

МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
**«ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ
ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ»**
(21-22 жовтня 2016 року)

Харків
2016

УДК 37.01(063)
ББК 74.0я43
О – 75

Основні напрями розвитку педагогічної науки. Матеріали
О – 75 Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 21-22 жовтня
2016 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2016. – 164 с.
ISBN 978-966-916-152-9

У збірнику представлені матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Основні напрями розвитку педагогічної науки». Розглядаються загальні питання педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики навчання, теорії і методики професійної освіти, соціальної, дошкільної педагогіки, теорії і методики управління освітою, теорії і методики виховання, а також питання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

Збірник призначено для науковців, викладачів, аспірантів та студентів, які цікавляться питаннями педагогічної науки.

УДК 37.01(063)
ББК 74.0я43

ISBN 978-966-916-152-9

© Колектив авторів, 2016
© Видавничий дім «Гельветика», 2016

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бабенко М.О. ПРОБЛЕМИ РОЗБУДОВИ СЕРЕДНЬОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НА КАТЕРИНОСЛАВЩИНІ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ 8	8
Діденко І.О. ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ НА ПЕДАГОГІЧНИХ З'ЇЗДАХ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ 11	11
Місько Н.В. МЕТОДИКА ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ТЕЗАУРУСУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ (ОСТАННЯ ЧВЕРТЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)..... 13	13
Онасько К.А. ТЕЛЕОЛОГИЯ, ОНТОПЕДАГОГИКА И ИНВАЙРОНМЕНТАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА, КАК СОВЕРШЕННО НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ 16	16
Стельмах М.В. ПРОФЕСІЙНИЙ СТИЛЬ СПІЛКУВАННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ ЕЛЕМЕНТ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА..... 19	19
Філоненко О.В. ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В.М. ЯСТРЕБОВА У ВІТЧИЗНЯНІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ..... 22	22
Шмагайло Н.В. ВНУТРІШКІЛЬНЕ УПРАВЛІННЯ МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ 25	25

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Арабаджи Л.І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ НА УРОКАХ ХІМІЇ 29	29
Бездітко О.В., Заїка О.В. МІСЦЕ ВНУТРІШНЬО ТА МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ 32	32
Гальченко О.Ю. ОРГАНІЗАЦІЯ «ЗВОРОТНОГО НАВЧАННЯ» ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... 34	34
Зотова О.О. ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ЗАСОБАМИ СОЦІОЛОГІЇ 36	36
Кордонська А.В., Чорна Т.М., Будяк Т.А. ІНТЕГРАЦІЯ – ОДНА З НАЙПЕРСПЕКТИВНІШИХ ІННОВАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 40	40
Корольова Л.М. ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 43	43

Куцаєва Т.О. РОЗПОВІДІ «ТРАГЕДІЯ ЄВРЕЙСЬКИХ ГЕТТО В УКРАЇНІ, СВІДЧЕННЯМИ МАЛЕНЬКИХ ЖЕРТВ» ЯК ЧАСТИНА ПРОСТОРУ НЕФОРМАЛЬНОГО ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ГОЛОКОСТУ	46
Никорак Н.Ю. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ	49
Оболенцева О.В., Мірошниченко В.М. КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	50
Овчаренко В.Ю. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МЕДИЧНОЇ ХІМІЇ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ У НАЦІОНАЛЬНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ О.О. БОГОМОЛЬЦЯ	53
Хома О.М. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОПРАЦЮВАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	55

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Kazachiner O.S. TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO SPECIAL NEEDS STUDENTS IN INCLUSIVE CLASSROOM	58
Лемещук М.А. ВЗАЄМОДІЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ У ЄДИНОМУ СОЦІАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	61

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Арнаут К.В., Тараненко К.В. ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ СПЕЦДИСЦИПЛІН	64
Баранівський В.В. ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ ЗАЛИШАЄТЬСЯ АКТУАЛЬНОЮ	67
Бєлінський Б.О., Орел-Халік Ю.В. ПРОБЛЕМА КОМУНІКАТИВНОСТІ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ	70
Білявець С.Я. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ	72
Вдовенко О.І. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ.....	75
Гінсіровська І.Р. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	78

Дубініна Н.В.

ОЗБРОЄННЯ СТУДЕНТІВ СИСТЕМОЮ ЗНАНЬ, УМІНЬ
І НАВИЧОК ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ –
ЯК ОДНА З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ УСПІШНОГО НАВЧАННЯ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ
ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 81

Кошелева Н.Г.

СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІ ПЕРЕДУМОВИ
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ
ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 83

Кошук О.Б.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З МЕХАНІЗАЦІЇ
СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД..... 86

Линовицька А.О.

ТВОРЧО-РОЗВИВАЛЬНА ЗНАЧУЩІСТЬ ВИВЧЕННЯ
ДИСЦИПЛІНИ КОЛЬОРОЗНАВСТВО..... 89

Лушнікова О.Ю.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ.
ЙОГО ЗНАЧЕННЯ ТА ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ..... 91

Морквян І.В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ІНФОРМАТИКИ ПРИ ВИВЧЕННІ
ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН 94

Петренко Т.В.

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА
ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН АВТОМОБІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ..... 96

Піцул К.С.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРАКТИКО-ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ
В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
З ГОТЕЛЬНОЇ І РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ..... 98

Прадій Т.П., Михайлова А.Г., Крамаренко І.С.

ПРОБЛЕМИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЧНОЇ ХІМІЇ
НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ В МЕДИЧНИХ ВУЗАХ 100

Сидоряк В.М., Співак О.В.

НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «АНСАМБЛЕВЕ ВИКОНАВСТВО»
ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ 104

Степанов С.П.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ УМІНЬ
ІДЕНТИФІКАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ..... 105

Столярчук Л.Б.

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ЮРИСТІВ
В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ..... 108

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Курляк І.Є.
 ПУНКТ ПОСТПЕНІТЕНЦІАРНОЇ ДОПОМОГИ
 ЯК ПРИКЛАД ІНСТИТУЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ
 КОЛИШНИХ В'ЯЗНІВ У ПОЛЬЩІ 111

Харсун О.В.
 МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА:
 ОСВІТНЯ РОБОТА З ДІТЬМИ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП..... 114

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Белікова А.О.
 ІНТЕГРАТИВНИЙ КУРС – ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ
 ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ
 МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО
 НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ 117

Гаркавенко О.В.
 МОНІТОРИНГ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ
 ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ
 ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 120

Герасимик-Чернова Т.П.
 СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
 ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ВНЗ І-ІІ Р.А. 123

Гирка І.В.
 ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
 ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
 ІНФОРМАТИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ 126

Гош В.Є.
 ПРОБЛЕМА ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОГО КОНТРОЛЮ У ВІТЧИЗНЯНІЙ
 ПЕДАГОГІЦІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ..... 128

Кравченко Г.Ю.
 СИСТЕМА МЕРЕЖЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УПРАВЛІННІ РОЗВИТКОМ
 КАФЕДРАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОБЛАСНИХ ІНСТИТУТІВ
 ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 130

Кравченя А.О.
 МОНІТОРИНГ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
 МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ 133

Лебідь О.В.
 ПРОБЛЕМА СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ
 У ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ..... 135

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Черкашин О.В.
 ЕТАПИ ВПРОВАДЖЕННЯ ФОРМ ТА МЕТОДІВ
 ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ
 ПРИ НАВЧАННІ ОСНОВ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ..... 138

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Ходунова В.Л. УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ДИТЯЧОЇ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ.....	141
Худякова А.А. МУЛЬТИМЕДІЯ ЯК ЗАСІБ ЕКО-СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ.....	143
Шамонова А.С. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ШЛЯХОМ КОМАНДНОЇ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ	147

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Ващенко С.В. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ БЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНОМУ ВНЗ	150
Ганусовська І.В. ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ В РІЗНИХ КРАЇНАХ СВІТУ.....	153
Журавська К.О. ВИКОРИСТАННЯ ВІДКРИТИХ ЕЛЕКТРОННИХ СИСТЕМ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ	155
Лихошвед Н.В. ІНТЕГРАЦІЯ ЗАВДАНЬ ЕКЗАМЕНУ GMAT У КУРС ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНОМУ ВНЗ.....	157

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бабенко М.О.

викладач,

*Красноармійський індустріальний інститут
ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»*

ПРОБЛЕМИ РОЗБУДОВИ СЕРЕДНЬОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НА КАТЕРИНОСЛАВЩИНІ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Сучасні вимоги міжнародного ринку праці обумовлюють реформації змісту вітчизняної професійної освіти. Орієнтуючись на потреби європейських стандартів, не варто нехтувати вітчизняними здобутками з розвитку спеціальної освіти. Оскільки розбудова промислової освіти в Катеринославщині припала на роки кінця ХІХ – початку ХХ ст., які стали періодом соціально-економічних та геополітичних криз в державі, історико-педагогічні дослідження з проблем розвитку середньої технічної освіти є доволі актуальними.

У «Проекті загального нормального плану промислової освіти в Росії», представленому у 1884 р. ініціатором розбудови вітчизняної професійної освіти І. Вишнеградським, були визначені основні кваліфікації працівників промисловості: інженери, комерційно освічені керівники промислової справи, техніки як помічники інженерів, майстри, робочі [1, с. 15–17]. При цьому інженерна освіта мала забезпечити необхідне наукове підґрунтя професійних знань. Результатом підготовки робочих було опанування на достатньому рівні практичними навичками з певних технологій. Навчання фахівців середньої ланки мало на меті оволодіння випускниками достатнім рівнем теоретичних знань та обізнаності у практичній справі, що обумовлювало їх затребуваність на промислових виробництвах.

Якщо для забезпечення інженерами в пореформений період на території Російської держави вже працювали вищі технічні навчальні заклади, то проблема підготовки техніків, майстрів та кваліфікованих робітників була відкритою. З цієї причини у березні 1888 р. були затверджені «Основні положення про промислові училища», основними пунктами яких нормувалась діяльність трьох типів навчальних закладів, які мали підпорядковуватись Міністерству народної освіти: середніх технічних, нижчих технічних та ремісничих училищ. Проте бюрократична та консервативна державна освітня система виявилась неспроможною забезпечити своєчасну успішну розбудову мережі промислових закладів на території держави. Ініціативу з організації професійної освіти взяли на себе структури інших галузей та громадські діячі, зацікавлені у розвитку вітчизняної промисловості.

На території Катеринославської губернії потреба у кваліфікованих фахівцях виникла у 70-их рр. ХІХ ст. внаслідок прискорення темпів розвитку таких промислових галузей як гірнична, залізнична, будівельна, металургійна

та машинобудівельна. Тому, не дочекуючись рішень освітнього міністерства, при підтримці активних промисловиків та галузевих міністерств в Катеринославщині почалася розбудова системи професійних навчальних закладів для підготовки фахівців середньої ланки.

Першим таким технічним навчальним закладом в Катеринославщині стала Лисичанська штейгерська школа, відкрита у 1873 р. за ініціативою Гірничого управління Південної Росії. У серпні 1878 р. при підтримці «Товариства південно-руської кам'яновугільної промисловості» було відкрито гірниче училище ім. С. С. Полякова. За період свого існування гірничі училища декілька разів змінювали своє підпорядкування: до 1905 р. – узгоджували діяльність з Гірничим департаментом при Міністерстві державного майна, у травні 1905 р. були передані у ведення Міністерства фінансів, а у жовтні 1905 р. – підпорядковані Міністерству торгівлі і промисловості.

Загалом в Катеринославській губернії з метою забезпечення народного господарства регіону фахівцями середньої ланки впродовж досліджуваного періоду працювало вісім технічних навчальних закладів. Так, фахівців для залізничної галузі готували Донецьке технічне залізничне училище в Луганську, відкрите у 1881 р., та Катеринославське технічне залізничне училище, засноване у 1902 р. Діловодством у всіх залізничних училищах до 1871 р. займався Департамент залізниць, пізніше – Департамент загальних справ, а з 1880 р. – Канцелярія Міністра шляхів сполучення. З метою впорядкування процесу роботи з училищами при Міністерстві шляхів сполучення в 1886 р. був заснований Навчальний відділ [2, с. 131].

Для підготовки техніків з машинобудівельної справи у 1899 р. було засноване Олександрівське середнє механікотехнічне училище. З метою забезпечення технічними спеціалістами металургійної промисловості у 1901 р. було відкрите нижче механікотехнічне училище в Маріуполі. Обидва училища підпорядковувались Міністерству народної освіти.

Для задоволення кадрових потреб аграрної галузі на території Катеринославщини працювало перетворене 11 листопада 1911 р. з нижчої сільськогосподарської школи Верхньодніпровське середнє сільськогосподарське училище, яке підпорядковувалося Міністерству землеробства та державного майна. Відкрите у 1914 р. Катеринославське землемірне училище, підпорядковане Міністерству юстиції, постачало кваліфікованих землемірів для Межового управління.

Однією з проблем розвитку промислової освітньої системи було питання фінансування навчальних закладів. Згідно зі статутами училищ задача піклування про матеріальний стан доручалася опікунським радам. Значну фінансову допомогу гірничотехнічним училищам здійснювали члени Товариства південно-руської кам'яновугільної промисловості та учасники З'їздів гірничопромисловиків Півдня Росії. На утримання училищ Міністерства шляхів сполучень був призначений особливий фонд, який формувався з відрахувань валових доходів у розмірі 15 руб. с кожної версти рельсової колії, надходжень від оплати за навчання, різних піклувальних сум. Фінансування Олександрівського та Маріупольського промислових училищ відбувалося за рахунок державної казни. Окрім основних джерел фінансування, училища могли також розпоряджатися коштами зі сплати за навчання;

пожертвуваннями приватних осіб; доходами від продажу виробів, виконаних учнями училища та ін. Верхньодніпровське середнє сільськогосподарське училище працювало завдяки фінансовій підтримці громадського діяча Катеринославщини Е. Бродського.

Вирішення проблем з організації навчально-виховної діяльності у промислових училищах здійснювалося згідно з вимогами відповідних галузевих міністерств. Предметна змістова розглянутих технічних навчальних закладів формувалась відповідно до рівня кваліфікаційної підготовки вступників та складалась з загальноосвітнього, природничого та професійного блоків дисциплін. Оскільки технічні фахівці середньої ланки мали бути обізнані з реальними умовами певних галузевих виробництв, значна увага приділялась практичній підготовці учнів.

На початку ХХ ст. бурхливий розвиток індустрії та промислових технологій став потребувати більшої кількості промислових фахівців середньої ланки зі значно вищим рівнем професійної підготовки, що стало основною проблемою удосконалення системи технічної освіти як на рівні Катеринославської губернії так і на загальному державному рівні. Внаслідок чого у 1915 р. відбулася реорганізація Маріупольського нижчого технічного училища в середнє.

На початку 1916 р. новий Міністр народної освіти П. Ігнат'єв запропонував проект реорганізації системи промислової освіти «Положення про професійні навчальні заклади, класи та курси», в якому були запропоновані наступні рівні промислових навчальних закладів: реміснича школа, ремісничє училище, технічне училище. Такий принципово новий підхід обумовлював реформування системи професійної освіти. Проект не було здійснено внаслідок революційних подій 1917 р. [3, с. 601–604].

З метою задоволення потреб залізничної галузі у спеціалістах середньої ланки, техніків, 8 лютого 1888 р. було затверджено Положення про техніків шляхів сполучень. Згідно з цим положенням кандидати на отримання звання техника повинні були мати середню освіту та здати особливий екзамен в спеціально призначених комісіях при Петербурзькому інституті інженерів шляхів сполучень та правліннях округів шляхів сполучень [2, с. 132]. Це надавало працівникам залізниці, які закінчили технічні залізничні училища, можливість підвищити рівень кваліфікації та отримати середню технічну освіту, не продовжуючи навчання в технічних навчальних закладах більш високого ступеня.

Для підвищення якості гірничої освіти на З'їздах гірничопромисловиків Півдня Росії, які проводились кожного року в м. Харкові, активно обговорювались наступні проекти відкриття нових гірничих училищ та перебудови існуючих: утворення у Катеринославі гірничо-заводсько-механічної школи імені О. М. Поля, заснування Луганського гірничого училища Ради З'їзду, перетворення штейгерської школи у середнє Лисичанське гірничє училище [4]. Але з причини браку коштів та революційних подій 1917 р. плани не були реалізовані.

Отже, наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. для забезпечення розвинутих галузей народного господарства кваліфікованими кадрами середньої ланки в Катеринославщини працювали технічні училища, які підпорядковувались різним міністерствам, діяли за власними статутами, мали різні джерела

фінансування, готовили фахівців за особливими навчальними планами, орієнтуючись на вимоги роботодавців, економічні зрушення та постійні удосконалення промислових технологій. Процеси розбудови системи середньої технічної освіти в Катеринославській губернії виявили ряд проблем організаційного, фінансового та реформаційного характеру, способи вирішення яких обумовлювались галузевим підпорядкуванням.

Список використаних джерел:

1. Сборник материалов по техническому и профессиональному образованию: Общий план промышленного образования и материалы по организации и устройству промышленных училищ различных типов / Мин-во народного просвещения, отделение промышленных училищ. – Вып. II. – СПб., 1895. – 588 с.
2. История железнодорожного транспорта России. Т. 1: 1836-1917 гг. / Г. М. Фадеев, С. В. Амелин, Ф. К. Бернгард и др.: под. общ. Ред. Е. Я. Красковского, М. М. Уздина. – СПб.: АО «Иван Федоров», 1994. – 336 с.
3. Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Том 1. Политическая история Российского образования / Э. Д. Днепров. – М.: Мариос, 2011. – 648 с.
4. Отчет Совета XXXX Съезда горнопромышленников юга России за 1914-1915 отчетный год. – Харьков: Типография Б. Бенгис, 1915. – 482 с.

Діденко І.О.

асистент,

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ НА ПЕДАГОГІЧНИХ З'ЇЗДАХ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Для початку ХХ століття було характерно поєднання вчителів у різні форми організацій. Цей процес розпочався ще у 60-ті роки ХІХ століття, коли виникли перші позичально-ощадні каси, які створені були для вирішення матеріальних питань учительства. В 90-х роках ХІХ століття вчителі почали об'єднуватися до вчительських громад взаємодопомоги. [2] Спочатку це були поодинокі організації, але саме на початку ХХ століття цей рух набув масовості та масштабності.

28 грудня 1902 року в Москві розпочав свою роботу Перший з'їзд представників учительських громад взаємодопомоги [1, с. 5]. На ньому вперше освітяни розглядали не тільки питання матеріального характеру, але й суспільно-правового. Вчитель тих часів мав багато обов'язків та досить мало прав. Розгляд того, на що мають право освітяни, і став основою порядку денного з'їзду представників учительських громад взаємодопомоги [1, с. 26].

Було зауважено, що правовий статус вчителя повинен визначатися наявністю поваги до його особистості, надаванням йому деяких свобод, справедливостю, допомогою в подоланні принизливого побутового та матеріального становища. Окремо підкреслювалась неможливість звільнення вчителя за чийось наклепом, голослівно, без ретельного дослідження всіх

обставин порушення та без надання слова самому вчителю для особистого виправдання та захисту [1, с. 164]. Також піднімалося питання збереження загального трудового стажу для нарахування пенсії при зміні місця служби. До того часу вчитель був змушений починати все з початку. Коло питань з'їзду охоплювало піклування про збереження здоров'я викладача, гарантію грошових виплат сім'ї у разі каліцтва або смерті освітянина, надання вчителю можливості для самоосвіти та самовдосконалення. Взагалі, перший з'їзд вчительських організацій наочно продемонстрував, що саме громади освітян найбільш повно можуть оцінити свої потреби та запропонувати найкращі шляхи їх вирішення.

Громада взаємодопомоги вчителям – це не єдина вчительська організація, яка виборювала інтереси освітян. На початку ХХ століття з'явилося ще декілька, але у зв'язку з ускладненням політичної ситуації: наростанням революційних настроїв, невдоволеністю існуючим режимом і, як наслідок, посиленням реакції влади, діяльність нових освітянських спілок виявилась теж надто заполітизованою.

Серед таких нових об'єднань вчителів слід зазначити Всеросійську спілку вчителів і діячів народної освіти, Всеросійську спілку вчителів і діячів середньої школи, Соціал-демократичну спілку діячів шкільної та позашкільної освіти, Академічна спілка, до лав якої входили наукові діячі та викладачі висшої школи, та інші [4, с. 45].

Серед цієї низки організацій Всеросійська спілка вчителів і діячів народної освіти заслуговує окремої уваги. Про необхідність створення такої спілки наголошувалось ще під час педагогічних з'їздів 1902-1904 років, але створено її було лише 12 березня 1905 року в Санкт-Петербурзі на з'їзді педагогів і діячів народної освіти [3].

За своєю суспільною та політичною активністю спілка перевершувала діяльність усіх інших педагогічних організацій. Незабаром після створення Всеросійська спілка вчителів провела Перший делегатський з'їзд вчителів нижчої та середньої школи та діячів позашкільної освіти 7-10 червня 1905 року. А за рік з червня 1905 по червень 1906 вона збирала педагогів на з'їзди тричі. Але на відміну від з'їздів учительських громад взаємодопомоги, з'їзди Всеросійської спілки вчителів обговорювали переважно не освітянські задачі, а політичну обстановку, репресії, урядовий тиск. Зміст засідань з'їзду було продиктовано посиленням реакції. Навіть той факт, що з'їзди з території Росії було перенесено на територію Фінляндії говорить про багато чого. На з'їздах згадувалось про заарештованих діячів науки та освіти, про політичну діяльність вчителів, про страйки вчителів. Проте не забули педагоги й про суто освітянські справи: реорганізацію народної освіти, розробку навчальних програм, проведення іспитів, обрання мови викладання, національне питання в школі, визначення структури школи, забезпечення шкіл підручниками та книжками [5].

Вже на Другому делегатському з'їзді Всеросійської спілки вчителів та діячів народної освіти 26-29 грудня 1905 року було зауважено, що незважаючи на бурний розвиток активності спілки, її діяльності перешкоджає подвійність професійних та політичних завдань [5, с. 25]. Політичні аспекти діяльності Всеросійської спілки вчителів не тільки уповільнювали вирішення освітянських завдань, але, в решті-решт, призвели до повної заборони її

діяльності з боку уряду. З 1907 року громади взаємодопомоги вчителям знову стали основними об'єднаннями вчителів, які опікувались підвищенням професійної майстерності та покращенням матеріального становища останніх.

