etymological dictionaries and training materials for dental students in order to foster their comprehension and correct usage of English terminology.

We distinguished 3 groups of terminological collocations in the English terminology of oral and maxillofacial surgery:

- 1) The first group is represented by terms of Latin and Greek origin.
- 2) The second group includes terminological collocations, represented by proper English lexical units.
- 3) The third group is represented by hybrid terms, containing the semi-assimilated English-Latin words.

The first group is represented by terms of Latin and Greek origin, either preserved in English in their initial form, or having undergone slight linguistic transformations (for example, under the influence of French). This group includes one-word terms, e.g., pulpotomy, pulpectomy, apicoectomy, biopsy, etc. As one can observe, this group denotes primarily the procedures in oral surgery. The second group includes the following terms: impacted wisdom teeth, gum flap, burr, forceps, stitches, cleft lip, gum graft, scalpel blade, etc. As one can observe, these terms imply mainly the tools, which oral surgeons often use, as well as some examples of oral problems. The third group includes the following terms: gum margin, sleep apnea, tooth extraction, cleft palate, etc.

Hence, dental sublanguage of oral and maxillofacial surgery is largely based on Latin and latinized Greek terms. However, proper English lexical units also occupy a significant place in this specialty. One-word English terms in the domain of oral surgery are composed of such Latin and latinized Greek terms as “-tomy” and “-ectomy”. Latin is a productive means of term formation to denote diagnostic and treatment procedures in oral surgery. Group II (proper English terms) and Group III (hybrid terms, containing the semi-assimilated English-Latin words) denote primarily the tools and disorders, which oral surgeons often deal with.

Thus, the study of lexical and semantic features in the terminology of oral and maxillofacial surgery enabled us to reveal the internal linguistic laws of term formation in the contemporary English as a lingua franca in global research and international cooperation. The level of mastering specialized terminology directly reflects the dentist’s professional competence and comprehensive outlook. Further research is needed to investigate the terminological framework of English professional vocabulary in other domains of modern dentistry.

REFERENCES

1. Svyryda O. S. Lexico-semantic sources of English dental terminology in the domain

- of odontogenesis / O. S. Svyryda, Ya. O. Yushchenko ; scientific adviser: Yu. V. Lysanets // Тези доповідей 75-ї Всеукраїнської студентської наукової конференції «Medical students conference in Poltava», 28–29 березня 2019 р. – Полтава. – 2019. – С. 112.
2. Svyryda O. S. Lexico-semantic features of English dental terminology in endodontics / O. S. Svyryda, Ya. O. Yushchenko ; scientific adviser : Yu. V. Lysanets // Тези доповідей 1-ї Міжнародної студентської наукової конференції «International medical students' conference in Poltava» (IMEDSCOP 2020), м. Полтава, 2–3 квітня 2020 р. – Полтава, 2020. – С. 129.

УДК 372.881.111

Танько Н.Г., Шерстюк Н.О.

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто особливості інтерактивного навчання іноземної мови у закладах вищої освіти як цілісної інтегрованої системи. Встановлено, що інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації освітнього процесу, яка має конкретну, передбачувану мету. Суть його полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії учасників освітнього середовища. Подано класифікацію та охарактеризовано інтерактивні методи навчання, серед яких виділяють презентацію, рольові ігри, дискусії, «мозковий штурм», конкурси з практичними завданням, метод проектів. Доведено, що інтерактивний підхід ефективно сприяє формуванню комунікативної компетенції, підвищує мотивацію, забезпечує комфортні умови навчання, розвиває пізнавальну діяльність та саморефлексію, а також сприяє формуванню творчої, активної, гнучкої особистості, готової до професійно-орієнтованої міжкультурної комунікації.

Ключові слова: *інтерактивний підхід, інтерактивні методи, засоби, прийоми і форми навчання іноземних мов, навчальний процес, технології, іноземна мова, навчання.*

The article considers the features of interactive foreign language teaching in higher education institutions as a holistic integrated system. It is established that interactive learning is a special form of organizing the educational process, which has a specific, predictable purpose. Its essence lies in the fact that the educational process takes place under the condition of constant, active interaction of participants in the educational environment. Interactive teaching methods are classified and characterized, including presentations, role-playing games, discussions, brainstorming, competitions with practical tasks, and the project method. It is proved that the interactive approach effectively contributes to the formation of communicative competence, increases motivation, provides comfortable learning conditions, develops cognitive activity and self-reflection, and also promotes the formation of a creative, active, flexible personality, ready for professionally oriented cross-cultural communication.

Keywords: *interactive approach, interactive methods, tools, techniques and forms of teaching foreign languages, educational process, technologies, foreign language, teaching.*

В статье рассмотрены особенности интерактивного обучения иностранному языку в учреждениях высшего образования как целостной

интегрированной системы. Установлено, что интерактивное обучение — это специальная форма организации образовательного процесса, имеет конкретную, предполагаемую цель. Суть его заключается в том, что учебный процесс в условиях постоянной, активного взаимодействия участников образовательной среды. Представлена классификация и охарактеризованы интерактивные методы обучения, среди которых выделяют презентацию, ролевые игры, дискуссии, «мозговой штурм», конкурсы с практическими задачами, метод проектов. Доказано, что интерактивный подход эффективно способствует формированию коммуникативной компетенции, повышает мотивацию, обеспечивает комфортные условия обучения, развивает познавательную деятельность и саморефлексию, а также способствует формированию творческой, активной, гибкой личности, готовой к профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: *интерактивный подход, интерактивные методы, средства, приемы и формы обучения иностранным языкам, учебный процесс, технологии, иностранный язык, обучение.*

У наш час відбувається модернізація вищої освіти, що спрямована на підвищення її якості. Досягнення означеної мети зумовлює необхідність обґрунтування новітніх підходів щодо організації навчання у вищій школі в цілому й зокрема в царині викладання іноземних мов. Актуальність досліджуваної проблеми визначається також принципово новими вимогами до іншомовної компетентності фахівців, яка в сучасних умовах виступає передумовою їхньої подальшої професійної самореалізації та затребуваності на ринку праці.

Актуальною є проблема реалізації інтерактивного підходу в навчанні іноземної мови не тільки з метою формування у студентів визначених програмою компетенцій, а передусім розвитку студента як мобільної, конкурентоспроможної особистості, здатної ініціювати та брати активну участь у міжособистісному та міжкультурному спілкуванні, швидко орієнтуватися в складних умовах і знаходити вихід з нестандартних ситуацій [1, с. 99].

Теоретичні й практичні аспекти використання інтерактивного навчання у вищих навчальних закладах висвітлені у наукових розвідках В.Беспалько, В.Євдокимова, О.Пехоти, Л.Пироженко, В.Серікова, С.Сисоєвої, І.Якиманської та інших вітчизняних і зарубіжних учених. В процесі становлення інтерактивного навчання іноземних мов відбувалися трансформації, які в цілому характеризують тенденцію до поступового розширення його сутності в напрямі посилення комунікативної і спрямованості педагогічного процесу як навчальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Науковцями обґрунтовувалися методи навчання на основі взаємодії (М. Бірштейн, К. Грінблат, Ф. Грей, Г. Грем, Р. Дьюк та ін.) у вигляді ділових і рольових ігор; «навчання через дію» («Action Learning») (Р. Реванс) тощо. На теренах української педагогіки значний внесок у розробку окреслених питань зробив О. Ривін, який започаткував так званий метод навчання в парах змінного складу або організований діалог/метод діалогічних поєднань.

У ході дослідження встановлено, що термін «інтерактивне навчання» є відносно новим. До педагогічного тезаурусу його імплементація здійснена в 90-их рр. ХХ ст. Слово "інтерактив" запозичене з англійської мови й походить від слова "interact" (inter – взаємний та act – діяти), тобто інтерактивний – це здатний до взаємодії, діалогу. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що

навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів. Тому це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, й рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють.

Учені доводять, що власне поняття «інтерактивне навчання» походить від терміна «інтерактивність», яке в той час широко використовувалося в соціології. Певне коло вчених пов'язують розробку ідеї інтерактивного навчання з початком розвитку мережі Інтернет. Вивчення феномену інтерактивного навчання у цьому вимірі передбачає акцентування уваги на впровадженні до навчального процесу інформаційних технологій, дистанційної освіти; на використанні ресурсів Інтернету, а також електронних підручників і довідників; на роботі в режимі он-лайн тощо. Водночас існує точка зору, яка трактує інтерактивний характер навчання з більш широких загальнопедагогічних позицій як здатність взаємодіяти або перебувати в режимі діалогу з ким-небудь (приміром, з людиною – викладачем, студентом та ін.) або чим-небудь (наприклад, комп'ютером, навчальним обладнанням тощо).

На думку О. Пометун, інтерактивне навчання – це організація викладачем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на: суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й студента (паритетності); багатосторонній комунікації; конструюванні знань студентом; використанні зворотного зв'язку; постійній активності студента [3, с. 25]. Інакше кажучи, застосування інтерактивного навчання у навчальному процесі передбачає організацію навчання, у результаті якого, студент може використовувати набуті знання і вміння як на професійному рівні, так і у будь-якій іншій життєвій ситуації.

У науковій літературі існують різноманітні класифікації інтерактивних методів навчання. О. Пометун і Л. Пироженко розподіляють інтерактивні технології за формами навчання на чотири групи, залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності студентів [3, с. 59]:

- інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо);
- інтерактивні технології колективно-групового навчання (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, ажурна пилка та ін.);
- технології ситуативного моделювання (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація та ін.);
- технології опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, займи позицію, кейс-метод, дискусія тощо).

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що сьогодні, в процесі розвитку і поширення форм інтерактивного навчання іноземній мові, існують серйозні недоліки: слабка розробленість теоретичних основ використання форм та методів інтерактивного навчання; недостатнє методичне забезпечення застосування інтерактивного навчання у немовному вузі; відсутність комплексного використання різних форм, засобів і методів інтерактивного навчання в органічному поєднанні з традиційними; слабке включення викладачів. Саме тому створення концептуальних основ інтерактивного навчання – об'єктивна необхідність сьогодення.

Для вирішення вищевикладених проблем, необхідно, перш за все, чітко визначити особливості інтерактивного навчання студентів іноземній мові, які

допоможуть створити передумови для найбільш ефективного використання різних форм інтеракції при оволодінні професійно-орієнтованим іншомовним спілкуванням [2, с. 70].

По-перше, освітній процес повинен бути організований таким чином, щоб практично всі студенти могли бути залученими до процесу пізнання, мати можливість розуміти і рефлектувати з приводу того, що вони знають і думають. Спільна діяльність студентів у процесі пізнання, освоєння освітнього матеріалу, означає, що кожен вносить свій особливий індивідуальний внесок, йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності.

По-друге, потрібно виокремити методичні принципи інтерактивного навчання: ретельний добір робочих термінів, навчальної, професійної лексики, умовних понять; всебічний аналіз конкретних практичних прикладів управлінської і професійної діяльності, в якому студенти виконують різні рольові функції; підтримка всіма студентами безперервного візуального контакту; виконання на занятті одним із студентів функції керівника, який ініціює обговорення навчальної проблеми; активне використання технічних навчальних засобів, в тому числі слайдів, фільмів, роликів, відеокліпів, інтерактивної дошки, за допомогою яких ілюструється навчальний матеріал; постійне підтримання викладачем активної внутрішньогрупової взаємодії, зняття напруженості; оперативне втручання викладача в хід дискусії в разі виникнення непередбачених труднощів, а також з метою пояснення нових для слухачів положень навчальної програми; інтенсивне використання індивідуальних занять (домашні завдання творчого характеру) і індивідуальних здібностей у групових заняттях;

По-третє, необхідно пам'ятати, що інтерактивне навчання передбачає: постійне оновлення і використання електронних навчально-методичних видань; використання для проведення навчальних занять сучасних мультимедійних засобів навчання; проведення аудиторних занять в режимі реального часу за допомогою Інтернету, коли студенти і викладачі мають можливість не тільки слухати лекції, але й обговорювати ту чи іншу тематику, брати участь у дебатах і т.д.

Вміле використання викладачем інтерактивного навчання іноземній мові, дозволяє зробити студента активним учасником педагогічного процесу, формувати і розвивати його пізнавальну активність і саморефлексію. Застосування інтерактивних методів сприяє формуванню творчої, активної особистості, готової до професійно-орієнтованої міжкультурної комунікації і здатної адаптуватися до нашого мінливого світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Канюк О. Л. Інтерактивне навчання іншомовного спілкування майбутніх фахівців як складова професійної підготовки. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2011. № 2. С. 98–101.
2. Лалак Н. В. Інтерактивна модель навчання студентів: проблеми та перспективи. Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». Ужгород, 2011. Вип. 20. С. 69–70.
3. Пометун О. І., Л. В. Пироженко Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: наук. метод. посіб. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
4. Тарнопольський О. Б. Експерієнційно-інтерактивне навчання іноземної мови для спеціальних цілей у немовному ВНЗ: сутність підходу. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: Вісн. ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2010. № 17. С.

125–133.

5. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: інформ. метод. збірник. Харків: Основа, 2003. 164 с.

УДК 378.12

Тихонова О.О., Тарасенко Я.А., Дейнега Т.Ф., Білаш В.П., Сербін С.І.

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена дослідженню іміджу викладача сучасного вищого навчального закладу, вивченню етапів та умов формування іміджу викладача, функцій та складових частин цієї категорії. Проаналізовано наукові праці, присвячені проблематиці формування іміджу. Проведено узагальнення існуючих уявлень про імідж у цілому та про імідж викладача ВНЗ зокрема.

Ключові слова: *вища школа, формування іміджу, професійний імідж викладача.*

The article presents to the study of the image of an educator of a modern higher educational institution, the study of the stages and conditions for the formation of the teacher's image, functions and components of this category. Scientific works on the problems of image formation has been analysed. The generalization of the existing concepts of the image in general and the image of the university teacher in particular has been made.

Key words: *higher school, image formation, teacher's professional image.*

Стаття посвящена исследованию имиджа преподавателя современного высшего учебного заведения, изучению этапов и условий формирования имиджа преподавателя, функций и составляющих этой категории. Проанализированы научные труды, посвященные проблематике формирования имиджа. Проведено обобщение существующих понятий о имидже в целом и о имидже преподавателя ВУЗа в частности.

Ключевые слова: *высшая школа, формирование имиджа, профессиональный имидж преподавателя.*

На даний час все більшого значення набуває роль іміджу сучасного викладача вищого навчального закладу (ВНЗ), особливо в умовах жорсткої конкуренції на «ринку освітніх послуг» України. Сьогодні ВНЗ та викладачі зацікавлені в побудові позитивного іміджу для залучення більшої кількості абітурієнтів та здійснення ефективного навчального процесу, побудованого на якісній взаємодії між студентами та викладачами [2, с. 294-299].

Проблемами формування іміджу займався ряд науковців, зокрема Н. Гузій, Н. Кузьміна, Л. Донська, О. Попова, В. Бенін, М. Мольц та інші. Питання особистісного іміджу сучасного педагога вивчали В. Горчакова, А. Панасюк, Г. Сагач, Л. Подоляк та інші. Але окремі кардинальні питання ще чекають на своє вирішення.

Поняття «імідж» використовувалося ще за часів Аристотеля. В Україні цей термін з'явився наприкінці ХХ сторіччя [3, 243]. Демократизація суспільства призвела до необхідності розвитку зазначеного поняття не лише у сфері бізнесу, мистецтва, але й в освіті. Доволі часто освітяни ігнорують важливість поняття «імідж», тому наразі є нагальна потреба у створенні правильного позитивного іміджу викладача вищої школи [1, с. 12-16].

Мета статті. Головною метою нашої статті є освідомлення та узагальнення існуючих уявлень про імідж у цілому та про імідж викладача ВНЗ зокрема.

Виклад основного матеріалу. Термін «імідж» уперше з'явився в 1806 р. у словнику Ноя Вебстера. Імідж (англ. image, від лат. imago, imitari – «імітувати») – штучна імітація або подання зовнішньої форми будь-якого об'єкта, особливо особи [3, с. 243]. В англійському тлумачному словнику Longman «image – the opinion people have of a person, or the way the person seems to the public», що в перекладі означає думку інших людей про особу, якою вона є, або якою її бачать інші люди [3, с. 243]. Це поняття пов'язане не лише із зовнішнім виглядом, але й із внутрішнім змістом людини, її психологічним типом. Термін «педагогічний імідж» є доволі новим і маловивченим. Однак не слід забувати, що імідж викладача впливає на імідж навчального закладу, що не може не відобразитися на популярності й авторитетності останнього. Викладач – основна фігура навчально-виховного процесу вузу.

Професіоналізм викладача, його ставлення до своєї професійної діяльності, світогляд, ціннісні установки безпосередньо впливають на формування особистості студента як в професійному, так і соціальному плані. Важко переоцінити роль особистості викладача в професійному вихованні і становленні особистості майбутнього фахівця. На жаль, справжня реальність констатує, що соціальний статус педагога змінюється разом зі зміною соціальної ситуації в суспільстві. Змінився студент, змінилося його ставлення до вищої освіти, отримання професії, змінилося і його уявлення про особистість викладача вузу. На жаль, багато хто з викладачів, особливо старшого покоління, занижують значення іміджу, вважаючи, що основне завдання педагога – навчити студентів предмету, при цьому манера спілкування викладача, його зовнішній вигляд, одяг, поведінка є питанням другорядним [4; 5, с. 66-75].

Професійна діяльність викладача, насамперед, передбачає безпосередню взаємодію з суб'єктами освітнього процесу, а це і колеги, і студенти, і їхні батьки та ін. По тому, яким чином вибудовуються взаємодії і взаємини з оточенням, як встановлюються контакти й наскільки вони ефективні, судять про професійні і особистісні якості педагога, його авторитет. Позитивний імідж підвищує авторитет викладача, формує вплив на особистість студента [9, с. 144-147].

У зв'язку з цим актуальною стає проблема його цілеспрямованого формування та підтримки протягом усієї професійної діяльності педагога. Імідж формується в масовій свідомості оточуючих під впливом різноманітних факторів: засобів масової інформації, літературних образів, особистісного досвіду спілкування і може бути як позитивним, так і негативним. Ідеальний образ педагога склався історично, він наділяється такими якостями, як освіченість, вихованість, строгість в поєднанні з доброзичливістю, вимогливістю, тактовністю, моральністю, творчістю, духовністю та ін.[5, с.66-75]. Сьогодні зі зміною статусу педагога змінилося і ставлення до його образу в суспільстві, змінилося ставлення до нього. Отже, імідж педагога можна розглядати як результат сформованої думки про нього і його професійної діяльності, яке склалося в суспільній свідомості в процесі взаємодії з суб'єктами освітнього процесу, а також в результаті інформації, отриманої від інших людей, засобів масової інформації, безпосереднього контакту з представниками даної професії. На імідж педагога, з одного боку, впливають рівень його професійної й загальнокультурної компетентності, а з іншого – сформовані в суспільстві стереотипи як по відношенню до його особистості, так і

по відношенню до його діяльності. Професійна компетентність педагога, його зацікавлене ставлення до своєї діяльності, вміння цікаво і продуктивно організувати навчальний процес, що забезпечує досягнення поставлених завдань, виховання у студентів здатності до творчої професійної діяльності безпосередньо впливають на формування позитивного іміджу. Непрофесіоналізм створює негативний імідж, і, як результат, негативне ставлення не тільки до особистості викладача, а й до майбутньої професійної діяльності. Професіоналізм, професійна компетентність дозволяють працівнику ефективно впливати на формування іміджу [7, с. 24-29; 8, с. 56-61; 10, с. 48-49].

З метою виявлення основних характеристик, що формують імідж викладача, ми провели опитування студентів. Респондентами виступили студенти Української медичної стоматологічної академії. Для досягнення поставленої мети їм запропонували відповісти на питання анкети. Аналіз їх відповідей дозволив виділити домінуючі, з позиції студентів, характеристики, що формують імідж викладача. На перше місце студенти поставили таку якість особистості як доброзичливість. Вони вважають, що в усіх ситуаціях викладач повинен залишатися доброзичливим, не проявляти агресії, не дратуватися, ставлення до студентів завжди має бути рівним і не змінюватися під впливом будь-яких чинників або ситуацій. Наступним важливим показником, що визначають імідж педагога, стала професійна і методична компетентність. Добре знання матеріалу, вміння якісно, доступно, цікаво і зрозуміло його викладати, наводити клінічні аспекти демонструють, на думку студентів, професійну компетентність викладача. Велика кількість респондентів вважають, що педагог повинен бути захоплений своїм предметом, цікавитися всім новим в даній сфері, вміти транслювати цей інтерес студентам. Доволі значущим вважають студенти і зовнішній вигляд викладача. На їхню думку, викладач завжди повинен бути охайним, акуратним, одягатися сучасно, але не зухвало; екстравагантність в одязі, яскравий макіяж, на їхню думку, є неприпустиме, так як це відволікає від заняття, заважає зосередитися. Наступна обов'язкова складова іміджу викладача – тактовність, цю якість особистості відзначили половина респондентів. Всі студенти одноголосно вважають, що викладач повинен об'єктивно оцінювати знання студентів незалежно від того, як у нього склалися або складаються стосунки зі студентами протягом семестру або всього періоду навчання. Також, за їх думкою, викладач повинен розвивати творчі здібності студентів, вміти критично мислити, рефлексувати і аналізувати професійні ситуації, спонукати до саморозвитку та самоосвіти. Комунікабельність як важлива якість також відзначається більшістю студентів, добрі комунікативні здібності дозволяють вибудовувати правильні міжособистісні взаємодії і відносини, створюють сприятливу атмосферу, налаштовують на робочий лад, підвищують навчальну мотивацію, сприяють кращому засвоєнню одержуваної інформації. Викладач, на думку студентів, також повинен мати почуття гумору. Почуття гумору завжди «приходить на допомогу» в важкій ситуації, «розряджає» обстановку, знижує напругу в аудиторії та створює сприятливу робочу атмосферу в аудиторії. На думку студентів, викладачу обов'язково слід бути досить вимогливим, так як вимогливість є істотним механізмом підготовки студентів до занять, а таким чином і кращому засвоєнню навчального матеріалу, формуванню професійних компетенцій.

Таким чином, можна констатувати, що для студентів імідж педагога багато в чому визначає і їх ставлення як до навчального предмета, так і до майбутньої

професійної діяльності. Їм не байдуже, який викладач входить в аудиторію, як він організовує навчальні заняття, як демонструє навчальний матеріал, як вибудовує відносини, відноситься до своєї професії, наскільки він компетентний у своїй професійній сфері. Слід зазначити, що у студентів досить високий рівень вимог до особистісних і професійних якостей викладача. На їхню думку, зовнішні і внутрішні складові образу викладача повинні гармонійно поєднуватися між собою, так як вони включають всі основні характеристики, що формують імідж. Безсумнівно, що і у викладачів й у студентів не завжди і не в усьому збігаються уявлення про ідеальний вузівський «носіє знань».

Із деякими позиціями, що виділені студентами, можна не погодитися, але не враховувати їх не варто. Розумна, педагогічно обґрунтована актуалізація характеристик, що формують імідж викладача, дозволить, на нашу думку, підвищити престиж викладача в студентському середовищі, створити сприятливі умови для міжособистісного спілкування, знизити рівень конфліктності й непорозуміння, забезпечити якість професійної підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галицька Е., Донкоглова Н. Імідж ділової людини та чинники впливу на його формування. *Наукові записки НаУКМА. Економічні науки*. 2011. Т. 1. С. 12–16.
2. Грейліх О. Психологія формування іміджу викладача вищого навчального закладу. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2010. Вип. 19. С. 294–299.
3. Гузій Н. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
4. Демчук Т. Напрямки вивчення іміджу викладача вищої школи. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnads_2013_3_29.
5. Довга Т. Імідж особистості як необхідна умова професійного становлення педагога. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2010. Вип. 14, Кн. 1. С. 66–75.
6. Драчук Е. Педагогічний імідж вчителя як інструмент розв'язання професійних завдань. *Студентський вісник Педагогічного університету імені П. Тичини*. 2013. Вип. 33. С. 25–28.
7. Кайданова Л. Професійна компетентність та імідж сучасного викладача. *Гуманітарний вісник*. 2009. № 17. С. 24–29.
8. Лук'янова М. Психолого-педагогічна компетентність учителя. *Дайджест педагогічних ідей та технологій «Школа-парк»*. 2002. № 2. С. 56–61.
9. Скорик Ю. Імідж педагога як формуючий чинник стійкості до професійного вигорання майбутніх викладачів вищої школи. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2014. Вип. 4. С. 144–147.
10. Тихонова О.О., Тарасенко Я.А. Компетенції викладача медичного вуза. *Інноваційні інформаційні технології у вищій медичній освіті: матеріали наук.-практ. конф. з міжн. участю, м. Полтава, 5 квітня 2012 р. Полтава, 2012. С. 48-49.*

Ткаченко П.І., Резвіна К.Ю., Зарудська Т.А.
Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава
**ЗАСТОСУВАННЯ ТРВЗ-ТЕХНОЛОГІЙ (ТЕОРІЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ
ВИНАХІДНИЦЬКИХ ЗАВДАНЬ) ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ХІРУРГІЧНОЇ
СТОМАТОЛОГІЇ**

Ни в одном мире пьеса не начинается с кульминации, главной мысли автора. Почему? Иначе зрители не воспримут этой мысли, просто не успеют настроиться, сосредоточиться. Поэтому в различных видах искусства существуют: увертюра, пролог, вступление, или, "подводка к сюжету".

И.Л. Викентьев

Останнім часом все більш актуальним стає питання творчого розвитку особистості. У нашій країні відбуваються зміни, що зумовлюють необхідність виховання покоління, зорієнтованого на розв'язання складних інтелектуальних проблем. Навчальні заклади України дбають про творчий потенціал кожного студента та в подальшому – нашого суспільства в цілому. Удосконалювати навчальний процес з хірургічної стоматології, підвищувати ефективність обсягу та форм роботи, керуючись лише застарілими методиками, на сьогодні стає неможливим. Це питання є актуальним на сьогоднішній день, оскільки під час занять досить часто визначається, що студенти мислять готовими схемами та дають відповіді на поставлені запитання досить стисло та неповно, не бажаючи систематизувати та дослідити отримані навички та знання.

Ключові слова: ТРВЗ, розвиток творчої уяви, вивчення, хірургічна стоматологія.

В последнее время все более актуальным становится вопрос творческого развития личности. В нашей стране происходят изменения, обуславливающие необходимость воспитания поколения, ориентированного на решение сложных интеллектуальных проблем. Учебные заведения Украины заботятся о творческом потенциале каждого студента и в дальнейшем - общества в целом. Усовершенствовать учебный процесс по хирургической стоматологии, повысить эффективность объема и форм работы, руководствуясь лишь устаревшими методиками, сегодня становится невозможным. Этот вопрос является актуальным на сегодняшний день, поскольку во время занятий достаточно часто определяется, что студенты мыслят готовыми схемами и дают ответы на поставленные вопросы достаточно кратко и неполно, не желая систематизировать и исследовать полученные навыки и знания.

Ключевые слова: ТРИЗ, развитие творческого воображения, изучение, хирургическая стоматология.

Recently, the issue of creative development of personality has become increasingly important. In our country there are changes that necessitate the education of a generation focused on solving complex intellectual problems. Educational institutions of Ukraine care about the creative potential of each student and in the future - our society as a whole. It is currently impossible to improve the educational process in surgical dentistry, increase the efficiency of the volume and forms of work, guided only by outdated methods. This question is relevant today, because during classes it is often determined that students think ready-made schemes and give answers to questions quite

concisely and incompletely, not wanting to systematize and explore the acquired skills and knowledge.

Key words: *the theory of inventive problem solving, development of creative imagination, study, surgical dentistry.*

У сьогоднішньому світі розвиток педагогічної діяльності «характеризується динамічними змінами в системі освіти. Реалії сучасного суспільства спонукають педагогів-науковців і практиків включатися в соціально-педагогічну діяльність, спрямовану на пошук можливостей реконструювання освітніх систем. Така ситуація передбачає створення педагогами різних освітніх технологій, максимально узгоджених з цілями розвитку освіти та індивідуальними здібностями учнів» [3, с. 24]. В даний час в вузах здебільшого реалізується система навчання, що базується на формуванні загальнокультурних, професійних, спеціальних компетентностей. Дані компетенції прописані в професійних стандартах і націлені на вміння вчитися. З цієї точки зору завдання педагога - організувати навчання так, щоб у студента сформувалися компетенції, які необхідні в сучасному суспільстві, дозволяючи бути мобільним і гнучким в складній соціокультурній ситуації. Різні форми і методи проведення самостійної роботи студентів здійснюють на основі використання інформаційних технологій: інтерактивна лекція, ділова гра, педагогічна майстерня, метод проблемного навчання, тренінг, навчальний форум, колоквиум, метод кейсів, теорія рішення винахідницьких задач (далі - ТРВЗ), реферат, резюме, веб-квест, коучинг, рольова гра, інсценування, мозковий штурм [4, с. 571]. Викладач зі свого боку для оптимізації навчального процесу повинен здійснювати усвідомлений вибір педагогічних технологій, форм, методів і засобів навчання.

