

**Міністерство освіти і науки України
Ministry of Education and Science of Ukraine
Близькосхідний технічний університет
(Middle East Technical University (METU) (Turkey)
Венеціанський Університет Ка-Фоскарі
(Ca' Foscari University of Venice) (Italy)
Центр антропології Інституту археології та етнології
Національної Академії Наук Азербайджану
(Center for Anthropology of the Institute of Archeology and Ethnography of ANAS)
Інститут філософії НАН України
Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Ukraine
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
M.P.Dragomanov National Pedagogical University
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipro National University**

ОСВІТА І НАУКА У МІНЛИВОМУ СВІТІ: проблеми та перспективи розвитку

**МАТЕРІАЛИ
III Міжнародної наукової конференції
26-27 березня 2021 р.**

Частина I

**Proceedings of the Third International Scientific Conference
Education and Science in a Changing World:
Problems and Prospects for Development**

**Dnipro, Ukraine
March 26-27, 2021
Part I**

**Дніпро
2021**

Редакційна колегія:

Оковитий Сергій Іванович, д.х.н., проф., проректор з наукової роботи Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Токовенко Олександр Сергійович, д.філос.н., проф., декан факультету суспільних наук і міжнародних відносин Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Трампус Антоніо, доктор наук з історії, професор Департаменту лінгвістики та порівняльних культурних досліджень Венеціанський Університет Ка-Фоскарі (Ca' Foscari University of Venice), Італія.

Октай Танзевер, доктор філософії з політичних наук, професор, декан факультету міжнародних відносин Близькосхідного технічного університету (Middle East Technical University (METU)), м.Анкара, Турція.

Маммадлі Аліага, професор, голова Центру антропології Інституту археології та етнографії Національної Академії Наук Азербайджану (Center for Anthropology of the Institute of Archeology and Ethnography of ANAS), м.Баку, Азербайджан.

Рагімлі Руслан Хіал Оглу, співробітник Центру антропології Інституту археології та етнографії Національної Академії Наук Азербайджану (Center for Anthropology of the Institute of Archeology and Ethnography of ANAS), м.Баку, Азербайджан

Іщенко Ігор Васильович, д.політ.н., доц., завідувач кафедри міжнародних відносин Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Хамітов Назіп Віленович, д.філос.н., проф., провідний науковий співробітник відділу філософської антропології Інституту філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України

Крилова Світлана Анатоліївна, д.філос.н., проф., завідувач кафедри філософської антропології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Висоцький Олександр Юрійович, д.політ.н., проф., професор кафедри міжнародних відносин Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Кривошеїн Віталій Володимирович, д.політ.н., проф., завідувач кафедри соціології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Третяк Олексій Анатолійович, д.політ.н., доц., завідувач кафедри політології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Ключник Руслан Максимович, к.політ.н., доцент кафедри міжнародних економічних відносин та економічної теорії Університету імені Альфреда Нобеля.

Міхейченко Марія Анатоліївна, к.політ.н., доц., доцент кафедри міжнародних відносин Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

О 72 Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку. Матеріали III Міжнародної наукової конференції. 26-27 березня 2021 р., м.Дніпро. Частина I. / Наук. ред. О.Ю.Висоцький. — Дніпро: СПД «Охотнік», 2021. — 358 с.

У збірник вміщено матеріали III Міжнародної наукової конференції «**Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку**», що присвячені осмисленню найбільш важливих наукових та освітніх проблем сучасності, окресленню перспектив їх вирішення, розробці стратегій подальшого розвитку наукового та освітнього потенціалу в світовому контексті, узагальненню досвіду викладання та визначенню шляхів реалізації виваженого підходу до оптимізації освітніх практик з огляду на нові виклики та кращі світові досягнення. Рекомендовано для студентів, аспірантів і викладачів вищих навчальних закладів, науковців.