Список використаних джерел:

1. Василевич В. Московский съезд представителей учительских обществ взаимопомощи 28.12.1902 – 06.01.1903 г. (1905) – М.: Типография Т-ва И.Д. Сытина, 171.
2. Капранова Е.Г. Первый учительский съезд [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.museum.unn.ru/managfs/index.phtml?id=8006_09
3. Кондрашов А. Очерк истории Всероссийского союза учителей [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://pedagog-prof.org/2015-05-17-11-19-58/44-2015-06-09-19-04-28>
4. Педагогический энциклопедический словарь / Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.; Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
5. Протоколы второго делегатского съезда Всероссийского Союза учителей и деятелей по народному образованию (26-29 декабря 1905 года) – Спб.: типография С.М. Муллер, 1906. – 111 с.

Місько Н.В.

аспірант,

*Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка*

МЕТОДИКА ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ТЕЗАУРУСУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ (ОСТАННЯ ЧВЕРТЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Одним із важливих та поширених завдань історико-педагогічної науки є проведення періодизації розвитку досліджуваного явища. Чітка та обґрунтована періодизація дозволяє зрозуміти структурні особливості науки та освіти, генезис та еволюцію ідей, концепцій, теорій, понятійних систем, методів, змісту освіти. Періодизація це спосіб організації початкового історико-педагогічного матеріалу, який сприяє створенню чи уточненню нового гіпотетичного образу досліджуваного явища.

Значний внесок у розробку вирішення проблеми періодизації процесів розвитку системи освіти, науки та педагогічної думки в Україні зробили О. Сухомлинська, Н. Гупан, Я. Бурлака, В. Курило, Л. Наточий, О. Школа [1-5]. У роботах науковців знайшли висвітлення такі поняття як «періодизація», «доба», «період», «етап», сформульовано методологічні засади цього аспекту наукової діяльності, запропоновано низку періодизацій історико-педагогічних явищ.

Періодизація історико-педагогічного явища складний та багатогранний феномен. У нашому дослідженні під періодизацією ми будемо розуміти встановлення хронологічно послідовних етапів у розвитку понятійної системи теорії управління освітою; поділ всього процесу розвитку понятійної системи теорії управління освітою на відрізки часу, які різняться між собою специфічними особливостями, встановленими на основі об'єктивних критеріїв

та принципів способів, який дає можливість створити цілісну модель розвитку понятійної системи теорії управління освітою; певну схему, яка дозволяє систематизувати численні факти, отримані під час дослідження розвитку понятійної системи теорії управління освітою.

У дослідженні ми враховували, що періодизація не може в повному обсязі відтворити минуле, тому головне, щоб вона відбивала суттєвіші особливості розвитку тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою та завдання здійснення періодизації поєднувалось з змістовним аналізом досліджуваного явища.

Під час реалізації завдання проведення періодизації ми орієнтувалися на те, що можуть бути створені різні моделі розвитку тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою, що сприяє затвердженню багатовимірному підходу до пізнання об'єкту дослідження.

Наступним методологічним положенням, на яке ми орієнтувалися під час реалізації наукового завдання, було виокремлення в історико-педагогічній науці двох типів періодизацій – проблемно-хронологічну та хронологічно-проблемну. Критерієм для виокремлення цих типів є пануюча точка зору на періодизацію – у першому випадку пріоритет проблемного аналізу, у другому випадку – пріоритет хронологічного аналізу. Проблемно-хронологічний метод передбачає розділення широких тем на ряд вузких, кожна з яких розглядається в хронологічній послідовності. При використанні хронологічно-проблемного методу дослідження здійснюється за періодами і епохами, а в їх межах – за проблемами. Предмету нашого дослідження більшою мірою відповідає проблемно-хронологічна періодизація, а розподілити досліджувану проблему на вузкі аспекти дозволяють критерії оцінки стану розвитку тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою, обґрунтовані у попередньому підрозділі.

Методологія історико-педагогічної науки у якості основних компонентів періодизації виокремлюють: об'єкт та суб'єкт періодизації. Об'єкт історико-педагогічної періодизації – явище, яке ми розглядаємо в його розвитку, виділяючи конкретні інтервали часу. У нашому випадку це розвиток тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою. Це положення дозволяє звернути увагу на те, що нам треба вивчати саме об'єкт періодизації, а не існуючі періодизації других вчених та пропонувати на їх основі свою періодизацію.

Суб'єкт періодизації – той інтервал часу, який відображає собою специфіку розвитку тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою і виражається у такій категорії як етап [4]. Визначення етапів передбачає з'ясування сутності цього поняття, визначення кількості історичного часу кожного з виокремлених етапів.

Під час проведення періодизації ми також враховували, що у методології історико-педагогічних досліджень обґрунтовано сутність поняття «атрибут періодизації» під яким пропонують розуміти назву суб'єкта – інтервалу часу [4]. У зв'язку з цим ми вирішували завдання проведення атрибуції запропонованої періодизації, але при цьому враховували, що це не просто назва певного періоду чи етапу, а назва, яка враховує найсуттєвіші його особливості.

Періодизацію у нашому дослідженні ми розглядаємо як один із головних методів дослідницької роботи. В якості прийомів цього методу ми

використовували аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизацію отриманих фактів.

Реалізація завдання періодизації розвитку тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою передбачає розробку методики періодизації, яка має містити опис етапів та системи прийомів і засобів, що застосовуються для виокремлення періодів розвитку історико-педагогічного явища. Методика має давати відповідь на запитання: «Як, яким способом організувати та здійснити періодизацію розвитку тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою?» *Основна функція* методики у даному випадку – організація дослідницької діяльності з проведення періодизації.

У процесі періодизації розвитку тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою ми виокремили декілька етапів. Перший – обґрунтування верхньої та нижньої меж нашого дослідження, які охоплюють 1976-2016 роки. Саме такі хронологічні рамки дозволяють з'ясувати особливості понятійної системи теорії управління, сформованої в радянські часи, та прослідкувати процес її трансформації до нашого часу.

Другий етап – визначення методологічних засад періодизації.

Третій етап – визначення критеріїв оцінки розвитку тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою.

Четвертий етап – формування джерельної бази проведення періодизації. Під час реалізації цього етапу ми використовували вибіркового метод та метод основного масиву формування джерельної бази, які в процесі періодизації виконували функцію його прийомів.

П'ятий етап – аналіз використання управлінських понять у назвах статей, монографій, дисертацій, присвячених проблемам управління освітою в 70-і, 80-і, 90-і, двохтисячні роки. Для цього використовували наукометричний аналіз назв публікацій і дисертацій, підрахування кількості понять певної спрямованості в той чи інший період часу, визначення їх частки в загальній кількості наукових робіт. Результатом цього етапу стало формування таблиць, які містили інформацію про кількісні показники використання тих чи інших понять в межах 4 виокремлених інтервалів часу.

Шостий етап – порівняння, систематизація та узагальнення зібраної у таблицях інформації. На цьому етапі проводилось укрупнення сформованих таблиць їх позбавляли від недостатньо яскраво представлених параметрів. Сьомий – аналітичний етап періодизації передбачав аналіз всієї зібраної інформації, виокремлення етапів розвитку тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою та їх атрибуцію. Під час атрибуції розвитку тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою ми використовували дві системи координат: понятійна система авторитарного управління – понятійна система демократичного управління; понятійна система теорії внутрішкільного управління – понятійна система управління освітою, що дозволило розглядати досліджуване явище з різних дослідницьких точок зору.

Підсумковий етап періодизації включав перевірку обґрунтованості періодизації розвитку тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою під час змістовного аналізу наукових робіт.

Характеристика методики періодизації свідчить про те, що ми розглядали це завдання не як відокремлене, а як невід'ємну складову дослідження, тому

етапи періодизації охоплювали майже всі часові рамки нашої пошукової роботи.

Список використаних джерел:

1. Бурлака Я., Руденко Ю. З історії вітчизняної педагогіки: завдання, пошуки, проблеми / Я. Бурлака, Ю. Руденко // Рід. шк. – 1992. – № 1. – С. 7–13.
2. Гупан Н. М. Проблеми хронології в сучасних історико-педагогічних дослідженнях / Н. М. Гупан // Український педагогічний журнал. – 2016. – № 1. – С. 13-17.
3. Курило В. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В. С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35-39.
4. Наточий Л. О. Сутність поняття «періодизація» щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст. – початок ст.) / Л. О. Наточий // Науковий вісник Донбасу. – 2011. – № 3(15). – С. 35-43.
5. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків: ОВС, 2002. – С. 37–54.
6. Школа О. В. Критерії періодизації та основні періоди розвитку методичної думки з фізики в Україні / О. В. Школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php>

Онасько К.А.

*кандидат педагогических наук,
Харьковский национальный педагогический университет
имени Г.С. Сковороды*

ТЕЛЕОЛОГИЯ, ОНТОПЕДАГОГИКА И ИНВАЙРОНМЕНТАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА, КАК СОВЕРШЕННО НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Педагогика как наука представляет собой совокупность знаний, которые лежат в основе описания, анализа, организации, проектирования и прогнозирования путей совершенствования педагогического процесса, а также поиска эффективных педагогических систем для развития и подготовки человека к жизни в обществе. Мир сегодня объединен заботой о воспитании гражданина всей планеты. Интенсивно развивается международное образовательное пространство. Поэтому мировое сообщество стремится к созданию глобальной стратегии образования человека независимо от места его проживания и образовательного уровня.

Педагогика обрела статус науки благодаря трудам и авторитету выдающегося чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592-1670). Он изложил свои основные идеи в труде «Великая дидактика», который получил мировое признание. В знаменитом сочинении «Общая педагогика» И.Ф. Герbart настаивал на суверенности педагогической науки, концентрируя внимание на методологическом инструментарии педагогики как науки. Как любая наука, «педагогика» имеет свой терминологический аппарат, базирующийся на основных категориях и развивающийся в рамках конкретных направлений исследования предмета [1, с. 27].

Признаком любой науки является то, что она изучает какие научные факты познает, на какой основе устанавливает закономерности реального существующего объективного влияния на человека с целью его формирования. Исторически педагогика сложилась как наука о воспитании подрастающих поколений. Разработка научных проблем воспитания подрастающих поколений и сейчас является ведущим направлением исследований. В соответствии с этими потребностями наметилось развитие традиционных и новых отраслей педагогической науки, как Педагогика средней школы, Педагогика профессионально-технического образования, педагогика среднего специального образования, Педагогика высшей школы, культурпросветпедагогика и другие. Обязательным условием возникновения и развития любой науки является наличие в ней понятийного аппарата. Педагогическая наука не является исключением. Она его имеет. Основными из них являются воспитание, образование, обучение. Современный этап в развитии Педагогике часто характеризуется как качественно новый. И объясняется такое положение многими факторами, главными из них являются следующие. Отказ от единой правильной методологической основы, снятие запрета на многие литературные источники немарксистского толка, возможность выслушать различные мнения по одному и тому же вопросу. Известно, что Педагогика зарождалась и развивалась сначала как часть всеобщей науки философии.

В настоящее время педагогическая наука в Украине и странах СНГ достигла достаточно высокого уровня развития. Даже руководители учитывали значение Педагогике в пропагандистской и организаторской деятельности. Сам В.И Ленин еще в 1905 году обращаясь к своим соратникам, говорил, что агитатору в народных собраниях полезно принимать во внимание кроме «политической» и педагогическую точку зрения.

Педагогика нужна всем, кто работает с людьми, всем, кто имеет дело с воспитанием. Потребность в различных педагогических знаниях привела к появлению соответствующих направлений в развитие педагогической мысли. В настоящее время мы имеем целую систему педагогических наук. Отдельно следует отметить интенсивное развитие Педагогике детских и юношеских организаций. Использование социологических и кибернетических методов исследования сделало возможным новые открытия в развитие педагогической науки.

С начала XX века заметно выросло число педагогических центров (кафедр в университетах, лабораторий, научно-исследовательских учреждений), оживился обмен опытом между учеными в национальном и международном масштабе. Психология отделилась от философии в качестве самостоятельной науки. Активно развивались такие естественные науки, как биология, химия, физика и математика. Вышеозначенные моменты стимулировали становление педагогической науки и практики. В этот период в педагогике прослеживаются две основные парадигмы-педагогический традиционализм и альтернативное направление. Активно развивается методология педагогических исследований (Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин).

О педагогике как науке можно писать много, но сегодня появилась возможность говорить и о совершенно новых направлениях в педагогической

науки благодаря Харьковскому национальному университету имени В.Н. Каразина, Киевскому Национальному педагогическому университету имени М.П. Драгоманова. Хотелось так же отметить и зарубежные университеты, которые занимаются новыми направлениями в педагогической науке Armenian State Pedagogical University, Pedagogical University of Krakow. Мы можем рассмотреть совершенно новые направления в педагогике уже не по возрастным показателям студентов (воспитанников), а по целям социальному назначению человека и поискам его места в окружающем мире с целью добиться определенных успехов и обеспечить радость жизни [2, с. 35].

Нам предоставляется очень полезным использование теории В.И. Вернадского о ноосфере как таком новом образовании, которое создается человеком и вокруг него, всего человечества, которое формируется, под влиянием воли нравственного поведения мыслей, и конечно, речи, языковой деятельности человека.

Уже давно замечено З. Фрейдом и И.П. Павловым, что слово лечит и слово калечит. Мы можем сделать такой вывод, что языковая деятельность становится элементом педагогической технологии и сильным фактором, и средством саморазвития.

В систему педагогической науки сегодня вполне вписываются такие ее направления, как телеология педагогики, онтопедагогика, инвайроментальная педагогика. Задача педагогики и педагога учить и воспитывать человека как носителя идей гармонии и доброжелательности.

Телеология педагогика – не что иное, как символ веры воспитателя. Формула же, которую каждый в состоянии выставить исходя из самого себя, будет тем ценнее для него и других, чем более она является выражением его натуры, его мирозерцания или произведения обоих вместе. Родоначальником этого нового направления в педагогической науке является психоаналитик из Италии Л. Менечетти. Он говорил, что дети должны знать и уметь, как в этой жизни добиться успеха. И с этим трудно не согласиться. И элементы такой педагогики можно найти в работах И.И. Мечникова, А.С. Макаренка все это элементы телеологической педагогики. Поэтому наше воздействие на формирование подрастающего поколения должно первым делом сводиться к стремлению сделать великой в нынешнем юношестве неутолимую службу своего времени [1, с. 36].

Онтопедагогика – (onto- о сущем в человеке), *инвайронментальная педагогика* (от англ. environment-окружение). Наука об обучении и воспитании детей и подростков на позициях согласия личности с окружающей средой, с опорой на положительные мотивы поиска гармонии, что ведут воспитанника к успеху, а общество к социальному прогрессу. Конфликты в отношениях с детьми, людьми вообще ведут в никуда. Только толерантность, консенсус, согласие ведут к взаимопониманию и миру. С некоторой осторожностью примем Педагогика частных случаев, которая за рубежом уже претендует на статус отдельной отрасли знания и направления в педагогической науке [2, с. 37].

Список использованных источников:

1. Педагогика: Учебник для вузов / Н. Бордовская, А. Реан. – СПб: Питер, 2003. – 304 с. : ил. (Серия «Учебник для вузов»).

2. Нечепоренко Л.С. Педагогика. Учебное пособие. (Краткий курс для иностранных студентов и аспирантов) – Харьков ХНУ, 2006. – 250 с.
3. Григорий Корнетов Дайте жить детям (сборник) Litres, 2015 – 276 с.
4. Педагогика. Книга 1: Общие основы: Учебник для вузов / И.П. Подласый Litres, 2015. – 276 с.
5. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Инновационная деятельность в профессиональном образовании. – Курск, 2011 – 284 с.

Стельмах М.В.

студент,

Науковий керівник: Фенко М.Я.

кандидат філологічних наук, доцент,

Східноєвропейський національний університет

імені Лесі Українки

ПРОФЕСІЙНИЙ СТИЛЬ СПІЛКУВАННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ ЕЛЕМЕНТ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Перебудова вищої школи передбачає виведення вищої освіти на світовий рівень, а тому торкається багатьох проблем, серед яких формування висококваліфікованих педагогічних працівників, які б майстерно володіли професійним стилем спілкування. В обіг педагогічної лексики активно вводять нові терміни, які використовують для характеристики діяльності працівника освіти, а саме: *професійна компетенція, професійна компетентність, соціальна компетентність, педагогічний професіоналізм*. Поняття «компетентності» набуває актуальності, оскільки саме компетентності визначають готовність учня чи випускника до життя, його подальшого розвитку й активної участі у житті суспільства, а у вчителя – формування педагогічного професіоналізму, який не можливо реалізувати без професійного стилю спілкування. Не лише бездоганне знання навчального предмета, педагогічна майстерність, а й словесно-естетичний рівень подання знань формує особистість. У зв'язку з цим питання підготовка вчителя, що вміє послуговуватись різними засобами рідної мови, володіє професійним стилем спілкування є актуальна.

Теоретичні та експериментальні дослідження формування культури педагогічного стилю спілкування проводилися вченими в таких аспектах: структура, функції та види спілкування (О. Мешко [7], В. Кан-Калик [3]); шляхи комунікативної підготовки майбутніх спеціалістів (С. Лупенко-Ковтун [6], О. Корніяка [4]); психолого-педагогічні умови формування індивідуального стилю спілкування (О. Мешко [7], Л. Омельченко [8]), культура педагогічного спілкування й комунікативна майстерність учителя (І. Зязюн [9], В. Сухомлинський [10]).

Мета статті присвячена дослідженню проблеми формування професійного стилю спілкування майбутнього педагога в процесі вузівської підготовки.

Ефективна професійна діяльність учителя ґрунтується на вмілому педагогічному спілкуванні. Воно є умовою оптимізації навчання і розвитку

особистості учня. Тому педагогічне спілкування передбачає спеціальну підготовку вчителя та сформованість продуктивного стилю педагогічного спілкування. На визначальну роль педагогічного спілкування в навчально-виховному процесі вказували Н. Волкова, Н. Дусь та В. Сухомлинський. Так, В. Сухомлинський підкреслював: *«Кожне слово, що звучить у стінах школи, повинно бути продуманим..., щоб ціна слова постійно зростала»*. На думку Н. Волкової, педагогічне спілкування – це *«система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення соціально-психологічних умов для обопільної діяльності»* [1]. С. Г. Куліш визначає так *«Стиль педагогічного спілкування – прояв педагогічної техніки у взаєминах. Він залежить від особистих якостей людини, загальної культури, професійної компетенції, педагогічної інтуїції»* [5]. Г. М. Мишко дає визначення стилю педагогічного спілкування як *«установленій системі способів і прийомів, які використовує педагог під час взаємодії з учнями, батьками, колегами»* [7]. А.І. Зазюн розглядає *«професійне педагогічне спілкування як комунікативну взаємодію педагога з учнями, батьками, колегами, спрямовану на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків»*

Ми вважаємо, що професійний стиль спілкування майбутнього педагога є важливим компонентом підготовки вчителя, який являє собою процес навчання студентів професійного мовлення у відповідності до обраної спеціальності та сформованістю професійно-комунікативних умінь та навичок, що проявляються у взаємодії з школярами, батьками та колегами. Учитель із низьким рівнем сформованості професійного спілкування відзначається невпевненістю, нестійкістю власної педагогічної позиції, безсистемністю, невміння вирішувати педагогічні проблеми [2]. Грітченко Т. Я. розробив структуру та модель формування професійного стилю спілкування модель, що складається з трьох компонентів: *педагогічного, психологічного, риторичного*. Такий підхід ми вважаємо правомірним, оскільки педагогічний професіоналізм, знання психологічних особливостей дітей, батьків та колег під час взаємодії, навички умілого оратора є визначальними чинниками успішної педагогічної діяльності.

Беремо до уваги педагогічний компонент формування професійного стилю майбутнього вчителя та виокремимо власні критерії педагогічного компоненту:

- Здатність до: проектування власного професійно-педагогічного стилю спілкування; вільного використання професійно-педагогічної лексики відповідно до конкретної ситуації; творчого перетворення навчального матеріалу та адаптування його для розуміння дітьми.

- Знання: змісту навчальних дисциплін; основних прийомів театральної експресії; основ організації педагогічного спілкування з учнями, гнучкість у спілкуванні з школярами.

- Уміння: спілкуватись з вихованцями під час навчально-пізнавальної діяльності, враховуючи в мовленнєвій діяльності правила і принципи педагогіки та психології; підбирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування і адекватно їх використовувати; вступати в контакти, орієнтується в комунікативних ситуаціях та залагоджувати конфлікт.

Ми вважаємо, що ефективними шляхами формування педагогічного стилю спілкування майбутнього педагога у вищих навчальних закладах є: 1) проведення занять з питань діагностики та формування стильових особливостей професійного спілкування майбутнього педагога; 2) включення в процес навчання рольових та ділових ігор, соціально-психологічних тренінгів, моделювання педагогічного спілкування; 3) індивідуально-консультаційна робота студентів та викладачів; 4) дослідження літератури з проблем професійного спілкування; 5) участь студентів у наукових та науково-практичних конференціях; 6) написання студентами науково-дослідних робіт; 7) проходження педагогічної практики (навчальної, виробничої, літньої педагогічної в оздоровчих таборах).

Володіння професійним стилем спілкування є не лише важливим компонентом загальної та педагогічної культури вчителя, але й передумовою позитивного сприймання його вихованцями і колегами. Таким чином, до основних напрямів формування професійного стилю спілкування майбутнього педагога належать навчальний процес у ВНЗ, акцентування уваги на розвитку професійно важливих якостей і процес самовдосконалення (актуалізація особистісного саморозвитку студентів та удосконалення змісту самостійної роботи студентів).

Список використаних джерел:

1. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посібник / Н. П. Волкова. – Київ: Вид. центр «Академія», 2001. – 576 с.
2. Грітченко Т. Я. Формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Я. Грітченко; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини – Тернопіль, 2012. – 24 с.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – Москва: Просвещение, 1987. – 278 с.
4. Корніяка О. М. Розвиток комунікативної культури студентів педагогічних спеціальностей: методичні рекомендації / О. М. Корніяка // Проблеми освіти: наук. зб. / М-во освіти і науки України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти. – Київ, 2008. – Вип. 57. – С. 86–92.
5. Куліш С. Г. Техніка педагогічного спілкування / Педагогічна майстерня. – 2011. – № 6.
6. Лупенко-Ковтун С. Суб'єкт-суб'єктні відносини та формування педагогічної комунікації у професійній підготовці майбутнього вчителя / С. Лупенко-Ковтун // Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень / М-во освіти і науки України, Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Наук. т-во студентів і аспірантів. – Луцьк, 2011. – Т. 1. – С. 217–218.
7. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. / Г. М. Мешко. – Київ: Академвидав, 2012. – 196 с.
8. Омельченко Л. Індивідуальний стиль педагогічного спілкування як один із чинників ефективної взаємодії викладача і студентів / Л. Омельченко // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2009. – Вип. 25, ч. 2. – С. 223–231.
9. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюна, Л. В. Крамущенко: За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – Київ: Вища шк., 2004. – 422 с.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-и т. / В. О. Сухомлинський. – Київ: Рад. шк., 1976. – Т. 1. – 654 с.