Традиційні заняття можуть чергуватися інтерактивними, внаслідок чого відбувається спілкування і взаємодія викладача зі студентами, а також студентів між собою. Отримання нових знань чергується з іншими видами навчальної діяльності. При такому проведенні занять відбувається стимулювання активності студентів за рахунок суперництва і роботи в колективі. Для цього можуть використовуватися методи ТРВЗ, які спрямовані на колективну дослідну роботу. В цьому випадку група націлена на спільний пошук рішення дослідницького завдання, вивчення конкретних ситуацій, обговорення напівчинних результатів, отримання випереджальних знань для наступних занять.

Що ж таке ТРВЗ - технологія? Запроваджена теорія була в 1946 році в гуртках технічної творчості. Основи цієї технології розроблені інженером і письменником-фантастом Г.С. Альтшуллером в в 60-ті роки ХХ століття . Перша публікація з ТРВЗ з'явилася в журналі «Питання психології» у 1956 році. Методика ТРВЗ ставить на очільне місце завдання виховання особистості, підготовленої до прийняття рішень у нестандартних ситуаціях

[1, с. 122]. Головною метою ТРВЗ є знаходження та використання законів, закономірностей та тенденцій розвитку технічних систем. ТРВЗ покликаний організувати творчий потенціал особистості таким чином, щоб сприяти саморозвитку та пошуку рішень задач у різних сферах діяльності. Студент, який володіє елементами ТРВЗ, намагається розв'язати свої проблеми без залучення сили. У педагога, який використовує теорію, учні займаються із захопленням, без перевантажень освоюють нові знання, розвивають мовлення й мислення. Сценаристам і письменникам технології розвитку творчої уяви допомагають

розвинути сюжети їхніх творів, придумати неординарні фантастичні об'єкти. Бізнесмени, що володіють ТРВЗ, обходять конкурентів і підвищують свої доходи за рахунок більш ефективного використання ресурсів, які вони мають.

Ефективність ТРВЗ-педагогіки полягає в її інструментальності та достатній гарантованості формування пошукових умінь у студентів. Методологічним базисом для ТРВЗ-педагогіки є фантастичний розказ оповідання Г.С. Альтшуллера «Третє тисячелетіє» [1, с. 122], в якому він описує принципи педагогіки майбутнього: 1. Педагогіка повинна бути спрямована на підготовку універсалів, які все знають та вміють робити все. 2. Спеціалізація відбувається сама по собі. 3. Навчання проводиться з максимальною швидкістю (принцип форсажа). 4. Програма навчання повинна постійно оновлюватися та доповнюватися. 5. Навчальні групи повинні бути невеликими для обліку особистих особливостей кожного студента. 6. ТРВЗ-педагог сам повинен бути універсальною творчою особистістю.

Найновіший погляд пропонує Анатолій Гин , спеціаліст в галузі ТРВЗ, який розробив 5 принципів сучасної ТРВЗ-педагогіки [2, с. 56].

- Принцип свободи вибору. В будь - якій навчальній або керуючій дії надавати студенту право вибору.
- Принцип відвертості. Не тільки давати знання, але ще й показувати їх межі. Використовувати в навчанні відкриті задачі – задачі, що стимулюють самостійне генерування ідей.
- Принцип діяльності. Освоєння студентами знань, умінь, навичок переважно у формі діяльності.
- Принцип зворотнього зв'язку. Регулярно контролювати процес навчання за допомогою розвинутої системи засобів зворотнього зв'язку.
- Принцип ідеальності. Максимально використовувати можливості, знання, інтереси самих студентів з метою підвищення результативності та зменшення затрат в процесі освіти [5, с. 290].

Відповідно до принципів та теорій ТРВЗ викладач під час проведення практичного заняття з хірургічної стоматології використовує всі перераховані методи. Група складається з 10-11 чоловік, які на занятті розв'язують ситуаційні задачі, використовуючи мультидисциплінарний підхід в кожному окремому випадку та вирішують тестові завдання з дисципліни. Тести та задачі допомагають викладачеві зорієнтуватися про можливості кожного студента індивідуально, виявити протиріччя під час спілкування по темі заняття, особливо при вивченні окремих нозологічних форм. У ситуаціях, коли викладач виявляє стереотипність мислення, послідовно розглядали сумісно зі студентами можливості подолання перешкод до сміливого та творчого мислення для розв'язання ситуаційних задач з наданими алгоритмами рішення та обґрунтуванням свого вибору. На семінарах студенти розробляють міні-проекти та разом з викладачем їх оцінювали. Більш поглиблене вивчення предмету відбувається в наукових гуртках, після чого найактивніші та творчі студенти з неординарним та сміливим підходом до поставлених задач приймають участь у брейн-рингах та студентських олімпіадах.

Тож, можна стверджувати, що застосування ТРВЗ-технологій в навчальному процесі допомагає студентам міркувати, шукати нестандартні підходи до вирішення поставлених викладачем задач та засвоювати дисципліну, що викладається.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – 381 с.
2. Гин А., Баркан М. Открытые задачи как инструмент развития креативного мышления. – М.: Народное образование, 2014. – 84 с.
3. Модестов С. Ю. Проектирование образовательных технологий на основе ТРИЗ: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2001. – 197 с.
4. Николаева Л. В. Новые образовательные технологии и принципы организации учебного процесса в современном вузе // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 11-3. – С. 570–573.
5. Яударова Н.Ю. Применение инновационных технологий в образовательном процессе в высшем учебном заведении // *Историческая и социально-образовательная мысль*. – 2015. №5. – Том 7, часть 2. – С. 289 – 292.

УДК 616. 1/4: 378. 14

*Треумова С.І., Петров Є.Є., Трибрат Т.А.,
Іваницька Т.А., Борисова З.О., Шуть С.В.*

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Психолого-педагогічні засади формування майбутнього фахівця це, насамперед, питання особистісного розвитку, формування світогляду, клінічного, критичного мислення, мотивації до навчання, готовності до майбутньої професійної діяльності. Необхідно, щоб протягом навчання відбулися суттєві зміни в структурі самосвідомості, завершився процес самовизначення.

Слід сформувати прагнення застосовувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії та визначити професійну направленість. Необхідно розвинути бажання вдосконалювати свою кваліфікацію, погляди, переконання після закінчення вищого навчального закладу. За роки навчання студент має стати зрілою, самодостатньою людиною. Зростає значення формування гармонійно-розвинутої суспільно-активної особистості - спеціаліста.

Без достатньої позитивної мотивації неможливо досягти результатів у розвитку становлення фахівця. Слід зазначити, що провідною метою української освіти є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися впродовж всього життя.

Ключові слова: *психолого-педагогічні засади, особистість, педагогічна підтримка, фахівець, мотивація, професійна діяльність, творча спрямованість.*

Psychological and pedagogical principles of forming of the future specialist are, first of all, the issue of personal development, mindset formation, critical reasoning, medical judgement, motivation to study as well as readiness for the future professional activity. Significant changes in the structure of self-consciousness and completion of the self-determination process must occur during the process of studying.

It is necessary to form the student's aspiration for using of knowledge, experience, abilities in the field of the chosen occupation and to determine the professional direction. It is necessary to develop the wish to improve professional skills, views and one's opinion after graduating from the higher educational institution. A student must become a mature and all-sufficient personality during the years of studying. The importance of forming of harmoniously developed and socially active personality of the specialist is increasing.

It is impossible to achieve results in the development and formation of a specialist without sufficient positive motivation. It is necessary to note that the leading aim of the Ukrainian education is to create good conditions for development and self-realization of each personality and to form a generation which would be able to learn during the whole life.

Key words: *psychological and pedagogical principles, a personality, pedagogical support, a specialist, motivation, professional activity, a creative focus.*

Психолого-педагогические принципы формирования будущего специалиста - это прежде всего вопрос развития личности, формирования мировоззрения, клинического, критического мышления, мотивации к учебе, готовности к будущей профессиональной деятельности. Необходимо, чтобы на протяжении обучения произошли существенные изменения в структуре самосознания, закончился процесс самоопределения.

Необходимо сформировать стремление применить свои знания, опыт, способности в отрасли избранной профессии и определить профессиональную направленность. Необходимо развить желание усовершенствовать свою квалификацию, взгляды, убеждения после окончания высшего учебного заведения. За годы обучения должен стать зрелым, самодостаточным человеком. Растет значение формирования гармонично-развитой, общественно-активной личности – специалиста.

Без достаточной положительной мотивации нельзя достичь результатов в развитии становления специалиста. Следует отметить, что ведущей целью украинского образования является создание условий для развития и самореализации каждой личности, формирование поколения, способного учиться всю жизнь.

Ключевые слова: *психолого-педагогические принципы, личность, педагогическая поддержка, специалист, мотивация, профессиональная деятельность, творческая направленность.*

Allis inserviando ipse consumor.

Ніколас Ван Тульпа

Поспівайте робити добро.

(Федір Петрович Гааз)

Актуальність проблеми. Провідною метою сучасної української освіти є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, формування майбутнього фахівця з вищою освітою, його клінічного, критичного мислення та покоління, яке здатне навчатися впродовж всього життя. Це-показник інтелектуального рівня суспільства та авторитету держави на міжнародній арені. Найважливішою умовою ефективної підготовки майбутнього фахівця є формування усвідомлення ним сенсу справжньої навчально-професійної та майбутньої лікарської діяльності, створення мотивації для подальшого особистісно-професійного розвитку. Адже майбутній фахівець - це та людина, навколо якої обертається світ, яка допомагає розвиватися нації. Необхідно, щоб протягом усього навчання відбулися суттєві зміни в структурі його самосвідомості, завершився процес самовизначення. Це є актуальним завданням викладачів у вищій школі. Слід відмітити, що зв'язок навчання, виховання, формування майбутнього фахівця з вищою освітою, особистісним його розвитком з професіоналізацією відображається в багаточисленних працях [6, с. 137-139], [10, с. 186-199], [11, с. 420], [4, с. 115-116]. Тим не менш, питання залишається

актуальним.

Мета роботи: з'ясувати психолого-педагогічні засади формування фахівців з вищою освітою з урахуванням медичного профілю.

Необхідність постійного вдосконалення змісту, форм навчання, виховання студентства вищих навчальних закладів зумовлена суттєвими змінами життя у суспільстві, підвищенням ролі знань та конкуренцією на ринку освітніх послуг, що постійно загострюється [3, с. 59-62].

Цікаво зазначити, що у перекладі з латині термін «студент» означає «той, що сумлінно працює», «той, хто бажає знання». У стародавньому Римі та в середні віки студентом називали кожного, хто був зайнятий процесом пізнання. З появою університетів термін «студент» почали використовувати для характеристики осіб, що навчались у вищих навчальних закладах.

Основним завданням Вищої школи є не тільки підготовка нового покоління до виконання ролі в суспільстві, заснованому на здобутті відповідних професійних знань і умінь, але і формуванні особистості сучасного типу, свідомого громадянина України, його світогляду [1, с. 93-95]. За роки навчання студент має стати зрілою, самодостатньою людиною. Це зумовлено необхідністю приведення національного законодавства до Європейських норм і стандартів на шляху інтеграції України в Європейське співтовариство [5, с. 232-241, 9, с. 60-62]. Держава отримає спеціалістів світового рівня, майбутній фахівець - можливість навчатися і працювати у будь-якій країні, викладач, який сформував особистість, його готовність до професійної діяльності - буде бажаним у будь-якому університеті Європи і світу [7, с. 8-10].

Психолого-педагогічні засади - це, насамперед, питання особистісного розвитку студента, формування його готовності до майбутньої професійної діяльності. Слід пам'ятати, що залучившись до творчої діяльності, студент сам стає творчою особистістю. Тому всіляко необхідно підтримувати схильність до творчості, схвалювати будь-які наміри та спроби, вчити розв'язувати творчі завдання. Це і є основа розвитку творчої особистості, фахівця. Важливою проблемою при цьому стає необхідність подолання стереотипів мислення, внаслідок чого виникають труднощі під час створення чи застосування нового. Для усунення таких стереотипів необхідна допомога викладачів, щоб стимулювати цілеспрямованість, впевненість у собі, своїх силах, вирішенні поставленої мети, здібності в особистій діяльності.

Початковою метою навчання майбутніх лікарів на клінічних кафедрах медичних вузів (а нас як клініцистів це цікавить в першу чергу) є формування у них світогляду. Його кваліфікаційний рівень - це показник інтелектуального рівня суспільства та авторитету держави на міжнародній арені. Це одна із наболілих проблем сьогодення. Насамперед, - це забезпечення високого рівня їх клінічної підготовки, формування змістовного і логічно-дійового компоненту клінічного мислення. Це є складний багатогранний процес, в здійсненні якого кожен викладач несе відповідальність за виховання майбутніх фахівців.

Однією з проблем формування світогляду є водночас і розвиток особистості з її переконаннями, ідеалами, цінностями, поглядами на сенс і мету професії. Це входить до вчинків і норм їх мислення та базується на любові викладача до майбутнього лікаря та повинна бути домінуючою. Ядро та смисл світогляду - це переконання, оскільки воно з'єднує думку з дією. Ідеальним при його формуванні є поняття, що «посередніх лікарів не повинно бути». Лікар повинен відноситися до

своєї лікарської професії, як до щоденної праці. Слід закарбувати в душі та серці майбутнього фахівця мудрі слова засновника вітчизняної клінічної медицини М.Я. Мудрова: «... є душевні ліки, які лікують тіло» та завжди пам'ятати гуманізм лікаря, який концентровано відтворений у відомому античному афоризмі «*poli posere*» і має бути поєднаний з професійною діяльністю.

Студента необхідно навчити вчитися, приділити увагу розвитку його творчого мислення, діалоговим формам спілкування, самостійності в навчанні, як повну рису його особистості. Слід пам'ятати, що формування клінічного мислення майбутніх фахівців - найважливіша складова підготовки медичних кадрів. За визначенням А.Г. Гребнева, парадигма Європейської освіти кардинально змінюється: «Зараз вже не людину навчають, а людина навчається». Не втрачає актуальності і стародавня заповідь, яку слід привити майбутнім фахівцям: «Вчись із задоволенням, що приємніше, ніж багато навчатися». Отже, процес формування психолого-педагогічних засад має, насамперед, спрямуватися на готовність до такої діяльності, яка базується на потребі особистості у навчанні та вдосконаленні його протягом всього професійного життя. Здібність вчитися кардинальним чином впливає на професійне становлення, оскільки визначає його можливість в післявузівській безперервній освіті [8, с. 304]. Чинне місце займає формування у майбутнього фахівця критичного мислення. Це пошук здорового сенсу - як розсудити об'єктивно і поступити логічно, вміння відмовитися від власних упереджень. Це дозволить створити умови для успішної самореалізації майбутніх лікарів у їхній подальшій діяльності. Формуючи критичне мислення протягом навчання, випускник підвищує свою здатність формувати особисту точку зору, ґрунтуючись на об'єктивних даних, з'ясовувати причини і умови виникнення проблеми, висувати свої альтернативні думки, збирати інформацію з різних джерел, аналізувати їх якість, достовірність та на основі причин проблеми визначити шляхи її вирішення. [4, с. 115-116]. Важливу роль у формуванні особистості відіграє і позитивна мотивація студентів до навчання.

Мотив (фр. *motif* і лат. *moveo* - рухаю) - внутрішня спонукальна сила, що забезпечує інтерес особистості до діяльності, активізує її зусилля. Як підкреслював С. Рубінштейн : «Мотив як спонукач - це джерело дій». Згідно закону Йеркса – Добсона, який був сформульований декілька десятиліть тому, ефективність діяльності залежить від сили мотивації, тобто чим сильніше спонукування до дії, тим вища результативність діяльності. Ця теза стосується і навчально-пізнавальної діяльності студентів. [2, с. 158-163].

Слід відмітити, що студенти, які зацікавлені у навчанні, висувують більш оригінальні ідеї, ніж їх однокурсники з високим рівнем спеціальних здібностей, але з низькою мотивацією щодо конкретного виду діяльності. Функціональний зв'язок здібностей і мотивації показано на рис.1.

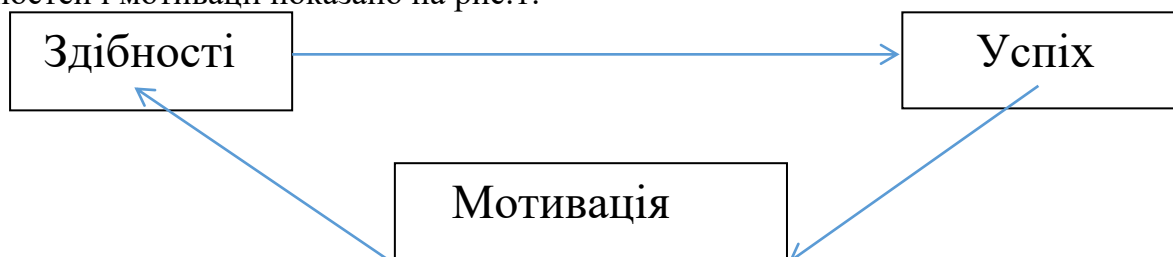


Рис. 1. Функціональний зв'язок здібностей і мотивації.

Мотивація - це одна з основних складових навчально-виховного процесу. Слід формувати позитивні моменти навчання на кожному занятті та виробити в

майбутніх фахівців потребу в опануванні професійних знань, умінь та навичок, оскільки лише за наявності професійної мотивації пізнавальна діяльність студента має розгорнутий, наполегливий характер [6, с. 137-139]. Допомагає успішному навчанню студентів розкриття мотивації самоствердження, їх бажання продемонструвати свої реальні й можливі досягнення. При цьому вони зможуть виявити наполегливість, високу емоційність у ставленні до своїх результатів. Хоча при невдачах може бути навіть стресовий стан, але фахівець швидко знаходить вихід із нього.

Важливе значення у формуванні особистості студента мають його відносини із однокурсниками та викладачами. Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти, «Освіта має стати найважливішим чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості». Ця педагогічна аксіома чітко окреслена ректором Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, професором А.І. Кузьмінським, який зазначає: «Студент - головна постать закладу. Він має відчувати особливе ставлення до себе. Це увага до студента, як до особистості, повага її винятковості». Викладачеві при формуванні психолого-педагогічних засад фахівця вищого навчального закладу слід пам'ятати, що необхідно:

- створити в освітньому середовищі сприятливі психолого-педагогічні умови для соціальної адаптації та інтеграції студентів у навчально-виховному процесі;
- забезпечити психологічну підтримку членів студентської групи та сприятливий психологічний клімат;
- організувати координаційно-посередницьку допомогу студентам у взаєминах з іншими суб'єктами освітнього процесу вищого навчального закладу;
- уникати авторитаризму та формалізму у стосунках викладачів і студентів;
- створити умови для творчої самореалізації кожного студента в доступних йому сферах життєдіяльності;
- виховати професійну спрямованість особистості: розуміння та внутрішнє прийняття нею цілей, завдань професійної діяльності, інтересів настанов і поглядів.

Отже, слід зазначити, що провідною метою української освіти є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися впродовж всього життя. Найважливішою умовою ефективної підготовки майбутнього фахівця є усвідомлення сенсу навчально-професійної та майбутньої лікарської діяльності. Загалом можна стверджувати, що процес формування особистості майбутнього фахівця вищого навчального закладу у сучасних умовах своєю кінцевою метою має залучення його до творчої діяльності, внаслідок чого і особистість стає творчою.

Висновок. Психолого-педагогічні засади формування майбутнього фахівця вищим навчальним закладом полягають, насамперед, у:

- розвитку особистості;
- визначенні професійної направленості творчих здібностей;
- формуванні світогляду, критичного мислення;
- набутті професійної спрямованості;
- педагогічній підтримці;
- формуванні, прагненні застосовувати свої знання, досвід в галузі обраної професії протягом всього професійного життя;

- створенні мотивації для особистісно-професійного розвитку, активізації клінічного мислення (для майбутніх лікарів);
- зміцненні професійної самостійності та готовності до майбутньої практичної роботи;
- формуванні якостей, необхідних студенту як майбутньому спеціалісту.

Слід завжди пам'ятати відоме гасло славнозвісного лікаря Ф.П. Гааза - «Поспішайте робити добро».

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л. Виховання чи лише навчання студентів. *Вища школа*. 2011. № 1. С. 93-95.
2. Батрин Н.В. Проблема підвищення мотивації студентів вищих навчальних закладів економічного профілю. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2012. № 4. С. 158-163.
3. Гриценко Т., Єтенко Н. Наукова бібліотека в інформаційно-освітньому просторі Вищого навчального закладу. Аспекти інтегральної взаємодії. *Вища школа*. 2011. № 1. С. 59-62.
4. Казаков Ю.М., Петров Є.Є., Бурмак Ю.Г., Треумова С.І. Формування критичного мислення студентів-медиків : акцент на особистість. *Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні: Матеріали XIV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, присвяченої 60-річчю ТДМУ, м. Тернопіль, 18-19 травня 2017р. Т1.Тернопіль, 2017. – С. 115-116.*
5. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента. *Психология в вузе*. 2003. № 1-2. С. 232-241.
6. Мещерякова И.Н. Особенности мотивации учебной деятельности студентов различных курсов. *Известия ВГПУ*. 2015. № 4. С. 137-139.
7. Передерий В.Г. Болонский процесс и будущее Украины. *Therapia*. 2010. № 2. С. 8-10.
8. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия, 2001. 304с.
9. Таршинов И.В. Новый взгляд на развитие медицины. *Журн. практичного лікаря*. 2006. № 4. С. 60-62.
10. Філоненко М.М. Психологічні особливості процесу і структури учіння студентів-медиків. *Психологія і особистість*. Київ–Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. 2015. № 1. С. 186-199.
11. Філоненко М.М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря: монографія. К. : центр учбової літератури, 2015. 420 с.

УДК 323.39

Уваркіна О.В.

**Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ
ВІРТУАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА
В РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ**

У статті аналізуються сучасні концепції особистості. Визначено, що у традиційних моделях особистості під впливом експоненціальної світової інформатизації та всеохоплюваючою суспільство пандемією відбуваються структурні та функціональні зміни у суттєвих характеристиках особистості. З'являється необхідність віртуалізації особистості викладача для виконання своїх

професійних обов'язків. Зазначається, що проблема віртуалізації викладача має матеріально-технічний та компетентнісний аспект.

Ключові слова: особистість, віртуалізація, віртуальний простір, викладач вищої школи.

The article analyzes modern concepts of personality. It is determined that in traditional models of personality, under the influence of exponential world informatization and a pandemic that has captured the entire society, structural and functional changes occur in the essential characteristics of the personality. There is a need to virtualize the teacher's personality to fulfill his professional duties. It is noted that the problem of teacher virtualization has a material, technical and competence aspect.

Keywords: virtualization, personality, virtual space, higher education teacher.

В статті аналізуються сучасні концепції особистості. Визначено, що в традиційних моделях особистості під впливом експоненціальної світової інформатизації та охопленої всім суспільством пандемією відбуваються структурні та функціональні зміни в суттєвих характеристиках особистості. Виникає необхідність віртуалізації особистості викладача для виконання своїх професійних обов'язків. Зазначається, що проблема віртуалізації викладача має матеріально-технічний та компетентнісний аспект.

Ключевые слова: личность, виртуализация, виртуальное пространство, преподаватель высшей школы.

Постановка проблеми. Експоненціальна світова інформатизація посилює увагу до змін у концептуальних типологіях сучасної особистості. Пошук нових моделей особистості для більш ефективної життєдіяльності інформаційного суспільства продовжується на теренах наукових досліджень та актуалізується вимогами сучасності. Особливу роль у розробленні проблематики типології особистості відіграє освіта. Інформатизація освітнього простору сприяє віртуалізації особистості та формуванню нового типу – віртуальної особистості, яка реалізує реальну дійсність через інформаційні мережі і стає повноцінним учасником освітнього процесу на всіх його рівнях та формах. Визначення основних суттєвих характеристик віртуальної особистості потребує системного дослідження в умовах нових викликів світової пандемії, яка внесла суттєві зміни у сформовану особистість викладача вищої школи.

Огляд останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі питанням розвитку особистості репрезентовано численні дослідження в галузі політичних, філософських, філологічних, педагогічних, психологічних, історичних та юридичних наук (І. Бех, В. Білогур, М. Боришевський, Ж. Вірна, І. Галян, М. Корольчук, С. Кузікова, С. Максименко, С. Миронець, Е. Помиткін, Г. Ржевський, О. Самойлов, В. Скотний, С. Сисоєва, Л. Сердюк, О. Уваркіна, Н. Чепелева, Т. Храбан, Т. Яблонська, О. Ясь та інші). Інтелектуальний пошук стратегічних напрямів формування та становлення особистості засвідчили у своїх працях В. Андрущенко, Л. Губерський, В. Кремень, М. Лукашевич, М. Михальченко, П. Назар, В. Первак, В. Рябченко, З. Самчук, Н. Скотна, Л. Сохань та інші.

Завдання дослідження. Основним завданням дослідження є актуалізація проблеми віртуалізації особистості викладача вищої школи в нових умовах світової

інформатизації освітнього простору та пандемії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дискусія про природу особистості має свої витoki з стародавніх філософських трактатів античності, працях середньовічних філософів та трактатах соціально-філософської думки епохи Відродження та Нового часу. Узагальнюючи суттєві ознаки філософського пізнання того часу та сучасних досліджень, під особистістю розуміють конкретну, цілісну людську «індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей [1, с.243]». Більшість дослідників цього феномену сконцентрувалися саме на обговоренні біосоціальної парадигми природи особистості та стверджували, що людина є «єдністю фізичного та духовного, природного та соціального, успадкованого та набутого [2, с. 137]». Науковці-освітяне, які присвятили свої праці ролі особистості в навчально-виховному процесі, вважають, що особистість це «динамічна, відносно стабільна, цілісна система інтелектуальних, соціально-культурних, морально-вольових якостей людини [3, с. 628]».

Однак, багатоаспектність проблематики особистості особливо привернуло увагу психологічної науки, яка визначає особистість як «певне поєднання психічних (включаючи психофізіологічні і соціально-психологічні) властивостей: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги, емоційно-вольової сфери) [1, с.243]».

Одним із сучасних досліджень особистості є наукова концепція, яка досліджує психологічні механізми особистості. Дієвість такої моделі особистості, на думку С.Д.Максименка, забезпечується «дійсним буттям особистості: тропізм – системою ростових рухів організму, інстинкти – системою внутрішнього чуття в експансії життя, інтелект – раціональним пізнанням [4, с.3]». Однак, психологічний розвиток особистості базується на власному досвіді та власної рефлексії свого розвитку як особистості. Починаючи рефлексувати, особистість починає розвиватися самостійно, контролювати свій розвиток та нести за нього відповідальність. У сучасній психології це називається саморозвитком [4, с.5].

Саморозвиток або самотрансцендентний стан особистості надає можливість передавати свій досвід під час соціальної взаємодії з іншою особистістю. Практично всі викладачі вищої школи є самотрансцендентними особистостями. Тобто самоакталізованими особистостями готовими до змін з метою досягнення нових рівнів у своєму розвитку. Набуті знання та багаторічний досвід роботи у вищій освіті сприяють постійному розвитку викладача, впровадженню нових педагогічних інновацій та забезпечує соціальне очікування особистості студента від навчання у вищій. Сучасний викладач і в епоху інформаційних технологій залишається основним суб'єктом взаємодії зі студентом. Інформагенез суспільства, особливо в освітній діяльності, надає викладачу нових можливостей розвитку власної особистості та змінює методологічні форми передання відомої тріади «знання-уміння-навички». В умовах пандемії актуальність нових дидактичних умінь викладача та його володіння особистісно-зорієнтованими методами й технологіями встають на першій план у формі дистанційного проведення лекційних та семінарських занять. Сучасний викладач, який має відповідний соціальний статус в навчальному процесі, вже не може скористатися традиційними формами навчання і стає повноцінним учасником віртуального освітнього простору, але не віртуальною особистістю.

Віртуалізація особистості викладача, як і віртуальної особистості, виникає

під впливом зовнішніх факторів, але вирішальним поштовхом стає власна внутрішня стимуляція до змін. Еволюціонуючи у бік розвитку потенційних віртуальних можливостей, викладач активно залучається до міжкультурної комунікації, самореалізується у віртуальному просторі, вивчає та вдосконалює англійську мову, як мову спілкування у глобальних мережах та впроваджує у педагогічні інформаційні технології та змістовні знання нові правила віртуального спілкування (дотепні скорочення, емодзі тощо). Така віртуалізація сучасного викладача сприяє подоланню стресового стану у навчанні в період пандемії та створює найсприятливішу психологічну взаємодію з вже сформованою віртуальною особистістю студента.