© Колектив авторів, 2021

© ДНУ ім. Олеся Гончара, 2021

Принципи та особливості дистанційного навчання дають можливість створити ефективні курси навчання, які включають: гуманістичне навчання, суть якого полягає у пріоритетності педагогічного підходу. Принцип педагогічної доцільності: - застосування нових інформаційних технологій; - принцип вибору змісту освіти, якій має відповідати державним стандартам; - принцип забезпечення безпеки інформації, що циркулює в системі дистанційного навчання; - принцип стартового рівня освіти, якій потребує певного початкового набору знань, умінь і навичок з науковими основами самостійної навчальної праці, мати певні навички роботи з комп'ютером; - принцип збереження технологій навчання (конференції, телеконференції, проектні роботи); - принцип мобільності навчання, що дозволяє коригувати або доповнювати свою освітню програму у необхідному напрямку.

Ряд особливостей дистанційного навчання виявляється у процесі його аналізу (гнучкість, модульність, рівнобіжність, далекодія, асинхронність, охоплення або масовість, рентабельність, наявність викладача та слухача) [2].

Кожен вчиться стільки, скільки йому особисто необхідно для виконання учбового плану.

Список використаних джерел

1. Анкета для керівників гуртків, методистів, педагогічних працівників ДООЗ Оболонського району міста Києва. Анкета розроблена професором, доктором психологічних наук, спеціалістом вищої категорії, методистом ДООЗ Слободяником Геннадієм Івановичем. ДООЗ. К. – 2020. – С. 3. 2. Громовий Віктор. Шлях до інноваційної моделі розвитку школи: від «надлишково керованої організації» до школобазованого менеджменту. // Пост методика. № 4(75). Полтава. – 2007. – с. 6-16. 3. Слободяник Г.І. Психологічна адаптація та ціннісні орієнтації в студентів Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Журнал Psychological Health/ Психологічне здоров'я № 2020/2 (5). К. – 2020. – с.110-132. 4. Слободяник Г.І., Герасімова А.С., Свитко О.В., Салій І.М. Методист позашкільного закладу України на прикладі Дитячого оздоровчо-екологічного центру Оболонського району міста Києва. // Мат. XX Міжнар. наук. конф. імені засновника Київського медичного університету Валерія Володимировича Поканевича: «Розвиток особистості студента – майбутнього фахівця». К., - 2020. – с.165-169.

І. І. Токун, В. В. Резунова

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Досвід викладання іноземних мов у немовному вищому навчальному закладі свідчить, що певна кількість студентів-першокурсників не володіє необхідним рівнем базових граматичних навичок ні в усному, ні в писемному мовленні. Оскільки мовна компетенція є складовою частиною комунікативної, несформованість хоча б одного з її компонентів, наприклад, граматичних навичок, перешкоджає досягненню основної мети навчання – вмінню читати літературу за фахом та спілкуватися з іноземними колегами на професійно значущі теми. Пекучою проблемою кожного викладача є інтенсифікація процесу набуття студентами базових граматичних навичок у відповідних видах мовленнєвої діяльності. Її актуальність знаходить відображення в одному з принципів оптимізації навчання іноземних мов у немовному вузі – принципі концентрованого опрацювання мовного матеріалу і навичок його уживання та розуміння у процесі мовлення [15]. Але для реалізації цього принципу в практиці викладання, необхідно мати відповідну технологію навчання.

Цікаво, що досить часто окремі методи і форми організації навчання – такі,

наприклад, як проблемний метод, диференційоване навчання, ситуативно-рольовий підхід – називають «інноваційними педагогічними технологіями». Безперечно, кожний або кожна з них позитивно впливає на той чи інший бік навчальної діяльності студентів. Разом з тим, дидактика тлумачить термін «педагогічна технологія» досить однозначно, а саме, як певну педагогічну *систему*, вирішальною характеристикою якої є цілісність – структурна і змістовна – всього навчально-виховного процесу, а сама система спрямована на формування особистості з заданими якостями [6].