Філоненко О.В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В.М. ЯСТРЕБОВА У ВІТЧИЗНЯНІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ

Сучасні вимоги, щодо посилення особистісно орієнтованого принципу науці актуалізували концепт персоналізму, який обґрунтовує ідею сприйняття людини як самодостатнього індивіда у всій повноті конкретних проявів та закликає до реалізації їх творчого потенціалу. Не випадково «персоналістський напрям», що завжди був провідним в історико-педагогічній науці, на сучасному етапі помітно активізувався.

Слід відзначити, що на жаль авторами історико-педагогічних досліджень допоки не вдалося адекватно представити педагогічні персоналії відповідно, що до їх реального внеску у розвиток вітчизняної педагогічної думки. Плеяда потужних постатей української педагогіки Єлисаветградщини другої половини XIX – початку XX ст. фактично «випала» з поля зору дослідників.

Наприкінці XX ст. активізуються дослідження регіону, у тому числі й щодо розвитку освіти на Єлисаветградщині в різні історичні періоди. Зокрема, на особливу увагу сучасних дослідників заслуговують не лише окремі явища тогочасного життя, але й діяльність непересічних особистостей, незаслужено призабутих.

У цьому аспекті актуального значення набувають освітня діяльність та науково-педагогічні погляди Єлисаветградського науковця, педагога, активного громадського кінця XIX ст. Володимира Миколайовича Ястребова (1855-1898 рр.). Коло його наукових інтересів було різноплановим і широкомасштабним: педагогіка, історія, етнографія, фольклористика, археологія тощо. Небайдужість і дивовижна творча енергія, прагнення до створення чогось нового, потрібного і корисного були основними характеристиками його особистості.

Наприкінці XX ст. здійснюються дослідження регіону, у тому числі й щодо розвитку освіти на Єлисаветградщині в різні історичні періоди. Виокремлено не чисельну, але перспективну групу публікацій, які присвячені вивченню життєдіяльності визначних діячів досліджуваного періоду. Серед наукових розвідок присвячених дослідженню спадщини В. Ястребова можна назвати праці Н. Бракер, О. Босого, В. Чернецького, О. Чуднова, С. Шевченка, С. Янчукова та ін.

Зокрема, на основі синтезу нагромадженого матеріалу з'являються змістовні інформаційно-довідкові видання про педагогів і просвітителів, що відіграли вагомий роль у розвитку освіти на Єлисаветградщині. Це праці В. Боська «Визначні постаті Степової Єлади: до 250-річчя заснування фортеці Святої Єлисавети, міста Єлисаветграда та 65-річчя утворення Кіровоградської області» (2004) [2], «Історичний календар Кіровоградщини на 2014 рік. Люди. Факти. Події» (2014) [3]. В них подаються насичені в інформативному плані біографії педагогів, просвітників, в тому числі В. Ястребова. Комплексне

ознайомлення з ними дає уявлення про соціокультурне середовище в якому формувалася і працювала інтелектуальна еліта краю.

На особливу увагу заслуговує публікація відомого Єлисаветградського педагога, краєзнавця, мемуариста кінця XIX – початку XX століття Наталії Бракер, яка свого часу співпрацювала з В. М. Ястребовим. Стаття Н. Бракер «Володимир Миколайович Ястребов (До тридцятих роковин смерті)» (1929) [1] – найгрунтовніше з усіх існуючих на сьогодні досліджень життєвого шляху та наукового доробку педагога. Її стаття ґрунтується переважно на власних спогадах про вченого, з друкованих джерел використано лише некролог О. Маркевича та розділ праці М. Сумцова «Современная малорусская этнография». Висвітлюючи основні віхи життєвого й творчого шляху В. Ястребова, зокрема його педагогічну, археологічну, фольклористично-етнографічну та культурно-громадську діяльність, співпрацю з різними науковими товариствами, з журналом «Киевская старина» та іншими часописами, взаємини з видатними вченими свого часу В. І. Григоровичем, О. І. Маркевичем, Ф. К. Вовком, Ф. І. Успенським та іншими, автор характеризує головні наукові праці В. М. Ястребова, зокрема, «Малорусские прозвища Херсонской губернии» (1893) та «Материалы по этнографии Новороссийского края» (1894). Велику увагу в дослідженні приділено приватному життю В. Ястребова, його оточенню, взаєминам з людьми та загальній оцінці того середовища, у якому він жив і працював [1, с. 3].

Помітний внесок у вивчення і популяризацію постаті В. Ястребова належить С. Янчукову. В його праці «З іменем Володимира Ястребова» (2005) [10] вміщено окремі матеріали про самого вченого та біографічні розповіді про краєзнавців області, творчість яких відзначена премією його імені. Для більш детального ознайомлення з біографією та творчим доробком ученого в книзі вміщено біографічний нарис Н. Бракер (нарис подано з журналу М. Грушевського «Україна» 1929 року), стаття лауреата премії ім. В. Ястребова 1997 року, старшого наукового співробітника Інституту мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М. Рильського НАНУ О. Босого «Де захований і кому потрібен «меч-кладенець» національної культури» та бібліографія творів В. Ястребова, укладена лауреатом премії імені В. Ястребова 1995 року, відомим сучасним краєзнавцем О. Чудновим [10].

Діяльність В. Ястребова, як викладача Єлисаветградського земського реального училища фрагментарно розглянута у публікації М. Тупчієнка «Музеєзнавчі аспекти археологічної спадщини В. М. Ястребова» [7]. В статті автор здійснив короткий огляд археологічних досліджень ученого з позицій музеєзнавства, детально проаналізував дослідження В. Ястребова в області як археології, так і етнології, які були в першу чергу пов'язані з його завідуванням історико-етнографічним музеєм при Єлисаветградському реальному училищі. Зокрема, М. Тупчієнко відзначає, що «у 1883 р. Володимир Миколайович, перебуваючи з 1876 р. на посаді викладача історії та географії цього закладу, почав завідувати створеним ним же історико-географічним музеєм», що складався з наочних посібників для викладання історії та географії, а також невеличкої «археологічної» колекції з 342 предметів, серед них: 270 монет і медалей, 57 документів, рукописна карта Єлисаветградської провінції XVIII ст., 3 кам'яні молотки і цінне

зібрання предметів скіфської епохи з кургану поблизу села Мартоноша Єлисаветградського повіту» [7, с. 116].

Теж саме можна сказати про книгу «Світлі постаті минулих століть» (2011) [6], в якій в основному висвітлюється наукова діяльність В. Ястребова. Водночас відсутній детальний аналіз просвітницької діяльності вченого, його внесок у розвиток освітніх процесів на Єлисаветградщині потребує певного уточнення.

Окремий інтерес становить публікація С. Шевченка «Наші земляки: Володимир Ястребов» [8], де автор крім аналізу наукової діяльності В. Ястребова акцентується увагу на педагогічній діяльності вченого, зокрема С. Шевченко підкреслює, що «до безпосередніх досліджень на Єлисаветградщині учитель зумів залучити широке коло учнів свого земського реального училища. Вони збирали пісні, казки, писанки і візерунки. З останніх він зібрав і видав невеликий альбом. При училищі працювали вечірні класи. Кращі учні оформили Ястребову колекцію малюнків і писанок. Частина її була видана в Москві. Інша – направлена Археологічній комісії. Крім учнів, до етнографічної збиральницької роботи Ястребов залучив і сільську інтелігенцію: учителів, священників. Багато допомагала йому колишня учениця (по жіночій гімназії) Ганна Тобілевич (із відомого роду корифеїв українського театру). Відбулося знайомство з великим знавцем і аматором крайової старовини, священником з Олександрії Василем Никифоровим. Приятелював етнограф із знавцем українського фольклору В. А. Менчицом» [8].

На загальному тлі студій про творчу спадщину єлисаветградських педагогів, котрі залучилися до розвитку різних аспектів теорії й практики навчання й виховання заслуговують на увагу праці про діячів, що зробили вагомий внесок у розвитку її окремих складових. Одним з таких прикладів слугує дисертаційне дослідження О. Притюпи «Краєзнавчі засади розвитку природничої освіти на Єлисаветградщині (друга половина XIX – початок XX століття)» (2013) [5]. Досліджуючи краєзнавчі засади розвитку природничої освіти на Єлисаветградщині в другій половині XIX – на початку XX століття, автор докладно охарактеризувала педагогічну діяльність єлисаветградських педагогів-природознавців другої половини XIX – початку XX ст. та виявити особливості їх методичної роботи. Дослідниця встановила, що серед викладачів природничого профілю заслуговують на увагу постать викладача Єлисаветградського земського реального училища В. Ястребова. Ґрунтовне системне вивчення спадщини єлисаветградського педагога досліджуваного періоду дозволило автору всебічно схарактеризувати його педагогічні ідеї про розвиток школи і виховання. О. Притюпа акцентує увагу на тому, що у своїй педагогічній діяльності В. Ястребов керувався принципами наочності та зв'язку навчання з життям; під час вивчення теоретичного матеріалу використовував різні методи (бесіда, розповідь, власний приклад, пояснення, демонстрація, спостереження, практична робота та ін.); на уроках застосовував активні форми роботи учнів (робота з наочними засобами навчання, виконання дослідів, експериментів, проведення спостережень, формулювання власних висновків, створення колекцій гірський порід і мінералів і т. ін.). Дослідниця підкреслює, що свою викладацьку діяльність В. Ястребов поєднував із важливими науковими дослідженнями у галузі метеорології місцевої археології й етнографії. Розкриті у дисертації

методичні підходи педагогів-природознавців містять низку елементів, які є актуальними для використання у сучасному навчально-виховному процесі [5, с. 168-169].

Отже, дослідження науковців спонукає до глибшого вивчення спадку громадських діячів і педагогів, які зробили вагомий внесок у розвитку освітніх процесів на Єлисаветградщині.

Список використаних джерел:

1. Бракер Н. Володимир Миколайович Ястребов (До тридцятих роковин смерті) / Н. Бракер // Єлисавет. – Кіровоград – 1992 – 20 травня. – С. 3.
2. Босько В. М. Визначні постаті Степової Елади: до 250-річчя заснування фортеці Святої Єлисавети, міста Єлисаветграда та 65-річчя утворення Кіровоградської області. Ч. 1 / В. М. Босько. – Кіровоград: Інформаційна мережа, 2004. – 376 с.
3. Босько В. Історичний календар Кіровоградщини на 2014 рік. Люди. Факти. Події / В. Босько. – Кіровоград: Центр. – Укр. видавництво, 2014. – 259 с.
4. Орел С. Чарівний меч Володимира Ястребова / С. Орел // Народне слово – 2005. – № 88. – С. 3.
5. Притюпа О. С. Краєзнавчі засади розвитку природничої освіти на Єлисаветградщині (друга половина XIX – початок XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. С. Притюпа. – Кіровоград, 2013. – 235 с.
6. Світлі постаті минулих століть: бібліографічний покажчик / Укл. Л. Гурба, Н. Товстопят. – Кіровоград: Кіровоградська ОЮБ ім. О. М. Бойченка, 2011. – 40 с.
7. Тупчієнко М. Музеезнавчі аспекти археологічної спадщини В. М. Ястребова. Український музей при навчальному закладі: історія і сучасність. Матеріали обласної науково-методичної конференції / М. Тупчієнко. – Кіровоград: Видавництво КОШПО імені Василя Сухомлинського, 2008. – 148 с., с. 109-117.
8. Шевченко С. Наші земляки: Володимир Ястребов. <http://library.kr.ua/elmuseum/zem/yastrebov.html>
9. Чернецький В. В. М. Ястребов – дослідник Єлисаветградщини / В. В. Чернецький // Кіровоградська правда. – 1967. – 25 жовтня.
10. Янчуков С. М. З іменем Володимира Ястребова / С. М. Янчуков. – Кіровоград: Центрально-Українське видавництво, 2005. – 180 с.

Шмагайло Н.В.

заступник директора,

Кислянської СЗШ

ВНУТРІШКІЛЬНЕ УПРАВЛІННЯ МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ

Сучасний етап розвитку України як незалежної держави визначається своєю відкритістю, достатньою прозорістю і вимагає від громадян особистісного ставлення до процесів, що відбуваються в державі.

Сьогодні школа – це заклад освіти, де успішно втілюються інноваційні управлінські та педагогічні технології.

Основні функції науково-методично роботи: (взаємопов'язані) **планування, організації, діагностична, прогностична, моделююча, компенсаторна, відновлювальна, коригуюча, координуюча, пропагандистська, контрольньо-інформаційна** [5] [3].

Методична робота в закладі здійснюється згідно з законодавством, нормативними документами про освіту, нормативно-правовими документами про середню освіту, рекомендаціями МОН України, методичного кабінету районного відділу.

Планування науково-методичної роботи формулюється на підґрунті таких принципів: гласність, колективність, конкретність, доцільність, аналітичний підхід, інформаційне забезпечення. Згідно з річним планом роботи школи, який складається творчою групою (уточнення планів в процесі їх реалізації), планами МР, методичних об'єднань, творчої групи, педагогічний колектив працює над єдиною педагогічною темою: «Комплексне впровадження педагогічних стратегій соціалізації особистості в умовах громадсько-активної школи».

Значну роль у розвитку педагогічної творчості відводимо педагогічній раді, засідання яких присвячуємо дослідженню конкретної педагогічної проблеми. Обираючи тематику педради адміністрація керується такими критеріями: актуальність, нестандартність, перспективність, практична вагомість.

Тематика педрад наприклад: «Інтерактивні методи навчання», «Метод проектів як засіб розвитку інноваційної особистості» та інші.

Поряд з традиційними формами проведення часто використовуємо нетрадиційні. Наприклад матеріали нетрадиційної педагогічної ради стимулювали педагогічний колектив до розробки проекту «Педагог ХХІ століття», який був представлений на обласній виставці-презентації «Педагогічні здобутки освітян Дніпропетровщини в 2015 році» та відзначений грамотою відділу освіти.

Науково-методична рада школи здійснює ефективну диференційовану методичну допомогу, організацію, координацію та корекцію напрямків фахової науково-методичної і дослідницької роботи педагогів через впровадження активних форм методичної роботи: інтерактивні вправи, засідання проблемного столу, методичний брейн-ринг, презентація досвіду, майстер-клас, методичний аукціон, захисти проектів, ярмарки педагогічних ідей, шкільний конкурс «Учитель року» [1].

Заслуховуємо на засіданнях виконання запланованих заходів, проведення методичних тижнів, предметних тижнів.

Запорукою успішного впровадження управлінських та педагогічних технологій передусім стало забезпечення комп'ютерною технікою. У школі були проведені моніторингові дослідження рівня оволодіння комп'ютерною грамотністю вчителями. Так 35% вчителів володіють комп'ютером на високому рівні, 45% на достатньому, 20% – середньому.

Велика увага приділяється проведенню уроків з комп'ютерною підтримкою. Кожен учитель школи планує кількість і час проведення уроків з комп'ютерною підтримкою, це залежить від конкретної теми, що відводяться на її вивчення, рівня підготовки класу і програмного забезпечення. За останні 15 роки проведено 72% уроків з комп'ютерною підтримкою.

Діагностичний підхід до методичної роботи проявляється у добре відпрацьованій системі вивчення якості викладання навчальних предметів та узагальнення відповідних результатів. Методична допомога педагогам надається на основі результатів діагностування. Результати діагностування враховуються під час організації роботи на І етапі, проводимо анкетування батьків дітей по визначенню рівня соціалізації. Прогностична функція

діяльності педколективу реалізується шляхом вивчення нових перспективних програм з навчальних предметів і впровадження нових шкільних курсів.

Дуже важливим у загальноосвітньому навчальному закладі є застосування інформаційних технологій в роботі бібліотеки, якою користуються як вчителі, так і учні, оскільки від якості інформаційного та телекомунікаційного забезпечення цих ресурсів залежить якість усього навчального процесу. На веб-сайті нашої школи створеному в 2011 р. учнями та працівниками закладу, є умови для взаємодії всіх учасників освітнього процесу (педагогів, учнів, батьків), а також взаємодії школи із зовнішніми групами громадськості, забезпечуються оперативне інформування суспільства про діяльність навчального закладу, презентація досягнень закладу, її історії, стимулювання творчої активності учнів, педагогів, батьків. Наші вчителі діляться досвідом на сайті класна оцінка та школи, друкуючись в фахових виданнях.

Реалізація моделюючої функції в науково-методичній роботі педколективу відбувається через впровадження моделей передового педагогічного досвіду шкіл району і області, проведення районних семінарів на базі школи [5].

Сучасна загальноосвітня школа потребує компетентного творчого педагога. На розв'язання цих завдань спрямована управлінська діяльність адміністрації Кислянської СЗШ. Система управління в нашій школі забезпечує цілеспрямованість і результативність науково-методичної роботи, навчально-консультативний характер контролю, використання інноваційних підходів до процесу росту професійного рівня педагогічних кадрів.

Інтерактивні методи управління допомагають працівникові брати участь в процесі, бути зацікавленим, ініціативним, брати відповідальність на себе за ухвалені рішення.

Вчителі школи здійснюють індивідуальну самоосвітню діяльність. Індивідуальні методичні завдання отримують педагоги, які володіють в основному теорією і методикою викладання, але потребують удосконалення методики викладання окремих тем, розділів програми, а також практичної апробації окремих форм роботи. Кожен вчитель школи оформив «Портфоліо вчителя». У кінці навчального року на науково-практичній конференції вчителі діляться своїми педагогічними наробками, звітують про результати роботи над проблемою.

Працюючи над власним професійними вдосконаленням, вчителі вчаться само менеджменту.

Свою роботу ми проаналізували відповідно до Критерії оптимальності кінцевих результатів методичної роботи в школі [5].

Критерії результативності	зростання для кожного учня оптимального рівня без його перевантаження
Критерії раціональних витрат часу, економічності	ріст майстерності вчителя без перевантаження його видами методичної роботи
Критерії задоволеності учителів своєю працею	створення творчої атмосфери, яка впливає на мотивацію творчої, ініціативної, самовідданої праці вчителів
Критерії дієвості МР, її реальної стимулюючої ролі	Критерії дієвості МР, її реальної стимулюючої ролі

Зміст критеріїв якості і ефективності науково-методичної роботи зумовлюється тим, що якість і ефективність будь-якої суспільної системи окремих підсистем визначається ступенем задоволення висунутих вимог до змісту освіти, ступенем впливу всіх її форм на зміст і якість навчально-виховного процесу навчального закладу.

Надбання відповідних знань ще не засвідчує достатньої підготовки педагогічних кадрів до вирішення поставлених завдань. А відтак їхнє застосування, практична віддача, яка проявляється в якості знань і рівні вихованості учнів, знайшли своє відображення у змісті таких критеріїв [4]:

1. Масовий розвиток творчої активності педагогічних кадрів. (участь в конкурсах, вебінарах).

2. Підвищення рівня теоретичної і науково-практичної підготовки педагогічних кадрів. (атестація).

3. Активне застосування засвоєних науково-педагогічних знань і передово-го педагогічного досвіду у практичній діяльності вчителів і керівників навчальних закладів. (вивчення та впровадження ППД).

4. Підвищення рівня загальної і педагогічної культури педагогічних кадрів.

5. Поглиблення знань учнів, удосконалення їхніх моральних якостей на основі загальнолюдських цінностей. (конкурси, МАН, і моніторинг діяльності випускників і їх адаптація до життя).

Можна зробити висновки що адміністрація закладу обрала правильну тактику й стратегії реалізації завдань держави з питань упровадження інформаційно-комунікативних технологій у внутрішньо шкільний контроль та освітній процес школи. За підсумками районного рейтингу методичної роботи школа посіла II місце.

У східному прислів'ї говориться: не можна йти вперед з головою, повернутою назад. Не можна керувати, постійно озираячись: як було, як чув, як казали, як реагували... К. Ушинський висловив чудову думку, яка стосується і управління закладом освіти: «Одна педагогічна практика без теорії – те саме, що знахарство в медицині».

Список використаних джерел:

1. Вовкогон В. Науково-методична робота в школі // Директор школи. – 2012. – № 33. – С. 19-26.

2. Горлова Г. Модернізація змісту та структури науково-методичної діяльності // Робота методкабінету / Упоряд. Г. Галіцина. – К.: Вид. дім «Шкільний світ»: Г. Галіцина, 2005. – С. 56-72.

3. Десятов Т. М., Коперник О. М., Тевліна Б. Т., Чепурна Н. М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом. – Х.: Вид. гр. «Основа», 2003.

4. Єрмола А. М., Василенко О. М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами: Науково-методичний посібник. – Харків: Курсор, 2006.

5. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі. – Х.: Вид. гр. «Основа», 2006.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Арабаджи Л.І.

аспірант,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ НА УРОКАХ ХІМІЇ

Здоров'я дитини розглядається з соціально-психологічної адаптації та фізичної складової в залежності від середовища, в якому він живе. Для учнів цим середовищем є школа, так як 70% свого часу учень відводить процесу навчання. В цей час відбувається формування та розвиток здоров'я дитини. Тому важливо навчальний процес будувати таким чином щоб здоров'я учень набував грамотно, цілеспрямовано, свідомо, систематично.

Зміст навчання, особливості способів діяльності та знань, послідовність у навчанні визначає загальний тип та структуру розвитку дітей і в пергу чергу їх вікові особливості. В.В. Краєвський та А.В. Хуторской серед загальних принципів навчання відокремлюють принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців при організації їх діяльності [2, с. 348].

Ефективним буде таке навчання, коли будуть враховані інтелектуальні здібності учнів, їх розумовий розвиток. Необхідна інтеграція психологічних і дидактичних знань у процес навчання. Н.Ф. Тализіна вважає що необхідно вирішувати проблеми взаємовідносин психології навчання, дидактики, методик та практик навчання [4, с. 6]. Я вважаю, що зміст навчання, особливості способів діяльності вчителя залежать від вікових особливостей учня, фізіологічних та психологічних, що в свою чергу визначає їх готовність до навчальної діяльності.