На нашу думку, відома парадигма вивчення моделі віртуальної особистості як віртуальної мовної особистості, діючої в інтернет-комунікаціях, під впливом сучасних подій в світі, а саме повних та часткових локдаунів, потребує суттєвого переосмислення та оновлення. Стара модель віртуальної особистості у більшості характеристик має мовно-технічні ознаки, а саме: прізвище або псевдонім (user name, nickname), що використовується для ідентифікації користувача в інтернет-комунікації; ідентифікатор входу в комп'ютерну систему (login, user name); вигадана особистість (virtual character, virtual persona); комп'ютерна програма, що моделює розумну поведінку (robot, bot); заміник імені людини (наприклад номер чи особистий код) або її електронний підпис, що застосовується для громадянської, правової або іншої соціальної репрезентації [5, с.259]. На відміну від старої, нова віртуальна особистість вже не заглиблена у віртуальну реальність, вона використовує віртуальний простір для відтворення реальності та її швидкого розповсюдження і системного закріплення як нового способу буття, а також використовує віртуальні символи і знаки для більшої впізнаваності в реальній професійній діяльності.

Адаптація студентів до впровадження нових педагогічних технологій через віртуальний освітній простір проходить швидше ніж адаптація викладача, хоча змішана форма викладання (традиційна та дистанційна) використовується в сучасній вищій школі вже багато років. Більшість проблем виникають на основі матеріально-технічного забезпечення інформаційної взаємодії між викладачем і студентом. Часто густо вони стають перепорою для якісного надання освітніх послуг. Спілкування через Інтернет надало поштовх до вивчення спеціальних програм та створення нових інформаційних платформ. ІТ-технології стрімко розвивають та осучаснюють цю галузь, відбуваються суттєві функціональні зміни комунікативної культури особистості. Однак, безпосереднє спілкування між викладачем і студентам не може повністю зникнути з освітніх процесів. Воно залишається найважливішою ланкою у формування особистості XXI століття.

Висновки та перспективи. Принципи багатоаспектності, амбівалентності, контраверсійності і навіть відцентрованої генеалогії особистості приваблює вчених різних галузей знань. В умовах експоненціальної світової інформатизації та пандемії, освітній простір вищої школи вимушений більш активно впроваджувати нові форми передання загальних та професійних компетентностей через використання новітніх інформаційних технологій. Віртуалізація викладача стала частиною освітніх процесів і продовжує розвиватися. Це потребує розробки нових концепцій особистості і викладача, і студента або осучаснення вже існуючих моделей. Потенційно віртуалізація особистості є перспективним напрямом наукових досліджень для підвищення якості освіти та реалізації завдань з

вирішення проблем світового значення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд дії : монографія. Львів : Українські технології, 2005. 384 с.
3. Енциклопедія освіти/ гол.ред. В.Г.Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Максименко С.Д. Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення? *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип.14. С.3-11. URL : <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/160783>
5. Храбан Т. Віртуальна мовна особистість як феномен Інтернету. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. Філологічні науки*. 2015. Вип. 138. С. 258-262. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzs_2015_138_73.

УДК: 378:614.25

Фастовець М.М., Гасюк Н.І., Калюжка О.О., Артёмова Н.С., Жук Л.А.

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ

У статті розглядаються питання, пов'язані з особливостями формування ціннісно-смыслового потенціалу майбутнього фахівця через призму психолого-педагогічної характеристики студентського віку. Формування ціннісно-смыслового потенціалу особистості не є певним етапом розвитку людини, а є процесом перетворення ціннісно-смыслових орієнтацій, який триває все життя людини, вступаючи в складні взаємодії з віковими особливостями і середовищними факторами.

Ключові слова: ціннісно-смысловий потенціал, майбутній фахівець, студентський вік, особистість.

In the article we consider issues related to the peculiarities of the formation of value-semantic potential of the future specialist through the prism of psychological and pedagogical characteristics of student age. The formation of value-semantic potential of the personality is not a certain stage of human development, but it is a process of transformation of value-semantic orientations, which lasts a lifetime, entering into complex interactions with age and environmental factors.

Key words: value-semantic potential, future specialist, student age, personality.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями формирования ценностно-смыслового потенциала будущего специалиста через призму психолого-педагогической характеристики студенческого возраста. Формирование ценностно-смыслового потенциала личности не является определенным этапом развития человека, а есть процессом преобразования ценностно-смысловых ориентаций, который длится всю жизнь человека, вступая в сложные взаимодействия

Ключевые слова: ценностно-смысловой потенциал, будущий специалист, студенческий возраст, личность.

Актуальність проблеми пов'язана з переходом до ціннісної парадигми сучасної освіти, що в свою чергу визначає підвищену увагу до формування

професійно-сислової сфери особистості як основного компоненту її внутрішнього світу.

Особистість в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях розглядається як унікальне створіння, яке характеризується різноманітними рисами, великим діапазоном можливостей, зразків поведінки, що реалізуються через творчий вибір. Таке розуміння особистості відображає стійкості в базових аспектах світовідношення. Тому необхідною умовою успішної професійної діяльності майбутнього фахівця в сучасних умовах є наявність високого професійно-особистісного потенціалу [13, с. 1-2].

Мета статті полягає у проведенні аналізу ціннісно-сислового потенціалу особистості майбутнього фахівця через призму психолого-педагогічної характеристики студентського віку.

Формування ціннісно-сислового потенціалу особистості не є якимсь певним етапом розвитку людини, а є процесом перетворення ціннісно-сислових орієнтацій, який "прокреслює" все життя людини від народження до глибокої старості, вступаючи в складні взаємодії з віковими особливостями і середовищними факторами [10, с. 5].

Суспільству потрібен різнобічно підготовлений професіонал, який зміг би мобільно приймати неординарні рішення в будь-яких ситуаціях [3, с. 19-28]. Особистісними компетенціями, що характеризують людину насамперед як суб'єкта, являються здоров'я, збереження, вітальні цінності, громадянські права і обов'язки [7, с. 34-41].

Саме ціннісно-сислова сфера є сьогодні фундаментом ефективності та професійної стійкості особистості майбутнього фахівця, вона надає можливість особистості орієнтуватися в нестандартних життєвих ситуаціях, дозволяє регулювати поведінку особистості в правовому просторі, формує духовно-моральний базис, а також служить основою визначення цільових установок. Спеціаліст, який має низьку правову свідомість, несформовану систему цінностей, який не усвідомив сенс професійної діяльності, не в змозі на належному рівні реалізовувати реальні практичні завдання. Для найбільш повного розкриття особливостей ціннісно-сислового потенціалу особистості майбутнього фахівця необхідно враховувати особливості студентського віку [8, с. 2].

Більшість дослідників вважають, що вікові рамки періоду юності (студентства) розмиті від 15 до 25 років. Це час вибору подальшого життєвого шляху, пошук головних життєвих орієнтирів і цінностей. На перший план виходить моделювання ставлення до себе, до інших людей. Для молодих людей особливого значення набувають моральні цінності і категорії, які характеризують особистість. Слід визнати, що студентство не має ще достатнього життєвого досвіду, а тому може мати місце девальвація смисложиттєвих орієнтирів. Юність – це час проявлення цікавості до іншої статі, а це часто випереджає знання, переконання і сформовані цінності [7, с. 25].

Суть проблеми – пізнання свого Я, своєї індивідуальності й неповторності, самоповаги, рефлексії. Це і роздуми над своїми відчуттями і думками, що призводить до критичного переосмислення раніше сформованих цінностей і сенсу життя в цілому, їх можливої зміни і подальшому розвитку. У період юності визначення сенсу життя є найактуальнішою проблемою, яка буде головною і в майбутньому. Студентство будує перспективи на майбутнє, що виражається в пошуку сенсу життя [5, с. 1-2].

Провідною для юнаків і дівчат стає навчально-професійна діяльність, а самі вони набувають статусу студентів. Студентський вік – це період психічного, особистісного, інтелектуального та професійного розвитку.

В соціально-психологічному плані у студентства достатній рівень освітньої підготовки, значна цікавість до культури, висока мотивація до пізнання нового. У цей період молода людина вступає на новий етап соціалізації, суттю якого є створення родини і початок часткової матеріальної незалежності [3, с. 6].

У період студентства формується система ідеалів, цінностей, смисложиттєвих орієнтацій. Для сучасних студентів властива досить висока онтологічна значимість життя, яка спирається на такі провідні смисложиттєві орієнтації як процес життя або емоційна насиченість життя, цілі в житті, які надають їй спрямованості і тимчасової перспективи, і в меншій мірі – результативність життя або задоволеність реалізацією, яка відображає оцінку пройденого відрізка життя. Сучасні студенти уявляють себе сильними, незалежними особистостями з певною свободою вибору, які вміють ставити перед собою життєві цілі [1, с. 23].

Молоді люди в період студентства намагаються переоцінити ставлення до власного Я, до інших, до моральних цінностей, до своїх дитячих уявлень. Процес становлення характеру, професійне самовизначення, мотиви спілкування з однолітками багато в чому залежать від сформованих смисложиттєвих орієнтацій [6, с. 5-6].

Більшість дослідників до числа пріоритетних відносять такі життєві цінності, як робота, заробіток, вірні друзі, сім'я, задоволеність в інтимному житті. Умовами досягнення успішності студентство розглядає підприємливість, зв'язки, знайомства, освіту, багатство, владу, а успіх воно пов'язує з матеріальними чинниками.

Саме матеріальні цінності незалежно від статі, віку, роду занять і соціального стану (гроші, високий заробіток, матеріальний достаток, багатство) займають пріоритетне місце в структурі термінальних цінностей молоді, на відміну від комунікативних цінностей (вірні друзі, хороші відносини в родині) і трудових (цікава робота, справа до душі). Хоча слід визнати, що значна частина студентства в той же час пов'язує успіх в житті з цікавою роботою, справою по душі [2, с. 56-63].

Професійна поведінка особистості обумовлена ціннісними орієнтаціями і смислами. Феномен високої майстерності і професіоналізму розглядається в контексті вищих життєвих цінностей індивіду з урахуванням певного місця професійної діяльності в його житті. Фундаментом розвитку цінносно-смислового потенціалу особистості майбутнього фахівця є макро- і мікросередовище, індивідуальні особливості людини [11, с. 1].

У процесі становлення особистості як професіонала діють дві групи факторів: об'єктивні (компетенції, вимоги) і суб'єктивні (індивідуально-психологічні особливості). При розвитку особистості майбутнього фахівця необхідно домагатися паритету об'єктивних і суб'єктивних факторів. Професійний розвиток є невід'ємним від особистісного. Вибір професії повинен оптимально відповідати особистісним характеристикам. Вибір професії є основою самоствердження людини в суспільстві, одним з головних рішень у житті [11, с. 2].

Сенс життя відіграє визначальну роль в появі почуття задоволення від трудової діяльності. Поняття сенсу життя є міждисциплінарним за своїм

характером і входить в сферу філософії, теології, художньої літератури тощо. Поняття сенсу життя тісно пов'язане і з іншим поняттям – життєвої перспективи [12, с. 288]. Плануючи своє майбутнє, намічаючи конкретні плани, людина виходить з певної ієрархії цінностей, які склалися в його свідомості [12, с. 267].

Для кожної професійної групи характерний свій сенс діяльності, своя система цінностей. Професіонал – це не просто той, хто добре навчений справі, але хто з гордістю зараховує себе до певної спільності працюючих [4, с. 5-14]. У діяльності професій система ціннісних орієнтацій відіграє особливу роль, набуваючи в цьому випадку характер центрального елемента в структурі їх професійного образу світу. Наскільки студент усвідомлює індивідуальність свого Я, наскільки важлива для нього навчальна і майбутня професійна діяльність? Відповідь на ці питання лежить в площині ціннісно-смыслового самовизначення особистості [9, с. 8-12].

В якості основної характеристики фахівця виділяється його суб'єктність, яка обумовлюється позицією людини – інтеграцією її домінуючих виборчих відносин в будь-якому істотному для неї питанні.

Позиція – є основоположним компонентом в моделі особистості фахівця, характеристикою його ставлення до професії, і включає насамперед світоглядні установки і моральні якості особистості, визначає її мотивацію і, в кінцевому рахунку, світогляд, а також професійну і пізнавальну спрямованість. Виходячи з цього, кінцевою метою професійного виховання у ВНЗ вважається формування суб'єктної професійно-особистісної позиції майбутнього фахівця як системи його ціннісно-смыслових відносин до соціокультурного оточення, самого себе і своєї діяльності.

Внутрішня структура суб'єктної позиції майбутнього фахівця складається із наступних чинників:

- емоційно-смыслового (забезпечує функції саморозуміння і саморозвитку, є підставою суб'єктної позиції);
- діяльно-ціннісного (забезпечує функції самооцінки і саморозвитку, механізм становлення і розвитку суб'єктної позиції, визначає її світоглядний аспект, пов'язаний із самовизначенням);
- поведінко-нормативного, завдяки якому відбувається самореалізація і самоствердження студента, досягається реальний виховний результат [12, с. 193-194].

Висновки.

1. Ціннісно-смыслову основу сучасної освіти становить розвиток вільної відповідальної особистості, здатної конструктивно діяти в проблемних життєвих ситуаціях, яка поєднує професійну компетентність із розвитком особистісно-смыслової сфери.

2. Головними завданнями професійно-смыслового розвитку в студентському віці є вибір професії, вивчення її специфіки, становлення самостійності та формування відповідальності за свої вчинки, закріплення стійкості світоглядних орієнтацій, формування професійної компетентності і готовності до утворення через все життя, визначення перспектив і цілей життя, прийняття себе, формування стійкості Я-концепції, розвиток високого ступеня саморегуляції та соціалізації.

3. Для розвитку ціннісно-смыслового потенціалу особистості майбутнього фахівця, його професійного виховання студентський вік може розглядатися і як

період її успішного становлення.

Перспективою подальших досліджень є вивчення специфіки взаємозв'язків ціннісних орієнтацій з особистісними якостями студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бикчнтаєва Л.Г. Зміст і динаміка активності суб'єкта навчально-професійної діяльності (порівняльне дослідження студентів різних ВУЗів і спеціальностей) // Дис. канд. психол. наук. – К.: 2009. – 183с.
2. Вишневикий Ю.Р., Шапко В.Т. Студент 90-х: соціокультурна динаміка // Соціологія освіти. – 2001. – №5. – С.56-63.
3. Калугина Н.А. Роль і місце психолого-педагогічної підготовки при особистісному становленні майбутнього спеціаліста // URL: <http://www.hgiik.>index.php?dn=article&to=art&id=7> (дата звернення 23.09.2011).
4. Климов Є.А. Введення в психологію труда. – К.: ЮНІТІ, 2008. – 350с.
5. Маркова Ю.А., Марєєва О.Б., Севідова Л.Ю. Соціально-психологічні і вікові характеристики періода студентства // URL: http://www.rmj>articles_7227.htm (дата звернення 10.08.2011).
6. Мачурова Н.Н. Життєві цінності у розумінні студентів // Дис. канд. психол. наук. – К.: 2010. – 162с.
7. Раис Ф. Психологія підліткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
8. Суходолова О.П. Особистість майбутнього спеціаліста: психолого-педагогічні аспекти цінносно-смыслового потенціалу // Вісник ТДПУ. – 2011. – № 3 (25). – с. 1-4.
9. Троїцький А.А. Викладання загальноосвітніх гуманітарних дисциплін і стратегія безперервної освіти // Середня професійна освіта. – 2009. – №9. – С.8-12.
10. Чудновський В.Є. Проблема становлення смыслово-життєвих орієнтацій особистості // Психологічний журнал. – 2004. – Т. 25. – № 6. – С. 5.
11. Щеглов С.Ф. Значення ціннісно-смыслової сфера особистості в професійній діяльності співробітників ВУЗів // URL: http://www.minro/docs/ShchEGLOV_SF_STATYa_15.DEK.09.do (дата звернення 23.09.2015).
12. Ярмакєєв І.Є. Моделювання особистості сучасного вчителя // К.: Промінь, 2009. – 392 с.
13. Ярмакєєв І.Є. Професійно-смысловий потенціал особистості як цілісна основа виховання майбутнього вчителя // URL: <http://www.vestnik.tggpu/system/files/111-119> (дата звернення 19.04.2016).

УДК 378.147:616-092

Филенко Б.М., Ройко Н.В., Старченко І.І., Прилуцький О.К., Новосельцева Т.В.

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

АНАЛІЗ ЗМІСТУ, ЗАСОБІВ І МЕТОДІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА КАФЕДРІ ПАТОЛОГІЧНОЇ АНАТОМІЇ З СЕКЦІЙНИМ КУРСОМ

Пандемія COVID-19 внесла корективи в плани вищих навчальних закладів на навчальний рік: всім довелося переходити на спосіб власного існування. Українська медична стоматологічна академія запровадила відповідні заходи із запобігання поширення небезпечної інфекції і з переведенням занять зі здобувачами освіти у дистанційну форму. Відповідно до засад академічної автономії та попереднього досвіду, науково-педагогічні працівники кафедри патологічної анатомії з

секційним курсом для проведення он-лайн занять обрали комбінацію платформ Zoom і Google classroom. Незалежно від засобів дистанційного навчання, дистанційна форма освіти потребує постійного удосконалення з урахуванням потреб здобувача освіти та стрімкого розвитку й упровадження інноваційних технологій у процес підготовки майбутніх фахівців. Науково-педагогічними працівниками кафедри патологічної анатомії з секційним курсом розроблена анкета «Дистанційне навчання: зміст, засоби, методи та ресурс оптимізації». Анкета включала питання, які розкривали загальне відношення студентів до дистанційного навчання та питання, які висвітлювали їх думку щодо змісту, засобів та методів дистанційного навчання на кафедрі патологічної анатомії з секційним курсом. Ґрунтуючись на думку здобувачів освіти, з'ясували, що дистанційне навчання на кафедрі патологічної анатомії з секційним курсом проводиться на достатньо високому рівні. Але не можна зупинятися на досягнутому, потрібно постійно вдосконалювати існуючі надбання та проводити пошук нових методів та засобів, що дасть змогу покращити підготовку майбутніх лікарів.

Ключові слова: анкетування, здобувач освіти, навчальний процес, теоретичний матеріал.

The COVID-19 pandemic made adjustments to the activities of higher education institutions for the academic year: everyone had to shift to their own way of life. The Ukrainian Medical Stomatological Academy has introduced appropriate measures to prevent the spread of dangerous infections and shifted to distance learning of students. In accordance with the principles of academic autonomy and previous experience, the faculty members of the Department of Pathological Anatomy with Autopsy Course have chosen a combination of Zoom and Google classroom platforms for on-line classes. Regardless of the tools of distance learning, on-line education requires constant improvement, taking into account the needs of the learner and the rapid development and introduction of the advanced technologies in the process of training of future professionals. The faculty members of the Department of Pathological Anatomy with Autopsy Course have developed a questionnaire "Distance learning: content, tools, methods and resources for optimization". The questionnaire included questions that revealed the general attitude of students to distance learning and questions that highlighted their views on the content, tools and methods of distance learning at the Department of Pathological Anatomy with Autopsy Course. The students' survey revealed a fairly high level of distance learning mode of study at the Department of Pathological Anatomy with Autopsy Course. Notwithstanding the successful introduction of distance learning, we need to constantly improve the existing learning outcomes and search for the advanced teaching methods and tools that can improve the training of future medical professionals.

Keywords: survey, student, academic process, theoretical material.

Пандемия COVID-19 внесла коррективы в планы высших учебных заведений на учебный год: всем пришлось переходить на способ собственного существования. Украинская медицинская стоматологическая академия ввела соответствующие меры по предотвращению распространения опасной инфекции и с переводом занятий с соискателями образования в дистанционную форму. В соответствии с принципами академической автономии и предыдущего опыта, научно-педагогические сотрудники кафедры патологической анатомии с секционным курсом для проведения он-лайн занятий выбрали комбинацию

платформ Zoom і Google classroom. Незалежно від засобів дистанційного навчання, дистанційна форма освіти потребує постійного вдосконалення з урахуванням потреб соискателя освіти і прагнення до розвитку і впровадження інноваційних технологій в процес підготовки майбутніх фахівців. Науково-педагогічними співробітниками кафедри патологічної анатомії з секційним курсом розроблена анкета «Дистанційне навчання: зміст, засоби, методи і ресурс оптимізації». Анкета включала запитання, які розкривали загальне ставлення студентів до дистанційного навчання і запитання, які освіщали їхню думку щодо змісту, засобів і методів дистанційного навчання на кафедрі патологічної анатомії з секційним курсом. Спираючись на думку соискателів освіти, встановлено, що дистанційне навчання на кафедрі патологічної анатомії з секційним курсом проводиться на достатньо високому рівні. Але не можна зупинятися на досягнутому, потрібно постійно вдосконалювати існуючі досягнення і проводити пошук нових методів і засобів, що дозволить покращити підготовку майбутніх лікарів.

Ключові слова: анкетування, соискатель освіти, навчальний процес, теоретичний матеріал.

11 березня 2020 року Всесвітня організація охорони здоров'я оголосила про початок пандемії нової коронавірусної інфекції, викликованої вірусом SARS-CoV-2, яка стала 11-ю у XX-XXI століттях [1, с. 6]. Постановою МОЗ України № 521 від 25 лютого 2020 року новий коронавірус SARS-CoV-2 включено до переліку особливо небезпечних інфекційних та паразитарних хвороб людини і носійства збудників цих хвороб. Пандемія внесла свої корективи як у повсякденне життя, так і в навчальний процес, в тому числі і в закладах вищої медичної освіти. Відповідно до Листа МОН України «Про карантин», Наказу МОН України «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19» та на виконання постанови Кабінету Міністрів України в Українській медичній стоматологічній академії було запроваджено відповідні заходи із запобігання поширенню небезпечної інфекції, а заняття зі здобувачами освіти переведені у дистанційну форму. Нові умови змусили адаптуватися до реалій сьогодення, освоювати та впроваджувати технології дистанційного навчання в освітній процес. Організація дистанційного навчання зі здобувачами вищої освіти вимагає гнучкої перебудови навчального процесу [2, с. 29]. В результаті чого збільшується навантаження як на студента, так і викладача. Студент в таких умовах повинен самостійно опанувати велику кількість навчального матеріалу, а викладач зобов'язаний організувати навчальний процес та забезпечити консультативну допомогу здобувачу освіти. Це спонукає до пошуку нових засобів навчання, які б відповідали умовам освітнього процесу, що склалися [3, с. 242].

Відповідно до засад академічної автономії та попереднього досвіду, науково-педагогічні працівники кафедри патологічної анатомії з секційним курсом для проведення он-лайн занять обрали комбінацію платформ Zoom і Google classroom [4, с. 164]. Використання Zoom дає можливість проведення занять у реальному часі з використанням мультимедійних презентацій, консультування здобувачів освіти, обговорення теми, контролю самостійної роботи студента, надання коментарів до матеріалу, що викладається [5, с. 219]. Он-лайн платформа Google classroom забезпечує обмін інформацією у вигляді прикріплення навчальних матеріалів та

посилань на електронні ресурси, що надає можливість швидкого доступу студента до необхідної інформації. Крім того, за допомогою даного засобу проводиться контроль знань здобувача освіти з використанням форми завдання з тестом [2, с. 30]. Проте, незалежно від засобів дистанційного навчання, така форма освіти потребує постійного удосконалення з урахуванням потреб студента та стрімкого розвитку й упровадження інноваційних технологій у процес підготовки майбутніх фахівців.

Метою дослідження був аналіз змісту, засобів та методів дистанційного навчання на кафедрі патологічної анатомії з секційним курсом з метою їх удосконалення відповідно до потреб студента.

Матеріали та методи дослідження. Для досягнення поставленої мети була розроблена анкета «Дистанційне навчання: зміст, засоби, методи та ресурс оптимізації». Анкета включала питання, які розкривали загальне відношення студентів до дистанційного навчання та питання, які висвітлювали їх думку щодо змісту, засобів та методів дистанційного навчання на кафедрі патологічної анатомії з секційним курсом. Кожне запитання містило запропоновані варіанти відповіді, а також студенти могли надавати власні варіанти. Опитування здобувачів освіти було проведено з використанням платформи Google classroom. Матеріалом дослідження були результати анкетування студентів медичних та стоматологічного факультетів під час дистанційного навчання. Всього в опитуванні взяло участь 149 респондентів, серед яких 71 студент медичного факультету №1, 46 – медичного №2 та 32 – стоматологічного.

Результати дослідження та їх обговорення. Загальне ставлення студентів до дистанційного навчання визначалось декількома питаннями. На питання «Дистанційне навчання для вас це:» 67,1% (70,1% студентів медичних факультетів та 56,3% – стоматологічного) респондентів відповіли «те, до чого звертаюся вимушено в умовах карантину (самоізоляції)». Для 19,5% здобувачів освіти дистанційне навчання – це основне джерело навчальної інформації, а 10,7% студентів використовують таку форму навчання, як додаткове джерело навчальної інформації та 2,7% студентів вказали, що звертаються до дистанційного навчання епізодично. «Чи можливо повноцінно отримати необхідні теоретичні знання та практичні навички за вашою спеціальністю при використанні дистанційного навчання?» – це питання, яке отримало неоднозначні відповіді та деякою мірою розкриває загальне розуміння студента про особливості навчання в закладах вищої медичної освіти та майбутньої спеціальності в цілому. 51% здобувачів освіти (54,7% студентів медичних факультетів та 37,5 – стоматологічного) вважають, що не можливе повноцінне навчання, яке включало б теоретичну та практичну підготовку у закладі вищої медичної освіти або за їх спеціальністю. 34,9% респондентів відповіли, що за допомогою дистанційної освіти у повному обсязі можна отримати лише теоретичний матеріал. Але звертає на себе увагу та викликає занепокоєння думка 14,1% студентів, які вказали, що дистанційна освіта цілком забезпечує професійну підготовку за спеціальністю «Медицина» (12,1%) та «Стоматологія» (9,4%).

Недоліками дистанційного навчання (на це питання можна було вибрати декілька відповідей або вказати інше) здобувачі освіти вважають: недостатній особистий контакт з викладачем (38,3%), недостатнє забезпечення навчального контенту на кафедрах (в тому числі неможливість освоєнню практичних навичок) (29,5%), надмірне навантаження на студента (18,1%), брак спілкування з

однокурсниками (15,4%), немає недоліків (0,7%). З власних варіантів 0,7% здобувачів освіти (1 студент) недоліком вважають несформований графік занять та 0,7% відповіли, що незадоволені якістю звуку при розмові з викладачем під час конференції на платформі ZOOM.

Отже, у студентів різна думка з приводу дистанційного навчання. Але необхідно звернути увагу на здобувачів вищої медичної освіти, які вважають, що можливо отримати повноцінні теоретичні знання та практичні навички позааудиторно. Постає питання, яким чином ці студенти можуть навчитися, наприклад, обстежувати хворого, використовувати інструментальні або лабораторні методи діагностики і лікування, виконувати різні хірургічні операції та інші маніпуляції в своїй практичній діяльності. Цей виявлений аспект під час анкетування необхідно всебічно проаналізувати з вивченням мотиваційних, соціальних, психологічних [6, с. 215], компетентнісних [7, с. 223] та інших складових, що важливо у навчанні таких студентів. Стосовно якості змісту, засобів та методів проведення дистанційного навчання на кафедрі патологічної анатомії з секційним курсом було проведено аналіз декількох питань, які висвітлювали думку студентів.

На питання «Чи зрозуміло подають викладачі теоретичний матеріал, який вам необхідно вивчити?» 92,6% респондентів зазначили, що матеріал повністю зрозумілий та містить відео, таблиці, схеми, пояснення, зображення макро- та мікропрепаратів. 6% студентів відповіли, що теоретичний матеріал частково зрозумілий і необхідно змінити форму навчання або викладення матеріалу, а для 1,4% здобувачів освіти матеріал взагалі не зрозумілий, оскільки викладачі пропонують лише вивчити розділ підручника і дають завдання для виконання.

Якість змісту навчання визначалась також при аналізі відповідей на питання «Чи достатньо Вам інформації для організації дистанційного навчання?». Отримували інформацію вчасно та всі завдання були зрозумілими для 58,3% студентів, якщо виникали питання, то за допомогою до викладача зверталися 36,9%, а 2% здобувачів освіти вирішували питання з допомогою одногрупників і лише 2,8% студентів завдання отримували несвоєчасно.

Для контролю знань під час дистанційного навчання 67,8% студентів зазначили оптимальним опитування їх під час відеоконференцій в ZOOM, 26,2% респондентів надали б перевагу тестуванню в Google classroom, а 6% задовольнило б поєднане використання двох засобів. Проте, комбінацією засобів навчання, що забезпечують розбір теоретичного матеріалу під час он-лайн спілкування і контролю знань з використанням тестових форм Google classroom задоволені 94,3% студентів, а 5,7% студентів не задоволені поєднанням таких засобів дистанційного навчання. Хоча необхідно зазначити, що пропозицій для покращення або зміни форми чи засобів навчання дані студенти не внесли у відповідному розділі.

Таким чином, ґрунтуючись на думку здобувачів освіти, можна стверджувати, що дистанційне навчання на кафедрі патологічної анатомії з секційним курсом проводиться на достатньо високому рівні. Але не можна зупинятися на досягнутому, потрібно постійно вдосконалювати існуючі надбання та проводити пошук нових методів та засобів, що дасть змогу покращити підготовку майбутніх лікарів.