Головною метою і функцією вітчизняної вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства є виховання особистості, здатної до саморозвитку і самореалізації, підготовка на цій основі фахівця з інноваційним стилем мислення і діяльності. Досягти успіху в цій справі можна тільки відмовившись від так званого «технократичного мислення» в педагогіці, особливістю якого є погляд на людину як на програмований компонент системи, об'єкт усіляких маніпуляцій, а не як на особистість. Саме цьому все чіткіше простежується тенденція до особистісно-орієнтованого навчання, мета якого полягає у «виращуванні» особистісного потенціалу людини, а зміст - у всьому тому, що забезпечує досягнення цієї мети [8, с. 24]. Головною особливістю особистісно-орієнтованого навчання є те, що останнє розглядається в єдності змістовного і організаційного компонентів. Це дозволяє нам одержати одночасну відповідь на запитання: «чого навчати?» та «як навчати?».

Зміст освіти в традиційному його розумінні охоплює, як відомо, 4 основних елемента соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями: 1) систему знань про природу, суспільство, мислення, техніку, людину та способи діяльності, що забезпечують застосування цих знань; 2) досвід здійснення способів діяльності, тобто систему загальних інтелектуальних та практичних навичок і умінь; 3) досвід творчої діяльності; 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу та один до одного [10].

Вважається при цьому, що кожному виду змісту відповідає свій основний спосіб його засвоєння: сприйняття, розуміння й запам'ятовування інформації при засвоєнні знань; багаторазове повторення при засвоєнні способів діяльності, яке призводить до формування умінь і навичок; вирішення проблемних задач при засвоєнні досвіду творчої діяльності; емоційне переживання при засвоєнні досвіду ціннісного ставлення до світу. Спеціальним завданням є засвоєння досвіду мислення, формування його операційних структур за допомогою виконання розумових дій, адекватних засвоюваному змісту. Виходячи зі способів засвоєння, властивих кожному виду змісту освіти, дидактика оперує такими основними методами навчання, як інформаційно-рецептивним або пояснювально-ілюстративно-рецептивним; репродуктивним; проблемного викладу; евристичним; дослідницьким.

Разом з тим, іноді ставиться під сумнів можливість строгої наукової класифікації методів навчання. Як перший крок до науково обґрунтованої класифікації пропонується використовувати *типи* навчання, їх види і підвиди, що включають набори методів [11]. Оскільки в складному процесі засвоєння знань головну роль відіграє операційна сторона навчальної діяльності (те, *як, в який спосіб* засвоюються знання), тип навчання визначається тим, яка частина способу дії (виконавча частина, орієнтування на виконавчу частину чи власне орієнтування) виступає як прямий продукт навчання. Відповідно виділяються три типи навчання.

Найбільш ефективним вважається **третій тип** навчання, оскільки він забезпечує достатньо високий рівень аналізу умови задачі. Оволодіння засобами, що входять до орієнтування, вимагає засвоєння принципу будови матеріалу, що вивчається, й умінь здійснювати аналіз з метою виявлення цього принципу. Навчання

в проблемній ситуації здійснюється саме за третім типом. Його висока ефективність доведена при навчанні всіляких предметів, у тому числі рідної та іноземної мов. При цьому завжди підкреслюється позитивний вплив третього типу навчання на формування пізнавальної мотивації учнів та студентів.

Одночасно будь-яка розумова діяльність у реальності є полімотивованою, тобто вона спонукається і регулюється не тільки пізнавальною мотивацією, але й так званими «зовнішніми» по відношенню до навчальної діяльності потребами та мотивами. Наприклад, до вирішення розумової задачі індивіда може спочатку спонукати будь-яка зовнішня мотивація (прагнення до самоствердження, громадського схвалення, нагороди або, навпаки, бажання запобігти погрози покарання, засудження у разі невиконання завдання), але за певних обставин (наприклад, при виникненні проблемної ситуації) ця діяльність може надалі мотивуватися вже чисто пізнавальним інтересом. У той же час процес вирішення задачі, який був стимульований пізнавальною мотивацією, знаходиться під впливом таких «зовнішніх» мотивів, як мотиви досягнення, визнання, лідерства, спілкування тощо.

Останнє твердження є особливо актуальним для розумової діяльності, що відбувається в умовах міжособистісної взаємодії, якими характеризується реальний навчальний процес. Навчання є соціальним за своєю природою. Навіть коли індивід самостійно виконує завдання, соціальні відносини залишаються в його уявленні, створюючи певний вплив на результат діяльності. Психологічним ядром навчальної ситуації називає В.Я. Ляудіс взаємодії, відносини і спілкування викладача зі студентами та студентів один з одним [16, с. 106].