Максимально наближеним до врахування вікових особливостей підлітків і відповідності їх змісту, методів та форм навчання у навчальному процесі є дидактичний принцип доступності. Так вважають багато авторів основ дидактики (Занков, Есипов, Данилов), з чим не можна не погодитись. Але якщо у навчанні використовувати раціональні прийоми, форми і методи – це дозволить розширити пізнавальні можливості учнів, а складніший матеріал зробить доступним і зрозумілим.

Наприклад, в ході уроку «Кислоти. Застосування кислот» учні пригадують правила роботи з агресивними рідинами і зокрема з кислотами, що застосовують в кулінарній справі або побуті. Оцтова кислота потрібна для страв, виготовлення випічки. Адипінова використовується для зняття накипі зі стінок металевого посуду. Учитель дає повну інформацію про зберігання хімічних речовин в кабінеті хімії, а побутової хімічної продукції – в домашніх умовах. Після цього детально зупинитись на властивостях оцтової кислоти і

показати її з двох сторін, як хімічна речовина та речовина, поширена у повсякденному житті.

Для експериментального порівняння властивостей кислот учням можна запропонувати лабораторний експеримент.

Виконайте завдання:

1. Напишіть рівняння реакцій перших двох кислот з металами.
2. Опишіть спостереження в ході визначення хімічних властивостей, для всіх запропонованих кислот.

Зробити загальні висновки до роботи:

1. Яка з перерахованих вище кислот слабкіше проявила хімічні властивості?

Учні роблять загальний висновок про те, що всі кислоти мають подібні хімічні властивості і це сприяє формуванню поняття «кислота».

Цей приклад можна розглянути з позицій принципу наочності, який висловлює необхідність формування уявлень і понять на основі чуттєвого сприйняття предметів і явищ. Характеристика цього принципу дуже емна і розглядається з позицій абстрактного и реального. Для підліткового віку наочність та дієвість – основні принципи організації сприйняття. У сприйнятті наочного матеріалу велика роль відводиться розумовим процесам (логічне сприйняття – свідоме сприйняття). К.Д Ушинський вважає правильним таке навчання, яке ведеться від конкретного до абстрактного. Так як наочне навчання спирається не на абстрактні уявлення та слова, а на конкретні образи, які сприймаються безпосередньо, то необхідно поєднання наочного навчання з активною розумовою діяльністю учнів [5, с. 192-463].

Тому виконання хімічного експерименту на уроках є типовим впровадженням принципу наочності.

Формування здоров'язбережувальної компетентності на уроках хімії ґрунтується і на принципі науковості, головною метою якого є розуміння учнями, що все підпорядковано законам і що знання їх необхідні кожному в сучасному суспільстві.

Знання про властивості, будову і склад речовин, допоможуть орієнтуватися в чисельному потоці речовин, що оточують кожного з нас. На жаль, мало хто замислюється, що це хімічні речовини: вода, повітря, земля і все що нас оточує. Дуже важливо, щоб кожен учень розумів значимість знань з хімії для правильної оцінки сприйняття і використання речовин. Важливо, щоб учні могли пояснювати хімічні, біологічні процеси і підпорядковувати їх існуючи. Поставлені в кінці експерименту такі питання, як: чому лимону кислоту широко використовують у харчовій промисловості? чи як впливає стиглість плодів на зміст кислотності?, роблять теоретичні знання найбільш важливими для розуміння прикладного характеру хімічної науки.

Процеси розуміння відбуваються не через конкретизацію та ілюстрацію, а через логічне міркування, доказ та умовивід. Для підлітків характерно сумнів, недовіра, заперечення, суперечка, незгода, що в результаті приводить до ліпшого розуміння та засвоєння знань. Зацікавленість у навчанні є умовою успішного навчання. Їм треба розуміти мету вивчення того чи іншого матеріалу, де в житті вони зможуть використати ці знання.

Застосування знань, умінь і навичок – найважливіша умова підготовки учнів до життя, шлях встановлення зв'язку теорії з практикою в навчально-

виховній роботі. Їх застосування стимулює навчальну діяльність, викликає впевненість учнів у своїх силах. Знання стають засобом впливу на предмети і явища дійсності, а вміння і навички – знаряддям практичної діяльності тільки в процесі їх застосування. Тому важливо щоб навчання з хімії зацікавлювало прагматичним змістом інформації и не носило формального характеру. Формування здоров'язбережувальної компетенції на уроках хімії максимально зближить теорію з практикою, виокремить значимість вивчення хімії, зробить чіткими міжпредметні зв'язки.

Головний девіз у навчанні підлітка – це вивчати, те що цікаво, але треба привчатися вивчати і те що потрібно! Тому якщо на уроках хімії учні дізнаються про те в яких фруктах і овочах більше міститься кислоти, як перевірити на свіжість продукти харчування в домашніх умовах і хімічним методом, як за даними на етикетці підібрати необхідний товар з мінімальним ризиком для здоров'я – це навчання буде корисним, цікавим, творчим, пізнавальним.

В.І. Загвязинский вважає, що сучасне знання повинно предстати перед учнями структурно цілісним, не розчленованими на факти, ідеї, теорії, методики дослідження, наслідки та способи використання [1, с. 41]. Автор вважає, що зв'язок теорії з практикою це відображення теоретичної закономірності відображення пізнання світу, засвоєння його людиною. Прояв принципу теорії з практикою може впроваджуватись у вигляді фактів, подій, практичних робіт, вправ, екскурсій, експериментів тощо.

Принцип міжпредметності здатний, як стверджує В. М. Максимова пов'язувати теорію з життям. Поряд із такими функціями, як створення проблемних ситуацій на уроці, принцип міжпредметності полегшує засвоєння нового матеріалу, виконує управлінські функції та служить орієнтиром організації педагогічного процесу [3, с. 11-12].

Хімічні знання про речовини дають змогу керувати хімічними процесами і створювати речовини і матеріали, а також розкривати сутність процесів як у живій, так і неживій природі.

Хімія як шкільний предмет має величезний потенціал для формування здоров'язбережувальної компетентності молодшої людини у процесі розв'язання пізнавальних задач на уроках, в домашніх завданнях, у факультативному навчанні. Особливо цікавою інформацією є інформація про здорове харчування.

Отже, психолого-педагогічна характеристика навчання учнів підліткового віку з приводу формування здоров'язбережувальної компетентності на уроках хімії, дає нам підстави для визначення сприятливих умов реалізації цього процесу на основі стану проблеми дослідження у шкільній практиці.

Список використаних джерел:

1. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие рек. УМО / В.И. Загвязинский. – 5-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2008. – 189 с.
2. Краевский В.В Основы обучения. Дидактика и методика.: учеб. Пособие доп. УМО / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 348 с.
3. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.

4. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н. Талызина. – М.: Изд-во Москв. ун-та, 1984. – 345 с.

5. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К.Д. Ушинський // Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – К.: Радянська школа, 1983. – Т. 1. – С. 192–463.

Бездітко О.В.

студентка;

Заїка О.В.

*кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

МІСЦЕ ВНУТРІШНЬО ТА МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

*«Усі знання виростають з одного коріння –
з навколишньої дійсності, а тому й повинні
вивчатися у зв'язках».*

Я. А. Коменський

Сучасний етап розвитку науки визначається взаємопроникненням різних наук одна в одну, зокрема фізики та математики в інші галузі знань. Зв'язок між навчальними предметами являється відображенням об'єктивно існуючого зв'язку між окремими науками і зв'язку наук з технікою, з практичною діяльністю людей.

На сьогоднішній день, у процесі викладання внутрішньо та міжпредметні зв'язки відіграють дуже важливу роль, адже всередині окремих предметів, груп і систем вони сприяють кращому формуванню окремих понять, таких, про які на заняттях будь-якої однієї дисципліни неможливо дати повну характеристику.

Так, наприклад, з поняттям вектора студенти-математики зустрічаються у курсі лінійної алгебри, де розглядається векторне поле, в аналітичній геометрії, де вектор подається як напрямлений відрізок, заданий координатами. Це поняття широко використовується у курсі диференціальної геометрії, фізиці, основах геометрії – системі аксіом Вейля тощо.

Урахування закономірностей процесу розвитку природничих наук, з одного боку, призвело до диференціації знань та сприяло більш ґрунтовному аналізу сфер пізнавальної діяльності. Однак, з іншого, таке розмежування стало причиною появи «кордонів» між галузями знань, навіть тих, які близькі між собою. Я. А. Коменський казав, що необхідно завжди і всюди брати разом те, що пов'язано одне з одним. Його думка, яка була відображена на початку нашої статті, пояснює про необхідність такого підходу до організації навчально-виховного процесу.

Міжпредметні зв'язки являються однією з важливих умов формування якісних знань, умінь та навичок тих, хто навчається. Вони проникають у

навчально-пізнавальну діяльність студентів та навчальну діяльність викладачів, а також направлені на особистість того, хто навчається, формують діалектичне мислення, науковий світогляд, переконання, при цьому сприяють всебічному розвитку здібностей та потреб студентів.

Це педагогічна категорія для позначення синтезуючих, інтеграційних відносин між об'єктами, явищами і процесами реальної дійсності, що знайшли своє відображення у змісті, формах і методах навчально-виховного процесу і виконують освітню, розвиваючу та виховну функції в їх обмеженій єдності. Іншими словами – це вираження фактичних зв'язків, які встановлюються у процесі навчання або у свідомості студента, між різними навчальними предметами [1].

За допомогою реалізації міжпредметних зв'язків у студентів формується цілісне уявлення про явища природи та взаємозв'язки між ними і тому знання стають більш значущими і застосовними, що й допомагає тим, хто навчається, використовувати знання та вміння, здобуті при вивченні одних предметів, на заняттях з інших.

Так, наприклад, в курсі диференціальних рівнянь розглядається математичне моделювання й є можливість показати застосування математики для розв'язування задач фізики: моторний човен рухається в стоячій воді зі швидкістю 5 м/с. На повному ході його двигун був вимкнений; через 4 с його швидкість стала рівної 1 м/с. Вважаючи, що сила опору води пропорційна швидкості руху човна, визначити, через скільки секунд після вимкнення двигуна швидкість зменшиться до 4 м/с?

За рахунок багатогранності міжпредметних зв'язків навчальні, виховні та розвиваючі завдання вирішуються на якісно новому рівні. Тому вони є важливою умовою і результатом комплексного підходу у навчанні та вихованні студентів.

Саме такі зв'язки дають можливість поглибленого вивчення матеріалу без додаткових затрат, реалізації взаємної систематизованої узгодженості, стимулювання студентів до використання набутих знань на практиці у повсякденному житті, тобто розв'язування прикладних задач.

Наприклад: по прямолінійному шосе їде екскурсійний автобус. В стороні від шосе розташований палац, від головного входу якого йде дорога, довжиною b , перпендикулярно до шосе. На якій відстані від точки перетину цих доріг потрібно зупинити автобус, щоб екскурсанти якнайкраще роздивились із автобуса фасад палацу, якщо довжина фасаду палацу $2a$ і фасад розташований під кутом 60° відносно шосе?

Внутрішньо предметні зв'язки – це зв'язки за змістом і логікою побудови та вивчення матеріалу одного предмету. Їх реалізація пов'язана проблемою наступності у навчанні, яка полягає у встановленні необхідного зв'язку і правильного співвідношення між частинами навчального предмету на різних ступенях його вивчення. У педагогіці знання розуміються як інформація, що має якість системності, тобто якість знань, яка характеризує наявність у свідомості того, хто навчається, структурних зв'язків або зв'язків будови знання всередині наукової теорії [3]. А саме, це зв'язки між поняттями, твердженнями, способами розв'язування задач. Отже, для встановлення зв'язків і відношень між різними елементами потрібна цілеспрямована систематична робота викладача. Доречним буде проведення аналізу ступеня

зв'язку між темами курсу, виділення понять та тверджень тем, які є новими і такі, що вивчалися раніше, але потрібні в цій темі [2].

Застосування внутрішньо предметних зв'язків сприяє використанню аналогії у процесі вивчення вищої математики. Наприклад, у курсі елементарної математики розглядається як стереометрія так і планіметрія. У стереометрії означення багатьох понять формулюються аналогічно спорідненим поняттям планіметрії. Крім цього, розв'язування більшості стереометричних задач зводиться до планіметричних. Ось чому важливо, з одного боку, забезпечити свідоме і міцне засвоєння головного у планіметрії, а з іншого – систематично повторювати цей матеріал і вміло актуалізувати його з метою вивчення відповідного матеріалу зі стереометрії.

Список використаних джерел:

1. Бреднеева Н.А. Междисциплинарная интеграция в системе организации учебно-познавательной деятельности в вузе // Педагогические науки. – 2008. – № 4. – С. 112-115.
2. Заїка О.В. Методична система навчання проєктивної геометрії в педагогічних університетах: дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02: захищена 25.06.13; затв. 14.02.14 / Заїка Оксана Володимирівна; НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2013. – 257 с.
3. Кузнецова Л.Г. Проблемы теории и практики обучения студентов информатике и математике / Л.Г. Кузнецова // Инновационное образование и экономика. – 2007. – Т. 1. – № 12(1). – С. 26–45.

Гальченко О.Ю.

кандидат педагогічних наук, викладач,

Київський національний університет технологій та дизайну

ОРГАНІЗАЦІЯ «ЗВОРОТНОГО НАВЧАННЯ» ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасна методична наука пропонує використовувати при організації навчання іншомовного спілкування так звану технологію «зворотного навчання» [1, с. 185]. «Зворотне навчання» передбачає самостійну індивідуальну та колективну роботу студентів з опрацювання навчального матеріалу в електронному вигляді та подальшу продуктивну діяльність разом з викладачем в аудиторії [1, с. 186]. На думку вчених, позааудиторна робота має бути продовженням аудиторної, наслідком і втіленням усього попереднього вправління. безпосередньо на аудиторному занятті необхідно починати організацію позааудиторної роботи студента, що полягає у застосуванні окремих форм роботи з використанням технічних засобів, зокрема комп'ютера з доступом до мережі Інтернет.

У наш час набуває розповсюдження така технологія «зворотного навчання» як вебінар, тобто інтернет-конференція закритого доступу. На думку дослідників [4; 5; 7], вебінар є інтерактивною технологією, що сприяє активізації мислення студентів та комбінує індивідуальне та групове навчання писемного мовлення. Як зауважують С. Хольт [4], Ф. Мартін, М.А. Паркер [5], Д. Кіган, Е. Швенке і Г. Фрітч [7], систематичне застосування вебінарів

допомагає досягти практико-орієнтованих результатів навчання всіх видів МД, що зближує студентів з їх професією.

На думку Т.І. Коваль, вебінар (або Інтернет-конференція) – це проблемно-дискусійний комп'ютерно-орієнтований метод, який доцільно застосовувати в поєднанні з традиційними методами у навчанні іноземних мов майбутніх фахівців [2, с. 7-8]. Ця технологія ефективна тим, що дозволяє відтворити умови кооперативної форми організації навчання, використовуючи засоби аудіо-, -відео обміну даними та роботи з різноманітними об'єктами, незважаючи на те, що його учасники можуть фізично знаходитися в різних місцях [5; 7]. Так створюється активна віртуальна «аудиторія», що об'єднує всіх учасників вебінару.

Ф. Martin та М.А. Parker пропонують забезпечувати активність вебінару за допомогою моделі: доповідач – слухачі. У ролі доповідача може бути як викладач так і студент, залежно від ролі, яку він має виконувати за сценарієм проведення такого семінару [5, с. 203].

Для навчання майбутніх фахівців нами використовувались такі методичні можливості вебінару: чат, віртуальні кімнати для спілкування, експрес-тестування. При письмовому спілкуванні під час вебінару студенти можуть перевірити структуру та правопис створюваного тексту засобами Інтернету, а викладач може відредагувати помилки, використовуючи smart-функції: підкреслювання, виділення помилки кольором у тексті, перестановка слів у реченні тощо. У процесі навчання методом вебінару викладач має змогу скерувати студента до наявних пройдених матеріалів та звернути на них увагу вже на очному занятті в аудиторії. Як стверджує Ю.С. Сізова, це вирішує звичну проблему так званої «відтермінованої перевірки», коли між виконаним письмовим завданням та безпосереднім оцінюванням проходить великий проміжок часу, що знижує мотивацію студентів та нівелює «ситуацію успіху» [3, с. 265-266].

На думку J. Mills, переваги методу вебінарів перед іншими комп'ютерними технологіями для навчання писемного мовлення полягають у тому, що вебінар забезпечує співробітництво та спілкування між студентами як авторами тексту у «кібер-просторі» [6, с. 5]. Під час такого спілкування студенти не звертають увагу на паралінгвістичні аспекти (жести, міміку, мову тіла) та фокусуються на написанні простого та зрозумілого тексту. Доведено, що письмо у «кібер-просторі» є значно активнішим за усну дискусію в аудиторії, адже студенти можуть писати в чат одночасно і при цьому не перебивати один одного, їм не потрібно підвищувати голос, щоб переконати опонента у своїй правоті [6, с. 8]. Це допомагає зняти психологічний бар'єр, досягти фасилітації та розвинути навички письмової дискусії іноземною мовою.

Ми пропонуємо використовувати вебінар-орієнтовані платформи саме для формування вмінь і навичок писемного мовлення, оскільки формат вебінару відкриває можливості для презентацій та демонстрацій файлів різних типів і передбачає зворотній зв'язок у вигляді текстового чату. Це спонукає студентів до писемного спілкування в реальному часі та дозволяє викладачеві безпосередньо спостерігати за процесом породження висловлювання. Беззаперечною перевагою вебінарів є також можливість проведення онлайн-тестування з негайним відображенням результатів, що робить контроль прозорим та зрозумілим. Для викладача такий «експрес-контроль» є

незамінним на рецептивному етапі, коли важливим є моніторинг розуміння побаченого/прочитаного.

Отже, для навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування вважаємо доцільним використовувати «зворотне навчання», зокрема технологію вебінару. Підвищити ефективність навчання можуть: демонстрація мультимедіа-файлів, їх обговорення у віртуальній кімнаті або чаті, письмове онлайн-опитування з відстроченою перевіркою викладачем.

Список використаних джерел:

1. Атабекова А.А. Языковой портфель как лингводидактическая технология профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов-юристов / А.А. Атабекова, И.И. Крузе // *Фундаментальные исследования*. – № 3-1. – 2014. – С. 184-188.
2. Коваль Т.І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах / Т.І. Коваль // *Інформаційні технології і засоби навчання*. – 2011. – № 6(26). [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>
3. Сизова Ю.С. Современное положение и перспективы развития профессионально ориентированного обучения иностранным языкам [Текст] / Ю.С. Сизова, К.Б. Пригожина // *Педагогическое мастерство: материалы V междунар. науч. конф.* (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 264-269.
4. Holt Charles A. 2003. *Webgames and Strategy: Recipes for interactive learning*. – Teaching Undergraduate Economics: A Handbook for Instructors, ed. by W. B. Walstad, and P. Saunders. New York: McGraw Hill. – P. 257-268.
5. Martin F., Parker M.A. Use of Synchronous Virtual Classrooms: Why, Who and How? [Електронний ресурс] / Florence Martin, Michele A. Parker // Режим доступу: http://jolt.merlot.org/vol10no2/martin_0614.pdf
6. Mills J. Virtual Classroom Management and Communicative Writing Pedagogy [Електронний ресурс] / Jon Mills // Режим доступу: http://www.academia.edu/151097/Virtual_Classroom_Management_and_Communicative_Writing_Pedagogy
7. Virtual classrooms in educational provision: synchronous elearning systems for european institutions / [D. Keegan, E. Schwenke, H. Fritsch and others]. – Zentrales Institut für Fernstudienforschung, 2005. – 150 p.

Зотова О.О.

викладач соціології,

*Маріупольський механіко-металургійний коледж
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»*

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ЗАСОБАМИ СОЦІОЛОГІЇ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням вимог до рівня розвитку особистості. У Концепції розвитку освіти України в якості одного з напрямків висувається завдання формування фахівця із критичним нестандартним мисленням, здатного до пошуку зважених рішень, заснованих на науковому дослідженні навколишнього світу. Такі люди визначають наші успіхи в майбутньому. Прилучення студентів до діяльності на дослідницькому рівні пізнання, як діючої форми прояву самостійності, розглядається як один з перспективних шляхів удосконалювання освіти.

Збільшуються темпи суспільного розвитку, зростає складність і суперечливість подій, що відбуваються в країні, все це вимагає їхнього оперативного дослідження, аналізу й узагальнення. Знання й використання соціології і її методів, володіння елементарними навичками соціологічної культури могло б допомогти випускникові самостійно орієнтуватися в сучасному житті, позитивно вплинуло б на процес його соціалізації в цілому. Впровадження соціологічних методів в організацію науково-дослідної роботи студентів у процесі навчання в коледжі сприяє формуванню в студентській молоді дослідницького підходу до вивчення соціальних проблем, тобто оволодінню не тільки предметної, але й операційною стороною соціологічного знання.

У психолого-педагогічній літературі немає спеціальних концепцій формування дослідницького підходу засобами соціології. Але попит на такі методи навчання очевидний. Крім того, що подібні підходи в освіті сприяють формуванню більш якісних фахівців, вони беруть активну участь у процесі соціалізації особистості. Тобто вони комплексно впливають на особистість того, кого навчають, ефективно реалізують навчальну, розвиваючу й виховну функції освіти. У цьому зв'язку важливим соціальним замовленням є теоретична розробка й практичне впровадження концепції формування у студентів дослідницького підходу за допомогою соціологічних методів.

Державний освітній стандарт пред'являє до соціології вимоги не тільки теоретичного, але й практичного значення. Зокрема:

- в умовах виробничої або побутової діяльності на основі аналізу результатів самоспостережень, використовуючи процедури соціологічного аналізу, установлювати власний соціальний статус.

- пояснювати, оцінювати, узагальнювати знання про суспільство в контексті системного підходу з елементами структурно-функціонального аналізу;

- брати участь в організації й проведенні соціологічних опитувань;

- сприяти рішенню міжособистісних і трудових конфліктів, виконуючи роль медіатора.

Звичайно, лекційний матеріал має першорядне значення, є теоретичною основою процесу навчання. На лекції можна прочитати студентам основні правила, різновиди, особливості цього страшного й незрозумілого «соціологічного аналізу». Але досвід показує, що робота студентів над поставленими практичними завданнями у вигляді соціологічних досліджень виступає як більш ефективний навчальний засіб. Які конкретно переваги дає методика дослідницького підходу засобами соціології?