Висновки. В умовах, які склалися під час пандемії особливо небезпечної інфекційної хвороби COVID-19, дистанційне навчання дає можливість організувати навчальний процес, надати здобувачам освіти навчальний матеріал,

провести контроль теоретичної підготовки за допомогою сучасних технологій. Вміле поєднання різних засобів роботи зі студентами на відстані може забезпечити достатню теоретичну підготовку. Дистанційне навчання дає можливість студентам постійного пошуку нової інформації для свого професійного розвитку, але воно не може повноцінно замінити традиційну освіту, оскільки в роботі лікаря, крім теорії велике значення має практика.

ЛІТЕРАТУРА

1. Патологическая анатомия COVID-19 : атлас / под ред. О.В.Зайратьянца. Москва : ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2020. 140 с.
2. Скрипник І. М., Маслова Г. С., Приходько Н. П., Гопко О. Ф., Шапошник О. А. Використання дистанційних методів навчання в медичній освіті. Медична освіта. 2020. № 3 (39). С. 29–32.
3. Шевченко Т. І., Сорокіна С. І., Шапошник О. А., Приходько Н. П. Застосування технологій електронного навчання як засіб підвищення ефективності навчального процесу. Удосконалення якості підготовки лікарів у сучасних умовах : матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 24 березня 2016 р. Полтава, 2016. С. 242–243.
4. Филенко Б.М., Ройко Н.В., Старченко І.І., Проскурня С.А., Прилуцький О.К. Порівняльний аналіз успішності студентів під час дистанційного навчання і традиційної форми освіти. Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії. 2020. Т. 20, вип. 2 (70). С. 162-167.
5. Сорокіна С. І., Шапошник О. А., Шевченко Т. І., Приходько Н. П. Реалізація новітніх інформаційно-освітніх технологій в медичній галузі. Нові інформаційні технології в освіті для всіх : збірка праць десятої міжнародної конференції. Полтава, 2015. Ч. 2. С. 216–222.
6. Ройко Н. В., Филенко Б. М., Проскурня С. А., Совгиря С. М. Рівень мотивації та ставлення студентів до вивчення патоморфології. Світ медицини та біології. 2017. № 4 (62). С. 212–215.
7. Ройко Н.В., Старченко І.І., Филенко Б.М., Поскурня С.А., Прилуцький О.К. Розвиток міжпредметних зв'язків для формування клінічного мислення на основі академічних компетенцій на кафедрі патологічної анатомії з секційним курсом. Актуальні питання вищої медичної (фармацевтичної) освіти : матеріали XVII Всеукр. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 5-6 листопада 2020 р. Тернопіль, 2020. С. 217–225.

УДК: 378.018.43:378.016:616-053.2

*Фролова Т.В., Сенаторова А.В., Терещенкова І.І., Стенкова Н.Ф.,
Сіняєва І.Р., Атаманова О.В., Кононенко О.В., Феськова А.О.*

**Харківський національний медичний університет
ДИСТАНЦІЙНА ФОРМА**

**НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
СТУДЕНТІВ І ВИКЛАДАЧІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ
ПРОЦЕДУР ПЕДІАТРІЇ**

У статті висвітлені теоретичні та практичні аспекти впровадження дистанційного навчання при вивченні клінічної дисципліни, розглянуті основні напрями вирішення проблем за допомогою інноваційних освітніх технологій. Звертається увага на необхідність збереження інтерактивної взаємодії

студентів і викладачів при викладанні клінічної дисципліни у форматі дистанційного навчання. Проаналізовані результати анкетування студентів задля попередньої оцінки якості дистанційного навчання та підвищення професійної компетенції майбутніх лікарів.

Ключові слова: дистанційна форма навчання; інтерактивне навчання; медичний освітній заклад, пропедевтика педіатрії

Theoretical and practical aspects of distance learning introduction in studying clinical discipline are reported in the article, the main directions of solving problems of innovative educational technologies are also considered. Attention is paid to necessity to maintain interactive cooperation between students and teachers during teaching clinical discipline in the distance form of learning. The results of the students survey about preliminary rating of the quality of distance learning and advancement of professional competence of future doctors were analyzed.

Key words: distance learning; interactive learning; medical educational institution, propedeutics of pediatrics

В статье освещены теоретические и практические аспекты внедрения дистанционного обучения при изучении клинической дисциплины, рассмотрены основные направления решения проблем с помощью инновационных образовательных технологий. Обращается внимание на необходимость сохранения интерактивного взаимодействия студентов и преподавателей при преподавании клинической дисциплины в формате дистанционного обучения. Проанализированы результаты анкетирования студентов для предварительной оценки качества дистанционного обучения и повышения профессиональной компетенции будущих врачей.

Ключевые слова: дистанционная форма обучения, интерактивное обучение, медицинское образовательное учреждение, пропедевтика педиатрии

Постановка проблеми. Більшість навчальних закладів різного рівня використовують в педагогічному процесі дистанційні технології. Але у зв'язку з ситуацією, що склалася в світі через поширення коронавірусної інфекції, дистанційна форма навчання досягла широкого застосування та розвитку.

Огляд останніх досліджень і публікацій з цієї проблеми. Останнім часом невід'ємною та важливою частиною здобуття медичної освіти стала дистанційна форма навчання. Правильним є використання словосполучення «дистанційне навчання», а не «дистанційна освіта», тому що це спосіб здобуття знань та вмінь студентами, зміст освіти при цьому не змінюється [8].

Впровадження нових інноваційних технологій в медичну практику завжди стрімко розвивалося. Сьогодні ступінь розвитку цієї сфери швидко зростає та стає пріоритетним. Звичайно, потрібно відзначити, що медична освіта має свої особливості, пов'язані з відносинами викладач-студент, лікар-пацієнт. Але навіть у таких випадках дистанційне навчання демонструє свою гнучкість, а використання сучасних технологій в процесі навчання виводить його на вищий рівень [6, с. 357-361]. Сучасні комп'ютерні програми дозволяють забезпечити передачу знань і доступ до різноманітної інформації, а нові технології, наприклад, інтерактивні електронні навчальні посібники, мультимедійний контент, Інтернет, сприяють підвищенню залучення студентів до процесу навчання. Інтерактивні можливості систем доставки інформації дозволяють налагодити і навіть стимулювати зворотний зв'язок, забезпечуючи діалог і постійну підтримку, які не є можливими в

більшості традиційних систем навчання [5].

Дистанційне навчання при підготовці лікарів - це інноваційна організація навчального процесу, яка реалізується в специфічній педагогічній системі, що базується на принципі самостійного навчання студента та інтерактивної взаємодії викладача та студента [4, с.77-140]. Студент приймає активну участь у процесі освіти. Під час підготовки до заняття студент не завжди може знайти потрібну та сучасну інформацію в підручнику, що він взяв в бібліотеці, тому він звертається до інтернет-ресурсів, грамотна робота з якими є невід'ємною частиною дистанційного навчання. Це надає можливість знайти корисну, оновлену та актуальну інформацію, що є важливим фактором формування досконалої теоретичної бази [1, с. 545-547].

Невід'ємна роль в процесі викладання студентам-медикам клінічної дисципліни, а саме пропедевтики педіатрії, у дистанційному форматі, відводиться на опанування практичних навичок. Це й методики обстеження органів і систем здорової і хворої дитини й виявлення патологічних змін та їх трактування. Під час дистанційного навчання реальний пацієнт відсутній, тому це може бути можливим за допомогою виписок з історії хвороби з демонстрацією фотографій (наприклад, зміна кольору шкіри, низькорослість, ожиріння, гідроцефалія та ін.), відеофільмів (задуха, вимушене положення) та аудіозаписи (серцеві та дихальні шуми). На прикладі виписки з історії хвороби складаються питання до студента: які патологічні відхилення в статусі пацієнта виявлені, чим ці зміни можуть бути зумовлені, та як інтерпретувати результати лабораторних обстежень.

Виникає питання, як це зробити, знаходячись по іншу сторону екрану від студента? Провідна роль відводиться правильно підібраним електронним освітнім системам, електронним бібліотекам, достовірним інтернет-ресурсам, а також можливості візуалізувати та побачити необхідні методики обстеження пацієнтів, медичні маніпуляції за допомогою навчальних фільмів [5, 236-240].

Завдання дослідження: оптимізувати основні засоби і методи дистанційного навчання при викладанні пропедевтики педіатрії в медичних закладах освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим в ході дистанційного навчання є те, що студент сам може розпоряджатися своїм часом та формою, в якій він отримує знання, що запропонована викладачем: лекції, вебінари, узагальнення літературних даних, підготування виписок з історії хвороби, конференції. На кафедрі пропедевтики педіатрії № 1 Харківського національного медичного університету (ХНМУ) протягом всього періоду пандемії, відповідно до принципів дистанційної форми навчання, в режимі он-лайн проводилися практичні заняття та лекції зі студентами 3 курсу. Тому, маючи певні напрацювання можна поділитися досвідом, обговорити ряд питань і позначити круг перспектив дистанційного навчання.

Для якісного проведення таких занять на платформі Moodle були розміщені дистанційні курси, які розроблені співробітниками кафедри, і кожен студент університету мав до них вільний доступ [7]. Додатково створювались окремі вкладки відповідно для студентів певного курсу та дисципліни, що сприяло зручному пошуку розміщених на платформі методичних матеріалів, лекцій, матеріалів для самосійної підготовки, ситуаційних завдань та тестів [6, с. 5].

Студенти мали можливість самостійно підготуватися до заняття, розібрати теоретичні питання, попрацювати з базами даних; в свою чергу викладач міг

перевірити ступінь підготовки студента до заняття шляхом тестування. Розбір клінічних ситуацій за допомогою виписок з історії хвороби з визначенням патологічних симптомів та постановки студентом синдромального діагнозу ґрунтуючись на результатах основних та додаткових методів дослідження дозволяв інтенсифікувати процес навчання.

Ситуаційні завдання, що надавалися студентам у формі відеофільмів (огляд новонародженого, проведення антропометрії, оцінки фізичного розвитку в дітей, методики обстеження, здійснення різноманітних медичних маніпуляцій та ін.) суттєво впливали на емоційну сферу сприйняття та закріплювали в пам'яті студентів отримані знання. Також ефективним було проведення дистанційних занять з використанням спеціального обладнання та фантомів.

Під час дистанційного навчання вкрай важливий зворотній зв'язок. Студенти повинні оцінювати роботу викладачів, інформувати про свої проблеми, потреби, психологічний статус. Також викладачі мають можливість порівняти власні враження про свою діяльність з думкою студентів про свою викладацьку роботу і продовжити працювати над вдосконаленням своєї викладацької майстерності. У той же час адміністрація університету мала змогу контролювати якість викладання в аудиторіях і працювати над можливими проблемами.

Для оптимізації основних засобів і методів дистанційного навчання при викладанні пропедевтики педіатрії викладачами кафедри було проведено анкетування студентів з метою попередньої оцінки якості дистанційного навчання. Якість організації дистанційного навчання на кафедрі 86,3% студентів оцінили добре, 10,5% задовільно, 3,2% незадовільно. На питання щодо якості контролюючих заходів, тестів, завдань 70,9% відповіли добре, 19,2% задовільно, 9,9% незадовільно. 86,3% студентів оцінили форму навчання з викладачем добре, 12,6% задовільно, 1,1% незадовільно. Більшість студентів оцінюють роботу викладача добре - 92,3%, 6,5% задовільно, 1,5% незадовільно. Також студенти оцінили свою самостійну роботу: 64,8% добре, 13,8% задовільно, 21,4% незадовільно. На питання щодо інформаційного забезпечення занять (відеофільми, презентації та інше) добре відповіли 73,6% студентів, задовільно 19,2%, незадовільно 7,2%.

Таким чином, перший досвід дистанційного навчання на кафедрі дав позитивні результати: студенти стали більш активними в самостійній підготовці до занять, викладачі – адекватніше оцінювати знання студентів, також розширилися технічні можливості викладання практичних навичок з економією часу для підготовки до занять.

Висновки з цього дослідження та перспективи. Під час підготовки були проаналізовані різноманітні методики використання сучасних інформаційних технологій дистанційної форми навчання на кафедрі пропедевтики педіатрії. За опитуванням студентів дистанційна форма навчання є ефективним способом отримання знань, тому що вона складається з усіх форм навчання, дозволяє суттєво розширити спектр доступної інформації та надає нові можливості для індивідуального формування лікаря та клінічного мислення. Використання переваг та підвищення ефективності дистанційної форми навчання має організовуватися з урахуванням можливостей нових інформаційних технологій і орієнтуватися на формування розвиненої особистості, що здатна до постійного оновлення наукових знань і професійної мобільності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агранович Н.В., Ходжаян А. Б. Возможности и эффективность дистанционного обучения в медицине. Фундаментальные исследования. с. 2016. 545-547.
2. Биков В.Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України / В.Ю. Биков // Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології : кол. монографія / В.Ю. Биков, О.О. Гриценчук, Ю.О. Жук та ін. / Академія педагогічних наук України, Інститут засобів навчання. Атіка, 2015. с. 77–140.
3. Дистанційне навчання: сутність, цілі, принципи, особливості, вимоги. Програмне забезпечення та адміністрування навчального процесу при ДН [Електронний ресурс]
URL: <http://nuwm.edu.ua/navchaljno-naukovi-instituti/zaочно-distancijnogho-navchannja/novini/distancijne-navchannja-cili-principi-osoblivosti-vimoghi>
4. Кудрявцева С.П. Міжнародна інформація : навчальний посібник / С.П. Кудрявцева, В.В. Колос. Видавничий дім «Слово», 2005. 400 с.
5. Морзе Н.В. Інформаційні технології в навчанні : навч. посіб. / за ред. Н.В. Морзе. Видавнича група ВНУ, 2004. 240 с.
6. Смирнова-Трибульська Є.М. Дистанційне навчання з використанням системи MOODLE : навч.-метод. посіб. / Є.М. Смирнова-Трибульська. – Херсон: Видавництво Айлант, 2007. – 465 с. 5.
7. Сторінка кафедри пропедевтики педіатрії №1 ХНМУ на онлайн-платформі Moodle [Електронний ресурс]
URL: <http://31.128.79.157:8083/course/index.php?categoryid=59>
8. Що таке дистанційна освіта: як вона працює? [Електронний ресурс] URL: <http://www.vsemisto.info/osvita/2355-sho-take-vysha-osvita-jak-vona-prazhuje>

УДК 616.89-008.441.44:159.923:378:61-057

*Цвіренко С.М., Похилько В.І., Чернявська Ю.І.,
Соловійова Г.О., Климач Т.М.*

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ІЗ ПОЗИЦІЇ ВИЗНАЧЕННЯ СУЇЦИДАЛЬНОГО РИЗИКУ

В статті висвітлено результати аналізу анкетування 480 студентів Української медичної стоматологічної академії (м. Полтава) з можливим визначенням групи осіб з елементами суїцидальної поведінки. Було використано «Опитувальник суїцидального ризику» (модифікація Т.М. Разуваєвої), який найбільш широко використовується психологами при індивідуальному та груповому тестуванні для експрес-діагностики суїцидального ризику; виявлення рівня сформованості суїцидальних намірів з метою попередження серйозних спроб самогубства і дозволяє запобігти вчинення спроб самогубства. За результатами аналізу відповідей респондентів виявлено такі риси студентів-медиків: демонстративність – 2 %; афективність – 2 %; унікальність – 2 %; неспроможність – 2 %, соціальний песимізм – 1 %; злам культурних бар'єрів – 3 %; максималізм – 7 %; тимчасова перспектива – 1 %, антисуїцидальний фактор – 100 %. А антисуїцидальний фактор, навіть при наявності всіх інших факторів знімає глобальний суїцидальний ризик. Результати дослідження показали що студенти мають достатню психологічну зрілість, а значить можуть оцінювати критичні ситуації з різних боків та зважено визначати свою реакцію. Завданням

виховної роботи у закладах вищої освіти є сприяння гармонійному розвитку особистості, психологічної зрілості, а максималізм можна розглядати як етап формування особистості.

Ключові слова: анкетування, студенти, суїцидальний ризик, толерантність

The article highlights the results of the questionnaire analysis, which was performed on 480 students of Ukrainian Medical Stomatological Academy (Poltava) with a possible definition of group with elements of suicidal behavior. The "Suicide Risk Questionnaire" (modified by TM Razuvaeva) was used, which is most widely used by psychologists in individual and group testing for rapid diagnosis of suicide risk; identifying the level of suicidal ideation in order to prevent serious suicide attempts and prevent suicide actions. According to the results of the analysis of the respondents' answers, the following features of medical students were revealed: demonstrativeness – 2 %; affectivity – 2 %; uniqueness – 2 %; insolvency – 2 %, social pessimism – 1 %; breaking cultural barriers – 3 %; maximalism – 7 %; timely perspective – 1 %, antisuicidal factor – 100 %. And the antisuicidal factor, even in the presence of all other factors, removes the global risk of suicide. The results of the study showed that students have sufficient psychological maturity, which means they can assess critical situations from different points of view and carefully determine their reaction. The task of educational work in higher education institutions is to promote the harmonious development of personality, psychological maturity, and maximalism can be considered as a stage of personality formation.

Key words: questionnaire, students, suicide risk, tolerance

В статье отражены результаты анализа анкетирования 480 студентов Украинской медицинской стоматологической академии (г. Полтава) с возможным определением группы лиц с элементами суицидального поведения. Было использовано «Опросник суицидального риска» (модификация Т.М. Разуваевой), который наиболее широко используется психологами при индивидуальном и групповом тестировании для экспресс-диагностики суицидального риска; выявления уровня сформированности суицидальных намерений с целью предупреждения серьезных попыток самоубийства и позволяет предотвратить совершение самоубийства. По результатам анализа ответов респондентов выявлены следующие черты студентов-медиков: демонстративность - 2%; аффективность - 2%; уникальность - 2%; несостоятельность - 2%, социальный пессимизм - 1%; слом культурных барьеров - 3%; максимализм - 7%; временная перспектива - 1%, антисуицидальный фактор - 100%. Показатель антисуицидального фактора, даже при наличии любых других факторов снимает глобальный суицидальный риск. Результаты исследования показали, что студенты имеют достаточную психологическую зрелость, а значит могут оценивать критические ситуации с разных сторон и взвешенно определять свою реакцию. Задачей воспитательной работы в учреждениях высшего образования является содействие гармоничному развитию личности, психологической зрелости, а максимализм можно рассматривать как этап формирования личности.

Ключевые слова: анкетирование, студенты, суицидальные риск, толерантность

Самогубства можна запобігати. Проте кожні 40 секунд десь у світі помирає людина, здійснивши самогубство, і ще частіше хтось робить спробу звести

рахунки з життям. Самогубства відбуваються у всіх регіонах світу, і їх здійснюють люди різного віку. Смертність внаслідок суїцидів займає четверте місце серед причин смерті після смерті внаслідок СНІДу, серцево-судинних, онкологічних захворювань і нещасних випадків у результаті дорожнього транспортних пригод. Україна з показником 11 тисяч самогубств за рік зайняла 8 місце у світі за кількістю здійснення суїцидів [4].

Кожне самогубство - це особиста трагедія, яка передчасно перериває життя людини, завдаючи непоправної шкоди членам його сім'ї, друзям. Щорічно в результаті самогубств гинуть більше 800 000 чоловік. В цілому самогубства складають 50% всіх смертей від насильницьких причин серед чоловіків і 71% серед жінок. Відносно вікових груп, майже у всіх регіонах світу частота самогубств найвища серед осіб у віці 70 років і старше - як серед чоловіків, так і серед жінок. У деяких країнах цей показник є найвищим серед молодих людей, і в глобальному масштабі серед причин смерті людей у віці від 15 до 29 років самогубства займають друге місце [4].

Статистичні дані, нажаль, вказують на те, що з роками суїцид «молодшає», що потребує дослідження цього питання і розробки профілактичних заходів. Щорічно на кожне самогубство припадає безліч випадків суїцидальних спроб. З огляду на це стає актуальною необхідність поглиблення знань про суїцид як феномен, а також розширення арсеналу стратегій та методів роботи з людьми, які проявляють суїцидальну поведінку. Психологи вказують, що причини суїциду різноманітні і полягають не тільки в особистісних переживаннях і обстановці, яка травмує психічно, але й у соціально-економічній та моральній організації суспільства [1]. Віднесення суїциду до криз, спричинених зовнішніми впливами, звичайно, дуже умовне й узагальнене. Г.В.Старшенбаум, скажімо, виокремлює суїцидонебезпечні реакції трьох типів: реакції дезадаптації, викликані впливом об'єктивно та суб'єктивно значущих факторів середовища, що призводять до фрустрації життєво важливих потреб та породжують стан психологічної кризи (і саме такі реакції підпадають під тлумачення суїциду як зовнішньо-зумовленої кризи), а також невротичні реакції, притаманні хворим на неврози, зокрема істеричні, та психопатичні – зумовлені т. зв. «суїцидальним розвитком» на тлі акцентуації характеру, що, однак, не досягає ступеня психопатії [6].

Наше сьогодення є часом значного інформаційного навантаження (часто негативного), що змушує людину перебувати в стані тривалого емоційного напруження. Постійні стреси та емоційні переживання обмежують можливості соціальної адаптації людей різних вікових груп та негативно впливають на стан психічного здоров'я населення, і, у першу чергу, на найбільш вразливу його частину – молодь. За таких умов зростає частота станів дезадаптації з відчуттям невпевненості, незахищеності, втрати сенсу життя, які виражаються в нервово-психічних та психосоматичних розладах, аутоагресивній поведінці, і її крайній формі – суїциді [2]. Останнім часом дослідники аутоагресії вказують на необхідність розробки і втілення ефективних превентивних засобів не лише проявів суїцидальної поведінки, але й суїцидальних тенденцій як активної (внутрішньої) форми аутоагресивної поведінки, що включає як суїцидальні наміри, так й мимовільні вчинки, які безпосередньо передують їх втіленню в життя. Причини суїцидальної поведінки дуже складні та численні. Вони полягають у біологічних, генетичних, психологічних і соціальних чинниках.

Основними мотивами самогубства серед молоді є такі:

- переживання образи, самотності, відчуженості, неможливість бути зрозумілим;
- реальна або уявна втрата батьківської любові, нерозділене кохання (кохання без взаємності), ревності;
- переживання, пов'язані із смертю одного з батьків, розлучення батьків; почуття провини, сорому, образи, незадоволеності собою;
- страх перед ганьбою, глузуванням, приниженням; страх перед покаранням;
- любовні невдачі, сексуальні ексцеси, вагітність;
- почуття помсти, погроз, шантажу;
- бажання привернути до себе увагу, викликати жаль, співчуття [1].

Як розпізнати потенційного самогубця і як йому допомогти? У формуванні суїцидальної реакції можна виділити пресуїцидальний період – період від виникнення перших суїцидальних переживань до їх реалізації. Тому важливо виявити осіб, які виявляють ознаки психологічного стану саме на цій стадії, щоб вчасно надати допомогу. Хоча багато самогубства відбуваються без подачі будь-яких попереджувальних сигналів, у поведінці більшості людей, налаштованих на суїцид, можна все ж розпізнати тривожні сигнали: людина страждає на депресію; втрачає повагу до себе й інтересу до того, що раніше було йому дорогим; песимістично ставиться до майбутнього; активно завершує справи, пише заповіт, роздає цінні речі; починає більше пити; спить занадто мало або занадто багато; виглядає стурбованим і неспокійним; ізолюється від близьких; відчуває сильні перепади настрою.

Саме в студентські роки відбувається активне формування всіх рис особистості. Одночасно відбувається і професійне становлення студента як майбутнього фахівця. На думку психологів процес становлення особистості обов'язково супроводжується певною кількістю суперечностей та складнощів, що і забезпечує якісну трансформацію рис особистості, її соціалізацію [1].

Метою нашої роботи було вивчення психологічного стану студентів Української медичної стоматологічної академії (м. Полтава) з можливим визначенням групи осіб з елементами суїцидальної поведінки. Нами було використано «Опитувальник суїцидального ризику» (модифікація Т.М. Разуваєвої). Даний опитувальник найбільш широко використовується психологами при індивідуальному та груповому тестуванні для експрес-діагностики суїцидального ризику; виявлення рівня сформованості суїцидальних намірів з метою попередження серйозних спроб самогубства і дозволяє запобігти вчинення спроб самогубства. [3].

Вибірку нашого дослідження склали 480 студентів, серед яких було 178 (37%) студентів медичного факультету № 1, 110 (23%) студентів стоматологічного факультету, 108 (22%) факультету підготовки іноземних студентів, 54 (11%) майбутніх педіатрів, 30 (6%) студентів медичного коледжу. Перед проведенням анкетування зі студентами проводилася бесіда з питань причин суїциду, основні мотиви самогубства серед молоді, як розпізнати потенційного самогубця і допомогти йому.

За результатами аналізу відповідей респондентів нами виявлено такі риси студентів: Демонстративність – 2 %; Афективність – 2 %; Унікальність – 2 %; Неспроможність – 2 % Соціальний песимізм – 1 %; Злам культурних бар'єрів – 3 %; Максималізм – 7 %; Тимчасова перспектива – 1 %, Антисуїцидальний фактор – 100 %. Нашу увагу привернув той факт, що для всіх респондентів притаманний антисуїцидальний фактор, що навіть при наявності всіх інших факторів знімає

глобальний суїцидальний ризик. Це глибоке розуміння почуття відповідальності за близьких, почуття обов'язку. Це уявлення про гріховність самогубства, антиестетичності його, боязнь болю і фізичних страждань. У певному сенсі це показник здорового психологічного клімату в студентському середовищі [5].

Відносно високим був відсоток студентів, яким притаманні риси максималізму. Психологи характеризують це явище гостротою сприйняття, категоричністю тверджень. Гарноце чи погано? Позитивним можна вважати той факт, що максималізм допомагає приймати сміливі рішення, шукати альтернативні шляхи розв'язання завдань. Він додає впевненості та наполегливості, що є надзвичайно важливими рисами медика. Сама здатність бачити крайнощі – не проблема, але психологічні труднощі починаються там, де ситуація зовсім не потребує принципості і прямоти. Але є й інший бік проблеми, коли юнацький максималізм переростає в дорослий і категоричність і безапеляційність перешкоджає стосункам, та й ефективному розвитку особистості [6].

Таким чином, результати нашого дослідження показали що студенти мають достатню психологічну зрілість, мають досить гнучке мислення, а значить можуть оцінювати критичні ситуації з різних боків та на основі цього аналізу визначати свою реакцію зважено. Підсумовуючи, зазначимо, що на нашу думку завданням виховної роботи у закладах вищої освіти є сприяння гармонійному розвитку особистості, психологічної зрілості, а максималізм можна розглядати як етап формування особистості. Успішному вирішенню завдань підготовки фахівця в закладах вищої освіти, як гармонійно розвиненої особистості, сприятиме науково обґрунтована система виховання толерантності студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бачериков А. М., Матузок Е. Г., Лакинський Р. В., Ткаченко Т. В. Суїцидальна поведінка та її профілактика (Огляд літератури) // Український журнал психоневрології том 20 випуск 2(71) 2021. – С. 53-56.
2. Гелда А.П. и Нестерович А.Н. Диагностические шкалы в оценке риска суицида / А.П. Гелда, А.Н. Нестерович // Военная медицина. – 2014. – №3. -С.101-107.
3. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Корня Л.В. Психологічна оцінка суїцидального ризику у військовослужбовців. Методичний посібник. — К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2019. — 206 с.
4. Предупреждение самоубийств. Глобальный императив https://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/world_report_2014/ru/
5. Сергєєнкова О.П. Вікова психологія к.: Центр учбової літератури, 2012. – 376 С.
6. Старшенбаум А. Суицидология и кризисная психотерапия М. - 2005. – 376 С

УДК 811.124:61:57

Цисык А. З.

**Учреждение образования «Белорусский государственный
медицинский университет», г. Минск**

МЕДИЦИНСКАЯ И БИОЛОГИЧЕСКАЯ ЛАТЫНЬ В НАШИ ДНИ: ТРАДИЦИОННЫЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАУЧНЫЙ СТАТУС И СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ

У статті обговорюється виклики, які в наші дні повстають перед викладанням та застосуванням латинської медично-біологічної та клінічної термінології у зв'язку з недооцінкою латини та конкуренцією англійської мови в

інформаційному та освітньому просторі.

Ключові слова: латинська мова, англійська мова, латинська медично-біологічна та клінічна термінологія, професійно-науковий статус, міжмовна інтерференція, термінологічна грамотність, виклики латинській мові в царині термінології.

The article discusses the challenges that nowadays arise before the teaching and use of Latin biomedical and clinical terminology in connection with both the underestimation of the Latin and competition of the English language in the information and educational space.

Key words: Latin language, English language, Latin biomedical and clinical terminology, professional and scientific status, interlanguage interference, terminological literacy, challenges to the Latin language in the field of terminology.

В статтє обсуждаются вызовы, которые в наши дни возникают перед преподаванием и употреблением латинской медико-биологической и клинической терминологии в связи с недооценкой латыни и конкуренцией английского языка в информационном и образовательном пространстве.