Необхідно підкреслити, що будь-яка спільна діяльність постає як міжособистісна взаємодія, яка характеризується сукупністю зв'язків і взаємовпливів людей. І як усяка міжособистісна взаємодія спільна навчальна діяльність супроводжується якимось суб'єктивним фоном, котрий може виявитися або у співробітництві, або у суперництві, або у змаганні її учасників. Це не може не впливати на характеристики виконуваної спільної діяльності. Отже, «суб'єкт-суб'єктні» відносини становлять невід'ємний компонент цілісної структури навчальної діяльності, урахування і використання якого має стати для викладача завданням не менш важливим, ніж формування у студентів відповідних вмінь та навичок.

Розглядаючи навчання як особливий вид взаємодії людей, їх спілкування, багато педагогів указують на надзвичайну важливість його *організаційної* структури. Під організаційною структурою навчання розуміються в цьому випадку такі форми навчання, як індивідуально-відособлена (самостійна робота); фронтальна (учитель і група) та колективна або спільна навчальна робота. Остання може відбуватися в різних формах – діадах, тріадах, малих і великих групах.

Природно, що вибір форми спільної діяльності визначається метою і характером навчальної задачі. Відомо, наприклад, про позитивний вплив роботи в тріадах при вирішенні проблемних задач, у малих групах (5-7 осіб) при проведенні ділових ігор і т. ін. При цьому, як було показано в одному з досліджень, використання таких прийомів, як «той, хто навчає - той, хто навчається», «той, хто перевіряє - той, кого перевіряють» у парній роботі, «студент – організатор» у роботі в невеликих групах сприяє росту пізнавальної активності та пізнавальної ініціативності учнів [13].

Відомо, що конкретні прояви міжособистісного спілкування залежать від багатьох факторів, але головну роль у ньому відіграють особистісні властивості його учасників, зокрема, особливості їх потребово-мотиваційної сфери. Саме особистісні диспозиції суб'єкта мають бути центром мотиваційної моделі навчання [12]. Адже для того, щоб створити на занятті атмосферу «емпатичного способу спілкування» (за К. Роджерсом), викладач мусить мати чітку уяву про особливості студентів.

нтів потребово-мотиваційного плану і вміти раціонально використовувати їх у навчальному процесі. Не буде перебільшенням сказати, що конкретну методику навчання можна вважати ефективною лише у тій мірі, в якій вона вирішує дану задачу.

Експериментально встановлено, що серед особистісних диспозицій, які впливають на навчальну діяльність студентів вузу (це – потреби в досягненнях, пізнанні, домінуванні, афіліації), найважливішою є потреба в досягненнях [12]. Вважається, що мотивація людини, яка має високий рівень розвитку потреби в досягненнях, не залежить від змін навколишнього середовища: навіть «на пустельному острові» від такої людини слід чекати завзятої праці [4, с. 208]. Студент з такою мотивацією вчиться регулярно протягом року, а не тільки перед іспитом. Оскільки особам з високим рівнем розвитку цієї потреби властиве мислення в узагальненій і антиципуючій формі, здатність включати одержуваний досвід до майбутнього досвіду як «дефінітивна функція пам'яті» (за Г.К.Середою) має бути виражена найбільш яскраво саме у них.

Разом з тим, оскільки рівень ситуативної мотивації визначається взаємодією трьох факторів – потреби в досягненнях як особистісної риси, характеру завдання та умов виконання діяльності [2, с. 136-141], виникає питання про оптимальне поєднання цих факторів. Зокрема, було встановлено, що не тільки нестача, але й надлишок мотивації може знизити кумулятивний ефект досягнення: «Здібна, але тривожна людина або здібна, але надто мотивована людина може виконувати завдання гірше, ... ніж менш здібна, але оптимально мотивована людина» [2, с. 226].