- більше глибоке й системне розуміння теоретичних питань;

- розвиває науковий інтерес до дисципліни;

- викликає у студентів більше адекватне сприйняття суспільства, позитивно відбивається на процесі їхньої соціалізації;

- розвиває соціальні навички, культуру спілкування, комунікабельність;

- апробація логіки соціологічного дослідження – один зі засобів дисциплінувати аналітичне мислення студентів;

- розвиває навички самостійної роботи.

У сучасному курсі соціології практичне дослідження може бути реалізоване в рамках самостійної роботи студентів, як проектне домашнє завдання або у форматі гурткової роботи. Я волю не робити дослідницьку роботу загальнообов'язковим завданням. Але сам характер завдання завжди містить у собі кілька елементів мотивації – це й цікаві пов'язані з життям питання (звертання до соціального досвіду студентів), і робота з однокурсниками як експерт, і можливість одержати високий бал з дисципліни й багато чого іншого. У соціології важливо, щоб теми практикумів і досліджень були цікаві для самих студентів, найбільш наближені до них. Тільки так можна сформувати сприйняття соціології як цікавої теоретичної дисципліни. Теми навчальних досліджень пов'язані з аналізом молодіжних студентських проблем. Спектр їх може бути дуже широкий – проблеми девіації, професійні й життєві орієнтації, організація й зміст навчального процесу й т.д. З одного боку, це дозволяє наповнити теоретичний зміст курсу практичною проблематикою, рефлексією із приводу способів одержання теоретичного соціологічного знання, з іншого боку – допомагає опанувати навички аналізу реальних соціальних проблем, конкретних життєвих ситуацій. Слухач напевно оживиться, якщо порушити питання про статус студента, про відповідну або невідповідну цьому статусу роль, про досягнення нових статусів й адекватних їм соціальних ролей. Але дійсне пожвавлення проявляється в студентів у ході особистої участі в соціологічному дослідженні й наступному обговоренні результатів. Студент починає безпосередньо відчувати широкий спектр емпіричних методів (опитування, анкетування, інтерв'ювання), що мають практичне значення.

Для процесу організації дослідницької роботи засобами соціології необхідно розробити варіанти соціологічних опитувань або анкет відповідно до певних тем курсу й запропонувати студентам як творче завдання. Теми й питання для цих завдань можуть розроблятися як викладачем, так і студентами, головне, щоб вони не носили провокаційний або некоректний характер і мали прийнятний рівень складності.

Завдання повинне містити тему, мету, питання, кількість респондентів. Саме завдання полягає в тому, щоб провести опитування або анкетування певного числа респондентів по заданій тематиці й зробити аналіз, проведеного дослідження. Викладач може винести результати соціологічного опитування на обговорення в групі або на засідання гуртка.

Вихідним пунктом усякого дослідження, у тому числі й соціологічного, є проблемна ситуація, що складається в реальному житті. Вона, як правило, містить найбільш гостре протиріччя між якими-небудь елементами соціального процесу. Після її аналізу й аргументації суспільної значимості дослідник переводить практичний аспект проблемної ситуації в ранг пізнавальної проблеми, доводить її недостатню дослідженість і обґрунтованість, а також необхідність вивчення, тобто задоволення потреби в знанні шляхом дозволу даного протиріччя соціальної дійсності.

Практично всю роботу із проведення соціологічного дослідження студенти здійснюють самостійно. Викладач у цьому процесі виступає як організатор і консультант, так само йому приділяється контролювати якість роботи. Дослідницька робота студентів оцінюється викладачем як правило

позитивно. Це й ще один спосіб мотивації, і справедлива винагорода за пророблену працю.

Соціологічне дослідження мають ще одну важливу функцію у процесі навчання – виконують роль агента соціалізації особистості. Соціалізація – це процес одержання людським індивідом навичок, необхідних для повноцінного життя в суспільстві. Така дисципліна як соціологія просто зобов'язана використати весь свій науковий арсенал для формування в підростаючому поколінні правильних уявлень про суспільство, про його цінності й норми. Соціологічне дослідження тут може бути використане як один з найефективніших інструментів активного засвоєння студентами соціального досвіду, соціальних ролей, правил, цінностей, моделей поведінки й рефлексів необхідних для успішної життєдіяльності в суспільстві.

Таким чином, підготовка конкурентоспроможного молодого фахівця неможлива без необхідної участі в навчальному процесі науково-дослідної роботи. Соціологія як наука прикладна, суспільна ставить перед собою не просте завдання розвитку в майбутніх фахівців професійних і соціально-значущих якостей, таких, як самостійність, відповідальність, ініціативність, активність, а також формування в них соціальних компетентностей. Сьогодні немає такої професійної сфери, де не мав би значення людський фактор. Організація дослідницької роботи студентів при вивченні курсу соціології покликана сформулювати в майбутніх фахівцях навички роботи з людьми, вміння розуміти й правильно інтерпретувати соціальні процеси, адекватно реагувати на соціальні проблеми й виклики сучасності.

Список використаних джерел:

- 1 Бойко О.Б. Виховуємо громадянина і професіонала: Теорія, досвід / О.Б. Бойко. – Полтава, 2003. – 403 с.
- 2 Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Проектні обриси становлення життєстійкої і життєздатної особистості: практико-орієнтований посібник / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. – Запоріжжя: ХРБЦ, 2006. – 152 с.
- 3 Паніна Н.В. Технологія соціологічного дослідження. – К., 1996.
- 4 Піча В.М., Вовканич С.И., Маковецький В.М. Як підготувати, провести і узагальнити результати соціологічних досліджень? – Львів, 1996.
- 5 Темиров Н.С. Анкетирование без анкет // СОЦИС. – 1993. – № 6.
- 6 Шикун А.И. Социологический практикум: Учебное пособие. – Минск: Амалфея, 2000. – С. 6.

Кордонська А.В.

*голова циклової комісії суспільно-гуманітарних дисциплін,
спеціаліст вищої категорії, викладач-методист;*

Чорна Т.М.

спеціаліст I категорії;

Будяк Т.А.

спеціаліст II категорії,

*Могилів-Подільський технологічно-економічний коледж
Вінницького національного аграрного університету*

ІНТЕГРАЦІЯ – ОДНА З НАЙПЕРСПЕКТИВНІШИХ ІННОВАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Однією з найважливіших проблем сучасної освіти являється помітне зниження зацікавленості студентів до навчання. Оновлення змісту освіти у ХХІ столітті вимагає розв'язання такої складної проблеми, як перетворення гігантського масиву знань в індивідуальне надбання та знаряддя кожної особистості. Адже світ «інформаційного вибуху», який формує нові взаємовідносини між молоддю і знаннями, стає все складнішим, тому молодь потребує вміння розв'язувати складні проблеми, критично ставитися до обставин, порівнювати альтернативні точки зору та приймати зважені рішення.

Отже, головним завданням освіти є підготовка молоді до сучасного життя, тобто формування в неї необхідних компетентностей, а одним із засобів їх формування є інтеграція навчальних дисциплін.

Нікому не можна дати освіту на засадах якоїсь окремої науки незалежно від інших наук, тому інтеграція, тобто органічне поєднання відомостей інших навчальних дисциплін навколо однієї теми, є однією з найперспективніших інновацій, яка закладає нові умови діяльності викладачів та студентів, що має великий вплив на ефективність сприйняття студентами навчального матеріалу.

Ідея інтегрованого навчання актуальна, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентоздатної, спроможної забезпечити кожній людині самостійно досягти тієї чи іншої життєвої цілі, творчо самостверджуватися в різних соціальних сферах.

Інтеграція вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можливо створити в студентів цілісну картину світу. Через інтеграцію здійснюється особистісно зорієнтований підхід до навчання, тому що студент сам у змозі обирати «опорні» знання з різних дисциплін з максимальною орієнтацією на суб'єктивний досвід, що склався в нього під впливом як попереднього навчання, так і більш широкій взаємодії з навколишньою дійсністю.

Інтеграція здатна вирішити численні проблеми освітянської системи. Звичайно, система інтегрованого навчання ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма педагогами. Її повне теоретичне обґрунтування та запровадження у практику навчання – справа майбутнього. Але вже сьогодні є очевидним, що інтегроване навчання як ніяке інше закладає нові умови діяльності викладачів та студентів, є діючою моделлю

активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання. Інтеграція зобов'язує до використання різноманітних форм викладання, що має великий вплив на ефективність сприйняття навчального матеріалу. Сучасна педагогічна наука вважає інтеграцію одним з головних дидактичних принципів.

Інтеграційні процеси у професійній освіті останніми роками посідають також щораз важливіше місце, оскільки вони спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток їх творчих здібностей та потенційних можливостей.

Проблема інтеграції навчання і виховання також важлива і сучасна як для теорії, так і для практики. Її актуальність зумовлена змінами у сфері науки, виробництва, новими соціальними запитами.

Суть інтегрованого навчання полягає в тому, що це така будова навчального курсу, в якому: окремі розділи тісно поєднані; можливості такого поєднання використовують максимально.

Слід пам'ятати, що інтеграція – це не поєднання, а взаємопроникнення двох або більше дисциплін. Це не просто поєднання частин, а об'єднання їх у єдине ціле на основі спільного підходу. Інтегроване заняття (від лат. *integer* – повний, цілісний), тобто органічне поєднання в занятті відомостей інших навчальних дисциплін навколо однієї теми, що сприяє інформаційному збагаченню сприйняття, мислення і почуттів студентів за рахунок залучення цікавого матеріалу, що також дає змогу з різних сторін пізнати яєсь явище, поняття, досягти цілісності знань.

Метою інтегрованого навчання є: формування в студентів цілісного уявлення про навколишній світ, системи знань і вмінь; досягнення якісної, конкурентоздатної освіти; створення оптимальних умов для розвитку мислення студентів у процесі вивчення загальноосвітніх дисциплін і дисциплін професійно – теоретичного циклу; активізація пізнавальної діяльності студентів на заняттях; ефективна реалізація розвивально-виховних функцій навчання.

Переваги інтегрованого навчання: інтеграція поєднує навчальний процес; економить навчальний час; позбавляє від перевтоми.

В наш час за допомогою інтегрованих занять ми створюємо можливість вийти за межі самодостатньої функціональної ролі його окремих складових. Формуємо в студентів якісно нові знання, які характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості й системності.

Під інтеграцією розуміють процес становлення цілісності. Інтеграція освітніх галузей, методів і форм навчання сприяє підвищенню рівня практичних умінь та навичок їх застосування. Використання інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу відкриває цілий ряд можливостей для різнобічного, нетрадиційного, практичного засвоєння набутих знань.

Впровадження інтеграції в навчальний процес актуальне, тому що дає змогу: «спресувати» споріднений матеріал кількох дисциплін навколо однієї теми, усувати дублювання у вивченні ряду питань; ущільнити знання, тобто реконструювати фрагмент знань таким чином, засвоєння якого вимагає менше часу, проте породжує еквівалентні загально навчальні та технологічні уміння;

опанувати зі студентами значний за обсягом навчальний матеріал, досягти цілісності знань; активно залучати студентів до процесу здобуття знань; формувати творчу особистість студента, його здібності; дати можливість студентам застосовувати набуті знання з різних навчальних дисциплін у професійній діяльності.

Інтегровані заняття є ефективними під час опанування студентами програми з багатьох дисциплін.

Пізнавальна діяльність студентів, необхідність самоосвіти активізується вже на етапі підготовки до такого заняття (пошук теоретичних відомостей, їх доведення, інформаційні та реферативні повідомлення, всебічне застосування, тощо). Цілеспрямовані та змістовні інтегровані заняття встановлюють міцні зв'язки між навчальними дисциплінами, вносять новизну в традиційну систему навчання, допомагають студентам зрозуміти важливість вивчення основ наук як єдиної системи знань. Інтегровані заняття роблять навчальний процес по-справжньому цікавим, а їх проведення є необхідним для цілісного сприйняття світу та осмислення явищ навколишньої дійсності студентами.

Класична структура організації таких занять збагачується активними формами роботи – діловими іграми, створенням проблемних ситуацій, тощо. Такий методичний підхід дозволяє створити раціональну комплексну систему навчання, сприяє цілісному, якісному засвоєнню студентами фундаментальних знань, виявленню причинно-наслідкових зв'язків між навколишніми подіями та стандартними алгоритмічними структурами. При інтегрованому навчанні мовну грамотність можна перевірити різноманітними способами різних типів, а рівень мовної культури – аналізом використання людиною рідної (або іноземної мови) в побуті, професійній сфері.

Інтегроване навчання надзвичайно актуальне. Воно передбачає створення нової навчальної інформації відповідно до нових технологій.

Інтеграція навчальної інформації веде за собою зміну змісту освіти, програм, форм і методів аудиторної та позааудиторної роботи зі студентами, підготовки та перепідготовки викладачів. Необхідні нові методологічні дослідження, нові матеріали, підручники, оновлення матеріальної бази вищої школи.

В професійній сфері на даний час ринок праці замовляє багато профільних спеціалістів, які здатні комплексно вирішувати різноманітні професійні завдання, використовуючи при цьому широкий спектр професійних компетенцій, знань, вмінь і навичок. Важливу роль в підготовці подібних спеціалістів відіграє застосування нових інтегративних підходів до формування змісту освіти і організації навчального процесу, спрямованого на підготовку до багатогалузевої професійної діяльності. Пошук ефективних шляхів поліпшення якості освіти пов'язаний з впровадженням нових технологій в педагогічний процес, які засновані на інтеграції. Збільшення спектра професійних завдань, які вирішуються на даний момент, пояснює інтерес до дослідження можливостей інтеграції основної і додаткової професійної освіти, яка полягає в поєднанні цілей, змісту, форм і методів, засобів, спрямованих на досягнення загального результату, що виражатиметься в оволодінні системою компетенцій загальнокультурного і професійного характеру, забезпечуючих підготовку багатопрофільного

спеціаліста, здатного комплексно вирішувати різноманітні професійні завдання.

Інтегративні зв'язки сприяють підвищенню якості підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності за рахунок розвитку узагальнених, взаємозв'язаних знань, вмінь і навичок, одержаних в результаті навчання та активізації мислення і розвитку здібностей.

Список використаних джерел:

1. Іванченко О. О. Удосконалення та реконструювання дидактичної траєкторії навчання іноземної мови. Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура: матеріали міжн. науково-практ. конф., 26-27 квітня 2012 р. м. Умань. – 2012 – Ч. 2. – 213 с.

2. Саркасіян Г. Б., Федоренко Л. І. Можливості інтегрованого уроку // Педагогічна майстерність. – 2012. – № 10. – С. 20–26.

Корольова Л.М.

здобувач,

КЗ «ЗОІППО»;

вчитель-методист,

Запорізький класичний ліцей

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасній науці виконані фундаментальні дослідження з проблем дослідження творчості, загальних і спеціальних здібностей, генетичним передумов індивідуальних відмінностей, психології творчого вчителя.

Разом з тим, до цих пір не існує методик комплектної діагностики, що дозволяють визначати наявність креативних здібностей особистостей. Недостатньо вивченим залишається питання по дивергентному мисленню.

На даному етапі пильний інтерес дослідників змістився від типу вченого обачного, точного і критично мислячої, до особистості винахідника, нестандартного, оригінального і дотепного, а здатність до креативності, що довгий час вважалася в основному необхідною для створення творів мистецтва, все більше і більше визнається також і основою наукових досягнень [1, с. 14].

Ніякі разові тести не можуть претендувати на виняткову роль. Неefективно використання з комплексом методик одноразової процедури діагностики. Тому в систему діагностичної програми повинні бути покладені різні методики і враховані різні рівні діагностики, які виражені у таблиці.

З метою виявлення рівня сформованості креативних здібностей у молодших школярів вчителями початкових класів було проведено констатувальний етап педагогічного експерименту, який розділено на два періоди. Перший період констатувального етапу педагогічного експерименту передбачав дослідження наявності дидактичних умінь у вчителів початкових класів, необхідних для розвитку креативних здібностей у молодших школярів. У другому періоді констатувального етапу педагогічного експерименту

вирішили розглянути цю проблему стосовно рівня розвитку креативних здібностей у молодших школярів, як важливу складову процесу навчання.

Таблиця 1.1

**Порівняльна характеристика методик
на різних рівнях діагностики креативних здібностей**

Рівень	Методи дослідження	Функція моделювання	Функція прогнозування
1. Компонентна діагностика	Тестування окремих компонентів	Окремі показники індивідуальних	Малодостовірний прогноз
2. Структурна діагностика	Тестування по декількох компонентах	Зв'язки, кореляції окремих сторін процесу	Достовірність короткочасного прогнозу
3. Системна діагностика	Експериментальні ситуації, генетичний метод, комплекс методик діагностування всіх компонентів креативних здібностей	Створення імітаційної моделі	Визначення різних зон і перспектив розвитку особистості

Аналіз стану формування креативних здібностей у молодших школярів у масовій практиці мав на меті виявлення рівня сформованості креативних здібностей, наявності резервів у знаннях учителів щодо зазначеного виду діяльності. Водночас ми передбачали, що такий аналіз дозволить виявити прогалини у сформованості креативних здібностей у молодших школярів та навички використання таких здібностей у реальних навчальних ситуаціях.

З метою виявлення рівнів сформованості креативних здібностей у молодших школярів ми провели пілотне дослідження у рамках констатувального експерименту.

Завдання пілотного дослідження констатувального експерименту передбачали з'ясувати рівні сформованості креативних здібностей у молодших школярів й з'ясувати ставлення вчителів до формування креативних здібностей у молодших школярів, готовності їх формувати та виявити дидактичні уміння і навички у вчителів необхідних для формування креативних здібностей у молодших школярів.

Для дослідження рівня сформованості креативних здібностей у молодших школярів використано структурну батарею тестів О. Е. Тунік. Більшість тестів є модифікацією тестів Дж. Гілфорда.

В експерименті прийняли участь молодші школярі Запорізької Полтавської та Хмельницької областей у загальній кількості 317 учнів.

Час проведення процедури складав близько 40 хвилин. Тести призначені для вікової групи від 8 до 9 років. З дітьми від 8 до 9 років процедура проводилась в індивідуальній формі.

Даний тест, який складався з п'яти субтестів, був спрямований на вивчення креативностей здібностей молодших школярів, а саме факторів, які були поставлені на меті дослідження:

1) Швидкість (легкість, продуктивність) – цей фактор характеризує швидкість творчого мислення і визначається загальним числом відповідей. Фактор швидкості відображає здатність до породження великого числа ідей, виражених в словесних формулюваннях або у вигляді малюнків, і вимірюється числом результатів, відповідних вимог завдання. Продуктивність може відрізнятися в різних батареях і в різних завданнях однієї батареї. Цей показник корисний, перш за все, тим, що він дозволяє зрозуміти інші показники. Імпульсивні, банальні відповіді дозволяють отримати високий бал за цією шкалою. Проте такі відповіді призводять до низьких показників гнучкості, оригінальності та розробленості. Низькі значення швидкості можуть бути пов'язані з детальною розробленістю відповідей у малюнкових завданнях, але можуть також спостерігатися у загальмованих, інертних або недостатньо мотивованих піддослідних.

2) Гнучкість – фактор характеризує гнучкість творчого мислення, здатність до швидкого переключення і визначається кількістю класів (груп) даних відповідей. Фактор гнучкості оцінює здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовувати різноманітні стратегії вирішення проблем. Іноді корисно оцінити цей показник у відношенні до швидкості, оскільки один і той же показник різноманітності може спостерігатися при неоднаковому загальній кількості висунутих ідей. Низькі показники гнучкості можуть свідчити про ригідність мислення, низької інформованості, обмеженості інтелектуального розвитку або низьку мотивацію. Високі значення припускають протилежні характеристики, але надзвичайно висока гнучкість може відображати метання випробуваного від одного аспекту до іншого і нездатність дотримуватися єдиної лінії у мисленні. Інтерпретація цього показника однакова у вербальних і невербальних тестах, однак його значення можуть не збігатися. Гнучкість у поглядах і діях з образами не пов'язана з легкістю зміни аспектів у словесній сфері.

3) Оригінальність – фактор характеризує оригінальність, своєрідність творчого мислення, незвичайність підходу до проблеми і визначається числом рідко приводяться відповідей, незвичайним вживанням елементів, оригінальністю структури відповіді. Фактор оригінальності характеризує здатність до висунення ідей, що відрізняються від очевидних, банальних чи твердо встановлених. Ті, хто отримують високі бали за оригінальністю, зазвичай, характеризуються високою інтелектуальною активністю і неконформністю. При аналізі буває цікаво співвіднести показник оригінальності з показниками швидкості і розробленості. При цьому можуть бути виявлені найрізноманітніші варіанти поєднань.

4) Точність – фактор, що характеризує стрункість, логічність творчого мислення, вибір адекватного рішення, відповідного поставленої мети.

Список використаних джерел:

1. Дружинін В. В. Вікові аспекти динаміки розвитку креативності / В. В. Дружинін // Матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. «Perspektywiczne opracowania nauki i techniki – 2007». – Перемишль, 2007. – 14 с.

Куцаєва Т.О.

*кандидат історичних наук, учений секретар,
НІАМ «Київська фортеця»*

РОЗПОВІДІ «ТРАГЕДІЯ ЄВРЕЙСЬКИХ ГЕТТО В УКРАЇНІ, СВІДЧЕННЯМИ МАЛЕНЬКИХ ЖЕРТВ» ЯК ЧАСТИНА ПРОСТОРУ НЕФОРМАЛЬНОГО ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ГОЛОКОСТУ

Фахівці системи шкільної освіти та сфер, дотичних до викладання історії, спостерігають нині своєрідний «програмний здвиг» – історію Голокосту з її особливою роллю в культурі пам'яті презентують учням дедалі раннього віку [10, с. 19]. Отже, актуальні освітні заходи, що спряють знайомству, розширенню та поглибленню знань учнів, у т.ч. у неформальній формі. Зважаючи на об'єм інформації, що складає знання про Голокост, у окремі обговорення можна винести тему трагедії єврейських гетто в Україні, через свідчення маленьких жертв. Листопад – жовтень варто обрати доречним для презентацій, адже восени 1939 р. у польському Пйотркув-Трибунальському гітлерівці створили перше гетто в Другій світовій війні. Восени 1941 р. почали організовувати їх у містах і містечках окупованої України, одним із перших стало гетто у Львові.