Ключевые слова: латинский язык, английский язык, латинская медико-биологическая и клиническая терминология, профессиональный и научный статус, межъязыковая интерференция, терминологическая грамотность, вызовы латинскому языку в области терминологии

Еще несколько десятков лет назад казалось, что знаменитый постулат «Non est via in medicina sine lingua Latina» не подлежит пересмотру, и латынь в функции специфического международного языка биологических наук и медицины в обозримом будущем будет сохранять свой веками наработанный авторитет и статус. Однако процессы глобализации и интеграции в сфере науки и образования объективно выдвинули на первое место в информационном и дидактико-когнитивном пространстве английский язык. Сегодня он активно вторгается в медико-биологическую и клиническую терминологию как на профессионально-научном, так и на бытовом уровне – в научных публикациях, справочной литературе, в медицинских учреждениях, аптеках, на экранах телевизоров и на страницах газет. Мы все чаще слышим вместо привычного «Витамин Ц» — «Витамин Си», вместо «инсульт» — «инсульт», вместо «трансплантат» — «трансплант» et cetera. По словам профессора МГУ им. М. В. Ломоносова, доктора биологических наук и автора учебника «Ботаническая латынь» В. П. Прохорова, студенты и специалисты все чаще произносят латинские слова в ботанических терминах по фонетическим правилам английского языка [13, с. 5].

Знак равенства между терминами на латинском и английском языках начинают ставить и преподаватели анатомии при обучении иностранных студентов на английском языке. Это особенно происходит в тех случаях, когда буквенный состав терминов в двух этих языках совпадает или почти совпадает, — сравним, например, латинский термин *frenulum veli* и его английский эквивалент *frenulum veli*, латинское название *nucleus anterior* и его английский эквивалент *anterior nucleus*. Согласно правилам Международного комитета по анатомической терминологии, национальные анатомические номенклатуры создаются только на основе международного, т. е. латиноязычного варианта этой номенклатуры [12, с. V], и таким путем, очевидно, создавалась и английская анатомическая номенклатура. Однако, на наш взгляд, английские анатомы пошли неверным

путем, в массовом порядке ассимилируя латинские термины не только лексически, но и морфологически и синтаксически, т. е. сохраняя в английских эквивалентах латинских терминов латинскую лексику в формах ее косвенных падежей. В результате такой многоплановой ассимиляции часто теряется логико-познавательная связь между лексическими единицами в латинском термине и его английском эквиваленте. Сравним, в частности, две следующие группы латинских терминов и их английских эквивалентов:

Латинский термин	Английский эквивалент	Латинский термин	Английский эквивалент
Cellulae ethmoidales	Ethmoidal cells	Cornu superius	Superior horn

В данной группе примеров морфолого-синтаксические связи внутри каждого термина на английском языке полностью соответствуют языковым стандартам, поэтому понимание и усвоение таких терминов не создает студентам особых когнитивных проблем. Однако рассмотрим вторую группу примеров.

Латинский термин	Английский эквивалент	Латинский термин	Английский эквивалент
musculi palati mollis et faucium	muscles of soft palate and faucium	Musculus extensor digiti minimi	Extensor digiti minimi

В данной группе эквивалентных терминов смысл каждого английского термина становится понятным только при точном понимании латинской грамматической формы и смысла каждого использованного в нем латинизма. Если же студенты изучают названия указанных анатомических структур только на английском языке, то эти названия будут представлять для них набор непонятных латинских слов, не укладывающихся в логически осмысленную связь. Вот почему путь обучения студентов англоязычному варианту анатомической терминологии без опоры на основы латинской лексики и грамматики, на наш взгляд, малопродуктивен. Ведь одно дело, если студенты, приступая к изучению анатомии на английском языке, уже имеют базисные знания по латинской грамматике, полученные в школах, лицеях или гимназиях, как это принято в странах Западной Европы, Канады и США, и совершенно другое, если анатомическая терминология преподается иностранным студентам, приезжающим к нам на учебу из стран так называемого «третьего мира». Однако, сравнивая последний вариант Международной анатомической номенклатуры [12] с предыдущими [5], становится очевидной тенденция к росту латинских заимствований в англоязычной версии анатомических терминов, в том числе и многословных терминов со сложной синтаксической структурой. Такая же картина наблюдается при анализе лексики в англоязычном варианте Международной гистологической терминологии [18]. При всей кажущейся выгоде такого феномена для латинского языка, его последствия для преподавания курса латыни англоязычным студентам несут в будущем целый ряд вызовов, которые для латинистов могут воплотиться в реальные потери части учебной аудитории и учебного времени.

Приведенные примеры показывают, что английский язык в медико-биологической терминологии начинает играть по существу роль «тройного коня» по отношению к латыни. Близость значительного количества заимствованных лексем к латинскому первоисточнику склоняет многих и педагогов, и ученых-теоретиков пренебрегать латынью и лексико-грамматическими законами ее функционирования в медико-биологических номенклатурах и навязывать

гибридные латино-английские лексические модели при введении новых терминов. Такое мнение подтверждает и история ставшего печально знаменитым в последнее время термина «коронавирус», составленного из двух латинских слов [4, с. 203; с. 827]. Первое слово — **corona** «венец», «корона», употреблено в названии данного вируса в связи с тем, что его внешняя оболочка с редкими шипами напоминает, как считается, корону солнца при её затмении. Вторая часть термина — существительное **virus** «яд», которое с возникновением вирусологии в конце XIX века начало употребляться в значении «вирус». В латинском словообразовании существует многовековое правило соединения двух слов в составе термина, в соответствии с которым первая часть слова (основа существительного) — присоединяется к второй части (основе второго существительного) с помощью соединительного гласного -o-, например: *fibrocartilago* «волоknистый хрящ» (лат. *fibra* «волокно» + лат. *catilago* «хрящ») в анатомической терминологии; *normocytus* «нормоцит» (лат. *norma* «норма» + новолат. *cytus* «клетка») в гистологической терминологии; *lactobacillus* «молочнокислая бактерия» (лат. *lac*, *lactis* «молоко» + лат. *bacillus* «палочка») в микробиологии. Однако в термине **coronavirus** соединены два латинских существительных без соединительного гласного -o-, в результате чего в мировое информационное пространство вместо ожидаемого варианта **coronovirus** был запущен англоязычный вариант **coronavirus**. Впрочем, в микробиологических названиях нередко встречаются подобного рода терминологические ошибки, например: **Catellaspōra** [8, с. 379] вместо **Catellospōra** (лат. *catella* «цепочка» + новолат. *spora* «спора» из греч. *sporá* «посев, семя»), или **Aquaspirilla** вместо **Aqospirillum** (лат. *aqua* «вода» + новолат. *spirillum* «извивистое щупальце») [8, с. 30]. А в номенклатурных микробиологических названиях можно обнаружить и более существенные ошибки грамматического плана. Например, в популярном в Беларуси учебном пособии В. В. Лысака «Микробиология» [8, с. 419 – 426] можно встретить следующие термины, которые мы представим здесь в сравнении с их надлежащими версиями:

Латинский термин	Надлежащая версия	Латинский термин	Надлежащая версия
<i>Bacillus polymixa</i>	<i>Bacillus polymixus</i>	<i>Propionibacterium propionicus</i>	<i>Propionibacterium propionicum</i>
<i>Neissaria elongate</i>	<i>Neissaria elongata</i>	<i>Streptomŷces scabies</i>	<i>Streptomŷces scabiei</i>

Еще больше вопросов с точки зрения и семантики, и грамматического оформления латинских слов вызывает список микробиологических терминов в статье С. Ш. Тер-Казаряна и В. А. Романовской, посвященной русским названиям бактерий санитарно-эпидемиологического контроля [15]. Однако, судя по сборникам материалов научно-методических конференций и научных статей, латинская микробиологическая и в целом биологическая терминология за последние полвека практически выпала из поля зрения латинистов. Но даже наш небольшой экскурс в латинскую микробиологическую терминологию показывает, что здесь много дискуссионных вопросов, которые следует обсуждать и решать. Основы составления латинских биологических терминов на латинском языке, закладываются, как известно, на первом курсе на занятиях по латинскому языку. Но в пределах тридцати двух или тридцати шести часов аудиторных занятий, отводимых учебной программой на курс практических занятий по латинскому языку для будущих биологов, невозможно уделить достаточно времени

образованию всех разновидностей латинской биологической терминологии, в том числе и микробиологической. В связи с этим заметим, что до середины 90-х годов в университетах Беларуси будущим биологам курс латинского языка вообще не преподавался. Автор данной статьи принимал участие в разработке первого в Беларуси учебного пособия по биологической латыни и в его апробации на биологическом факультете Белорусского госуниверситета [16]. Но 32-36-часовой курс аудиторных занятий в университетах Беларуси, как и в университетах Украины [14], явно недостаточен, если учесть то, что специалист-ботаник должен уметь составить на латинском языке ботанический прогноз или протолог, т. е. описание нового вида растительного мира [1, с. 126]. Какими должны быть на самом деле знания ботаника в области латыни, видно из приложения № 4 «Наиболее употребительные латинские выражения и сокращения, встречающиеся в номенклатурных цитатах и протологах») в издании «Ботаническая номенклатура», занимающее тридцать (!) страниц [1, 129 – 160]. Поэтому можно только приветствовать инициативу ученых-ботаников Российской Федерации, недавно подготовивших к изданию учебник по ботанической латыни, рассчитанный на студентов старших курсов, преподавателей и специалистов, в котором представлен и достаточно основательный курс латинской грамматики, и другие необходимые учебные материалы [13]. Их усвоение позволит как студенту старших курсов, так и специалисту-ботанику самостоятельно переводить с латыни или на латынь с помощью терминологических словарей ботанические диагнозы и использовать профессиональный справочный аппарат на латыни. Хочется надеяться, что подобного плана учебники появятся и в Украине, и в Беларуси.

Традиционно не любят дружить с латинистами и отечественные фармацевты и фармакологи. Если взять настольную книгу каждого фармаколога советского времени — «Лекарственные средства» М. Д. Машковского, продолжающую выходить в России и в наше время, то в ней можно встретить немало орфографических и лексико-грамматических ошибок, повторяющихся от издания к изданию. Возьмем, для сравнения, 10-е издание 1986 года [9, т. 1. с. 12, с. 36; т. 2, с. 253], и 16-е издание 2011 года [10, с. 21, с. 357, с. 813] где увидим все те же неправильно оформленные термины:

Напечатано в обоих изданиях	Правильный вариант
Atther pro narcosi <i>stabilisatum</i>	Atther pro narcosi <i>stabilisatus</i>
Elixir <i>pectoralis</i>	Elixir <i>pectorale</i>
Laevomycetini succīnas <i>solubile</i>	Laevomycetini succīnas <i>solubilis</i>

К сожалению, подготовка к изданию первой Государственной фармакопеи Республики Беларусь на русском языке тоже обошлась без сотрудничества ее составителей с латинистами. Удивительно, но в первом томе издания в материале, посвященном лекарственным формам [2, с. 600 –656] нет даже упоминания о латинских названиях этих форм, словно эти названия уже юридически повсеместно выведены их фармацевтического обращения, что, конечно же, не соответствует действительности. В Постановлении № 66 МЗ Республики Беларусь от 09.09.2014 года записано, что в рецептах обозначения лекарственных форм и сокращений указываются на латинском, белорусском и русском языках, и в такой записи действительно имеется лазейка для игнорирования латыни. Но значит ли это, что фармацевты, фармакологи и врачи должны от нее отказаться? Вряд ли настоящие профессионалы в этих областях теоретической и практической медицины нашего времени согласятся с такой постановкой вопроса, учитывая хотя бы

интернациональную значимость рецептурных записей на латинском языке. Но очевидно, что в свете упомянутого Постановления составителям национальной фармакопеи стало легче исключить из нее все формулировки на латинском языке, ибо это позволило им скрыть пробелы в их знаниях в области профессиональной латыни. Эти пробелы, тем не менее, обнаруживаются во втором томе фармакопеи, где систематизированы названия субстанций для фармацевтического использования [3]. Здесь составители данного тома в подаче латинских названий субстанций полностью ориентируются на англоязычные названия этих субстанций и допускают многочисленные орфографические и лексико-грамматические ошибки в латинском тексте. Непродуктивной следует считать и подачу названий частей лекарственных растений на русском языке во множественном числе, а на латинском, следуя английской версии — в единственном. Это, несомненно, будет дезориентировать и студентов, и преподавателей, когда такие формы в качестве нормативных закрепятся на страницах отечественной учебной и справочной литературы. В свете сказанного рассмотрим хотя бы несколько примеров:

Страница	Текст в Фармакопее на русском, латинском и английском языках	Правильный вариант на латинском языке
714	Натрия гидрокарбонат — Natrii hydrogenocarbōnas (англ. Sodium Hydrogen carbonate)	Natrii hydrocarbonas
715	Этанол безводный — Ethanolum anhydricum (англ. Ethanol anhydrous)	Aethanolum anhydricum
1187	Лимонника плоды — Schisandrae chinensis fructus (англ. Schisandra fruit)	Schizandrae chinensis fructus
1309	Сенны листья с плодами — Sennae folium cum fructus (англ. Senna leaf with pods)	Sennae folia cum fructibus

Но еще большим вызовом для статуса латыни в структуре подготовки будущих медицинских специалистов являются предложения о сокращении объема курса латинского языка в медицинских вузах, которые начинают исходить от самих преподавателей-латинистов [6]. Обосновав свои предложения фактом вхождения Беларуси в Болонское образовательное пространство (в которое, кстати, еще не вошли медицинские вузы Беларуси — А. Ц.), предлагают: 1) сократить сетку часов на данную дисциплину до одного семестра за счет значительного сокращения раздела «Фармацевтическая терминология и рецептура», учитывая то, что действующая инструкция «О порядке выписки рецепта врача» разрешает указывать обозначение лекарственных форм и рецептурные сокращения на латинском, белорусском или русском языке; 2) в рамках преподавания основ греко-латинской клинической терминологии подавать материал только в кириллическом написании; 3) в рамках преподавания основ анатомо-гистологической терминологии отказаться от заучивания словарных форм существительных и прилагательных [6, с. 368]. Удивительно, как автор этих слов, много лет преподающий латынь, может вносить такие предложения, которые фактически закрывают будущее для ее преподавания в медицинских вузах, утверждая при этом, что «изъять преподавание основ греко-латинской терминологии из учебных планов медицинских факультетов совершенно невозможно» [6, с. 366]. Да, после реализации этих предложений курс основ греко-латинской терминологии могут сохранить, но сведут его к весьма

ограниченному количеству аудиторных занятий, что в итоге сделает латынь только небольшим придатком к профильным медицинским предметам и лишит этот курс статуса самостоятельной дисциплины. Расценивая а priori изложенные выше предложения в целом как профессионально несостоятельные, выскажем по их поводу еще некоторые конкретные критические замечания.

Многолетняя практика преподавания основ латинской терминологии свидетельствует о том, что невозможно составлять многословный латинский термин без знания словарной формы составляющих его слов, которая определяет тип синтаксических связей между ними. Возьмем уже приводившийся выше термин *musculi palati mollis et faucium*. Можно ли различить форму синтаксической взаимосвязи внешне похожих (имеющих одинаковое окончание) и рядом расположенных, но совершенно различных морфологически и грамматически слов *musculi palati*, не зная исходной словарной формы каждого из этих слов, то есть, не определив их изначальный грамматический статус? Разве не требуется, например, в немецком языке, где тоже три рода у существительных и четыре падежные парадигмы, непререкаемое знание словарной формы каждого существительного? Все указывает на то, что подобного рода советы могут лишить учащегося осознанных логических основ понимания принципов соединения латинских слов в термин, лишить его той мыслительной активности при работе с латинскими терминами, которая тренирует ум и обеспечивает осознанное понимание познаваемых языковых явлений. Как говорят многие в наше время, «зачем заучивать то, что можно подсмотреть в смартфоне или компьютере?». Но именно на осознанном заучивании и личном осмыслении как базисной основе образования были построены все научные достижения как античной цивилизация, так и тех, которые приходили ей на смену до эпохи эры электронных гаджетов. Многие современные ученые-биологи считают, что в последние столетия идет достаточно быстро оглушение человека на генетическом уровне, усугубляющееся засильем гаджетов и падением активности умственной деятельности. И если можно было бы с помощью машины времени перенести маленьких детей из Древней Греции и Древнего Рима в наши дни и дать им достойное образование, то они выросли бы такими гениями, что превзошли бы всех нынешних мудрецов и наоткрывали бы такого, что нам и не снилось [6]. Поэтому не зря выдающийся современный специалист в области нейропсихологии мышления и речи, профессор Санкт-Петербургского университета Т. В. Черниговская заявляет, что она — сторонница традиционного классического образования. Ведь для перспектив умственного развития современного человека, теряющего навыки творческого мышления из-за засилья гаджетов, считает ученый, очень важно изучать древнегреческий и латынь, так как это изучение — невероятная тренировка нейронной сети мозга человека [17].

Сомнительным представляется и предложение перевести на кириллицу весь лексико-терминологический материал клинического раздела курса латинского языка. Во-первых, нельзя ставить знак равенства между преподаванием такого материала в западноевропейских университетах, которое осуществляется на базе латиницы и *ipso facto* в орфографическом плане облегчает студентам усвоение лексики. Затем, как быть с многословными латинскими терминами, являющимися основой клинических диагнозов и служащими информационной основой для врачей всего мира?

Кроме того, в преподавании клинического раздела установилась

многолетняя традиция параллельного изучения греческих корней с их латинскими эквивалентными названиями анатомо-гистологических структур и различных субстанций, что значительно расширяет общемедицинский лексикон будущих врачей. А учитывая постоянный рост международных профессиональных контактов, разве можно сегодня говорить о преподавании материала клинического раздела курса латинского языка только на русском, белорусском или украинском языке? Ведь любое упрощение и сужение кругозора будущих медицинских специалистов в той лексико-понятийной сфере, которая складывалась в европейской науке в течение столетий на основе латыни и присутствует сегодня в общеевропейском научном пространстве — это не тот путь, который способствует прогрессу любой национальной науки в условиях ее постоянных контактов с интернациональным понятийным аппаратом. Давайте все-таки не забывать того факта, что гимн объединенной Европы, в которую мы все стремимся, написан на латинском языке, давайте не пренебрегать многовековым вкладом латыни в интернациональную научную терминологию и соблюдать надлежащим образом ее употребление в закрепленных за ней образовательных и научных сферах!

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Е. Б., Губанов И. А., Тихомиров В. И. Ботаническая номенклатура. — М. : Изд-во МГУ, 1989. — 168 с.
2. Государственная фармакопея Республики Беларусь. Т. 1. Общие методы контроля качества лекарственных средств / Центр экспертиз и испытаний в здравоохранении; под. общ. ред. Г. В. Годовальникова. — Минск : Минский государственный ПТК полиграфии, 2006. — 656 с.
3. Государственная фармакопея Республики Беларусь: (ГФ РБ II): разработана на основе Европейской Фармакопеи. В 2-х томах. Т. 2. Контроль качества субстанций для фармацевтического использования и лекарственного растительного сырья / М-во здравоохр. Респ. Беларусь, УП «Центр экспертиз и испытаний в здравоохранении»; под общ. ред. С. И. Марченко. — Молодечно: Типография «Победа», 2016. — 1368 с.
4. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь: ок. 50 000 слов. — 3-е рус. изд., испр. — М. : Рус. яз., 1986. — 840 с.
5. Дзюбенко К. А. Анатомічний українсько-латинсько-англійський словник-довідник: Посібник для викладачів та студентів вищ. і серед. навч. закладів. — К. : Довіра, 1997. — 343 с.
6. Кожемякин В. Не венец эволюции. // Аргументы и факты. — 2020. — № 38. — С. 30.
7. Кондратьев Д. К. О преподавании медицинской латыни в европейском высшем медицинском образовании // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. — Т. 16, № 3. С. 366 – 368.
8. Лысак В. В. Микробиология: Учеб. пособие / В. В. Лысак. — Минск : БГУ, 2007. — 426 с.
9. Машковский М. Д. Лекарственные средства: В 2-х томах. Т. 1. — 10-е изд. стер. — М. : Медицина, 1986. — 624 с.
10. Машковский М. Д. Лекарственные средства: В 2-х томах. Т. 2. — 10-е изд. стер. — М. : Медицина, 1986. — 576 с.
11. Машковский М. Д. Лекарственные средства. — 16-е изд., перераб., испр. и доп. — М. : Новая волна, 2011. — 1216 с.

12. Международная анатомическая номенклатура (с официальным списком русских эквивалентов) / под ред. Д. Л. Колесникова. — М. : Медицина, 2003. — 224 с.
13. Прохоров В. П. Ботаническая латынь: учебник и практикум для академического бакалавриата / В. П. Прохоров. — 2-е изд., перераб. и дополн. — М. : Издательство «Юрайт», 2018. — 238 с.
14. Ревак Н. Латинська мова та основи біологічної термінології : підручник / Н. Ревак, В. Сулим, О. Назаренко. — Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2014. — 214 с.
15. Тер-Козарян С. Ш., Романовская В. А. Проект списка русских названий бактерий санитарно-эпидемиологического контроля: транслитерация родовых названий и ассимиляция двухсот двадцати пяти видовых эпитетов // Український медичний часопис. — № 3 (53) — V/VI, 2006. — С. 69 — 77.
16. Цисык А. З., Шевченко Г. И. Дверь в латинский язык и биологическую терминологию: Учеб. пособие. — Мн. : БГУ, 1999. — 115 с.
17. Планета зависит от человека [электронный ресурс]. — URL : <https://iz.ru/7005469/planeta-zavisit-ot-cheloveka>. Дата обращения: 14.10.2020.
18. Terminologia histologica. Международные термины по цитологии и гистологии человека с официальным списком русских эквивалентов / под ред. чл.-корр. РАМН В. В. Банина и проф. В. Л. Быкова. — М : ГЭОТАР–Медиа, 2009. — 272 с.

УДК 821.124(450)-22:81'42

Чернюх Н. Б.

Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ «РАДІСТЬ» У КОМЕДІЯХ ТЕРЕНЦІЯ

*У статті розглядаються засоби вербалізації емоційного концепту «радість» та їх місце у формуванні однойменної концептосфери у комедіях Теренція. Основним засобом вираження даного концепту є лексеми, які безпосередньо номінують його: іменники *gaudium*, *laetitia*, дієслово *gaudere*, прикметник *laetus*. що утворюють ядро концептосфери. Приядерна зона виражається лексемами *voluptas*, *hilaris* та *triumphare*. На периферії перебувають слова та словосполучення, які непрямо репрезентують концепт «радість» (вигуки, метафора), а також контекст.*

Ключові слова: латинська мова, емоційний концепт, концептосфера, радість, Теренцій, комедія, номінація.

*The article considers the means of verbalization of the emotional concept of “joy” and their place in the formation of the eponymous conceptsphere in the comedies of Terence. The main means of expression of this concept are directly nominating it tokens: nouns *gaudium*, *laetitia*, verb *gaudere*, adjective *laetus*, which form the core of the conceptsphere. The nuclear zone is expressed by the tokens *voluptas*, *hilaris* and *triumphare*. On the periphery are words and phrases that indirectly represent the concept of “joy” (exclamations, metaphors) as well as context.*

Keywords: Latin language, emotional concept, coceptsphere, joy, Terence, comedy, nominalization

В статье рассматриваются средства вербаллизации эмоционального концепта «радость» и их место в формировании одноименной концептосферы в комедиях Теренция. Основным средством выражения упомянутого концепта

являются лексемы, которые непосредственно номинируют его: существительные *gaudium*, *laetitia*, прилагательное *laetus*, образующие ядро концептосферы. Приядерную зону образуют лексемы *voluptas*, *hilaris* и *triumphare*. На периферии находятся слова и словосочетания косвенно репрезентирующие концепт «радость», а также контекст.

Ключевые слова: латинский язык, эмоциональный концепт, концептосфера, радость, Теренций, комедия, номинация.

Одним із виявів панівної у сучасній лінгвістиці антропоцентричної парадигми є виокремлення у окремий напрям лінгвістики емоцій (емоціології), яка, сформувавшись на перетині психології та мовознавства, досліджує зв'язок емоцій та мови. Вибір емоцій як об'єкта мовознавчого дослідження, зокрема, у вигляді емоційних концептів, тобто, етнічно, культурно зумовлених, складних, структурно-смыслових, ментальних, як правило, лексично і/або фразеологічно вербалізованих утворень, які ґрунтуються на певній поняттєвій основі і охоплюють, окрім самого поняття, культурну цінність, образ [11, с. 60] не є випадковим, адже вони, будучи однією з найскладніше організованих систем людини, займають особливе місце в її житті. Як об'єкт лінгвістичного аналізу емоції характеризуються двоплановістю, реалізуючись як емоційне супроводження і оцінка змісту мовлення та об'єктивно існуюча у вигляді мовних знаків реальність. Незважаючи на те, що вони є особистісним феноменом, їх експресивний компонент є соціальним, т. ч. вони інтегрують об'єктивне та суб'єктивне, образне та поняттєве, статичне та динамічне, універсальне та національно-специфічне у спілкуванні між людьми [7, с. 22].

Згідно з К. Ізардом, емоції є однією із найсуттєвіших ознак людини. «Не володіючи емоціями, тобто, не будучи в стані зазнавати радості і смутку, гніву і вини, ми не були б повною мірою людьми. Не менш важливою є наша здатність співпереживати чужим емоціям, здатність до емпатії, як і здатність виразити емоцію словами, розповісти про неї» [9, с.22].

Серед фундаментальних емоцій, які виокремлюються дослідниками, обов'язково фігурує емоційний стан радості [9, с. 64; 14; 20]. Це не є випадковим, оскільки «радість є одним найзначніших емотивних концептів, які належать до концептосфери будь-якої мови. Саме в цьому концепті більшою мірою виявляється антропоцентризм мовної картини світу, оскільки «концепт...радість більше, ніж будь-який інший... пов'язаний з людською особистістю, в житті якої важливе місце займає позитивний настрій» [2, с. 365; пор. 5, с. 108].

Емоційний концепт «РАДІСТЬ» неодноразово аналізувався у сучасних мовах, напр., [1; 4; 6; 8; 10; 17; 21; 23], однак, на матеріалі класичних мов, зокрема, латинської подібний аналіз відсутній, що й зумовило наше звертання до нього. Це, а також загальна спрямованість сучасної лінгвістики на вивчення засобів вербалізації фрагментів емоційної картини світу, зумовлює **актуальність** дослідження. Згаданий концепт виступає **об'єктом** дослідження, а його вербалізація у комедіях Теренція – **предметом**. **Метою** дослідження є виокремлення вербалізаторів концепту «РАДІСТЬ» та моделювання однойменної концептосфери як складової індивідуально-авторської картини світу.

Матеріалом для аналізу слугував корпус комедій Теренція.

У аналізованих творах концепт «РАДІСТЬ» здебільшого виражений засобами первинної номінації (63 фіксації, 85 %) . Сюди належать іменники *gaudium*, *laetitia* «радість», дієслово *gaudeo* і *laetor* «радіти» та прикметник *laetus*

«радісний» (1 а-г).

1 а) *Gaudeo venisse salvom* (Ter. Нес. 353) «Радію, що ти прийшов здоровим».

1 б) *Quid est quod laetus es?* (Ter. Eun. 559) «Що трапилось, що ти радісний».

1 в) *Haec tot propter me gaudia illi contigisse laetor:* (Ter. Нес. 833) «Я радію, що через мене вона зазнала стільки радості».

1 г) *Syre mi, obsecro, // ne me in laetitiam frustra conicias* (Ter. Neaut. 292) «Мій Сіре, благаю, не вселяй у мене марно радість».

Іменники *gaudium* утворений від кореня **geh₂-u-* «радіти» [18, с. 184] та *laetitia* без певної етимології [13, с. 323; 22, с. 750] трактуються у лексикографічних джерелах як синоніми, пор.: *gaudium* – joy, delight, gladness [16, с. 755] та *laetitia* – joy, gladness, pleasure, delight [16, с. 996], однак, античні автори диференціювали їх за відтінками значень. Цицерон у «Тускуланських бесідах» характеризує *gaudium* та *laetitia* наступним чином: *cum ratione animus movetur placide atque constanter, tum illud gaudium dicitur; cum autem inaniter et effuse animus exultat, tum illa laetitia gestiens vel nimia dici potest* (Cic. Tusc. 4, 6, 13) «коли душа хвилюється згідно з розумом, тоді це називається радістю (*gaudium*); коли ж душа хвилюється понад міру, тоді це можна назвати нестримною або надмірною радістю (*laetitia*)». Подібно характеризується *laetitia* і у Авла Геллія: *exsultatio quaedam animi ... efferventior* (Gell. 2. 27) «якесь бурхливе хвилювання душі». Згідно зі словником Е. Форчеліні [15 s.v. *gaudium*], *gaudium* є станом внутрішньої радості, тоді як *laetitia* передбачає зовнішнє вираження емоцій [15 s.v. *laetitia, laetor*], хоч ця різниця часто нівелювалась [15 s.v. *gaudium*]. Приклади такої нівеляції зустрічаємо у Теренції, де *gaudium* стосується зовнішнього прояву емоції, конкретизуючись лексемами *lacruma* «сльоза» та *lacrumare* «плакати»: *lacrumo gaudio* (Ter. Ad. 406) «плачу від радості», *lacrumae cadunt... gaudio* (Ter. Ad. 536-537) «від радості ... ллють сльози».