Хоча потреба в досягненнях як внутрішня особистісна диспозиція формується в ранньому дитинстві [4], в літературі можна знайти відомості про позитивні результати цілеспрямованого навчання мотивації досягнення [1]. Однак, крім спеціального тренінгу з формування оптимального рівня останньої, проведення якого потребує певної психологічної підготовки з боку викладача, вирішенню цієї задачі можуть і мають сприяти всі відомі способи засвоєння змісту освіти. Кожна конкретна методика повинна ґрунтуватися на таких способах передачі інформації, на такій організації роботи студентів, які забезпечували б переживання успіху. Цьому сприятимуть і постановка задач помірної складності, і створення оптимальних умов для успішного виконання завдань, і своєчасне виявлення найменшого прогресу в діях студентів, завдяки чому відбувається емоційне підкріплення досягнутих результатів. Існує думка, що відставання у часі визнання успіхів у науковій діяльності від реальних зусиль може спричинити конфлікт між потребою в досягненнях і пізнавальною потребою [14, с. 156]. Розвитку потреби в досягненнях сприяють також орієнтування студентів на досягнення віддалених, значимих (у тому числі й професійних) цілей, на досягнення оригінальних результатів у вирішенні навіть повсякденних учбових завдань і акцентування уваги на цінності подібних результатів.

Для формування найважливішого в мотивації досягнення почуття «особистісної причинності» (personal causation) [3] спільна навчальна діяльність має бути організована так, щоб у ній була присутня особиста і колективна відповідальність за досягнення результату. Одним з ефективних засобів вирішення цієї задачі є організація спільної роботи в малих групах. Малі групи, за визначенням А. В. Петровського, – це «контактні спільності, зв'язані реальною взаємодією осіб, що входять до них, та реальними взаємовідносинами між ними» [7, с. 311], і як такі, можуть мати різний рівень розвитку. Інтеграція групи високого рівня розвитку виявляється в таких феноменах міжособистісних відносин, як інтрагрупова ідентифікація (протиставлення «я» та «вони» знімається поняттям «ми»), згуртованість, об'єктивність у покладанні й прийнятті відповідальності за успіхи та невдачі у спільній діяльності [7, с. 315-331]

З іншого боку, оскільки особи з високим рівнем розвитку потреби в досягненнях віддають перевагу ситуаціям, в яких сильніше виражена особистісна відповідальність за досягнення результату, вони не схильні узгоджувати свої дії з партнерами по спільній роботі. Отже, важливо не тільки враховувати цю особистісну рису, але й намагатися створювати учбові ситуації, в яких такий студент відчував би відповідальність саме за роботу всієї групи.

Правильна організація спільної навчальної діяльності важлива не тільки для мотивації досягнення, але й – особливо – для ефективного управління такими особистісними диспозиціями, як потреба в домінуванні та потреба в афіліації, які актуалізуються і задовольняються лише в умовах міжособистісної взаємодії.

Ситуація співробітництва може бути особливо привабливою для осіб з розвинутою афіліативною диспозицією – тобто прагненням до позитивних емоційних відносин з іншими людьми. Хоча високий рівень розвитку цієї потреби негативно впливає на виконання конкретної діяльності і академічну успішність у цілому [12], встановлено її позитивний зв'язок з таким важливим показником навчальної діяльності, як задоволення від учбової діяльності. Отже, викладач може дуже ефективно використати енергію цієї потреби, правильно організувавши роботу студентів у діадах, тріадах, малих групах.

Отже, вивчення психолого-педагогічної літератури показує, що на сучасному етапі розвитку суспільства перед вітчизняною дидактикою і конкретними методиками постає завдання створення навчально-методичних матеріалів (у тому числі й з граматики іноземних мов), в яких органічно поєднувалися б діяльнісний і особистісний підходи до навчання. Вирішення цього актуального питання сприятиме демократизації і гуманізації усієї системи освіти, інтеграції навчального та виховного процесів у вищій професійній школі.

Постановка завдання. З огляду на вищесказане, групою викладачів кафедри мовної підготовки ДЗ «ДМА МОЗ України» була розроблена технологія інтегрованого управління операційним і мотиваційним компонентами навчально-пізнавальної діяльності студентів при навчанні граматики англійської мови студентів немовних вишів.