Щоб полегшити сприйняття матеріалу, а потім для обережного емоційного виведення підлітків із стану занурення в атмосферу трагічного повсякдення окупованої Європи, окрім комп'ютерних презентацій (далі – КП) і розповідей, їм пропонуються навчальні фільми, пізнавальні вправи, творчі «зупинки», час для рефлексії. У цілому, т.зв. «занурення», як групова форма впливу, є важливим питанням у просвітницькій роботі та має, за можливістю, узгоджуватися із шкільним психологом [8, с. 107]. Отже, учні різного віку зможуть розпочати знайомство, розширити знання про Голокост на прикладі одного з його проявів – гетто. Для підготовки заходів доступні матеріали з Інтернету, бібліотек, ті, що для вчителів розповсюджують Український центр вивчення історії Голокосту (далі –УЦВІГ), Український інститут вивчення Голокосту «Ткума» тощо. Таким чином, **темою** певного циклу неформальних зустрічей, що можуть відбуватися у школі, музеї, центрі розвитку можна обрати загальну «Трагедія єврейських гетто в Україні свідченнями маленьких жертв», а тему окремої розповіді визначати детально [7, с. 47-51].

Узагальнюючи **навчальні, виховні та розвиваючі цілі** зустрічей, за аналогією з уроками, визначимо, що вони дадуть уявлення та посприяють популяризації актуальних наукових знань з історії України, Другої світової війни, Голокосту серед учнів, доповнять зміст шкільної програми. Є цілі виховання емпатії, толерантності, адже ознакою зрілого громадянського суспільства є гуманність. У результаті **будуть отримані знання, що посприяють** усвідомленню маленькими поціновувачами історії теми та образів, що висвітлені в українській, світовій науковій і публіцистичній літературі, творах мистецтва, музеях, навчальних програмах профільних факультетів вузів. Аналізуючи типи шкільних уроків, умовно визначимо, що зустрічі можуть бути подібні до комбінованих уроків [11]. **Цільовою аудиторією** будуть, у першу чергу, учні 10 – 11 класів (вивчають історію Другої світової війни). Однак за допомогою методик викладання можливо

«адаптувати» матеріал і для молодших учнів. На додаток зазначимо, що саме в 2016 р. мовою заходів варто обрати ще й англійську – в Україні офіційно триває «Рік англійської мови». Це має ще більше розширити доступ українців до світових освітніх і культурних можливостей. Умовні **плани зустрічей** можуть бути охарактеризовані наступним чином:

Зустріч 1. Занурення в історію. Представлення загальної теми й теми зустрічі № 1. Знайомство. Визначення знань про трагедію євреїв Європи: «Я вивчаю (ще не вивчаю) у школі, але знаю (не знаю) про...». «Бліц-пошук» теми в літературі (пропонується), Google. Знайомство з термінами: геноцид, Голокост, Шоа, Катастрофа європейського єврейства, Голокост від куль, гетто, «остаточне вирішення єврейського питання», депортація тощо. Продовження теми: «*Важливо знати ще...*»: Пораймос, геноцид сінті та ромів, інші жертви. КП «*Взуття та валізи – образи, зрозумілі багатьом*» (меморіал Сірок а Дуна-партон, Будапешт; фільм «*Туфельки*»); фото з вистав драматурга Малгожати Сікорської-Міщук «*Валіза*») [4]; Підсумок і рефлексія. Неформальне домашнє завдання (далі – ДЗ) – розпитати друзів про тему, поділитися набутим досвідом.

Зустріч 2. Трагедія єврейських гетто в Україні свідченнями маленьких жертв. Повторне знайомство. Повторення термінології для тих, хто відвідав попередню зустріч і бліц-інформація для тих, хто прийшов уперше (повторюється на усіх зустрічах). Лекція і спілкування у формі «запитання – відповідь». КП «*Хто ми були*» (статистика гетто в Європі, Україні, жертв Голокосту, в т.ч. дітей). Пізнавальна вправа «*Впізнай мене, торкнувшись моїх речей*» (використовуючи вінтажні валізи з речами, що підібрані як «ілюстрації» життя дітей із гетто, учні спробують описати «власників» речей. Складуть перелік речей цих людей, обставин і часу, в яких речами користувалися, визначать, чого бракує серед речей, що в них дивного, їх сенс та можливу долю власників. Порівняють ці речі з власними та зроблять узагальнення: «*Ці люди такі самі, як навкруги нас. Речі не свідчать про те, що власники були інакшими. Чому ж саме вони жертви Голокосту?*»). Презентація сторінками вінтажного «фотоальбому» «*Це була моя річ*» (бліц-знайомство з маленькими жертвами гетто в Україні). Запрошення познайомитися з їхніми свідченнями на наступних зустрічах. Підсумок і рефлексія. Неформальне ДЗ – сфотографувати та розмістити у соціальній мережі або намалювати та описати річ, що вразила.

Розповідь 3. «Від першої особи – історія Малки». Повторне знайомство. Лекція і спілкування у формі «запитання – відповідь». КП «*Малка та Копале Розенталь*». Фрагменти фільму «Для тебе розкриються небеса» (Яд Вашем; переклад українською мовою УЦВІГ) [9, с. 10-14; 5]. Пізнавальна гра «*Валіза*». Розповідь: «*Мати доню колисала*» (спогад Малки про матір і порятунок, історія лемківської пісні). Розповідь сторінками книжок Габрієли Геннеман «*Маріша, дівчинка з діжки*» і Йорама Канюка «*Екзодус. Одиссея командира*» [6, 13]. Творча «зупинка» для виготовлення малюнків і листа для Малки із запрошенням відвідати Україну знову. Підсумок і рефлексія. Неформальне ДЗ – обрати розмалювку (на основі збережених малюнків дітей гетто, Інтернет) або намалювати малюнок і скласти побажання Малці, послання в історію, майбутнє.

Зустріч 4. «Від першої особи – історії багатьох інших: брати та сестри Тільди, сестри Ганна та Сусанна, Ітта, Рівка». Повторне знайомство. Лекція і спілкування у формі «запитання – відповідь». Фрагменти навчальних фільмів [1-3]. Пізнавальна гра «Валіза: іграшки – єдині друзі». Розповідь сторінками книжок Хельги Гошкової-Вайсової «Щоденник Хельги» і Неллі Толл «За таємним вікном» [14, 15]. Творча «зупинка» для виготовлення листівки із запрошенням Неллі до України, а для Хельги – з побажаннями. Підсумок і рефлексія. Неформальне ДЗ – обрати розмальовку або намалювати малюнок, скласти побажання або послання до історії, майбутнього; спробувати описати, що може зберегти дитина, підліток у випадку трагедії нині.

Захід 5. Пам'ять – джерело миру та толерантності (підсумки для тих, хто відвідав хоч б одну із зустрічей або захід, для тих, хто прийшов уперше). Повторне знайомство. Лекція «Розфарбуй світ» та обговорення у формі «запитання – відповідь» малюнків, намальованих у гетто Н. Толл, Х. Гошковою-Вайсовою та з книжки Г. Геннеман. Роздуми про форми, цілі збереження пам'яті. Розповідь «Створи пам'ять»: меморіали «Камінь спотикання» в культурі пам'яті Європи. Творча «зупинка» для створення бутафорії меморіалу власними руками. Обговорення текстів грамот «Праведник народів Світу» і «Праведник Бабиного Яру». КП «За межами зустрічі» – віртуальна мандрівка місцями пам'яті Європи, сайтами музеїв та організацій, що увічнюють та популяризують знання про Голокост (Яд Вашем, Меморіальний музей Голокосту, Інститут Фонду Шоа, УЦВІГ, «Ткума»). Підсумок і рефлексія. Складання «альбому» з малюнків і листівок учасників заходів і «Карти місць пам'яті» (міста та містечка, де народилися і жили діти – жертви Голокосту на Львівщині, Вінниччині, Одещині тощо), які вшановували учні під час зустрічей.

Список використаних джерел:

1. Відео «Двоє» / www.youtube.com/watch?v=B2zb2o2DQqI&feature=youtu.be&autoplay=1
2. Відео «Hidden Children and the Holocaust at MTSU – Dr. Nelly Toll» // <https://www.youtube.com/watch?v=lwj1uRjPliM>
3. Відео «Інтерв'ю Тільди Галперт» / www.youtube.com/watch?v=tg5PPNk62J0&autoplay=1
4. Відео «Туфельки» / <http://www.sztetl.org.pl/ru/cms/-17/3486,-/?gclid=CMuB1vGoyM8CFYRbcgodcAwJZw>
5. Для тебе раскроются небеса. История Малки Розенталь / http://www.yadvashem.org/yv/ru/education/testimony_films
6. Канюк Й. «Екзодус». Одиссея командира. – М.: Текст, 2011. – 352 с.
7. Куцаєва Т. О. Музейні уроки толерантності як прості неформального викладання історії Голокосту // Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика. Мат. Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 20-21.05.2016). – Херсон: Гельветика, 2016. – 136 с.
8. Марцинковський Т. Д. Дитяча практична психологія. – М.: Гардаріки, 2004. – 255 с.
9. Методичні розробки викладачів // Інформаційно-педагогічний бюлетень «Уроки Голокосту». – 2013. – № 1.
10. Міжнародна конференція «Освіта і викладання Голокосту» // Інформаційно-педагогічний бюлетень «Уроки Голокосту». – 2016. – № 1.
11. Пальчевський С. С. Педагогіка. – К.: Каравела, 2007. – 576 с.
12. Семеняк К. До Дня пам'яті жертв Голокосту: уроки минулого / <http://gurt.org.ua/articles/30899/>

13. Hannemann G. Marisha – Das madchen aus dem Fass Written. – Ariella Verlag Berlin, 2015.
14. Hoskova-Weissova H. Dziennik Helgy. – Krakow: Insignis, 2013.
15. Toll N. Behind the Secret Window. – A Puffin book, 1993.

Никорак Н.Ю.

викладач,

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ

Концептуальною ідеєю розроблення змісту загальної мистецької освіти є цілісний художньо-естетичний розвиток особистості на основі взаємодії різних видів мистецтва та координації знань, умінь та уявлень, набуття яких необхідне для формування у свідомості учнів поліхудожнього та полікультурного образу світу. Державний стандарт початкової загальної освіти в галузі «Мистецтво» включає змістові лінії, що охоплюють основні види мистецтв – музичне, візуальне (образотворче), хореографічне, театральне, екранні. Домінуючими при цьому залишаються музичне та візуальне мистецтво: мистецька освіта в початковій школі обмежується такими традиційними предметами художньо-естетичного циклу, як «Музика» та «Образотворче мистецтво» [1].

Загальноприйнято, що мистецтво є особливим засобом художнього розвитку дитини у контексті якого відбувається становлення особистості як суб'єкта художньої діяльності, що передбачає розвиненість сенсорної та емоційно-почуттєвої сфер, образно-асоціативного мислення, загальних і спеціальних здібностей та якостей. Під час оволодіння певними мистецькими цінностями учні засвоюють специфічні знання і набувають різноманітних умінь і навичок.

Навчальна діяльність – фундамент естетико-виховної системи школи. Вона є основою виховного впливу мистецтва на особистість школяра, адже саме у перебігу систематичного викладання предметів художньо-естетичного циклу вчитель має змогу цілеспрямовано і послідовно, через могутній виховний потенціал художніх цінностей, впливати на всіх без винятку учнів молодшого шкільного віку. Основною формою естетичного виховання у школі є урок, який включає в себе різні види специфічної діяльності дітей. Так на уроці музики такими видами діяльності є: хоровий, сольний, ансамблевий спів, музично-ритмічні рухи і вправи, гра на музичних інструментах, різні способи прослуховування і аналізу музики, теоретичне вивчення музики, а також музична творчість. Проте, у сучасній музичній педагогіці найчастіше застосовують три види діяльності: хоровий спів, вивчення музичної грамоти та слухання музики. Іноді виділяють в окремий елемент уроку вправи (ритмічні,

звуквисотні, вокально-хорові), бесіду за темою уроку, слухання музики, ігри та творчі завдання. Деякі вчителі музики доповнюють урок музикуванням на елементарних музичних інструментах, рухами під музику тощо.

На уроках образотворчого мистецтва основними видами діяльності є: слухання під час розповіді, пояснення, інструктажу вчителя, робота в матеріалі (малюнок з натури, малюнок за уявою, ескізування за темою), опанування різноманітними видами техніки, робота з наочною (перегляд фільмів, картин, репродукцій, таблиць тощо), аналіз мистецьких творів та творчості художника, розповідь про побачені явища, про картину, про художника та ін.

Реалізації вищенаведених видів діяльності передують кропітка робота з формування практичних умінь та навичок у молодших школярів, яка, відповідно до специфіки предметів художньо-естетичного циклу, має свої психолого-педагогічні особливості – організаційні, дидактичні, змістові, психологічні, етичні, санітарно-гігієнічні тощо.

Безумовно, дотримання цих вимог вимагає досконалого володіння вчителем педагогічної майстерністю, відповідним рядом компетенцій, а їх врахування сприятиме підвищенню ефективності художньо-естетичного навчання та виховання учнів.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. – [чинний від 2011 р.; затверджений Постановою КМУ від 20 квітня 2011 р. № 462] / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>

Оболенцева О.В.

викладач;

Мірошниченко В.М.

кандидат педагогічних наук,

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С. Сковороди

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Зміни в багатьох сферах суспільства зумовлюють нові вимоги до випускників вищих навчальних закладів, істотно акцентуючи увагу на суб'єктному складнику їхнього професійного розвитку. Отже, доцільним є дослідження підходів до формування сучасної моделі особистості у процесі професійної освіти.

На сучасному етапі об'єктом навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах є мовна комунікативна діяльність. Такий підхід пов'язаний з комунікативними потребами майбутніх фахівців.

Комунікативний підхід вимагає від викладача зміни методики викладання, при якій мова вже вивчається як засіб впливу однієї людини на іншу у процесі комунікативної діяльності. Теорія мовленнєвого впливу вивчає

механізми варіативної інтерпретації при функціонуванні мовної системи у будь-якій сфері діяльності людини [1, с. 25].

Теоретико-методологічною основою комунікативно-орієнтованого підходу до вивчення іноземних мов слугують дослідження таких відомих зарубіжних та вітчизняних лінгводидактів, як О. Вовк, І. Зимня, Н. Геза, Є. Пассов [6], К. Пюррен, Дж. Річардс, О. Тарнопольський та інших. Зокрема, С. Король, Н. Микитенко, Н. Складенко, Н. Улукіна, А. Щепилова, С. Шатілов досліджують означене питання крізь призму аналізу методичних принципів навчання іноземних мов, різних сучасних методик та їх застосування у вищих та середніх навчальних закладах.

На сучасному етапі, зміст комунікативного підходу до вивчення іноземних мов розглядається як систематизоване, логічно побудоване навчання, у якому іноземна мова є засобом спілкування та інтегрованою частиною екстралінгвістичної діяльності [2, с. 32]. Таким чином, комунікативний характер вивчення іноземної мови проявляється у моделюванні мовленнєвих ситуацій, що є найбільш типовими у сфері міжособистісних стосунків, і у яких важливу роль відіграє комунікативно вмотивована активна поведінка учнів як суб'єктів навчання.

Р. Ленгс звертає увагу на дві характерні риси комунікативного підходу:

1) цей підхід є новим способом зрозуміти емоційно-забарвлені комунікації, 2) основна функція розуму, відповідального за обробку емоцій, – це швидка адаптація до подій, на які людина емоційно реагує [3].

Як свідчить дослідження, комунікативна організація передбачає наступні три основні умови:

1. Спрямованість навчання студента не на здобуття мовних знань, а на вироблення навичок (граматичних, лексичних, фонетичних, мовленнєвих умінь), що забезпечують можливість здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності під час спілкування, реалізацію мови в актах комунікації [7, с. 52].

2. Друга умова, пов'язана з реалізацією принципу комунікативної організації, передбачає комунікативний характер вправ, що використовуються в навчальному процесі для вироблення навичок і мовленнєвих умінь [7, с. 53].

3. Формування у студентів спонукально-мотиваційної фази діяльності – створення потреби в іншомовному мовленнєвому спілкуванні. Для цього потрібна висока позитивна мотивація: а) без мотивації мовленнєва діяльність взагалі не може розпочатися; б) сама ефективність мовленнєвої діяльності зростає за умови високої позитивної мотивації.

На думку дослідника комунікативного методу Є. Пассова, комунікативність передбачає мовну спрямованість навчального процесу, яка полягає в практичному користуванні мовою. Науковець визначає комунікативний метод як модель процесу комунікації, що передбачає активну мовленнєву спрямованість навчання та виділяє такі ознаки комунікативного методу:

– диференційність (будь-який метод має забезпечувати досягнення відповідної мети);

– незалежність від умов навчання (метод визначає стратегію навчання, а не його тактику);

– здатність методу охоплювати всі сторони навчання відповідному виду мовленнєвої діяльності;

– наявність домінуючої ідеї вирішення головної методичної задачі.

Автор розглядає комунікативний метод як сукупність принципів мовленнєвої спрямованості, індивідуалізації, функціональності, ситуативності, новизни [5, с. 40].

Доцільно відзначити, що комунікативна методика викладання іноземних мов характеризується тим, що на перший план виходить спілкування, діалогічне мовлення, спонтанне мовлення, тобто акцентується увага на реальному спілкуванні.

Незважаючи на всі переваги комунікативного методу навчання іноземної мови, існують все ж таки деякі недоліки, які необхідно корегувати, використовуючи цей метод. Це стосується проблеми вивчення граматичного матеріалу. Важливо, щоб комунікативний підхід гармонійно поєднував у собі різні способи навчання без шкоди для граматики, оскільки знання і здатність користуватись граматичними ресурсами мови представляють один з компонентів іншомовної комунікативної компетенції.

У свою чергу, іншомовна комунікативна компетенція, яка нерозривно пов'язана з комунікативним підходом, розглядається як мета і результат вивчення іноземної мови. Так, О. Овчарук стверджує, що при вивченні іноземної мови визначають мету досягнення учнями такого рівня комунікативної компетенції, що дозволяє спілкуватись (розуміння, аудіювання, читання, говоріння, письмо). При цьому пояснюється, що комунікативна компетенція складається з трьох головних видів – мовленнєвої, мовної та соціокультурної. Комунікативна, у свою чергу, складається з чотирьох видів компетенцій – аудіювання, говоріння, читання та письма; мовна містить лексичну, граматичну, фонологічну та орфографічну, а соціокультурна компетенція охоплює два види – країнознавчу та лінгвокраїнознавчу компетенції [4].

Науковці М. Кеннел і М. Свейн виділяються наступні компоненти іншомовної комунікативної компетентності: граматична компетенція (рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень); соціолінгвістична компетенція (уміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для використання окремих комунікативних функцій); дискурсивна компетенція (здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні й семантичні засоби); стратегічна компетенція (здатність використовувати вербальні і невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку недостатнього рівня компетентності комуніканта) [3].

Можемо констатувати, що на даному етапі комунікативний підхід є одним з ефективних способів оволодіння іноземною мовою відповідно до потреб кожної окремої особистості. У навчальному процесі досліджуваний підхід сприяє формуванню комунікативної компетенції учнів та усуває мовні бар'єри.

Список використаних джерел:

1. Гаврилова М. В. Методы и методики исследования политической коммуникации / М. В. Гаврилова. – СПб: Изд-во Нев. ин-та языка и культуры, 2008. – 91 с.
2. Маслыко А. Е. Коммуникативная методика обучения иностранным языкам как способ реализации Программы Совета Европы «Language learning for European citizenship» / А. Е. Маслыко. – Минск, 1998. – 224 с.

3. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 4.
4. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти [Електронний ресурс] / О. Овчарук // Директор школи. Україна. – 2005. – № 3/4. – Режим доступу: <http://pld.org.ua/index.php?go=Pages&in=cat&id=41&page=50> – Заголовок з екрану. – Мова укр.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
7. Тарнопольський Б. Методика викладення англійської мови / Б. Тарнопольський. – К.: Вища школа, 1993. – 167 с.
8. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / M. Canal // Richards J. and Schmidt R. (eds.) Language and Communication. – London: Longman, 1983. – P. 2–27.

Овчаренко В.Ю.

асистент,

Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МЕДИЧНОЇ ХІМІЇ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ У НАЦІОНАЛЬНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ О.О. БОГОМОЛЬЦЯ

В сучасних умовах формування міжнародної системи освіти особливо актуальною є проблема дослідження особливостей адаптації іноземних студентів до умов життя і навчання закордоном.

Процес адаптації студентів полягає у формуванні стійкої системи відношень до всіх компонентів навчального процесу, що забезпечує адекватну поведінку, сприяє досягненню цілей педагогічної діяльності. Для іноземних студентів труднощі адаптації набагато складніші, ніж для вітчизняних, залежать від національних та регіональних характеристик, змінюються з часом.

Рівень адаптації іноземних студентів зумовлюють наступні фактори: суб'єктивні, обумовлені навчальною діяльністю та умовами життя закордоном, далеко від сім'ї і батьківщини (мотивація до навчання, якість довузівської підготовки, рівень володіння мовою викладання, фізіологічна адаптація до кліматичних особливостей та харчування, психологічне сприйняття зміни середовища, стресостійкість, фінансові труднощі і т.д.); об'єктивні, обумовлені зміною звичного способу життя при вступі до університету (нові форми навчання та контролю занять, нова обстановка та колектив, умови проживання у гуртожитку, якість викладання, наявність необхідної літератури та доступність додаткових джерел інформації, бюрократичні питання легалізації, підтвердження статусу та оформлення візових документів, нострифікація дипломів про здобуття освіти, проблема міжрасових відносин і т.д.); об'єктивно-суб'єктивні (рівень навичок самостійної роботи, здійснення самоконтролю, тощо).

Етапи адаптації до нових мовного, соціокультурного та освітнього середовищ включають: інтеграцію у студентському оточенні; засвоєння основних норм інтернаціонального колективу та трансформацію власного стилю

поведінки; подолання мовного бар'єру; посилення почуття академічної рівноправності; виникнення усвідомленого позитивного відношення до обраної майбутньої професії. Такі специфічні риси процесу навчання закордоном потребують особливої тактики викладання та адаптованої літератури.

Курс «Медична хімія», як фундаментальна навчальна дисципліна є обов'язковою складовою професійної підготовки студентів медичного університету і передбачає якісне методичне забезпечення для іноземних студентів, які використовують в процесі здобуття освіти англійську та російську мови. На кафедрі медичної та загальної хімії, яка має статус опорної, розроблено програму курсу медичної хімії для вищих медичних закладів освіти, видано оптимізовані, відповідно до потреб іноземних студентів, базові підручники [1; 2] та спроектовано мультимедійний лекційний матеріал. Розроблено систему тестових запитань і завдань для самостійної роботи і підготовки до практичних занять [3; 4].