Для номінації радості, хоч і значно рідше (4 фіксації, 6 %) Теренцій вживає також іменник *voluptas* (та його апокопований варіант *volup*) (2 а-б):

2 а) *Voluptatem magnam nuntias.* (Ter. Neaut. 184) «Сповідасяш велику радість».

2 б) *Venire salvom volup est* (Ter. Phorm. 610) «Я радий, що ти прийшов здоровим».

Первинно вживаючись зі значення «насолода», цей іменник розширив свою семантику, позначаючи джерело емоції [15 s.v. *voluptas*]. У подібних випадках йдеться про метонімічну транспозицію – перенесення назви емоції на об'єкт або подію, які її викликали. Така транспозиція супроводжується зміною статусу іменника, який з абстрактного переходить у конкретний. На думку К. Остгерена [19] в дохристиянську епоху емоція радості сприймалась крізь призму зовнішніх подразників, того, що можна було побачити або почути. Таке ототожнення емоції з її зовнішніми проявами та її збудником було притаманним для всіх індоєвропейських мов [2, с. 366].

На позначення стану радості Теренцій вживає також запозичений з грецької мови прикметник *hilaris* «веселий» (гр. *ίλαρός*) (4 фіксації, 6 %) (3 а-б), який підкреслює виражальний бік аналізованої емоції – стан веселощів.

3 а) **СН.** ...quanto nunc formosior // videre mihi quam dudum! **РУ.** ... tuquidem pol multo hilarior. (Ter. Eun. 730-731) «**Хремес:** ...наскільки ти здаєшся мені тепер гарнішим, ніж недавно. **Піфій:** ... а ти, клянусь Полуксом, набагато веселішим».

3 б) ... quando hoc bene successit, hilare hunc sumamus diem (Ter. Ad. 287) «...коли це добре вдається, весело проведемо цей день».

Двічі вербалізатором концепту «РАДІСТЬ» виступає дієслово *triumphare* «тріумфувати» (4 а-б):

4 а) **ТН.** ain tu, laetast? **GN.** non tam ipso quidem//dono quam abs te datum esse: id vero serio//triumphat (Ter. Eun. 392-394) «**Трасон:** Скажи, чи вона рада? **Гнатон:** Не так від самого подарунку, як від того, що ти дав його; від цього, дійсно, радіє»

4 б) Triumpho si licet me latere tecto abscedere (Ter. Neaut. 672) «Тріумфую, якщо мені можна втекти неушкодженим».

Лише один раз стан радості Теренцій виражає метафорою *risu emorior* «вмирати від сміху» (4 в).

4 в) Risu omnes qui aderant emoriri (Ter. Eun. 432) «Усі присутні вмирили від сміху».

Згаданий концепт також вербалізується за допомогою вигуків, які у комедіях представлені передовсім грецизмами *eu, euge* «добре!», *hahaha*! «ха-ха».

Надзвичайно важлива роль у формуванні концепту «РАДІСТЬ» належить контексту, який за відсутності безпосередніх номінацій є єдиним джерелом, що дозволяє констатувати наявність згаданого емоційного стану. Іноді маркерами такого контексту є лексеми з виразно позитивною конотацією (*felix* «щасливий», *fortunatus* «вдалий», *faustus* «сприятливий», *bonus* «добрий», *opportunus* «вигідний» тощо), які входять до складу синтаксичних структур, що характеризуються підвищеною емоційністю (5 а-в).

5 а) SY. O vir optume! AE. O pater mi festivissime! (Ter. Ad. 983) «**Сір:** О, найкращий муже! **Есхін:** О, мій наймиліший батьку»

5 б) O populares, esqui' me hodie vivit fortunatior?//nemo hercle quisquam; nam in me plane di potestatem suam//omnem ostendere quoi tam subito tot congruerint commoda. (Ter. Eun. 1031-1033) «О, люди, чи сьогодні хтось живе щасливішим, ніж я? Клянусь Гераклом, ніхто, бо мені, на якого так раптово звалилось стільки вигоди, боги явно показали всю свою силу».

5 в) O faustum et felicem diem (Ter. Andr. 956) «О, вдалий і щасливий день!»

Якщо йдеться про драматичні твори, то додатковим джерелом інформації слугувала поведінка та жести персонажів (з огляду на використання у античному театрі масок міміка була недоступною для глядачів).

Виокремивши вербалізатори концепту «РАДІСТЬ», перейдемо визначення їх місця у структурі однойменної концептосфери у комедіях Теренція. Традиційно у її будові виокремлюють ядро, приядерну зону і ближню та дальню периферію. Ядро й приядерна зона переважно репрезентують універсальні й загальнонаціональні знання, а периферія – індивідуальні [3, с. 61; 12, с. 35].

Отримані дані, дають підставу стверджувати, що ядро індивідуально-авторської концептосфери «РАДІСТЬ» у комедіях Теренція формують найчастотніші і стилістично нейтральні лексеми *gaudium, gaudere, laetitia, laetari, laetus*. Приядерна зона представлена іменником *voluptas*, прикметником *hilaris*, дієсловом *triumphare*, які, зберігаючи сему «радісний стан», відрізняються від ядерних лексем відтінками значень, ближня периферія репрезентована вигуками та метафорою, а дальня – відповідним контекстом і ситуаціями.

Підсумовуючи відзначимо, що основним засобом вербалізації емоційного концепту «РАДІСТЬ» у розглянутих комедіях є лексеми, які безпосередньо номінують згаданий емоційний стан, формуючи ядро (*gaudium, gaudere, laetitia,*

laetari, laetus) і приядерну зону (voluptas, hilaris, triumphare) однойменної концептосфери, тоді як її периферія репрезентована вигуками, метафорою і контекстом.

Обмежене коло творів, взятих для аналізу, не дозволяє екстраполювати його результати на весь корпус римської комедії, вивчення якого може становити перспективи дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдурашитова Ш.Б. Метафорическое представление концепта "радость" в крымскотатарском языке. *Культура народов Причерноморья*. 2006. № 91. С. 7-9.
2. Арсланбекова Н.Э. Концепт «радость» в языковом сознании британского и русского народов : историко-этимологический аспект. *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2016. Вып. 2. С. 364–371
3. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. М.: Флинта, Наука, 2004. 496 с.
4. Баркаръ У. Я., Лисевич І. Б. Зміст і структура концептів радість/Freude та горе/Kummer у німецьких та українських народних казках. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. 2019. № 43. Т 1. С. 135-138.
5. Дмитриева Ю. В. Эмоциональный концепт "радость" и его отражение лексико-фразеологическими средствами языка (на материале английского, немецкого и русского языков). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016. № 6 (60). Ч. 1. С. 108-110.
6. Дорменєв В. Понятійний складник концепту «радість» у німецькій та англійській мовах. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Філологічні науки. Мовознавство*. 2014. № 5. С. 75-79.
7. Дріч Ю.С. Номінативне поле концепту ‘радість’/ ‘печаль’ в українській мові: етимолого-культурологічний аспект. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 10 : Проблеми граматики і лексикології української мови*. 2014. Вип. 11. С. 22-25
8. Жаботинская С.А. Имя как текст: концептуальная сеть лексического значения (анализ имени эмоции). *Когниция, коммуникация, дискурс*. 2013. № 6. С. 47-76.
9. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2006. 464 с.
10. Колтуцкая И.А. Эмоциональные концепты «радость / зависть» в славянском мифологическом дискурсе и языковой картине мира. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки»*. 2014. № 2 (8). С. 202-206.
11. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах : монография. Волгоград: Перемена, 2001. 495 с.
12. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику : Учебное пособие. – М. : Наука, 2007. 293 с.
13. De Vaan M. *Etymological dictionary of Latin and the other Italic languages*. Leiden: Brill, 2008. XIII, 825 p.
14. Ekman P., Friesen W., Ellsworth P. *Emotion in the Human Face*. New York: Pergamon Press, 1972. 191 p.
15. Forcellini Ae. *Lexicon totius Latinitatis*. URL: <http://lexica.linguax.com/forc2.php> (дата звернення 20. 10. 2020).
16. Glare P. G. W. *Oxford Latin Dictionary*. Oxford: Clarendon Press, 1968. XXIII, 2126 p.
17. Kövecses Z. *The Conceptual Structure of Happiness. Happiness: Cognition, Experience,*

- Language* / ed. A. B. Pessi, M. Salmela, H. Tissari. Helsinki: Helsinki Collegium for Advanced Studies, 2008. P. 131-143.
18. Lexikon der indogermanischen Verben: die Wurzeln und ihre Primärstammbildungen / hrsg. Helmut Rix, Martin Kümmel. 2-te Aufl. Wiesbaden: Reichert, 2001. 823 S.
 19. Ostheeren K. Studien zum Begriff der "Freude" und seinen Ausdrucksmitteln in Altenglischen Texten. Berlin: Freie Universität Berlin, 1964. 288 S.
 20. Plutchik R. The Psychology and Biology of Emotion. New York: Harper Collins College, 1994. 396 p.
 21. Tissari H. Happiness and Joy in Corpus Contexts: A Cognitive Semantic Analysis. *Happiness: Cognition, Experience, Language* / ed. A. B. Pessi, M. Salmela, H. Tissari. Helsinki: Helsinki Collegium for Advanced Studies, 2008. P. 144-174.
 22. Walde A., Hofmann J. B. **Lateinisches etymologisches Wörterbuch.** – Bd. 1: A – L. Heidelberg: Winter, 1938. XXXIV, 872 S.
 23. Wierzbicka A. Emotions Across Language and Cultures: Diversity and Universals. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 349 p.

Список джерел ілюстративного матеріалу

- Cic. Tusc. – Marcus Tullius Cicero Tusculanae disputationes
Gell. – Aulus Gellius Noctes Atticae
Ter. Ad. – Publius Terentius Afer Adelphoe
Ter. Andr. – Publius Terentius Afer Andria
Ter. Eun. – Publius Terentius Afer Eunuchus
Ter. Hec. – Publius Terentius Afer Hecyra
Ter. Heaut. – Publius Terentius Afer Heauton timorumenos
Ter. Phorm. – Publius Terentius Afer Phormio

УДК 378.147:811.161.2'243

Швець Г. Д.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка МЕТОД АРТЕФАКТІВ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Стаття присвячена проблемі використання художнього тексту в навчанні української мови як іноземної. Досліджено метод артефактів (асоціацій, заповнення прогалін). Встановлено, що умовою використання методу артефактів є брак інформації в художньому тексті, що може бути викликано об'єктивними чинниками (автор не схарактеризував певні події, періоди, обставини тощо) і суб'єктивними (читачі не зрозуміли окремі фрагменти або не згодні з розвитком подій). Найчастіше джерелом методу артефактів слугують сюжетні розриви, минуле героїв або їхнє майбутнє, альтернативний розвиток сюжету, невисловлені думки героїв, їхні можливі діалоги або розмови з уявними персонажами. Метод артефактів спрямований на розвиток навичок підготовленого й непідготовленого монологічного та діалогічного мовлення. Переваги його використання полягають також в іншій площині – розвиток особистісно важливих рис, таких як креативність, критичне мислення, емпатія, здатність вислуховувати інших, впевненість у власних силах, здатність працювати в команді та автономно тощо. Систематичне використання методу артефактів (відповідно, написання текстів, їх презентація, колективне обговорення, обмін враженнями) сприяє створенню атмосфери співтворчості і формує в іноземних студентів комплексне відчуття української мови. У статті наведено приклади застосування методу артефактів

у роботі з оповіданнями й новелами Лесі Українки, Василя Сухомлинського, Григорія Тютюнника, Лесі Храпливої-Щур, Івана Керницького.

Ключові слова: метод артефактів, художній текст, українська мова як іноземна, монологічне мовлення, діалогічне мовлення.

The article is devoted to the problem of using literary text in teaching Ukrainian as a foreign language. The method of artifacts (associations, filling gaps) is investigated. The condition of using the method of artifacts is the lack of information in the literary text, which can be caused by objective factors (the author did not characterize certain events, periods, circumstances, etc.) and subjective (readers did not understand certain fragments or disagree with the development of events). The most common source of the method of artifacts are plot gaps, the past of the characters or their future, alternative plot development, unspoken thoughts of the characters, their possible dialogues or conversations with imaginary characters. The method of artifacts is aimed at developing the skills of prepared and unprepared monologue and dialogic speech. The advantages of its use are also in another plane - the development of personally important traits, such as creativity, critical thinking, empathy, the ability to listen to others, self-confidence, the ability to work in a team and independently, and so on. Systematic use of the method of artifacts (accordingly, writing texts, their presentation, collective discussion, exchange of impressions) helps to create an atmosphere of co-creation and forms in foreign students a comprehensive sense of the Ukrainian language. The article gives examples of application of the method of artifacts in work with stories and short stories by Lesya Ukrainka, Vasyl Sukhomlynsky, Hryhoriy Tiutiunnyk, Lesia Khraplyva-Shchur, Ivan Kernytskyi.

Key words: method of artifacts, literary text, Ukrainian as a foreign language, monologue speech, dialogic speech.

Стаття посвящена проблемі використання художественного тексту в обученні українського мови як іноземного. Исследован метод артефактов (ассоциаций, заполнение пробелов). Установлено, что условием использования метода артефактов является недостаток информации в художественном тексте, который может быть вызван объективными факторами (автор не охарактеризовал определенные события, периоды, обстоятельства и т.д.) и субъективными (читатели не поняли отдельные фрагменты или не согласны с развитием событий). Чаще всего источником метода артефактов служат сюжетные разрывы, прошлое героев или их будущее, альтернативное развитие сюжета, невысказанные мысли героев, их возможные диалоги или разговоры с воображаемыми персонажами. Метод артефактов направлен на развитие навыков подготовленной и неподготовленной монологической речи. Преимущества его использования заключаются также в развитии личностных качеств, таких как креативность, критическое мышление, эмпатия, способность выслушивать других, уверенность в собственных силах, способность работать в команде и автономно. Систематическое использование метода артефактов (соответственно, написание текстов, их презентация, коллективное обсуждение, обмен впечатлениями) способствует созданию атмосферы сотворчества и формирует у иностранных студентов комплексное ощущение украинского языка. В статье приведены примеры использования метода артефактов в работе с рассказами и новеллами Лесы Украинки, Василя Сухомлинского, Григория Тютюнника, Лесы Храпливой-Щур, Ивана Керницкого.

Ключевые слова: метод артефактов, художественный текст, украинский

Доцільність звернення до творів художньої літератури в навчанні іноземної мови доведено в численних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених. Саме тому актуальною залишається проблема добору ефективних з погляду лінгводидактики художніх текстів та пошуку методів, які б забезпечили оптимальний розвиток комунікативної компетентності інокомунікантів. На вдосконалення читацьких та мовленнєвих умінь спрямовані такі методи роботи, як коментоване читання, спостереження над текстом, бесіда, інсценізація, дискусія. Особливе місце посідає метод артефактів, оскільки, він, сприяючи розвитку навичок монологічного й діалогічного мовлення, водночас стимулює творче мислення, дає можливість студентам виявити фантазію і спробувати себе в ролі письменника.

Метод артефактів (асоціацій, заповнення прогалін) цілісно обґрунтовано в дослідженні російського лінгводидакта Є. Матрона. У своїй праці «Художній твір на уроках іноземної мови» [2] науковець наголошує на специфічній властивості художнього тексту як «другої реальності» (мистецької) бути стимулом для створення «третьої реальності» (читацької). Найповніше цю відкритість літературного тексту для різнотлумачень та різновекторних його можливих продовжень (а що могло б статися, якби...) дозволяє реалізувати саме метод артефактів [2, с. 126–139].

Аналіз сучасних досліджень з методики навчання української мови як іноземної свідчить про інтерес до художнього тексту як навчального матеріалу, зокрема проблем навчання його сприйняття й розуміння (Л. Васильєва, Н. Станкевич), лінгвокраїнознавчого потенціалу (А. Буднік, З. Мацюк), лінгводидактичних можливостей певних жанрів (Л. Антонів, О. Горда, М. Єлісова), методичного апарату для опрацювання в аудиторії інокомунікантів (І. Процик, Г. Швець) тощо. Цілісно проблему використання художнього тексту в навчанні української мови як іноземної (його місце на різних етапах навчання, добір та адаптація, лінгводидактичний потенціал окремих жанрів і творчості певних письменників, система роботи з художнім текстом) розглянуто в нашій монографії «Теорія та практика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей» [4, с. 283–427]. Варто зазначити, що методів роботи з художніми текстами більшість із названих авторів торкаються побіжно, зокрема Л. Васильєва відзначає важливість ситуативних, проблемних та ігрових завдань, вільного асоціативного експерименту, рольових ігор, письмових творчих робіт [1, с. 228]. Методу артефактів не названо в жодній із розвідок, хоча його зразки наведені (так, Н. Станкевич, аналізуючи важливість домашнього читання, згадує обговорення в іноземній аудиторії поеми Т. Шевченка «Катерина» та спроби студентів «змінити хід сюжету» [3, с. 160]). Отже, бачимо, що в методиці навчання української мови як іноземної не схарактеризовано метод артефактів – визначення його сутності, власне, і стане метою пропонованої розвідки. Досягнення мети передбачено реалізувати через розв'язання таких завдань: окреслити умови звернення до методу артефактів; визначити його мету й переваги; презентувати зразки використання цього методу в роботі з іноземними студентами під час опрацювання текстів українських письменників (за матеріалами посібника «Читаймо українською» [5]).

Метод артефактів, за концепцією Є. Матрона, становить собою процес заповнення прогалін у тексті, тобто своєрідне «додумування» того, чого немає в

художньому творі, що читачі (у нашому випадку іноземні студенти) можуть уявити, припустити, вигадати. Отож головною умовою його використання є брак інформації в художньому тексті про ситуацію чи героя. Ця інформативна недостатність може бути викликана як об'єктивними причинами (у творі не схарактеризовано певні події, періоди з життя героя, його ставлення до якогось персонажа тощо), так і суб'єктивними (читачі не зовсім зрозуміли окремі фрагменти, не звернули на них уваги чи просто забули або ж не згодні з розвитком подій, який пропонує автор).

Умотивованим постає застосування методу артефактів передусім під час обговорення творів, у художній структурі яких змістова прогалина посідає вагомe місце: автор свідомо вдався до певних пропусків, сюжетних розривів. Творче рішення письменника немов провокує саме таку форму роботи: автор нічого не сказав про дуже важливі події, тож спробуймо уявити, як вони могли б розгортатися.

Так, під час читання оповідання Лесі Українки «Чашка» студентів завжди найбільше інтригує пропущений письменницею рік із життя героїв. Ми бачимо, як чекає іменинниця панна Надія свого друга панича Василька, як радіє його скромному подарунку – чашці з написом «Сувенір», як тішиться нею і як переживає, що та розбилася. А через рік радісно готується до заручин з полковником Трубацьким і, випадково знайшовши черепки розбитої торік чашки, викидає їх без жалю.

Що ж сталося протягом цього року? Чому дівчина забула дорогого друга дитячих літ? Василько так трепетно ставився до Наді, чому ж наречений не він, а немолодий полковник? Ці питання, як свідчить наш досвід, викликають цікавість в іноземних студентів. Вони пропонують свої версії можливого розвитку подій: небагатий Василько не міг конкурувати із забезпеченим полковником, який дарував Надії дорогі подарунки, тому з часом вони з колишньої подругою зустрічалися все рідше, панна просто забула його; Василько був несміливий і не відвідував Надію, а вона зрозуміла, що полковник відповідальний, розумний, дбайливий, тобто найкраща шлюбна партія; Василько, виявляється, вважав себе не гідним дівчини й одружився з іншою (!), а Надя, хоча й відчувала пихатість і зарозумілість полковника, вирішила, за порадою матері, вийти за нього заміж. Студентські твори на цю тему демонструють, як юні автори намагаються змодельовати логіку дій персонажів, пояснити їхні рішення, зміни в ставленні одне до одного, певною мірою уявляють себе на місці героїв, що цілком закономірно: проблема вибору супутника важлива для молодих людей, художній твір змушує їх замислитися над власним життям і варіантами своєї поведінки в схожій ситуації. Це надзвичайно цінно, оскільки заповнення змістової прогалини в художньому тексті виявляється особистісно цікавим для студентів, що, безперечно, є найкращою мотивацією і гарантує емоційне залучення до виконання завдання.

Ще один приклад – з оповідання «Писанки» Лесі Храпливої-Щур. Ми бачимо дві кардинально протилежні сцени: ніжно-тремтливе побачення закоханих Насті й упівця Василя, які розмовляють про своє прийдешнє вінчання на Великдень, – і Василь на згарищі Настиної хати, із посинілими від болю губами та побитими шкаралупками писанок у руках... Їде потяг з арештованими, який упівці мають зупинити, Василь кидає гранату... Фінальна сцена нарешті знімає напругу: в одному з вагонів хлопець знаходить свою наречену, звучить великоднє: «Христос воскрес!» – і життєстверджувальне: «Воістину воскрес!»

Бачимо, що події, які сталися з Настею та її бабусею в ніч перед Великоднем, не висвітлені. Звісно, читач розуміє їх загальний плин, а детальний опис і не був завданням психологічного оповідання (тут сконцентровано увагу на почуттях героїв). Однак цей момент чудово підходить для використання методу артефактів, і досвід роботи з інокомунікантами доводить це. В архіві автора статті зібрано студентські твори, які є фактично детально виписаними сценами трагічних нічних подій, з тонкими психологічними спостереженнями, важкими реалістичними подробицями (бабуся задихнулася в диму), навіть неймовірними поворотами сюжету: стареньку вбили, коли вона чинила опір і стріляла в тих, хто прийшов їх арештувати. Студенти охоче читають свої твори вголос, щоб вислухати думки одногрупників, порівняти власні версії з іншими, почути оцінку друзів і викладача. Це прагнення творчої реалізації у слові й потреба презентувати свою працю – одна з потужних переваг методу артефактів, що доводить його цінність як для вдосконалення вмінь монологічного мовлення, так і для розвитку творчих здібностей та особистості загалом.

Крім випадків, коли в тексті випущено якісь сюжетні моменти (як у наведених вище прикладах), джерелом для методу артефактів можуть бути події з минулого героя (про які нічого не сказано), або з його майбутнього (яке не зображено у творі). Так, під час роботи з оповіданням Василя Сухомлинського «Який слід повинна залишати людина на землі?» пропонуємо студентам скласти розповідь про дитинство Хлопчика. У більшості творів показано, що він був неслухняною дитиною, любив лише розважатися, що загалом відповідає логіці тексту й розвитку образу: ледачий Хлопчик, який не цінує чужу працю, став Чоловіком, що не має ні сім'ї, ні улюбленої справи. У деяких студентських роботах відповідальність за поганий характер Хлопчика покладено на батьків: вони сварилися, не приділяли сину потрібної уваги, потім розлучилися.

Так само після читання «Різдвяної казки» Івана Керницького студенти отримують завдання змодельювати історію родини героя цього твору – українського хлопчика, що живе в Нью-Йорку. Як свідчать розповіді іноземців, вони шукали інформацію про історію та причини української еміграції, що стало продовженням розпочатої на занятті роботи (на дотекстовому етапі було витлумачено лексеми «діаспора», «еміграція»). Таке завдання виявилось корисним з різних поглядів – як можливість удосконалювати навички підготовленого монологічного мовлення, поглиблювати знання з української історії і, звісно, розвивати уяву та вміння вибудовувати логічну сюжетну розповідь.

Зазвичай цікавими для студентів є завдання уявити майбутнє героїв твору, написати чи розповісти про те, що з ними станеться через 10, 20, 30 років. Так, вибудовуючи можливе майбутнє героїв оповідання «Писанки», читачі пропонували абсолютно різні сюжети: намагаючись знайти спокій і безпеку, подружжя емігрувало, але і за кордоном продовжує підтримувати українську справу (заснувало патріотичний часопис, Настя працює в школі для українських дітей); доля розлучила їх, вони створили сім'ї, але ніколи не забували свого першого кохання; вони щасливо одружені й насолоджуються сімейним життям та спогадами про трагічний і радісний Великдень, коли Василь урятував кохану; у буремні роки Василь втратив зв'язок з Настею, але не припиняв шукати, пізніше став письменником і написав оповідання «Писанки» про їхню любов, цей твір прочитала Настя – і через багато років вони нарешті зустрілися. Враження від читання таких історій, емоційної реакції слухачів на них, гордості авторів за свою

роботу свідчать, що важливим здобутком методу артефактів є його вплив на підвищення самооцінки іноземних студентів, розвиток упевненості, бажання означити себе, свого унікального світу українською мовою.

Ще одним джерелом методу артефактів можуть бути невисловлені думки героїв. Так, оповідання Василя Сухомлинського «Який слід повинна залишати людина на землі?» закінчується сумним висновком: *«Ось і все, що залишилося після мене на землі, – з боєм подумав старий Чоловік. – Але цього ж мало, дуже мало... Не так треба було жити...»*. Студенти отримують завдання уявити себе в ролі героя і продовжити внутрішній монолог про емоції, почуття, враження від даремно прожитих років, плани, надії на інше майбутнє. Оскільки цей твір доступний для читання інокомунікантами, що володіють українською мовою на рівнях А2-В1, то їм варто запропонувати для такої роботи опорні слова та вирази, які допоможуть скласти монолог: *байдикувати, лінуватися, розчаруватися, нецікаво, без мети, шкодувати, сумно, соромно, треба допомагати, не робити шкоди, потрібно любити, розвивати талант, щасливий, усміхнений, щирий*.

Оповідь у новелі Григора Тютюнника «Зав'язь» ведеться від першої особи – тож ми чуємо внутрішній монолог закоханого юнака, що хоче здаватися впевненим і сильним, однак водночас боїться відмови на першому побаченні, соромиться й ніяковіє. Дівчина зображена переважно через зовнішні прояви: поведінка, рухи, слова. Її думки залишають широкий простір для читацької уяви, що і має використати викладач. Моделюючи внутрішній монолог Соні, студенти повинні врахувати, з одного боку, деяку різкість героїні, сміливість, незадоволення сором'язливістю Миколки, але, з іншого боку, і закоханість дівчини, страх образити хлопця, втратити його. Таке завдання надзвичайно продуктивне для активізації конструкцій, що виражають незадоволення й нерозуміння (*невже не зрозуміло, хіба не очевидно, скільки можна тягнути, у мене немає сил терпіти це*), побоювання (*тільки б він не пішов, я боюся втратити його*), бажання (*як хочеться, щоб..., я мрію, щоб..., немає сил чекати, коли...*) тощо.

Усі вище наведені приклади демонструють скерованість методу артефактів на розвиток навичок підготовленого й не підготовленого монологічного письмового та усного мовлення. Однак завдання заповнити прогалини є перспективним і для розвитку навичок діалогічного мовлення, оскільки можна пропонувати розіграти розмову, яка могла б відбутися між героями твору за певних обставин або між ними та уявними персонажами. Так, після читання новели «Зав'язь» студенти створюють можливі діалоги Миколки і його друга та Соні з подругою. Друг (подруга) розпитує усе про побачення, а головні герої розповідають так, як вважають за потрібне: можуть щось приховати, деякі моменти трохи прикрасити тощо.

Отже, проведене дослідження сутності методу артефактів і спостереження за його практичним використанням дозволяють зробити висновки про ефективність цього методу в роботі з навчальним художнім текстом. Метод доцільно застосовувати у випадку браку інформації (змістові прогалини, невисвітлене минуле героя, відсутність його внутрішнього монологу) чи в ситуаціях, коли можливим є альтернативне сюжетотворення (продовження історії героя, зміна авторського сюжету, моделювання можливих діалогів героїв один з одним чи з уявними персонажами тощо). Оскільки основною метою методу артефактів є творчість і співтворчість студентів, вихід у вільне мовлення з приводу художнього тексту (тобто створення сприятливих умов для розвитку вмінь монологічного та

діалогічного мовлення), то його безперечними перевагами варто вважати стимулювання творчого мислення, створення позитивної емоційної атмосфери, формування впевненості, підвищення самооцінки іноземних студентів. Важливе поєднання в цьому методі мовної та загальноорозвивальної мети: створення сюжетних текстів і їх презентація в аудиторії однокласників сприяє формуванню комплексного чуття української мови і розвитку особистісно важливих рис, таких як креативність, емпатія, психологічна спостережливість, уміння слухати співрозмовника, ставити себе на місце іншого тощо.