Мета даного дослідження полягає у практичній реалізації зазначеної педагогічної технології шляхом створення і апробації відповідних навчальних посібників з граматики англійської мови для студентів медичних спеціальностей.

Для досягнення цієї мети були використані такі *методи* (за класифікацією Е. А. Штульмана): аналітичні (психолого-педагогічного, методичного, лінгвістичного, психолінгвістичного аналізу), узагальнюючі (формалізації, опису, синтезу), проектувальні (передбачення, моделювання), інтерпретаційні (пояснення, порівняння, аналогії), збирання і накопичення даних (спостереження, анкетування, бесіди, вивчення робіт студентів, досвіду навчання граматики рідної та нерідної мов, описаного в літературних джерелах), реєстрації даних (реєстрація помилок студентів, хронометраж), контролю та вимірів (зрізів), обробки даних (табличної, математичної, статистичної), перевірки (методичного експерименту).

Результати дослідження. У згаданій вище технології навчання перший вид управління, спрямований на засвоєння змісту навчального предмета, здійснюється у так званому третьому типі навчання, який відповідає інтелектуальній концепції вищої освіти [5] і позитивно впливає на розвиток розумових здібностей студентів. Метою другого виду управління є раціональне використання потребно-мотиваційних особливостей студентів у спеціально організованій спільній навчальній роботі. У зазначеній педагогічній технології органічно поєднуються елементи проблемного навчання, диференційований підхід, а також ситуативно-рольовий підхід на етапі виконання усних комунікативних вправ.

Дуже важливим моментом даної технології є те, що навчальний матеріал подається за принципами «педагогічної граматики» [17], які вимагають особливої організації навчального (мовного) матеріалу. Не секрет, що «граматичні проблеми» студентів, що виникають під час мовлення, часто пов'язані не тільки і не стільки з формами граматичних одиниць, скільки з їх значеннями, а саме, з невмінням співвідносити смисл майбутнього висловлювання з граматичними значеннями іншомовних засобів, що його реалізують. Більш того, деякі студенти не можуть здійснити смислову організацію висловлювання, їм важко розрізнити близькі за значенням поняття, не говорячи вже про граматичні поняття, не представлені в рідній мові (наприклад, передумання або процесуальності дії).

Між тим, саме осмислення, тобто встановлення смислових зв'язків різного рівня у висловлюванні, вважається одним з основних механізмів мовленнєвої діяльності. Дійсно, сам факт вибору мовної структури, яка відбиває об'єктивні смислові зв'язки, вже свідчить про те, що мовець виконує граматичні зобов'язання, обумовлені особливостями даної мови. Отже, усвідомлення об'єктивних поняттєвих категорій і міжпоняттєвих зв'язків, закладених у задум висловлювання, та їх співвіднесення з адекватними граматичними значеннями іншомовних засобів мають бути об'єктом цілеспрямованого навчання.

Обов'язковою передумовою успішності формування граматичної навички є адекватно зазначені цілі впорядкування навчального матеріалу. Перш за все, систематизація мовного матеріалу має здійснюватися за принципом *смислової* спільності. Це означає, що воно здійснюється шляхом аналізу достатньої кількості контекстно обумовлених речень (мовленнєвих ситуацій), які забезпечують постійне «зіткнення» близьких за змістом понять, а також відмінних понять, для вираження яких у рідній мові використовуються омонімічні граматичні структури. В результаті зіставлення і порівняння таких понять відбувається усвідомлення і встановлення дійсного співвідношення між поняттєвими категоріями та іншомовними засобами, що їх виражають, тобто формування «мовної свідомості». Оскільки мислення за змістом є універсальним для всіх мов, зазначені мовленнєві ситуації пред'являються рідною мовою.

Перевірка ефективності навчання граматики англійської мови за експериментальними навчальними посібниками здійснюється в умовах експериментального навчання, яке проводилось на кафедрі мовної підготовки ДЗ «ДМА МОЗ України».

Для виявлення особистісних рис студентів було проведено анкетування першокурсників, а для визначення вихідного рівня володіння матеріалом, який належало опанувати у майбутньому, був проведений передекспериментальний зріз.