Для успішного засвоєння практичної частини курсу створено лабораторний відеопрактикум [5], перегляд демонстрацій виконання дослідів сприяє усвідомленню правил поведінки з новим для студентів лабораторним обладнанням, дозволяє заздалегідь уявити та безпомилково відтворити експеримент. До кожної лабораторної роботи запропоновано перелік теоретичних питань для самоперевірки, вся інформація подана трьома мовами, що робить практикум більш універсальним.

Організація самостійної роботи вимагає чітких інструкцій та інструментів керування діяльністю студентів. Нами було спроектовано робочі зошити для самостійної роботи студентів [6–10], що відповідають сучасним вимогам до дидактичних засобів, забезпечуючи належний рівень якості самостійної підготовки. Структура робочого зошита змішаного типу: передмову в якій повідомляються рекомендації до використання посібника, пояснюються принципи системи оцінювання; змістове наповнення, що включає стислий конспект теоретичної інформації та приклади розв'язків типових завдань; навчальні ілюстрації, малюнки, схеми; систему тестових запитань і завдань в певній співвідпорядкованості, від простих до більш складних реконструктивних та творчих завдань; місце для відповідей; серію контрольних питань до підсумкового контролю; довідковий матеріал, словник термінів та умовних скорочень; перелік посилань на літературні джерела.

Крім того, іноземні студенти мають можливість виконувати науково-дослідну роботу на кафедрі, приймати участь у конференціях та займатися у хімічному гуртку, що формує додаткову мотивацію вивчення медичної хімії.

Високий професійний рівень та великий досвід роботи викладачів кафедри медичної та загальної хімії дозволяють забезпечувати ефективно підвищення якості підготовки студентів протягом усього педагогічного процесу.

Список використаних джерел:

1. Kalibabchuk V. A., Halynska V. I., Hryshchenko V. I. et al. Medical chemistry. – Kyiv: AUS Medicine Publishing, 2010. – 223 p.
2. Медицинская химия: Учебник для ВУЗов / В. А. Калибабчук, Л. И. Грищенко, В. И. Галинская и др.; Под ред. В. А. Калибабчук. – К.: Медицина, 2008. – 400 с.
3. Калибабчук В. А., Емельянов В. Б., Зайцева Г. Н., Галинская В. И., Самарский В. А. Грищенко Л. И., Овсянникова Т. А., Овчаренко В. Ю. Задания для самостоятельной работы

и подготовки к практическим занятиям по дисциплине «медицинская химия» для студентов высших медицинских учебных заведений III-IV уровней аккредитации направления «медицина». – К.: НМУ, 2014. – 44 с.

4. Калибачук В. А., Емельянов В. Б., Зайцева Г. Н., Галинская В. И., Самарский В. А. Грищенко Л. И., Овсянникова Т. А., Овчаренко В. Ю. Задания для самостоятельной работы и подготовки к практическим занятиям по дисциплине «медицинская химия» для студентов стоматологических факультетов высших медицинских учебных заведений III-IV уровней аккредитации. – К.: НМУ, 2014. – 44 с.

5. Калибачук В. О., Зайцева Г. М., Овчаренко В. Ю., Пушкарьова Я. М., Муратов О. С. Тримовне електронне видання: Лабораторний відеопрактикум з курсу «МЕДИЧНА ХІМІЯ». – К.: НМУ, 2014.

6. Овчаренко В. Ю., Зайцева Г. Н., Калибачук В. А. Медицинская химия. В 2-х ч. Ч. 1. Кислотно-основное равновесие и комплексообразование в биологических жидкостях: Учебно-методическое пособие к практическим занятиям для студентов медицинских факультетов. – К.: НМУ, 2015. – 80 с.

7. Овчаренко В. Ю., Зайцева Г. Н., Калибачук В. А. Медицинская химия. В 2-х ч. Ч. 2. Равновесие в биологических системах на границе раздела фаз: Учебно-методическое пособие к практическим занятиям для студентов медицинских факультетов. – К.: НМУ, 2015. – 76 с.

8. Овчаренко В. Ю., Зайцева Г. Н., Калибачук В. А. ОСНОВЫ МЕДИЦИНСКОЙ ХИМИИ. В 2-х ч. Ч. 1: Учебно-методическое пособие к практическим занятиям для студентов стоматологического факультета. – К.: НМУ, 2015. – 68 с.

9. Овчаренко В. Ю., Зайцева Г. Н., Калибачук В. А. ОСНОВЫ МЕДИЦИНСКОЙ ХИМИИ. В 2-х ч. Ч. 2: Учебно-методическое пособие к практическим занятиям для студентов стоматологического факультета. – К.: НМУ, 2015. – 84 с.

10. Medical chemistry. Students workbook / Galina Zaitseva, Valentina Kalibabchuk, Valentina Galinska, Yaroslava Pushkarova, Valentina Slipchuk, Olena Kostyrko. – Kyiv, 2015.

Хома О.М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОПРАЦЮВАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Оновлена програма з літературного читання в початковій школі вимагає інших підходів до формування читацьких умінь. Зазначається про те, що основною метою літературного читання є розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовим складником комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі. У процесі літературного читання в учнів формуються ключові компетентності: уміння вчитися, загальнокультурна, комунікативна, інформаційна [5].

Для досягнення означеної мети необхідно зосередити увагу на етапах опрацювання художнього тексту. Ця проблема в центрі дослідження низки науковців (Вашуленко О., Науменко В., Коваль Г., Савченко О. та інш.). Відтак, О. Вашуленко вважає, що роботу над твором слід організувати у такій послідовності:

1) підготовчий етап: мотиваційна і змістова робота, спрямована на сприймання тексту;

2) словникова робота (може проводитися до, під час і після читання тексту);

3) первинне читання тексту вчителем;

4) пояснення лексичного значення слів з прослуханого тексту за запитаннями дітей;

5) первинний аналіз твору;

6) повторне читання тексту;

7) аналітичне читання;

8) удосконалення якостей читання;

9) висновок;

10) творча діяльність на основі тексту [1, с. 28].

В. Науменко [3, с. 9] рекомендує орієнтовну послідовність роботи над твором: «до читання», «під час читання», «після читання». У той же час науковець наголошує, що розробляючи урок літературного читання, педагог має обрати таку послідовність роботи над художнім твором, яка сприятиме розвитку творчої активності учнів, стимулюватиме інтерес до твору.

Типова послідовність етапів опрацювання учнями творів на уроках читання, за О. Савченко, передбачає:

1) мотиваційну і змістову підготовку до сприймання нового твору;

2) первинне читання тексту з метою ознайомлення зі змістом;

3) аналітичне читання (смісловий, структурний художній аналіз тексту), що має практичну спрямованість і здійснюється на основі багаторазового перечитування;

4) удосконалення якостей читацької навички, поглиблення розуміння тексту в процесі багаторазового перечитування; інсценізації, виконання творчих завдань;

5) висновок-узагальнення з прочитаного [4].

Дослідники (Коваль Г., Іванова Л., Суржук Т.) подають методичний коментар до дидактичної структури уроку класного читання і орієнтовний зміст роботи до кожного з його етапів [2].

Наше дослідження проблеми щодо методики роботи над художнім текстом дало можливість визначити блоки і етапи опрацювання тексту. Серед блоків: організаційно-мотиваційний, мистецько-художній, аналітичний, творчий.

Організаційно-мотиваційний блок включає такі етапи: 1) вступна бесіда, що передбачає підготовку учнів до сприймання тексту, мотивації до вивчення; 2) словниково-орфоепічна робота (проводиться перед читанням, в ході читання, після читання тексту – у залежності від жанру твору).

Мистецько-художній блок є найважливішим для сприйняття тексту учнями. Він передбачає взірцеве читання тексту вчителем, який показує зразок технічно правильного й виразного читання, захоплює учнів красою українського слова. Етап – первинне сприйняття тексту спрямований не тільки на виявлення рівня розуміння учнями фактичного змісту, а з'ясування враження дітей від прочитаного. Прослуханий текст повинен викликати у школярів певні емоції, думки, що вплине на формування морально-етичних цінностей, виховання громадянина-патріота.

Усі інші блоки роботи над текстом повинні підпорядковуватися другому. Аналітичний блок передбачає різні види читання тексту учнями, аналіз його. Формуючи повноцінні якості читання (що є важливим навчальним завданням уроку), вчитель розвиває мовлення учнів, їхню творчу літературну діяльність, прищеплює шанобливе ставлення до української культури. Учні мають змогу вчитуватися у художнє слово, розкривати його таємниці і красу.

Творчий блок спрямований на формування учня-читача, який висловлює своє ставлення до прочитаного; «спілкується» з автором твору. Вчитель пропонує низку завдань, що сприяють розвитку зв'язного мовлення, ігрові вправи на формування образної уяви. Необхідно знаходити цікаві ігри, творчі завдання, адже саме у такій діяльності учні мають змогу самовиразитися, розкрити свій літературний талант і краще зрозуміти ідейне спрямування художнього тексту. Серед прийомів розвитку розумових операцій учитель може застосувати такі: складання сенканів, кластерів, порівняльних таблиць, «паспорта» літературного персонажа, гронування понять, вчинків літературних героїв та ін.

Таким чином, уроки літературного читання розглядаються нами як предмет, засіб навчання і формування особистості та мають свої етапи опрацювання художнього тексту.

Список використаних джерел:

1. Вашуленко О. Результативний урок: завдання, форми, методи, прийоми роботи. Варіативність уроків літературного читання / О. Вашуленко // Учитель початкової школи. – № 4. – 2015. – С. 27-29.
2. Коваль Г. П., Іванова Л. І., Суржук Т. Б. Методика читання / Г. П. Коваль, Л. І. Іванова, Т. Б. Суржук. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. – 280 с.
3. Науменко В. Художній твір як мистецтво слова / В. Науменко // Учитель початкової школи – № 4. – 2014. – С. 8-12.
4. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах / О. Я. Савченко: Посібник для вчителя. – К.: Освіта, 2007. – 334 с.
5. <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Kazachiner O.S.

*Candidate of Science (Pedagogy), Senior Lecturer,
Kharkiv Academy of Postgraduate Education*

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO SPECIAL NEEDS STUDENTS IN INCLUSIVE CLASSROOM

Actuality of the research. An inclusive classroom allows children with special needs to learn with typically developing peers of their own age in the same classroom. This model is becoming more common as schools try to mainstream their classrooms. Although an inclusive classroom requires many adaptations to accommodate the needs of its children as well as a skilled staff, with the right foundation and support, children of all abilities can learn together.

Nowadays schools have inclusion classrooms, but, unfortunately, their number is not great. Some have a special education teacher in the room at all times. Others have special education teachers «push in» at specific times during the day, depending on the goals for the special education students. In either case, both teachers are available to help all students.

These classrooms give special education students the support they need while they learn alongside their general education peers. Studies show that general education students also benefit from the resources available in an inclusion classroom.

So the aim of our research is to describe practical teaching strategies for the inclusive classroom and to show how they work at the foreign language lessons in secondary schools.

A teacher should take special care when his / her class includes students who have physical, behavioral and learning impairments. Promoting inclusion will require the teacher to learn about his / her students' needs and create an environment that is prepared to address those needs. The teacher may also need to restructure some of his/her lessons and activities accordingly.

There are five benefits of inclusion classrooms [1]:

1) More Teachers = More Assistance (The general education teacher and special education teacher often work together to teach and manage the class. This arrangement is often called collaborative team teaching);

2) Supportive Strategies (The teachers weave in specially designed instruction and support that can help students make progress. For example, while one teacher works with some of the students, the other teacher may work with a smaller group to review material);

3) A Variety of Teaching Approaches (inclusion classrooms can accommodate children with a wide range of learning styles and needs. Teachers meet everyone's needs by presenting lessons in different ways. For example, they may use a lot of visual aids to add interest and increase understanding);

4) Access to Learning Specialists (in addition to having a special education teacher available, an inclusion class often brings in reading specialists and other service providers. These professionals may have particular insight into what's challenging for your child and how he can be helped);

5) Resources, Resources and More Resources (these might be the rooms that get the laptops, the interactive whiteboards or the innovative alternatives to old-fashioned textbooks. If free tutoring is offered after school, kids in the classroom with the greatest needs may get to be first in line).

There exist 5 strategies for structuring an inclusive classroom environment [2]: 1) all students benefit from a multi-sensory approach to learning; 2) individualized expectations are fair; 3) station activities, or centers, benefit all learners; 4) develop a clear set of rules and expectations for your classroom; 5) be flexible!

But unfortunately there are some common myths and misconceptions around the teaching of learners with special educational needs (SENs) [4]: 1) you have to be a specialist psychologist or specially trained teacher to know how to teach these learners; 2) other learners in the class make less progress when they are taught with learners with SENs; 3) learners with SENs cannot learn languages; 4) it takes a lot of extra time and planning; 5) a teacher can't 'fix' the learner's problem so there is nothing I can do.

Judie Haynes singles out 7 key strategies classroom teachers must know to provide an effective learning environment for English language learners. These seven strategies are designed to help teachers meet the needs of all the students in their classes and to help make the mainstream classroom more inclusive for ELLs [3]:

1) *Provide comprehensible input for ELLs.* Language is not «soaked up.» The learner must understand the message that is conveyed. If that teacher provides information by lecturing in the front of a classroom, the English language learner will not be receiving this input. Teachers need to speak more slowly, use gestures and body language to get across the meaning to ELLs.

2) *Make lessons visual.* Use visual representations of new vocabulary and use graphs, maps, photographs, drawings and charts to introduce new vocabulary and concepts. Tell a story about information in the textbook using visuals. Create semantic and story maps, graphic organizers to teach students how to organize information.

3) *Link new information to prior knowledge.* Teachers need to consider what schema ELL students brings to the classroom and to link instruction to the students' personal, cultural, and world experiences. Teachers also need to know what their students do not know. They must understand how culture impacts learning in their classroom.

4) *Determine key concepts for the unit and define language and content objects for each lesson.* Teachers write the key concept for a unit of study in student-friendly language and post it in the room. Classroom teachers also need to set language objectives for the ELLs in their class. A language objective might be to learn new vocabulary, find the nouns in a lesson, or apply a grammar rule.

5) *Modify vocabulary instruction for ELLs.* English language learners require direct instruction of new vocabulary. Content area teachers should teach new vocabulary words that occur in the text as well as those related to the subject matter. Word wall should be used at all grade levels.

6) *Use cooperative learning strategies.* Lecture style teaching excludes ELLs from the learning in a classroom. We don't want to relegate ELLs to the fringes of the classroom doing a separate lesson with a classroom aide or ESL teacher. Working in small groups is especially beneficial to ELLs who have an authentic reason to use academic vocabulary and real reasons to discuss key concepts. ELLs benefit from cooperative learning structures. Give students a job in a group. Monitor that they are participating.

7) *Modify testing and homework for ELLs.* Content area homework and assessments needs to be differentiated for ELLs. Teachers should allow alternative types of assessment: oral, drawings, physical response (e.g., act-it-out), and manipulative as well as modification to the test. Homework and assessment should be directly linked to classroom instruction and students should be provided with study guides so that they know what to study. Remember that the ELLs in your class may not be able to take notes.

We can also single out some more tips for an inclusive foreign language classroom, such as: 1) See the learner and not the label. Learners with special educational needs are people with personality; 2) Encourage and use activities which develop empathy and understanding in your classroom at all times; 3) create a learning contract where the inclusive ethos is clear. For example, set rules which clearly state the underlying values of your classroom; 4) give opportunities for learners to present and practice language in different ways and in different senses; 5) Develop a peer mentoring or buddy system, where learners help each other and share skills; 6) Think carefully about how you give instructions. Make them clear, concise, give them on a step-by-step basis. Give them in the order you want them done and very simply. Check by giving an example and getting an example from the learners; 7) Use positive classroom language. Say what you want learners to do, not what you don't want them; 8) Use visuals to reinforce rules and routines. Have a set of pictures showing different parts of your lesson – listening (ear), speaking (mouth), writing (pen) reading (book) and put these on the board at the start of the lesson to show the order for the day; 9) Think about your learners needs and have a seating plan. For example, hearing impaired learners will need to sit near the teacher, learners with ADHD need to sit away from distractions such as windows and radiators; 10) And don't be afraid to ask other people, the parents / carers, other professionals and above all, the learner. They will know what works.

So at the end we can make a conclusion that studies show that general education students benefit from the resources available in an inclusion classroom; the teacher can help all children in an inclusion classroom, not just special education students; a key teaching strategy in an inclusion classroom is to break students into small groups and teach kids according to their particular learning style and ability.

References:

1. Differentiating Instruction: 5 Easy Strategies for Inclusive Classrooms: [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.paulakluth.com/articles/diffstrategies.html>
2. 5 Strategies For Structuring An Inclusive Classroom Environment: [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.thinkinclusive.us/5-strategies-for-structuring-an-inclusive-classroom-environment/>
3. Seven Teaching Strategies for Classroom Teachers of ELLs: [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://www.everythingsl.net/in-services/seven_teaching_strategies_clas_06140.php

4. Teaching English to learners with Special Educational Needs (SENs) – Myths and realities: [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-english-learners-special-educational-needs-sens-%E2%80%93-myths-realities>

Лемещук М.А.

аспірант,

*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

ВЗАЄМОДІЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ У ЄДИНОМУ СОЦІАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Взаємодія – це процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів одне на одного, який породжує причинну обумовленість їхніх дій і взаємозв'язок [4].

Поняття «взаємодія» надзвичайно багатозначне. Але проаналізована наукова та методична література (філософська, педагогічна, психологічна та соціологічна), дає підстави свержжувати, що поняття «взаємодія» застосовується різними науками але трактується ними, як полісемічне поняття, яке відрізняється в залежності від аспекту і мети, яка ставиться в дослідженні [2].

Ми розглядаємо «взаємодію», як спільну діяльність кількох суб'єктів, що перебувають в одному соціальному середовищі при якій результат дії одного з них впливає на інші, що змінює їхню динамічну поведінку.

Дитина опановує навколишній світ, набуває досвіду суспільної поведінки саме через взаємодію, яка починається з самого раннього дитинства у сім'ї та набере оберти у дошкільному навчальному закладі.

У дошкільному віці у дитини формуються навички поведінки які допомагають регулювати стосунки з оточуючими. Уміння спілкуватися, підтримувати дружні взаємини і взаємодіяти, співпрацювати і співіснувати з людьми, в цілому, це необхідні складові повноцінно розвиненої і самореалізованої особистості, це запорука успішного психічного здоров'я дитини.

Я.Л. Коломинський зазначає, що саме в дошкільному віці утворюється поняття добрих почуттів до інших людей. Міжособистісне сприймання та розуміння найбільш ефективно розвивається у взаємодії однолітків один з одним, що формує такі особистісні позитивні якості, як: співчуття, прагнення до надання допомоги, дружня підтримка, вміння розділити радість, почуття справедливості, чесність, порядність, а також якість, що забезпечує здатність до самопізнання та самоорієнтування.

З трьох років у дитини виникає потреба у спілкуванні один з одним тобто дитина прагне взаємодіяти. За дослідженнями Л.М.Шипіцина, ранні форми спілкування багато в чому визначають їх подальший розвиток і впливають на особистість людини, на його ставлення до оточуючих людей, до себе, до світу. Якщо у дитини недостатньо сформована здатність до спілкування в дитинстві,

то надалі у нього можуть виникнути міжособистісні і внутрішньоособистісні конфлікти, які негативно впливають на розвиток особистості та на процес соціалізованості дитини в цілому.

В. Мухіна описує процес становлення та розвитку особистості дитини через механізми ідентифікації, тобто через відокремлення себе від оточуючих, що дозволяє визначити свою роль у взаєминах з однолітками у старшому дошкільному віці. У цьому віці у дітей вперше складається громадська думка і виникає явище конформності: діти починають прислухатися до думки однолітка і підкорюватися думці більшості. Дошкільники порівнюють себе з однолітками, починають виділяти себе, свою позицію, що відрізняється від позиції інших дітей. В багатьох дослідженнях відзначається, що до старшого дошкільного віку складаються стійкі способи ставлення дітей один до одного. Так, Є. Суботинський вважає, що взаємини дошкільнят з однолітками характеризуються, в одних дітей, імпульсивністю і безпосередністю, а в інших, інертністю і стереотипністю [3].

Спостереження за взаємодією дітей дає підстави визначити, які мотиви для них найбільш характерні. Одні діти постійно змагаються з однолітками, намагаючись бути першими – у них переважає егоїстична мотивація. Інші намагаються всім допомогти, для них головне – інтереси групи, загальна гра. Це дитина з альтруїстичною мотивацією. Для третіх важливим є кожне зауваження, кожна вимога дорослого, який виступає в ролі вчителя – у них сильним виявляється мотив досягнення успіху. [4]. Особливе місце у взаємодії займає наслідування. Діти ніби «заражають» один одного загальними рухами, загальним настроєм і через це відчують єдність. Наслідуючи однолітка, дитина привертає до себе його увагу і завойовує прихильність. У таких наслідувальних діях діти не обмежуються ніякими нормами; вони приймають химерні пози, перекидаються, кривляються, ве- рещать, регочуть, стрибають від захвату. Причому всі ці наслідувальні дії супроводжуються надзвичайно яскравими емоціями. Така взаємодія дає дитині відчуття своєї подібності з іншою, рівною їй істотою, яка викликає бурхливу радість. Емоційно-практична взаємодія, що протікає у вільній, нічим не регламентованій формі, створює оптимальні умови для усвідомлення і пізнання самого себе. Відзеркалюючись в інших, діти краще виділяють самих себе, отримують наочне підтвердження своєї активності і унікальності. Отримуючи від однолітка відповідну реакцію і підтримку, дитина реалізовує свою самобутність, що стимулює її ініціативність в подальшому [5].