Перспективи подальших досліджень порушеної проблеми полягають передусім у практичній площині – добір українських художніх текстів для роботи в іноземній аудиторії та створення до них завдань, важливе місце серед яких посідають творчі, зокрема із застосуванням методу артефактів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєва Л. Роль художнього тексту в процесі навчання іноземної мови (комунікативна компетенція, комунікативна стратегія). *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2008. Вип. 3. С. 223–229.
2. Матрон Е. Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка Москва: Флинта: Наука, 2002. 296 с.
3. Станкевич Н. І. Домашнє читання як дидактичний прийом у навчанні української мови як іноземної. *ТЕКА Komisji Polsko-Ukraińskich Związków Kulturowych*. Rocznik 2012. Tom VII. S. 158–167.
4. Швець Г. Д. Теорія і практика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей: монографія. Київ: Фенікс, 2019. 529 с.
5. Швець Г. Д., Торчинська Ю. О., Літвінчук А. О. Читаймо українською: навч. посіб. з укр. мови для інозем. студ. / За ред. Г. Д. Швець. Київ: Фенікс, 2012. 112 с.

УДК 378.6.016:81'243.147.091.33

Шерстюк Н.О., Танько Н.Г.

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ СУЧАСНОЇ МЕТОДИКИ CLIL У НЕМОВНИХ ЗВО

У статті розглядається роль предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. Глобалізація, соціальна і економічна інтеграція мали значний вплив на формування нових підходів у викладанні іноземної мови, що дозволяє найбільш ефективно вирішувати завдання підготовки в вузах кваліфікованих фахівців у всіх галузях зі знанням іноземної мови, зокрема, мови професії. Досягнення цієї мети забезпечується встановленням безпосереднього зв'язку між іноземною мовою і предметом спеціальності, де іноземна мова використовується одночасно як об'єкт вивчення і як засіб у вивченні предмета.

Ключові слова: професійна компетентність, інтегроване навчання, інтеграція, професійна комунікація, іноземна мова для немовних спеціальностей.

The article is devoted to the role of the subject-language integrated teaching of students of non-linguistic specialties of higher educational institution. Globalization, social and economic convergence have had a significant impact on language learning. CLIL is a dual-focused educational approach in which the non-language subject is taught with and through a foreign language with the objective of achieving the best

possible results in the shortest time.

Key words: *professional competence, integrated training, integration, professional communication, foreign language for non-linguistic specialties.*

Статья посвящена роли предметно-языкового интегрированного обучения студентов неязыковых специальностей вузов. Глобализация, социальная и экономическая интеграция оказали значительное влияние на формирование новых подходов в преподавании иностранных языков, позволяющих наиболее эффективно решать задачу подготовки в вузах квалифицированных специалистов во всех отраслях со знанием иностранного языка, в частности, языка профессии. Достижение этой цели обеспечивается установлением непосредственной связи между иностранным языком и предметом специальности, где иностранный язык используется одновременно как объект изучения и как средство в обучении специальному предмету.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, профессиональная коммуникация, интегрированное обучение, интеграция, иностранный язык для неязыковых специальностей.*

В умовах модернізації вітчизняної системи вищої освіти професійно орієнтоване вивчення іноземних мов у немовних ВНЗ стає константним підходом. У зв'язку з цим виникає необхідність використовувати сучасні форми і методи навчання іноземної мови, які забезпечують максимально ефективну реалізацію програмної підготовки [1, с. 25].

У більшості вищих навчальних закладів, згідно з навчальною програмою, інтенсивне вивчення іноземної мови (найчастіше англійської) студентів немовних спеціальностей закінчується на другому курсі. Відсутність постійної мовної практики протягом наступних років навчання спричиняє поступову втрату комунікативних навичок. Тому виникає потреба в інтегруванні іноземної мови та фахових дисциплін протягом усього періоду навчання у вузі для студентів.

У сучасних освітніх методиках, що включають в себе паралельне вивчення як іноземної мови, так і профільного предмету, можна виділити методику предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning – CLIL), яка здатна вплинути на формування необхідних компетенцій у студентів медичних, технічних, гуманітарних та інших напрямів у вузах [4, с. 7]. Специфіка даної методики полягає в тому, що знання мови стає інструментом вивчення змісту предмета. Основна увага приділяється змісту спеціальних текстів та необхідній предметній термінології, які є невід'ємними частинами методики CLIL. При цьому мова інтегрована у програму навчання, а необхідність занурення в мовне середовище для можливості обговорення тематичного матеріалу значно підвищує мотивацію використання мови в контексті досліджуваної теми.

Термін Content and Language Integrated Learning (CLIL) був введений в 1994 р дослідником в області багатомовної освіти Девідом Маршем (David Marsh) у процесі роботи по координації досліджень про стан мовної освіти в Європі [6, с. 4]. Це призвело до загальноєвропейської дискусії, експертами в якій виступили представники Фінляндії та Нідерландів. Обговорювалося питання про те, як використовувати досвід передового навчання іноземним мовам, який був знайдений в певних типах приватних шкіл, в навчальній програмі державних шкіл і коледжів. У той час інтерес до методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) був також пов'язаний з політичною ситуацією в Європі і

європейськими освітніми стандартами. Як зазначає Девід Марш: «Політичним поштовхом послужило те, що міграція між європейськими державами вимагає більш високого рівня мовної компетенції щодо внутрішніх мов, що було актуальним в той період часу» [7]. Тепер, в сучасному світі, концепція CLIL стала не тільки способом для отримання доступу до додаткових мов, а й залученням інноваційних практик та методик в навчальний план в цілому. CLIL як підхід поступово набирає визнання в європейських країнах. Тенденція в навчанні через методику CLIL буде все більше і більше використовуватися в майбутньому у більшості країн Європи [2, с. 45].

У 1994 році також було сформовано і затверджено саме визначення предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL): «Предметно-мовне інтегроване навчання або CLIL – це двонаправлений компетентнісний підхід до навчання, в якому іноземна мова використовується для викладання як основного предмета, так і для вивчення самої мови» [6, с. 5]. CLIL інтегрує способи вивчення предмету і самої іноземної мови. Використовуючи CLIL, студенти можуть вивчати один або кілька предметів іноземною мовою, найчастіше англійською мовою. Однак не передбачається, що студенти можуть спочатку професійно говорити іноземною мовою перш, ніж розпочати вивчення профільного предмета. Вони вивчають мову і предмет паралельно.

Софія Іоанна-Джорджія (Sophie Ioannou-Georgiou) і Павлос Павлу (Pavlos Pavlou) стверджують, що серед особливостей методики CLIL можна виділити три основні аспекти:

а) Вивчення іноземної мови, інтегрованої в зміст самого предмета. Студенти вивчають іноземну мову за допомогою полегшеного змісту предмета.

б) CLIL має своє походження в різних соціально-мовних і політичних контекстах і відноситься до будь-якої мови, віку та рівня освіти: від дошкільного, початкового до вищого, професійного навчання. У цьому сенсі CLIL відповідає всім європейським освітнім програмам, призначеним для всіх громадян, де вважається, що багатомовність і мультикультуралізм сприяють інтеграції, розумінню і мобільності серед європейців.

с) CLIL – це підхід, який передбачає розвиток соціальних, культурних, пізнавальних, лінгвістичних, академічних та інших навичок навчання, які сприяють досягненню в області вивчення, як самого предмета, так і мови [5].

Англійська мова як «домінуюча» широко використовується в багатьох європейських вузах. У зв'язку з цим, велика кількість європейських дослідників в області інтегрованого навчання предмету і мови (CLIL) виділяють дану методику, як унікальний спосіб вивчення відразу кількох предметів.

Методика CLIL набуває все більшої популярності у викладанні іноземної мови професійного спілкування в українських вузах, що, на нашу думку, обумовлено низкою факторів. Перш за все, сучасна вища освіта направлена на підготовку фахівця, що володіє не тільки спеціальністю, але і професійними навичками іноземної мови. Крім того, англійська мова все більше стає мовою викладання програм післядипломної освіти. Не менш важливим також є той факт, що активне володіння навичками професійної комунікації англійською мовою дозволяє випускнику вузу вести наукові дослідження в зарубіжних вузах, стати частиною міжнародної дослідницької групи, публікувати результати своїх досліджень у міжнародних журналах. Переваги CLIL полягають в тому, що дана методика дозволяє використовувати іноземну мову в реальному контексті для

вирішення реальних професійних завдань. Тобто іноземна мова виступає як ефективний спосіб встановлення міжпредметних зв'язків у рамках навчального плану, а також в якості мови міжкультурного спілкування, тому що вивчення іноземної мови відбувається в умовах іншомовного професійного контексту [3, с. 119]. Додатковими перевагами CLIL є цілісне синтезоване сприйняття предметів, що вивчаються, економія навчального часу, більш глибоке проникнення в суть проблем, підвищення мотивації студентів.

Отже, CLIL являє собою порівняно нову методику навчання, яку можна розглядати як унікальний спосіб навчання студентів профільних предметів через іноземну мову (teaching content through foreign language), а також навчання іноземної мови через сам предмет (teaching foreign language through content). Дана методика викликає великий інтерес у викладачів іноземних мов, а також серед педагогів, які володіють іноземною мовою і викладають свій профільний предмет у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воног В. В. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам в аспирантуре. Вестник ТГПУ. 2015. № 12 (165). С. 25-29.
2. Литвишко О. М. Компетентностно-ориентированная модель обучения: преимущества методики CLIL в преподавании профессионально-ориентированного английского языка. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. 2015. С. 44–47.
3. Самойлова Е. В. Актуальные проблемы и перспективы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов в рамках интегрированного подхода. Интеграция образования. 2014. №2. С.117-123.
4. Bieliaieva O., Lysanets Yu. Methodological Feasibility of Using the Content and Language Integrated Learning Approach in Medical Education. Актуальні питання медичної (фармацевтичної) освіти іноземних громадян: Проблеми та перспективи : зб. статей навч.-наук. конф. з міжнар. участю (22 листопада 2018 р., м. Полтава). Полтава : Українська медична стоматологічна академія, 2018. С. 7–8.
5. Ioannou Georgiou, Sophie and Pavlu, Pavlos: Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education. Comenius Socrates Project. URL: http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf (дата звернення: 28.10.2020).
6. Kay B. The TKT Course CLIL Module. Cambridge University Press, 2010. 128 p.
7. Marsh D. CLTL / EMILE – the European Dimension: Actions, Trends and Foresights Potential [Electronic resource] : The European Union. 2002. URL: <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html> (дата звернення: 28.10.2020).

УДК 378.147:376.352 (477)

Шуневич Б.І.

Львівський національний аграрний університет УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ Е-НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проведено аналіз наукової літератури стосовно процесу розвитку електронного навчання (е-навчання) на прикладі його впровадження під час організації викладання і навчання іноземних мов в українських закладах вищої освіти (ЗВО); описано послідовність його впровадження від 1996 р. до 2020 р., а саме: використання для укладання своїх дистанційних курсів закордонні віртуальні навчальні середовища (ВНС), а пізніше – власні ВНС, ВНС у вільному доступі;

створення навчальних матеріалів за допомогою простих інструментальних засобів, наприклад: створення окремо дидактичних ігор і вікторин за шаблонами за допомогою конструкторів універсальних дидактичних ігор, тестових завдань і вправ, інтерактивних тренувально-контрольних вправ, електронних завдань та ін.; використання порталів з готовими онлайн-ресурсами іноземних та українських ЗВО для вивчення різних мов. Крім цього описано: роль першого досвіду повністю дистанційного викладання своїх дисциплін у січні 2018 р. кількома українськими ЗВО, а також варіанти організації дистанційного навчання (ДН) іноземних мов в умовах весняного карантину 2020 року і процес організації ДН в осінньому семестрі 2020-2021 навчального року.

Ключові слова: електронне навчання, віртуальне навчальне середовище, інструментальні засоби.

The article deals with the scientific literature on the process of development of electronic learning (e-learning) on the example of its implementation during foreign languages teaching and learning in Ukrainian higher education institutions (HEIs); describes the sequence of its implementation from 1996 to 2020, namely: the use of foreign virtual learning environments (VLE) for compiling their distance courses, and later – their own VLE, free access VLE; creation of educational materials by means of simple tools, for example: creation of separate didactic games and quizzes according to templates with the help of designers of universal didactic games, test tasks and exercises, interactive training and control exercises, electronic tasks, etc. ; use of portals with ready-made online resources of foreign and Ukrainian HEIs for learning different languages. In addition, the role of the first experience of fully distance teaching of their disciplines by several Ukrainian HEIs in January 2018 is described, as well as variants for organizing distance learning (DL) of foreign languages in the spring quarantine of 2020 and the process of organizing DL in the autumn semester of 2020-2021 academic year.

Keywords: e-learning, virtual learning environment, tools.

В статье проведен анализ научной литературы о процессе развития электронного обучения (э-обучения) на примере его внедрения во время организации преподавания и обучения иностранным языкам в украинских заведениях высшего образования (ЗВО); описано последовательность его внедрения в 1996-2020 годах, а именно: использование иностранных виртуальных учебных сред (ВУС) для создания своих дистанционных курсов, а позже – собственных ВУС, ВУС в свободном доступе; создание учебных материалов с помощью простых инструментальных средств, например: создание отдельно дидактических игр и викторин по шаблонам с помощью конструкторов универсальных дидактических игр, тестовых заданий и упражнений, интерактивных тренировочно-контрольных упражнений, электронных задач и др.; использование порталов с готовыми онлайн-ресурсами иностранных и украинских ЗВО для изучения различных языков. Кроме этого описано: роль первого опыта полностью дистанционного преподавания дисциплин в январе 2018 несколькими украинскими ЗВО, а также варианты организации дистанционного обучения (ДО) иностранных языков в условиях весеннего карантина 2020 года и процесс организации ДО в осеннем семестре 2020-2021 учебного года.

Ключевые слова: электронное обучение, виртуальная учебная среда, инструментальные средства.

Вступ. Історію розвитку дистанційного навчання детально описано в дослідженнях (тезах доповідей, наукових статтях, монографіях, дисертаційних дослідженнях) багатьох науковців. Наприклад, у доповіді проф. Дж. Тейлора «Дистанційна освіта п'ятого покоління» на 20-й Світовій конференції з відкритого і дистанційного навчання проведено аналіз п'яти поколінь (моделей) розвитку викладання/навчання на відстані відповідно до видів засобів інформації, що використовувалися в цей час, а саме: 1. *Кореспондентська модель*: друковані матеріали. 2. *Мультимедійна модель*: друковані матеріали; аудіокасети; відеоплівки; комп'ютеризоване навчання. 3. *Теленавчальна модель*: аудіотелеконференція; відеоконференція; аудіографічний зв'язок; телетрансляція/радіо- і аудіотелеконференція. 4. *Гнучка навчальна модель*: інтерактивні мультимедіа в діалоговому режимі; Інтернет-доступ до Веб-ресурсів; комп'ютерний зв'язок. 5. *Інтелектуальна гнучка навчальна модель*: інтерактивні мультимедіа в діалоговому режимі; Інтернет-доступ до Веб-ресурсів; комп'ютерний зв'язок з використанням автоматизованих систем відповіді; доступ університетського порталу до процесів і ресурсів навчального закладу [8].

У колективній монографії «Екстрене дистанційне навчання в Україні» професори В. Кухаренко і В. Бондаренко виділяють у розвитку дистанційного навчання такі етапи, що базуються на різних педагогічних теоріях: біхевіоризмі, конструктивізмі та конективізмі [3, с. 8]

У нашій статті «Періоди розвитку дистанційного навчання» [6, с. 191-200] весь процес розвитку дистанційного навчання запропоновано поділити на три періоди, а саме:

I період. Навчання, при якому переважає *односторонній зв'язок* і воно межує із самонавчанням: кореспондентське навчання, навчання з використанням односторонніх радіо- і телетрансляцій, аудіо- і відеозаписів та ін.

II період. Навчання, при якому переважає *двосторонній зв'язок*: навчання по телефону, інтерактивні відео, радіо- і телетрансляції, мультимедіа, комп'ютерні програми, електронна пошта.

III період. Навчання, при якому переважає *багатосторонній зв'язок* між студентом, викладачем, освітнім закладом і навчальними матеріалами. Такий зв'язок став можливим із використанням Інтернет, високошвидкісних ліній зв'язку, сучасного апаратного і програмного забезпечення, завдяки яким стали можливими аудіо-, відео-, телеконференції, форуми, електронні бесіди (chats) та ін.

Мета цього дослідження – провести аналіз та описати послідовність розвитку третього періоду дистанційного навчання, відомого ще як електронне навчання (е-навчання) на прикладі його впровадження під час організації викладання/навчання іноземних мов в українських ЗВО.

Викладення основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Проведене нами дослідження показало, що третій період розвитку ДН (е-навчання) в Україні розпочався зі створення колективом співавторів під керівництвом проф. О. Довгялло *перших електронних дистанційних курсів (ДК) у Міжнародному науково-навчальному центрі (МННЦ) інформаційних технологій та систем НАН та МОН України у 1996 році* [7, с. 176].

У цей час в навчальних закладах та організаціях України для створення ДК почали використовуватися ряд *закордонних віртуальних навчальних середовищ*

(ВНС), в тому числі для укладання ДК у МННЦ, наприклад, LearningSpace (США), WebCT (Канада), LMS (україномовний варіант). Паралельно в українських ЗВО були створені **власні ВНС**, наприклад, Веб-клас ХПІ (Харків), Дистанційне середовище „Віртуальний навчальний центр” (Суми), Система дистанційного навчання „Академік” (Львів) та інші. Використання власних розробок ВНС дало можливість здешевити вартість їх придбання та обслуговування під час організації дистанційного навчального процесу [7, с.195]. У час економічної кризи в Україні, лише невелика кількість ЗВО змогли закупити чи розробити власне ВНС, тому дистанційне навчання не користувалося популярністю серед українських навчальних закладів і студентів.

Ситуація змінилася, коли на ринку появилися **ВНС у вільному доступі**: спочатку ВНС Іліас (ILIAS), потім Мудл (Moodle) та інші. Перепонами у швидкому впровадженні ДН в українських ЗВО залишалися відносно висока вартість швидкісного доступу до Інтернету, апаратного і програмного забезпечення, укладання дистанційних курсів та підготовки кваліфікованих спеціалістів, які б могли організувати нову форму навчання.

Тому увагу викладачів привернули прості **інструментальні засоби** для розроблення навчальних матеріалів з іноземних мов (та інших дисциплін), наприклад: для створення лекційних матеріалів (у формі відеоуроків, відеолекцій та ін.), перевірки правильності виконаних завдань під час практичних занять, активізації необхідного лексичного матеріалу, довідкових та енциклопедичних ресурсів для пошуку інформації, індивідуалізації навчання, які використовувалися і зараз використовуються викладачами під час лекцій і практичних занять [5, с. 257-261]. Замість розроблення дистанційних курсів, викладачі почали використовувати згадані вище інструментальні засоби для створення, наприклад: окремо дидактичних ігор і вікторин за шаблонами за допомогою конструкторів універсальних дидактичних ігор за допомогою програмного забезпечення ClassTools та ін., окремо тестових завдань і вправ (MasterTest та ін.), інтерактивних тренувально-контрольних вправ, електронних завдань (інструментальна програма-оболонка HotPotato та ін.). Це дало можливість викладачам самостійно швидко створювати і використовувати необхідні прості навчальні матеріали [1, с. 65-71].

Поступово на базі багатьох навчальних закладів були створені **портали** з навчальними матеріалами для вивчення різних мов, наприклад, відкриті онлайн-ресурси для вивчення японської мови і, зокрема, «Портал для вивчення японської мови» (Portal for Learning Japanese), що створений і постійно оновлюється Кансайським інститутом японської мови Японського фонду (The Japan Foundation Japanese-Language Institute, Kansai). На веб-сторінці порталу зібрано інформацію про веб-адреси онлайн-ресурсів, що охоплюють усі види мовлення з японської мови та інші корисні джерела [4, с. 61-64].

Подібні портали, для вивчення української мови як іноземної, створені в кількох закладах вищої освіти України. Розроблені Веб-орієнтовані системи навчання дають можливість значно збільшити час перебування іноземного студента в україномовному середовищі, сформувати мовну компетентність, здійснювати автоматизовану перевірку сформованих аудитивних умінь іноземних слухачів [2, с. 6-10].

Посилення економічної кризи під час російсько-української війни, яка негативно відобразилася на роботі ЗВО України, (наприклад, відсутність коштів

для опалення навчальних приміщень в зимовий період та ін.) стало подальшим поштовхом до інтенсивного використання навчальних матеріалів, укладених на віртуальних навчальних середовищах, інструментальних засобах з метою організації дистанційного навчання студентів в таких умовах. Результатом цієї роботи стало те, що викладачі кількох ЗВО, наприклад, Львівської політехніки, Київського національного університету імені Тараса Шевченка отримали **перший досвід повністю дистанційного викладання своїх дисциплін**, в тому числі іноземних мов, студентам за допомогою укладених ними ДК та інших навчальних матеріалів у січні 2018 р. Викладачі ще кількох українських ЗВО, наприклад, Сумського державного університету і Хмельницького національного університету вже багато років, крім традиційного денного, практикують дистанційне навчання студентів, тому продовжили працювати дистанційно також у 2018 р.

Як відомо, в історії людства катастрофи, епідемії та інші негаразди по різному впливали на його розвиток. Цьогорічна пандемія корона вірусу, попри всі біди, яких вона завдала і ще завдасть народам всього світу, змусила, в тому числі викладачів українських навчальних закладів швидко впровадити дистанційне навчання в межах всієї країни.

Українські ЗВО, які вже встигли створити дистанційні курси для всіх чи частини дисциплін з якихось напрямів підготовки студентів, постійно використовують їх елементи або в повному обсязі у навчальному процесі, змогли успішно працювати дистанційно зі студентами денної і заочної форми навчання під час карантину. Складніше було організувати ДН в освітніх закладах, в яких, поки що, з різних причин дистанційні курси не створені або знаходяться у процесі створення. У таких випадках варіантами ДН під час карантину, крім відправлення студентам електронних варіантів лекцій, практичних занять та ін., була робота зі студентами на основі навчальних посібників та інших матеріалів і вебінарів для обговорення цих матеріалів у режимі відеоконференц-зв'язку, наприклад, із використанням платформ для відеоконференцій Zoom, Microsoft Teams, Viber, звичайного телефону, електронної бесіди (chat).

Дистанційні курси з іноземних мов у Львівському національному аграрному університеті (ЛНАУ) знаходяться у процесі створення, у зв'язку з переходом на нові навчальні матеріали. Тому для організації дистанційного навчання були вибрані найпростіші засоби зв'язку зі студентами університету, наприклад, завдання для роботи під час карантину розіслані нами студентам за допомогою е-пошти або Viber. Списки матеріалів для вивчення також знаходилися на веб-сторінці університету. Всі студенти мали можливість постійно спілкуватися з викладачем за допомогою телефона у звуковому або плюс відео (Viber) режимах, е-пошти. Активізація лексики і граматичного матеріалу відбувалася за допомогою монологів (читання і переказ письмових і озвучених текстів), аудіо і відео діалогів між студентами, студентами і викладачем за допомогою відеоконференц-зв'язку Zoom, Skype, платформи Microsoft Teams відповідно до завдань занять протягом всього карантину. Матеріали монологів та аудіо і відео діалогів викладача і студентів, записані у формі аудіо або відео файлів, були доступними всім студентам і викладачу на платформі Zoom. Викладач вибірково в аудіо або відео режимі опитував студентів та коментував отримані ними оцінки. Самостійна робота студентів завершилася електронним тестуванням за допомогою віртуального навчального середовища Moodle на основі опрацьованих ними матеріалів у кінці карантину. Для організації заліків та іспитів також

використовувалися згадані вище Zoom, Skype, Microsoft Teams, ВНС Moodle та інші [5, с. 257-261].

Під час організації *дистанційного навчання в осінньому семестрі 2020-2021 навчального року* враховано досвід роботи під час весняного карантину 2020 р. У червні 2020 р. проведено двотижневі семінари щодо дистанційного і комбінованого навчання для всіх викладачів та обслуговуючого персоналу ЛНАУ.

Зараз всі студенти охоплені дистанційним навчанням. Якщо виникають проблеми з підключенням студентів до віртуальної аудиторії (ВА) на базі платформи для відеоконференцій Зум (Zoom), то студенти можуть приєднуватися за допомогою Вайбера (Viber). Заняття відбуваються за постійним розкладом, укладеним у вересні 2020 р., викладачі мають постійні веб-адресу, логін і пароль доступу на платформі Зум, що дає можливість вчасного підключення студентами до ВА і можливості навчальній частині організувати перевірки роботи викладача і студентів на відстані.

Висновки з цього дослідження та перспективи. Проведене дослідження дало можливість виявити, що викладачі українських ЗВО все активніше використовують дистанційне навчання іноземних мов, а після оголошення карантину (12 березня 2020 р.) під час епідемії корона вірусу і введенням дистанційного навчання (жовтень 2020 р.) – тільки дистанційне і комбіноване навчання.

Організація викладання і навчання іноземних мов в українських ЗВО протягом 1996-2020 рр. відбувалося в такій послідовності його впровадження: використання закордонних віртуальних навчальних середовищ, а пізніше – власних ВНС, ВНС у вільному доступі, простих інструментальних засобів для створення, наприклад: окремо дидактичних ігор і вікторин за шаблонами за допомогою конструкторів універсальних дидактичних ігор, тестових завдань і вправ, інтерактивних тренувально-контрольних вправ, електронних завдань та ін., використання навчальних матеріалів порталів для вивчення різних мов.

Крім цього описано: роль першого досвіду повністю дистанційного викладання своїх дисциплін у січні 2018 р. кількома українськими ЗВО, а також описано варіанти організації дистанційного навчання іноземної мови в умовах весняного карантину 2020 року і процес організації ДН в осінньому семестрі 2020-2021 навчального року.

Перспективи подальших досліджень стосуються опису методик організації дистанційного і комбінованого навчання іноземних мов шляхом включення у навчальний процес матеріалів платформ масових відкритих онлайн-курсів разом з дистанційними курсами, створеними викладачами кафедр іноземних мов ЗВО, для занять зі студентами денної і заочної форми навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпушина М., Шумило І. Використання відкритих електронних навчальних ресурсів у навчанні англійської мови // Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі: Матеріали 10-ї науково-практичної конференції. м. Львів, 21-23 листопада 2018 року/ Відп. за випуск Л.Д. Озірковський – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2018. – С. 65-71.
2. Кудін А., Кудіна Т., Міненко О., Коваль О. Розробка і впровадження Веб-орієнтованих систем навчання в НПУ імені М. Драгоманова // Матеріали 11-ї науково-практичної конференції. м. Львів, 20-22 листопада 2019 року / Відп. за випуск Л.Д. Озірковський – Львів: Видавництво Львівської

- політехніки, 2019. – С. 6-10.
3. Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: Монографія / За ред. В.М. Кухаренка, В.В. Бондаренка – Харків.: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. – 409 с.
 4. Федоришин М. Використання відкритих онлайн ресурсів у навчальному процесі дисципліни «Практика перекладу: японська мова» // Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі: Матеріали 10-ї науково-практичної конференції. м. Львів, 21-23 листопада 2018 року/ Відп. за випуск Л.Д. Озірковський – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2018. – С. 61-64.
 5. Шуневич Б. Дистанційне навчання у закладах вищої освіти України в умовах епідемії коронавірусу // Психологічний і педагогічний дискурс: Наукові записки вчених: збірник матеріалів конференції / за заг. ред. проф. В. П. Сергієнка, В. М. Слабка. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – С. 257-261.
 6. Шуневич Б. Періоди розвитку дистанційного навчання // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2003, № 4. – С. 191-200.
 7. Шуневич Б. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки. Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2008. – 509 с.
 8. Taylor J. Fifth Generation Distance Education [Електронний ресурс] // The Future of Learning – Learning for the Future: Shaping the Transition: Proceedings of the 20th World Conference on Open and Distance Learning, Duesseldorf, Germany, 5 April 2001. – 1 електронний опт. диск (CD-ROM). – Заголовок з екрана.

УДК 001.4:61=111=124[37.091.33:81.111

Янко Н.В., Беляєва О.М., Каськова Л.Ф.

**Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава
ПРО ДЕЯКІ «СПРАВЖНІ» І «ХИБНІ» ПОМИЛКИ
В АНГЛІЙСЬКІЙ МЕДИЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ**

У статті розглянуто деякі термінологічні труднощі, що виникають в осіб, які використовують англійську мову у фаховому медичному мовленні (усному й писемному), але не належать до категорії «native speakers». Автори диференціюють справжні помилки – анормативи та «хибні помилки». Закцентовано увагу на тому, що в англійській мові наявний значний відсоток однокореневих суфіксальних прикметників, запозичених з латинської мови й утворених за допомогою різних суфіксів. Автори наголошують, що вибір конкретного суфіксального прикметника залежить від уподобань користувача. Побіжно розглянуто питання утворення форм множини іменників, запозичених із міжнародної (греко-латинської) медичної термінології. Основні шляхи усунення труднощів і мінімізації помилок автори вбачають у постійній і копійчій праці з авторитетними науковими, навчальними, лексикографічними джерелами, максимальному залученні міждисциплінарних знань, з латинської мови та медичної термінології зокрема, опрацюванні автентичних джерел.