Питання анкети передбачали виявлення таких особливостей мотиваційної сфери студентів, як індивідуальний рівень розвитку потреб у досягненнях, домінуванні, афіліації, а також пізнавальної потреби. З'ясувалося, що високий рівень потреби в досягненнях мають усього 8% студентів, а більшість із них (79,8%) характеризується середнім рівнем розвитку цієї найважливішої особистісної риси. Низький рівень потреби в домінуванні виявлено у половини першокурсників, тоді як тільки 4,2% студентів характеризується сильним прагненням до лідерства. Яскраво виражена афіліативна тенденція виявлена у більшості студентів (63,3%). Середній рівень розвитку пізнавальної потреби характерний для більш ніж половини студентів (55,7%).

Отримані результати анкетування підтвердили актуальність технології навчання, здатної використовувати наявні мотиваційні особливості студентів і одночасно підсилювати ті їх особистісні властивості, нерозвиненість котрих негативно позначається на успішності навчання.

Експериментальне навчання, проводилось в 10 студентських групах. Після

вивчення кожної теми проводився **поточний контрольний зріз**.

В кінці третього семестру в експериментальних групах було проведено анкетування студентів. Серед найбільш красномовних результатів анкетування можна відзначити такі: 1) 95% студентів вважають, що знання іноземної мови знадобиться їм у майбутній професійній діяльності; 2) 70% відзначили, що в школі на уроках англійської мови мало уваги приділялося граматиці; 3) тільки 20% студентів вважають, що говорити й читати іноземною мовою можна й без знання граматики; 4) 90% респондентів відзначили, що їх знання англійської граматики значно покращилося в академії; 5) 80% студентів упевнені, що використовувані навчальні посібники з граматики сприяють їх прогресу в англійській мові; 6) 95% студентів позитивно оцінили можливість спільної роботи на заняттях; 7) стільки ж студентів вважають, що спільна робота приносить їм користь; 8) усі студенти вказали на свою здатність до спільної роботи.

Отже, вже на підставі перших даних можна говорити про позитивний ефект розглянутої технології як у плані підвищення успішності навчальної діяльності, так і в плані ставлення студентів до навчання.

Список використаних джерел

1. Alschuler A. S., Tabor D., McIntire J. *Teaching achievement motivation*. – Middletown, Conn.: Education Ventures, 2005. 217 p. 2. Atkinson J.W., Raynor J.O. *Personality, motivation, and achievement*. – Washington: A Halstead Press Book, 2009. 257 p. 3. De Charms R. *Motivation enhancement in educational settings* // *Research on motivation in education* / Ed. by R. Ames, C. Ames. – Vol. 1. – New York: Academic Press, 2000. p. 275-310. 4. McClelland D. C., Atkinson J.W., Clark R.A., Lowell E.L. *The achievement motive*. – New York: Irvington Publishers, 2010. 383 p. 5. Архангельский С. И. *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы*. – Москва: Высшая школа, 1980. 368 с. 6. Беспалько В. П. *Слагаемые педагогической технологии*. – Москва: МГУ, 1988. – 188 с. 7. *Введение в психологию* / Под об. ред. А. В. Петровского. – Москва: Академия, 1995. 496 с. 8. Вербицкий А. А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. – Москва: Высшая школа, 1991. 207 с. 9. Левченко Т. І. *Актуалізація мотиваційних ресурсів суб'єкта учіння в оволодінні нерідною мовою: Автореф. Дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 01 / КДПІ*. – Київ, 1993. 36 с. 10. Лернер И. Я. *Дидактические основы методов обучения*. – Москва: Педагогика, 1981. 186 с. 11. Маибиц Е. И. *Психологические основы управления учебной деятельностью*. – Київ: Вища школа, 1987. 224 с. 12. Орлов Ю. М. *Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии*. – Москва, 1984. 33 с. 13. Остапенко А. И. *Формирование познавательной активности студентов в процессе их совместной учебной деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / КГУ*. – Киев, 1989. 24 с. 14. Смирнов С.Д. *Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие*. – Москва: Аспект Пресс, 1995. 271 с. 15. Тарнопольский О. Б. *Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / МГУ*. – Москва, 1992. 56 с. 16. *Формирование учебной деятельности студентов* / Под ред. В.Я. Ляудис. – Москва: МГУ, 1989. 240 с. 17. Черноватый Л. Н. *Основы теории педагогической грамматики иностранного языка: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / КГЛУ*. – Киев, 2000. 422 с.

О. О. Уварова, М. М. Кулачинський

ІСТОРИЧНІ ДИСЦИПЛІНИ ДИСТАНЦІЙНО: ПОПУЛЯРИЗАЦІЯ ЧЕРЕЗ ВІЗУАЛІЗАЦІЮ

Поступове перетворення суспільства на, так зване, цифрове, в якому кожен може створювати інформацію, користуватися і обмінюватися нею, вимагає нових підходів до освітнього процесу і надає нових можливостей для цього.

Інформатизація освіти, інтенсифікована змінами повсякденного життя внаслідок пандемії, створює новий простір для викладання історичних дисциплін у ЗВО. Використання сучасних технологій допомагає взаємодіяти з аудиторією під

Москаль О.М. Переваги та недоліки дистанційного навчання у студентів-медиків	161
Мостова А.Д. Особливості викладання дисципліни «Digital Marketing»	163
Нашиванько О.В., Третякова О.Є. Психолого-педагогічні особливості використання комп'ютерного навчання: переваги та недоліки	164
Нежура Т.В. Діяльнісний підхід в освіті: ретроспектива та сучасні дослідження	168
Немерцалов В.В., Васильєва Т.В. Екскурсії до ботанічного саду в системі формування професійних компетентностей вчителя ЗЗСО	170
Паламарчук О.В. Використання інформаційних технологій під час самостійної роботи при вивченні української мови як іноземної	171
Папуша К.Ф., Носкова Т.А. Основні проблеми молодіжної зайнятості в Україні в умовах економічної кризи	173
Пасічник Н.О., Різняк Р.Я. Якість освіти в концептуальному аналізі системи освіти	174
Пахольчук О.П. Сучасні технології у викладанні дитячої хірургії у вищому медичному навчальному закладі	175
Поберецька В.В. Результати впровадження в педагогічних коледжах педагогічних умов та моделі підготовки вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів	177
Пахольчук Т.М., Усачова О.В., Конакова О.В., Сіліна Є.А., Дралова О.А. Форми та методи контролю засвоєння знань студентами медичного ВНЗ при дистанційній формі навчання	179
Пономарьова Л.В. Розвиток критичного мислення здобувачів освіти технічних спеціальностей фахової передвищої освіти	181
Попова І.О., Попридухін В.С. Дуальна освіта – шлях покращення підготовки студентів-енергетиків	182
Прокопова О.П., Ляска О.П., Крупей О.М. Умови формування і розвитку педагогічної майстерності майбутніх педагогів	184
Сашко А.І., Петрунько О.В. Чинники готовності студентів до самоосвіти	185
Світайло С.В. Диригентсько-хорова підготовка вчителя музичного мистецтва	187
Сергієнко О.М. До проблеми використання електронних навчально-методичних посібників у професійній підготовці бакалаврів	188
Синельник І.В. Особливості навчання фізики в технічному університеті в умовах віддаленого навчання	190
Синявська О.О. Практичний компонент підготовки сучасного фахівця-історика в ОНУ імені І.І.Мечникова	192
Слободяник Г.І., Герасімова А.С. Інновації у позашкільній освіти на прикладі дистанційного навчання у позашкільному навчальному закладі	194
Токун І.І., Резунова В.В. Розвиток особистості студента на заняттях з іноземної мови	195
Уварова О.О., Кулачинський М.М. Історичні дисципліни дистанційно: популяризація через візуалізацію	201
Федоренко О.І., Михайлюк Н.В. Значення освітнього середовища у процесі розвитку професійних якостей фахівця	202
Ханюков О.О., Смольянова О.В. Відпрацювання фахових компетентностей з ведення кардіологічного хворого із застосуванням симуляційного навчання: власний досвід	204