Ключові слова: *медична термінологія, англійська мова, native speakers, помилки, латинська мова*

The article discusses some terminological difficulties that arise in the use of English in professional medical speech (oral and written) by non-native speakers. The

authors differentiate between real errors and «false errors». Attention is focused on the fact that in the English language, there is a significant percentage of single-root suffixal adjectives borrowed from Latin and formed with the help of various suffixes. The authors note that the choice of a particular suffixal adjective depends on the preference of the user. The issues of the formation of plural forms of nouns borrowed from international (Greek-Latin) medical terminology are briefly considered. The authors see the main ways of eliminating problems and minimizing errors in constant and painstaking work with authoritative scientific, educational and lexicographic sources, maximum involvement of interdisciplinary knowledge, in particular, from Latin and medical terminology, and the study of authentic sources.

Key words: *medical terminology, English, native speakers, errors, Latin*

В статье рассмотрены некоторые терминологические трудности, возникающие у лиц, использующих английский язык в профессиональной медицинской речи (устной и письменной), но не относящиеся к категории «native speakers». Авторы дифференцируют настоящие ошибки –анормативы и «ложные ошибки». Акцентируется внимание на том, что в английском языке имеется значительный процент однокоренных суффиксальных прилагательных, заимствованных из латинского языка и образованных с помощью различных суффиксов. Авторы отмечают, что выбор конкретного суффиксального прилагательного зависит от предпочтений пользователя. Бегло рассмотрены вопросы образования форм множественного числа существительных, заимствованных из международной (греко-латинской) медицинской терминологии. Основные пути устранения проблем и минимизации ошибок авторы видят в постоянной и кропотливой работе с авторитетными научными, учебными и лексикографическими источниками, максимальном привлечении междисциплинарных знаний, в частности, из латинского языка и медицинской терминологии, работе с аутентичными источниками.

Ключевые слова: *медицинская терминология, английский язык, native speakers, ошибки, латинский язык*

Проблема виникнення мовних і мовленнєвих помилок за правом може бути віднесена до «вічних» проблем, адже поява помилок — неминуче явище як у процесі вивчення та навчання мови, так і в процесі мовленнєвої діяльності [1; 2]. У зв'язку з цим аналіз, класифікація та формулювання методичних рекомендацій щодо запобігання та мінімізації помилок наразі залишається актуальною.

Особливої актуальності набуває дослідження проблеми мовних і мовленнєвих помилок як тих, що віднесені до анормативів, тобто, справжніх помилок, так і тих, що умовно належать до «хибних помилок», наприклад, за наявності паралельних форм в іноземній або нерідній мові, англійській зокрема користувачі часто сумніваються, який варіант слід обрати як «більш правильний».

Цілком зрозуміло, що ні студенти-іноземці, які навчаються в медичних закладах вищої освіти України, ні викладачі, які забезпечують навчальний процес із цим контингентом здобувачів освіти, не належать до категорії «native speakers», тому й ті, й інші відчують певні труднощі в процесі оперування фаховою лексикою. І якщо студент – це особа, яка навчається, то викладач – особа, яка навчає, тому викладач не лише повинен демонструвати студентам максимально високий рівень володіння англійською мовою фахового спрямування, але й уміти пояснити сутність істинних і хибних помилок.

З проблемою вибору «більш правильної форми» викладачі часто стикаються і під час проведення практичних занять або читання лекцій та виконання методичної роботи, адже для забезпечення навчальних потреб англомовних студентів, кількість яких із кожним роком збільшується, викладачі зобов'язані створювати якісну літературу, укласти методичні вказівки, розробляти тестові завдання. Проілюструємо ці тези прикметниками, утвореним за допомогою суфіксів *-ic* та *-ical*. Тривалий процес термінотворення в англійській мові відбувався під впливом латинської і давньогрецької мов, що призвело до функціонування в термінології паралельних форм однокореневих ад'єктивів. Одні англійські прикметники утворені шляхом усікання від латинського (латинізованого грецького) відіменникового прикметника із суфіксом *-ic*-латинського закінчення (*-us*, *-a*, *-um*). Наприклад, *therapeutic* (лат. *therapeutĭcus*, *a*, *um* < латиніз. грецьк. *therapia*, *ae f*), *anatomic* (лат. *anatomĭcus*, *a*, *um* < латиніз. грецьк. *anatomia*, *ae f*), *symmetric* (лат. *symmetrĭcus*, *a*, *um* < латиніз. грецьк. *symmetria*, *ae f*), *topographic* (лат. *topographĭcus*, *a*, *um* < штучн. *topographia*, *ae f*). Однокореневі прикметники «*therapeutical*», «*anatomical*», «*symmetrical*», «*topographical*» утворені від тих же іменників, але вже за допомогою суфікса *-ical*.

Як наслідок, обидві форми прикметників унормовані, на користь що свідчить паралельне вживання цих прикметників у фаховому медичному дискурсі (ілюстративний матеріал взято з мережі «Інтернет»): *topographical disorientation*, *topographical agnosia*, *topographical amnesia* (<https://academic.oup.com/brain/article/122/9/161>), *topographical disorientation* (<https://jnnp.bmj.com/content/74/1/61>), *topographical anatomy* (<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/01>), *topographic descriptions of organs and tissues* (<https://www.google.com/search?q=topographic+anatomy>), *topographic anatomy* (<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1748681511002877>), «*Topographic Anatomy of the Stomach and Duodenum*» (https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-88327-9_1), «*Topographic anatomy of the external branch of the superior laryngeal nerve*» (<https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-laryngology-and-otology>). Тому і викладач, і студент може на власний розгляд паралельно використовувати ці прикметники.

Незважаючи на зазначене, маємо констатувати, що на сучасному етапі все ж спостерігається тенденція до спеціалізації суфіксів *-ic* та *-ical*. Зокрема це стосується прикметників *periodical* і *periodic*. Так, прикметник *periodic* уживаний у медичній термінології: перемижна гарячка позначається терміном «*periodic fever syndrome*», різкий періодичний біль або біль який виникає з інтервалами, – «*periodic sharp pain*», тоді як менструальний біль позначають терміном «*period pains*». При цьому для позначення періодичного болю в англомовному фаховому дискурсі перевага надається прикметнику *intermittent*, утвореному від латинського активного дієприкметника теперішнього часу *intermittens*, *ntis*: *chronic intermittent abdominal pain* (<https://gut.bmj.com/content/54/7/1002>), *intermittent sharp facial pain* ([https://jada.ada.org/article/S0002-8177\(15\)00976-9/pdf](https://jada.ada.org/article/S0002-8177(15)00976-9/pdf)), *intermittent pain* (<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/acr.23711>), *intermittent high-spiking fever* (<https://www.cardiologyplus.org/article>), *intermittent fever* (<https://breathe.ersjournals.com/content/14/2/e48>).

Прикметник *periodical* зафіксований у термінах, пов'язаних із поліграфічною продукцією, друкарською або бібліотечною справою: *periodical publication* – журнал, *monthly periodical* – щомісячне періодичне видання, *periodical*

press – періодичний друк, періодичні друковані видання, abstract periodical – періодичне реферативне видання, International Federation of the Periodical Press (FIPP) – Міжнародна федерація періодичної преси, periodical indexes – індекси періодичних видань. Також проблемою є використання медичних термінів із суфіксом –ical за правильного терміна з суфіксом –ic. Словотворення термінів утворених з додаванням суфікса – ic пов’язане з суфіксами іменників –d (acidic), –et, –ete (aesthetic, diabetic), –esia, –esis (anaesthetic, prosthetic), –os, –osis (fibrotic, necrotic, neurotic, symbiotic), –pathy (idiopathic) та –ics (genetic, paediatric) [7; 8].

Значні утруднення, а відтак і частотні помилки викликають питання утворення в англійській мові форм множини латинських або латинізованих грецьких іменників: річ у тім, що значна кількість таких іменників або повністю асимілювалася в англійській мові або паралельно вживаються форми множини з латинськими й англійськими закінченнями. Наводимо правильні форми однини й множини англійських термінів із зазначенням латинських (латинізованих грецьких) іменників: англ. alveolus (sing.), alveoli (plur.) → лат. alveolus, i m (sing.), alveoli (plur.); англ. analysis (sing.), analyses (plur.) → латиніз. грецьк. analysis, is f (sing.), analyses (plur.); англ. crepitus (sing.), crepitus (plur.) → crepitus, us m (sing.), crepitus (plur.); англ. parulis (sing.), parulides (plur.) → parulis, idis f (sing.), parulides (plur.); англ. basis (sing.), bases (plur.) → латиніз. грецьк. basis, is f (sing.), bases (plur.); англ. ruga (sing.), rugae (plur.) → лат. ruga, ae f (sing.) rugae (plur.); англ. viscus (sing.), viscera (plur.) → лат. viscus, ěris n (sing.), viscera (plur.). Варто зазначити, що цим аспектам традиційно приділяється належна увага як у наукових публікаціях, так і в підручниках і посібниках з англійської мови за фахомим спрямуванням [3; 4; 5; 6; 9; 10; 11; 12].

Одним із аспектів досліджуваної проблеми є використання застарілих термінів. Наприклад, у завданнях із буклетів «Krok 1. Stomatology», які знаходяться у відкритому доступі, трапляються застарілі терміни як-от: «parodontitis» або «parodontosis» [13] замість сучасного «periodontitis» (пародонтит) [12]. Викликають питання кальки з української «fissure hermetisation» («герметизація фісур») і «electroodontodiagnostic» («електроодонтодіагностика») [14] замість прийнятих у професійному англійському середовищі «fissure sealing» та «pulp test» [5]. Запалення ясенного сосочка широко перекладається як «papillitis» або «gingival papillitis», тоді як більш коректним є термін «papillary gingivitis» [13]. Принагідно зазначимо, що якість перекладу завдань бази «Крок 2» [14] значно зросла впродовж останніх років.

Також нашу увагу привернуло некоректне використання англійських термінів на позначення прокладок у терапевтичній стоматології. Зокрема, словосполучення «therapeutic lining», «isolative lining», які застосовують для перекладу термінів «лікувальна прокладка» і «ізолювальна прокладка», слід застосовувати для позначення процесу накладання таких прокладок. Деякі автори перекладають ізолювальну прокладку «insulating gasket», але такий переклад некоректний, оскільки цим терміном позначають гардину або гумовий ущільнювач. В англійській літературі терміни, які використовують для позначення назви прокладки під пломбу, залежать від її товщини. Так, найтонша прокладка має назву «cavity sealer», прокладка середньої товщини – «cavity liner» (вона ж може накладатися з лікувальною метою), прокладка, яка заміщує великий шар дентину, має назву «baseliner», «cavity base», або «insulating base» [6].

Отже, як викладачі, так і студенти, які не належать до «native speakers», постійно стикаються з різноманітними труднощами, пов'язаними з вибором правильного терміна, коректним перекладом термінів англійською мовою, а не утворенням кальок з української (іншої рідної мови – коли йдеться про студентів з країн Африки, Близького Сходу, Ірану, Індії etc.), утворенням множини термінів, запозичених з латинської мови тощо. Основні шляхи усунення труднощів і мінімізації помилок вбачаємо в постійній і копіткій праці з авторитетними науковими, навчальними, лексикографічними джерелами, максимальному залученні міждисциплінарних знань, з латинської мови та медичної термінології зокрема, опрацюванні автентичних джерел.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляєва О. М. Типологія мовних помилок і шляхи їх мінімізації у процесі навчання майбутніх лікарів латинської мови та медичної термінології / Мовні дисципліни в контексті розвитку сучасної вищої школи : матеріали всеукр. дистанц. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 13–14 лист. 2014 р., Харків / відп. за вип. Є. І. Світлична, л. А. Торяник. Харків : Тім Пабліш Груп, 2014. С. 23–29.
2. Сологор І.М., Беляєва О.М., Костенко В.Г. Мовні помилки і шляхи їх мінімізації в процесі вивчення розділу «клінічна термінологія» англomовними студентами. *Сучасна медична освіта: методологія, теорія, практика*: матеріали Всеукр. навч.-практ. конф. з міжнарод. уч., м.Полтава, 19 марта 2020 р. Полтава. 2020. С. 204-206.
3. Foreign Language Proficiency Test: «Krok 1. Medicine» : manual / О.М. Bieliaieva, О. V. Hordiienko, Yu.V. Lysanets, et al. ; edited by О.М. Bieliaieva. Kyiv : AUS Medicine Publishing, 2020. 328 p.
4. Foreign Language Proficiency Test: «Krok 1. Stomatology» : manual / О.М. Bieliaieva, Yu.V. Lysanets, V.H. Kostenko et al. ; edited by О.М. Bieliaieva. Kyiv : AUS Medicine Publishing, 2020. 392 p.
5. Badrinatheswar GV. Pedodontics. Practice and management. Jaypee Brothers, 2010. 340 p.
6. Dentistry for the Child and Adolescent, 10th edition. / eds. J.A. Dean, D.R. Avery, and R.E. McDonald. Mosby, Inc. St. Louis, 2016. 700 p.
7. Kaunisto M. Nobility in the History of Adjectives Ending in -ic and - ical. *Speaking and Comprehending*: publication of LACUS Forum XXVII. Fullerton: Linguistic Association of Canada and the United States, 2001. P. 35–46.
8. Gries S.A. A corpus-linguistic analysis of English –ic vs -ical adjectives. *ICAM*. 2001. Vol. 25. P. 65-108.
9. Lysanets Yu., Bieliaieva O., Melaschenko M. Medical English for Academic Purposes. Kyiv: AUS Medicine Publishing, 2018. 312 p.
10. Lysanets Yu. V., Bieliaieva O. M. The use of Latin terminology in medical case reports: quantitative, structural, and thematic analysis [Електронний ресурс]. *Journal of Medical Case Reports*. 2018. 12(45). Режим доступу до журн.: <https://doi.org/10.1186/s13256-018-1562-x>
11. Mitchell C. Dental Materials in Operative Dentistry. London: Quintessence Publishing Co. Ltd., 2008. 153 p.
12. Shalu B. Textbook of Periodontics. Jaypee Brothers, 2017. 813 p.
13. Test items for licensing examination «Krok 1 Stomatology». Kyiv, 2018. 24 p.
14. Test items for licensing examination «Krok 2 Stomatology». Kyiv, 2018. 28 p.

ЗМІСТ

<i>Ждан В.М., Дворник В.М., Старченко І.І., Беляєва О.М.</i> <i>Medicus nihil aliud est, quam animi consolatio: Комунікативна компетентність лікаря як один із основних критеріїв його професіоналізму.....</i>	3
<i>Капустник В.А., Лещина І.В., Завгородній І.В., Фоміна Л.В.</i> Педагогічна майстерність викладача медичного вишу у світлі державної політики у сфері освіти.....	13
<i>Агасиева Матанат Сафар кызы.</i> Приемы комического и стилистические особенности антонимов в языке прозы Кантемира	18
<i>Безручко М.В., Панасенко С.І., Малик С.В., Драбовський В.С., Осінов О.С., Рибалка Я.В.</i> Можливості викладання хірургії з застосуванням комп'ютеризації та інтернету.....	21
<i>Безшапочний С.Б., Зачепило С.В., Гасюк Ю.А., Федорченко В.І., Боброва Н.О.</i> Методологічні аспекти організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних медичних закладах.....	24
<i>Бермас Л.І., Бермас О.М.</i> Контроль як засіб підвищення якості професійної підготовки студентів-медиків.....	29
<i>Беляєва О.М.</i> Мовна картина світу крізь призму пареміології (на матеріалі латинськомовних зоопаремій).....	30
<i>Беляєва О.М., Гончарова Є.Є.</i> Вплив суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів зі студентами на успішне проходження адаптаційного періоду першокурсниками.....	36
<i>Біланов О.С.</i> Формування правових компетенцій здобувачів освіти галузі знань «Охорона здоров'я». Філософські аспекти.....	39
<i>Білаш С.М., Проніна О.М., Коптев М.М., Олійніченко Я.О.</i> Проблеми викладання клінічної анатомії і оперативної хірургії на сучасному етапі реформування вищої медичної освіти.....	43
<i>Богиня Л.В., Горбенко Є.В.</i> Формування навчально-пізнавальних стратегій на етапі підготовки іноземних громадян до вступу у заклади вищої освіти України.....	47
<i>Бондаренко Г.П., Романов А.О.</i> Синонімія та антонімія в українській лінгвістичній термінології.....	51
<i>Votezat O.</i> Images and visuals in teaching vocabulary.....	56
<i>Бурдельна Г.О., Боженко А.Л.</i> Філософські й лінгвістичні особливості впровадження світового досвіду екологічної освіти на пострадянському просторі.....	59
<i>Буря Л.В., Білоконь С.О. Макаренко О.В., Вахненко А.В., Люлька О.М.</i> Надбання з підготовки іноземних громадян в Українській медичній стоматологічній академії.....	63
<i>Вечерок О.М., Трусова Л.В., Скальська С.А.</i> Проблеми міжкультурної комунікації у повісті В.Г. Короленка «Без язика»	69
<i>Więckiewicz B.</i> Emigracja zarobkowa. Rachunek zysków i strat. przykład Polski i Ukrainy.....	72
<i>Вунпук N.I., Sovhyria S.M., Proskurnya S.A., Zadvornova A.P., Babenko V.I.</i> Students' self-studying as a key element of distance learning.....	81
<i>Власюк І.В.</i> Педагогічні засади формування креативності	

майбутнього педагога гуманітарного профілю.....	86
<i>Wojciechowska J.</i> Komunikacja codzienna polskich nauczycieli edukacji elementarnej – krótki przegląd kategorii tematycznych na przykładzie dyskusji na portalach internetowych.....	96
<i>Волкова Г.К.</i> Розвиток іншомовної комунікативної професійної компетенції у студентів вищої медичної школи.....	100
<i>Глобина Л.В.</i> Методический инструментарий толерантной коммуникации.....	106
<i>Гончарова Є.Є.</i> Провідна роль пізнавальної активності у формуванні фахових компетентностей студентів.....	110
<i>Гончарова Н.А., Цисык А.З.</i> О транслитерировании латинских дифтонгов «au» и «eu» в контексте афористики и медицинских терминов.....	113
<i>Горецька А.М., Рибалко А.І., Завгородня Н.І.</i> Дистанційне навчання: Психологічні аспекти.....	120
<i>Gutor L., Sodomora P.</i> Storytelling at the time of quarantine.....	124
<i>Гуцол М.І.</i> Розмаїття методів фасилітації та застосування їх на онлайн-практиці навчання латинської мови та медичної термінології у вищій школі.....	125
<i>Дерев'янченко Н.В.</i> Особливості організації навчального процесу під час дистанційного навчання на кафедрі латинської мови та медичної термінології ХНМУ.....	130
<i>Добринчук О.О.</i> Сучасні педагогічні технології у навчанні іноземних мов.....	133
<i>Drabovskiy V.S., Panasenko S.I., Kerbazzh N.R., Bezruchko M.V.</i> The role of modern information technologies at the surgical profile departments training process.....	136
<i>Дубровіна О.В., Борисова З.О., Лещенко Т.О., Горбаченко О.Б., Коровіна Л.Д.</i> Оптимізація викладання латинської, української й англійської термінології на рівні додипломної підготовки майбутніх лікарів у закладах вищої медичної освіти України.....	139
<i>Дюрба Д.В.</i> Осмислення фронтірної тематики у творчості бітників	145
<i>Ефендієва С.М.</i> Мовні помилки та їх усунення в процесі вивчення дисципліни «КЗВ: Англійська мова фахового спрямування».....	149
<i>Ефендієва С.М., Кінчелое Н.М., Знаменська І.В.</i> Дистанційна комунікація між учасниками освітнього процесу.....	152
<i>Звягольська І.М., Дерев'яно Т.В., Полянська В.П.</i> Про наступність формування базових знань з молекулярно-генетичних методів лабораторної діагностики інфекційних захворювань у здобувачів вищої медичної освіти.....	155
<i>Зданюк Т.В.</i> Художній переклад у контексті міжкультурної комунікації.....	160
<i>Зюзіна Л.С., Козакевич В.К., Гасюк Н.І., Фастовець М.М., Козакевич О.Б.</i> Особистісно орієнтований підхід при вивченні пропедевтики педіатрії в умовах дистанційного навчання.....	164
<i>Іщенко О.Я.</i> Основні підходи до розробки освітніх програм.....	167
<i>Калинюк Т.В.</i> Основні напрями використання ІКТ в умовах дистанційного навчання.....	172

Капитула Л.С. Структура и границы тематического поля современной французской стоматологической терминологии.....	175
Касьянова О.М., Каруник К.Д. Термінознавчий профіль у безперервному професійному розвитку лікарів.....	180
Кірик Т.В. Світові парадигмальні зміни та виклики до медичної освіти України.....	184
Ковальова О.М., Іванченко С.В. Інтерактивні технології як альтернативні моделі оволодіння клінічними дисциплінами в умовах дистанційного навчання.....	189
Король Л.Л. Постать українського перекладача Івана Бабича крізь призму лінгвістичної персонології.....	193
Костенко В.Г., Сологор І.М., Сухачова Н.С. Лексико-семантичні засоби актуалізації фактора адресата у формах поінформованої згоди на стоматологічне лікування.....	196
Костюк М.І., Мазайкіна І.О. Мовленнєві інтенції в іноземних студентів медичних університетів.....	202
Кохан Р.А. Вивчення іноземної мови у процесі формування фахової особистості студента: Міжособистісний контакт крізь «Вікно Джохарі».....	210
Kochanowska E. Nauczyciel wczesnej edukacji jako kreator zmian w edukacji – od zniewolenia do Autonomii.....	216
Крецька Ю.А., Боднарчук Т.В., Шмирко О.С. Ellipsen: Begriff und einige Forschungsaspekte.....	224
Крючко Т.О., Кушнерева Т.В., Пода О.А., Коленко І.О., Мельник М.О. Самоосвіта викладача вищого медичного навчального закладу на сучасному етапі.....	227
Кузнецова Е.Л. Фитонимы, характеризующие лекарственные растения по сочетанию свойств.....	233
Кулішов С.К. Методології визначення соціально-емоційно-особистісного інтелекту.....	237
Ладанівська І.Ю. Онлайн навчання в умовах Covid-19 карантину: Нові завдання – старі принципи.....	241
Лесний В.В., Лесна А.С. Досвід застосування дистанційного навчання у медичному університеті.....	245
Lysanets Yu., Bieliaieva O. Robinson A. Methodological strategies for teaching grammar in medical English for Academic Purposes.....	248
Lysanets Yu., Bieliaieva O., Purdenko T., Ostrovska L., Morokhovets H. The use of hedging in the English medical discourse	252
Литовська О.В. Досвід організації роботи студентського гуртка з латинської мови та медичної термінології у медичному ЗВО.....	254
Лозенко В.В. Проблема використання репродуктивного методу викладання.....	259
Максименко Н.В., Іотова І.М., Маджар Н.М. Робота з художніми і нехудожніми адаптованими текстами у процесі мовної підготовки іноземних слухачів.....	262
Максименко А.І., Шешукова О.В. Порівняльний огляд найбільш відомих платформ дистанційного навчання на післядипломному етапі освіти лікарів-стоматологів.....	267

<i>Мацевко-Бекерська Л.В.</i> Академічна освіта і викладач: Маркери хронотопу «після 12 березня 2020 року».....	271
<i>Мелащенко О.І.</i> Досвід організації дистанційного навчання при вивченні пропедевтики педіатрії в умовах сучасних викликів.....	276
<i>Mihaila R.</i> Challenges of teaching intercultural communication.....	279
<i>Morska L. Daszykowska-Tobiasz J.</i> Analyzing sexual identity issues: Definition and pedagogical implications.....	282
<i>Мороз Г.М.</i> Акмеологічні технології як необхідна умова освітнього процесу для виховання конкурентоспроможних фахівців фармації	286
<i>Мургіна М.М.</i> Організація дистанційної освіти в вищих медичних навчальних закладах в умовах пандемії.....	292
<i>Науменко В.А., Михневич К.Г., Волкова Ю.В., Кудинова О.В.</i> К методологии преподавания клинической физиологии системы кровообращения.....	296
<i>Некрашевич Т.В.</i> Аспекти формування лінгвістичної компетентності студентів закладів вищої медичної освіти в умовах дистанційного навчання.....	301
<i>Нетребчук Л.М., Скуратова Т.Ф.</i> Головні шляхи розвитку медичної термінології.....	305
<i>Огіренко Л.П.</i> Формування міжкультурної комунікації в іноземних студентів медичних факультетів у процесі вивчення української мови.....	309
<i>Панівська М.А., Прийма Л.Ю.</i> Порівняння перекладу антропонімів на українську та російську мову на матеріалі роману “One Flew over the Cuckoo’s Nest” Кена Кізі.....	314
<i>Pavelieva A.K., Bieliaieva O.M., Lysanets Yu.V., Havrylieva K.H.</i> The use of “Futurelearn” for maximizing the IELTS speaking test score.....	317
<i>Павлюк Н.П.</i> Формування професійної компетентності майбутніх учителів.....	320
<i>Перекрест М.І.</i> Цифровізація української освіти.....	325
<i>Петров Є.Є., Петрова О.Є.</i> Ставлення студентів медицини до мовного явища “суржик” у місті Полтаві.....	327
<i>Пислар Т.П.</i> Імідж викладача вищої школи у роботі з іноземними студентами.....	332
<i>Сидоренко О.В., Пряхін О.Р., Денисенко О.М.</i> Впровадження норм нового українського правопису в освітній процес вищої школи.....	336
<i>Синиця В.Г., Беляєва О.М., Мироник О.В.</i> Структурно-семантичні особливості кількаслівних термінів з ядерною семою «ТИФ».....	341
<i>Скікевич М.Г., Волошина Л.І., Локес К.П.</i> Імідж викладача згідно даних опитування студентів-стоматологів.....	346
<i>Скрипніков А.М., Рудь В.О., Телюков О.С. Рудь М.В., Погорілко О.В.</i> Проблеми формування клінічного мислення у студентів.....	349
<i>Slipchenko L.B.</i> The subsystem of exercises for teaching professionally oriented dialogic speech of medical students.....	353
<i>Старостенко Т.М.</i> Афганістан як текст у романах Х. Хоссейні “A Thousand Splendid Suns” та М.М. Кайє “The Far Pavilions”.....	358
<i>Svyryda O.S., Yushchenko Ya.O., Lysanets Yu.V.</i> Lexical features of	

English terminology in oral and maxillofacial surgery.....	364
<i>Танько Н.Г., Шерстюк Н.О.</i> Актуальні проблеми інтерактивного навчання іноземних мов у закладах вищої освіти.....	366
<i>Тихонова О.О., Тарасенко Я.А., Дейнега Т.Ф., Білаш В.П., Сербін С.І.</i> Формування іміджу сучасного викладача вищої школи	370
<i>Ткаченко П.І., Резвіна К.Ю., Зарудська Т.А.</i> Застосування ТРВЗ-Технологій (теорії розв'язання винахідницьких завдань) під час вивчення хірургічної стоматології.....	374
<i>Треумова С.І., Петров Є.Є., Трибрат Т.А., Іваницька Т.А., Борисова З.О., Шуть С.В.</i> Психолого-педагогічні засади формування майбутнього фахівця з вищою освітою медичного профілю.....	377
<i>Уваркіна О.В.</i> Віртуалізація особистості викладача у реаліях сьогодення.....	382
<i>Фастовець М.М., Гасюк Н.І., Калюжка О.О., Арт'юмова Н.С., Жук Л.А.</i> Психолого-педагогічні засади формування особистості майбутнього фахівця з вищою освітою.....	386
<i>Филенко Б.М., Ройко Н.В., Старченко І.І., Прилуцький О.К., Новосельцева Т.В.</i> Аналіз змісту, засобів та методів дистанційного навчання на кафедрі патологічної анатомії з секційним курсом.....	390
<i>Фролова Т.В., Сенаторова А.В., Терещенкова І.І., Стенкова Н.Ф., Сіяєва І.Р., Атаманова О.В., Кононенко О.В., Феськова А.О.</i> Дистанційна форма навчання як складова інтерактивної взаємодії студентів і викладачів при викладанні пропедевтики педіатрії.....	395
<i>Цвіренко С.М., Похилько В.І., Чернявська Ю.І., Соловійова Г.О., Климач Т.М.</i> Психологічна характеристика студентів-медиків з позиції визначення суїцидального ризику.....	399
<i>Цисык А.З.</i> Медицинская и биологическая латынь в наши дни: Традиционный профессионально-научный статус и современные вызовы.....	403
<i>Чернюх Н.Б.</i> Вербалізація концепту «РАДІСТЬ» у комедіях Теренція.....	411
<i>Швець Г.Д.</i> Метод артефактів у навчанні української мови як іноземної.....	416
<i>Шерстюк Н.О., Танько Н.Г.</i> Вивчення іноземної мови з використанням елементів сучасної методики CLIL у немовних ВНЗ	422
<i>Шуневич Б.І.</i> Український досвід упровадження е-навчання іноземних мов у закладах вищої освіти.....	425
<i>Янко Н.В., Беляєва О.М., Каськова Л.Ф.</i> Про деякі «справжні» і «хибні» помилки в англійській медичній термінології.....	431