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення процес взаємодії один з одним проходить дещо інакше ніж у цілком здорових дітей. Як правило таких дітей зараховуються на два роки перед школою. Таким чином, перед ними стає складне завдання опанувати новим, чужим простором і зробити його своїм. Процес звикання до нових умов проходить не завжди благополучно, часто супроводжується хворобами дітей. Процес адаптації до дошкільного закладу або до нової групи у дітей проходить по різному. У деяких дітей спостерігаються ознаки порушення адаптивної функції, які мають місце не тільки в період звикання до нових умов і без адекватного педагогічного втручання зберігаються тривалий час, але й, у цілому властиві дітям із порушеннями мовлення у силу особливостей їхнього психофізичного розвитку. Звикання до обстановки, входження в колектив однолітків,

встановлення контакту з новими дорослими – все це сполучено з емоційною напругою, необхідністю проявляти самостверджуючі способи поведінки, встановлювати комунікативний контакт. Відомо, що й дефект розвитку найбільше гостро проявляється в ситуації адаптації до нових умов діяльності. Сама ситуація жадає від дитини із порушеннями мовлення мобілізації всіх її адаптаційних можливостей, розкриває та загострює труднощі, які стосуються її емоційно-особистісної та комунікативної сфер. Разом з тим вона є й своєрідним стимулом до освоєння дитиною способів орієнтації в новій ситуації, прояву її якостей і здібностей. І тут багато чого залежить від організації взаємодії дорослого з дитиною, здатності встановити контакт, знайти загальний психологічний простір спілкування, у тому числі комфортну дистанцію спілкування. Першорядним завданням, що повинні вирішувати педагоги дошкільного навчального закладу, є створення в дитячому колективі сприятливого мікроклімату [1].

Специфіка педагогічної взаємодії з дитиною із порушеннями мовлення обумовлена, по-перше, необхідністю включення її в різні види соціальних відносин у навчанні, спілкуванні, грі, практичній діяльності та тим самим підтримки єдності зміни трьох сутнісних сфер особистості (діяльності, спілкування, самопізнання); по-друге, необхідністю реалізації вище названих завдань у єдності із цілеспрямованою систематичною роботою з розвитку індивідуальних мовних здібностей і навичок мовного спілкування. Педагог виступає організатором педагогічних ситуацій, у тому числі мовленнєвих ситуацій, коли дитині приділяється активна роль, дорослий займає позицію «разом» з дитиною, вони партнери по пізнанню. При цьому особлива увага звертається на формування у дитини впевненості у своїх можливостях, прагнення до досягнення мети і задоволення від досягнутого результату, уміння адекватно оцінити свої дії, що стосуються як безпосередньо мовленнєвої, так і іншої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Велитченко Л. К. Категорійно-поняттєвий аналіз психологічних основ педагогічної взаємодії / Л. К. Велитченко. // Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2004. – № 8-9. – С. 68–71.
2. Кант И. Критика практического разума / И. Кант. – М.: Мысль, 1964. – 544 с.
3. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – Москва: Просвещение, 1965. – 387 с.
4. Словник іншомовних слів (за редакцією члена-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука) / 1-е видання / Київ: Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ), 1974 – 776 с.
5. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками / Е. О. Смирнова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 185 с.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Арнаут К.В.

викладач,

Дніпропетровський транспортно-економічний технікум

Тараненко К.В.

*кандидат філологічних наук, доцент,
Університет митної справи та фінансів*

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ СПЕЦДИСЦИПЛІН

Теоретичні основи дидактичної гри дозволяють визначити її вплив на навчальний процес на прикладі викладання дисципліни «Дискретна математика» та «Теорія ймовірності та математична статистика»

Однією з основних вимог до вищої освіти є вимога її сучасності, що включає в себе уявлення про те, якою повинна бути сучасна людина, людина-професіонал, яке її призначення, роль у суспільстві, яке замовлення на її освіту, які очікування від освіти у самої людини, суспільства. Освіта все більше орієнтується на «вільний розвиток», високу культуру, творчу ініціативу, самостійність, мобільність майбутніх спеціалістів, що вимагає якісно нового підходу до формування майбутнього фахівця.

Аналізуючи поняття та суть компетенції, можна зробити висновок, що компетенція – це вимога чи норма до освітньої підготовки студента. Відзначається роль ключових компетенцій, загальних для всіх професій та спеціальностей, універсальних у різних ситуаціях.

Компетентностний підхід до підготовки фахівців у ВНЗ полягає в набутті та розвитку у студентів набору ключових, загально-галузевих та предметних компетенцій, які визначають його успішну адаптацію в суспільстві. На відміну від терміну «кваліфікація» компетенції включають, крім суто професійних знань та умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості як ініціативність, співпраця, здатність до роботи в колективі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати відомості.

З позицій компетентностного підходу рівень освіти визначається здатністю вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду. Компетенції можна визначити як сукупність здібностей реалізації свого потенціалу (знань, умінь, досвіду) для успішної творчої діяльності з урахуванням розуміння проблеми, подання прогнозованих результатів, визначення причин, що перешкоджають діяльності, пропозиції щодо усунення їх, здійснення необхідних дій та оцінки прогнозованих результатів.

Формування компетентності, тобто здатності застосовувати знання та вміння в реальній життєвій ситуації, є однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти. Компетентність студентів проявляється в оволодінні знаннями та цілеспрямованим їх застосуванням при розв'язуванні

професійних завдань. Розв'язування професійних завдань неможливо здійснити без методичних знань, до яких належать знання методів, методик, прийомів при розв'язуванні нестереотипних завдань [2].

М.І. Жалдак акцентує увагу на тому, що особливого значення при використанні комп'ютерних дидактичних ігор в навчальному процесі набуває розвиток творчого мислення студента через реалізацію проблемної ситуації чи постановку задачі; самостійне вироблення критеріїв добору потрібних операцій, що приводять до розв'язку; генерація здогадок та гіпотез в процесі пошуку основної ідеї розв'язку (наукова технічна фантазія, що не зводиться до комбінаторики та генерації випадкових станів); матеріальна інтерпретація формального розв'язку та ін. [3]. Тобто, настійною є дидактична вимога розвитку інтелектуального потенціалу студента, що передбачає формування певного стилю мислення, формування уміння приймати оптимальні рішення тощо.

Зі впровадженням інформаційних технологій (комп'ютерні дидактичні ігри, інтерактивні підручники: навчальна програма з дисципліни «Дискретна математика», розрахункові програми) у вивченні дискретної математики та математичної статистики в групах надзвичайно зростає роль обчислювального експерименту, що застосовується при формулюванні понять, при перевірці відомих тверджень та більш глибоких досліджень. Завдяки дослідницькому методу досягається найбільш високий рівень навчання та проблемності пізнавальної активності, на основі чого у студентів створюються нові пізнавальні навички та потреба у набутті інших. Викладач стимулює самостійність роздумів і суджень студентів, заздалегідь готує систему запитань, відповідаючи на які, вони самостійно формулюють означення поняття, «відкривають» доведення теореми, знаходять спосіб розв'язування задачі. Залучення студентів до дослідницької діяльності є вагомим аспектом активізації пізнання.

Дослідницький метод передбачає самостійний пошук розв'язання пізнавальної задачі. Причому може виявитись потреба, щоб проблему сформулював сам студент, або її формулює викладач, але студенти розв'язують самостійно. В цьому студенту допомагають інтерактивні підручники, якими забезпечена лабораторія (кабінет).

Основні положення теорії ігрової діяльності були сформульовані і розроблені класиками педагогіки – К.Д. Ушинським, Д.І. Писаревим, А.С. Макаренком і видатними психологами М.В. Левітовим, Л.С. Виготським, Л.С. Рубінштейном, О.М. Леонтьєвим та іншими.

Під час навчальних ігор студенти не лише отримують більш конкретні уявлення про майбутню професійну діяльність, а й розвивають аналітичні здібності, синтезують культуру діяльності, в них формується цілісна понятійна система.

Таким чином, навчальна гра дає змогу кожному студенту відчутти себе суб'єктом педагогічного процесу, виявити й розвинути свою особистість. Це зумовлюється тим, що в грі відбувається здійснення бажання студента виявити свої здібності і придатність до професійної діяльності. Навчальна гра неодноразово використовувалась під час проведення як лекційних так і практичних занять (Гра «Слідчий», з теми «Операції над множинами», гра «Знайди шлях додому» з теми «Графи» та ін.).

На заняттях під час використання дидактичних ігор у студентів розвиваються загальнонавчальні вміння та навички і спеціальні, необхідні для вивчення певної навчальної дисципліни. В цьому й полягає навчальна функція дидактичної гри. Дидактична гра виконує ряд функцій й має декілька сфер впливу. За допомогою гри на занятті створюється така атмосфера, яка покращує самопочуття та настрої, розвиває активність, впевненість у собі та почуття відповідальності, зумовлює позитивну емоційність. В цьому полягає розважальна та розвиваюча функції дидактичної гри.

Таким чином, дидактичні ігри здійснюють різнобічний вплив на навчальний процес та стимулюють пізнавальний інтерес особистості.

1. Умовно визначаючи три рівні сформованості пізнавального інтересу (високий, середній, низький), прояв інтересу можна розглядати через певні його показники: ставлення до навчання, до пізнання нової інформації, до пояснення та розповіді викладача, до спільного обговорення питань, до самостійної праці, до відповідей товаришів, до роботи з підручником, з додатковою літературою; участь у всіх видах діяльності, у дидактичних іграх; регулярність виконання домашнього завдання; творчий підхід до виконання завдань; активність та ініціативність; допитливість; уважність та дисциплінованість.

2. Дидактична гра впливає на особистість, її діяльність та особистісні стосунки.

3. Впливаючи на ту чи іншу сферу, дидактична гра виконує певні функції: навчальну, активізуючу, контролюючу; формуючу, розвиваючу, розважальну; комунікативну, виховну, стимулюючу.

4. Одним із шляхів активізації навчального процесу є застосування дидактичної гри як активатора пізнавальної діяльності.

5. Дидактична гра позитивно впливає на самостійність, активність та настрої студентів, оскільки дані показники покращуються в кінці пари після застосування дидактичної гри.

Список використаних джерел:

1. Пометун О.І. Компетентісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів // К.: Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.2004 р., 10 с.
2. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография // Красноярск Изд-во КГУ. – 1998. – 310 с.
3. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. Зб. наук праць / Редкол // К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Випуск 7. – 2003. – С. 3–16.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології.: Навч. посібник. // К.: Академвидав, 2004.
5. Макаренко Н.В. Теоретические основы и методики проведения психофизиологического отбора военных специалистов / НИИ проблем военной медицины Укр. военно-медицинской академии // К. – 1996. – 336 с.

Баранівський В.В.

*кандидат філософських наук, доцент,
Міжрегіональна академія управління персоналом*

ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ ЗАЛИШАЄТЬСЯ АКТУАЛЬНОЮ

Розвиток теоретичної та практичної компетентності, життєтворчості студента поза сумнівом є головним завданням вищої школи XXI століття.

Компетентнісна спрямованість освіти XXI століття – це конкретна, дієва відповідь освітньої інституції на суспільні та життєві проблеми, що мають вирішувати випускники вищих освітніх закладів. В умовах ринкової економіки практично неможливо орієнтуватися тільки на формально одержану освіту. Необхідний високий рівень професійної кваліфікації спеціаліста, його фундаментальної компетентності в усіх сферах життєдіяльності. Великої важливості набуває така складова моделі фахівця XXI століття, як рівень базових знань з фундаментальних дисциплін. Саме фундаменталізація освіти покликана забезпечити професійну мобільність сучасного фахівця, що стає все більш актуальною в умовах зростаючої конкуренції на ринку праці. Завдяки фундаменталізації освіти забезпечується професійна мобільність, що стає одним з пріоритетних напрямків вдосконалення освітніх технологій.

Проблема компетентності та фундаменталізації в освіті широко обговорюється в передових країнах. Зокрема, американські експерти в галузі освіти всебічно обґрунтували висновки про те, що інженерна освіта повинна забезпечувати широку, а не вузькоспеціалізовану підготовку, і бути проблемною, а не фахово-орієнтованою. Тобто йдеться про підготовку всебічно розвинених фахівців, які вміють самоутверджуватися і розкриватися, приймати рішення в складних умовах, таких, які прагнуть вивчати питання управління і підготовлені до неперервного підвищення своєї кваліфікації.

Аналіз особливостей підготовки бакалаврів у Франції, Німеччині, Англії, які свого часу пережили кризу у галузі інженерної освіти, показує, що зараз навчальні програми їхніх вищих навчальних закладів передбачають високий рівень загальнотеоретичної та професійної підготовки. Зокрема, вища технічна школа Німеччини орієнтується на підготовку фахівців широкого профілю за рахунок фундаменталізації вищої освіти в цілому та професійної підготовки, зокрема. Простежується тяжіння до загальнонаукових дисциплін. Ці дисципліни складають приблизно 65% обсягу програми підготовки дипломованого інженера [1, с. 26].

Нажаль, в системі освіти України в останні роки відбувається зворотній процес. В більшості ВНЗ рішенням як вищих так і місцевих органів освіти зменшується кількість фундаментальних дисциплін гуманітарного спрямування. Так відмінені чи перенесені до категорії «вибіркових» політологія, соціологія, культурологія, етика, психологія, релігієзнавство, логіка. Ставиться під питання вивчення філософії тощо. Очевидно, що такий підхід обмежує можливості формування у студентів компетентностей у сфері розуміння суспільства, індивіда, їх взаємодії, вміння враховувати вплив культурного та інших контекстів того чи іншого суспільства, країни.

Водночас, світова Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) в своїх положеннях віднесла названі компетентності до категорії найголовніших [2].

В останні роки в Європі та інших розвинених країнах світу широкої популярності набуває концепція пріоритетності оволодіння інструментальними методами освіти, яка превалює над формуванням вузькоспеціалізованих здібностей фахівця. Суть цієї концепції полягає в інтегруванні різних завдань професійної підготовки з тим, щоб фахівець завжди був готовий до удосконалення знань та вмінь, причому нові кваліфікації, що зорієнтовані на сучасні технології та методи організації праці, повинні базуватися на попередньо освоєних. Очевидно, пріоритетність інтегрованих фундаментальних знань у змісті підготовки сучасних фахівців значною мірою пов'язана з певними властивостями інтегративних інформаційних систем [3, с. 96-97].

Інтегративна система інформації у вигляді відповідних методів адекватних навчальному об'єкту, що своєчасно засвоєна студентом, стає основою його теоретичного мислення, надає можливості творчо освоювати досліджувану галузь. Саме тому інтеграцію можна вважати одним із ефективних засобів фундаменталізації вищої освіти.

З іншого боку, важливим компонентом інтегрування знань для їх систематизації, є виділення у змісті освіти фундаментальних, генералізуючих понять, теорій та законів, за допомогою яких виявляються існуючі у системі причинно-наслідкові та корелятивні зв'язки. Генералізація навчального матеріалу дає змогу виділити в ньому головне і другорядне, встановити оптимальну для вивчення послідовність викладу навчальної інформації. Ідея генералізації пов'язана з тим, що в період НТР треба оволодіти загальними ідеями, принципами і методами науки, які дають можливість забезпечити ґрунтовні знання, не перевантажуючи пам'яті великою кількістю часткових і вторинних факторів. У зв'язку з цим виникає необхідність переструктурування змісту вузівських дисциплін з позицій інтегративного підходу з метою усунення другорядного і застарілого матеріалу та систематизації знань [3, с. 96].

Фундаменталізація та диференціація освіти, як два взаємодоповнюючих явища, покликані суттєво підвищити її якість відповідно до потреб завтрашнього дня. Якщо детально і всебічно проаналізувати зміст конкретних навчальних дисциплін, то виявляється, що жодну з них не можна вважати фундаментальною в буквальному розумінні цього слова. Бо фактично в кожній дисципліні можна виділити і теоретичні (їх прийнято називати фундаментальними), і емпіричні знання. Отже, фундаментальними можна вважати знання, що становлять основу, «фундамент» професійної підготовки майбутнього фахівця, дають змогу постійно здобувати нові знання, підвищувати кваліфікацію, забезпечують мобільність його принаймні в межах отриманої професії, цим самим забезпечуючи конкурентоспроможність фахівця на ринку праці. Саме тому для кожного напрямку підготовки цей «фундамент» буде специфічним. Для кожного профілю підготовки фахівців повинен бути визначений свій перелік дисциплін у циклі фундаментальної підготовки, що становитиме основу майбутньої професійної діяльності. На

базі цих знань можна за короткий термін змінити спеціалізацію (але не завжди професію) [3, с. 99].

Щодо фундаменталізації освіти в сфері гуманітарного знання то вона є нагальною вимогою часу. Насамперед, філософські дисципліни формують світогляд, суспільно-значимі ціннісні орієнтації людини. Знання духовних, ідеологічних, політологічних, соціологічних, психологічних основ життя людини, суспільства є вирішальними в соціалізації сучасної студентської молоді. Проблеми глобалізації в світі висувають потребу захисту національних цінностей, своєї культури, традицій тощо, що потребує знань з культурології, націології, історії. Без всебічно підготовленої та національно свідомої особистості не може бути повноцінного громадянина суспільства.

Таким чином, розкриваючи зміни і перспективи системи вищої освіти України можна виділити її головні цілі та завдання:

- визначення нової моделі компетентного фахівця, який повинен найбільш адекватно відповідати як потребам сучасної особистості (досягти життєвої компетентності та успіху), так і вимогам сучасного, суспільства (вимогам вищої освіти, виробництва, суспільно-політичного, культурного життя);
- досягнення фундаменталізації освіти як передумови вдосконалення професійної підготовки фахівців;
- систематичне оновлення змісту, форм і методів навчання та виховання;
- організація навчального процесу з урахуванням сучасних досягнень науки та практики (зокрема інформаційних технологій);
- ефективне відображення у навчально-виховному процесі необхідних змін у системі суспільних відносин (демократизації, потреби у громадській та індивідуальній ініціативі, толерантності, міжетнічній та міжконфесійній згоді та ін.);
- формування любові та пошани студентів до української державності, культури та мови;
- формування особистості, здатної до неперервної професійної (вищої) освіти, соціальної та професійної мобільності;
- формування та розвиток здатності до конструктивної соціальної активності, цілеспрямованої участі у соціальному, суспільно-політичному та культурному житті громади та держави.

Зрозуміло, що наведений перелік не може містити всі стратегічні цілі та завдання модернізації системи вищої освіти України, які стоять перед нею зараз, в умовах поглиблення трансформаційних процесів у суспільстві і входження в світовий простір вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Теорія і методика професійної освіти. – К.: 2001. – 179 с.
2. Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESS / [Laura H. Salganik, Dominique S. Ruchen, Urs Moser, John W. Konstant] – Neuchatel, 1999.
3. Сидоренко В.К. Фундаменталізація освіти як передумова вдосконалення професійної підготовки фахівців у вищих закладах освіти України / В.К. Сидоренко // Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / В.К. Сидоренко – К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 2004. – С. 94-107.

Белінський Б.О.

студент;

Орел-Халік Ю.В.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Запорізький державний медичний університет

ПРОБЛЕМА КОМУНІКАТИВНОСТІ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Одним із аспектів усебічного розвитку особистості студента є комунікативна культура, яка складає основу його поведінки та розкриває рівень загальної та професійної зрілості кожної особистості. Процес навчання у вищому медичному закладі освіти сприяє формуванню у майбутніх медичних працівників не тільки необхідних професійних знань, умінь та навичок, але й дозволяє розвивати студента як особистість. Аналіз дисциплін гуманітарного циклу свідчить про те, що саме вони забезпечують виховання культури майбутніх працівників системи охорони здоров'я, як загальної, так і професійної.

Згідно з чинними вимогами існуючого законодавства випускники вищих закладів освіти повинні володіти іншомовною професійною комунікативною компетенцією на рівні B1-B2. Таким чином, кінцева мета навчання іноземним мовам у вишах нефілологічного профілю повинна бути спрямована не на передачу знань про систему вивчаємої мови, а на навчання студентів іншомовної мовленнєвої діяльності як засобу інтерактивної та міжкультурної взаємодії в професійному середовищі (участь у міжнародних програмах, конференціях, конгресах, симпозіумах). Саме можливість прийняти участь у наукових конференціях за межами України, отримати міжнародний грант на обмін досвідом надихає студентів-медиків приділяти увагу вивченню іноземної мови, мотивує до свідомого засвоєння іншомовної діяльності. Отже, для реалізації поставленої мети на практичних заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням ми домінантно впроваджуємо комунікативне навчання, яке передбачає організацію активної діяльності студентів у процесі засвоєння ними особливостей міжкультурного іншомовного спілкування з опорою на їх раніше здобутий комунікативний та соціальний досвід. Таким чином, комунікативна спроможність розвивається шляхом залучення студентів до вирішення великого кола значущих, реалістичних і досяжних завдань, які мають сенс, успішне вирішення яких викликає задоволення та підвищує їх упевненість у собі [1, с. 220].

На практиці це знаходить своє відображення в формулюванні таких навчальних завдань, що реалізуються шляхом говоріння, а не повторювання, тобто навчання відбувається в процесі тренінгу який має саме комунікативну мету в рамках мовної взаємодії з співрозмовником. Ми вважаємо, що комунікативний підхід – це організація тривалого мовного партнерства в навчальному середовищі за схемою студент-студент; студент-викладач; викладач-студент.

Комунікативний підхід дозволяє нам на кожному занятті з іноземної мови створювати оптимальні умови для:

1. реалізації студентами можливості вираження їх думок і почуттів (принцип мовленнєво-розумової діяльності; принцип функціональності; принцип ситуативності);

2. заохочення навіть неправильних, але самостійних суджень (принцип індивідуалізації при керівній ролі особистісного аспекту);

3. виключення будь-якої критики і ін.

4. пізнання чогось нового (принцип новизни).

Ситуації стимулюють студентів до комунікативно-мотивованого виконання мовленнєвих дій, а спілкування в таких ситуаціях дає студентам змогу свідомо засвоїти іншомовний матеріал. Велике значення має діалогічне та монологічне мовлення. Проілюструємо на окремому прикладі, як в нашій практиці реалізуються основні положення комунікативного підходу до навчання англійській мові студентів 2-го курсу спеціальності «Лікувальна справа» (76 годин аудиторних занять).

Зупинимось на професійно орієнтованій темі «Diagnosis and Treatment». План роботи над темою було розроблено згідно з робочою програмою ЗДМУ на основі підручника «English for Medical Purposes» KKCL English [2]. Ми намагалися використовувати переваги навчального матеріалу даного посібника – всі вони аутентичні та актуальні для студентів медичного факультету. Деякі з них в академічних цілях було адаптовано у вигляді коротких діалогів або монологів для студентів у такому вигляді, щоб інформаційне насичення та навчальний матеріал дозволили нам моделювати комунікативні ситуації, максимально наближені до реальних умов фахового спілкування.

На початку навчання за вказаною темою, студентам пропонується вилучити в процесі пошукового читання тексту «Cardio Vascular Diseases and their Treatment» (обсяг тексту 1200 печатних знаків) інформацію за темою. Читання зазвичай не представляє для студентів особливих труднощів, тому що йому передують освоєння тем «Work of a Human Heart; Heart Sounds; etc. « – базовий пласт лексики студентами вже засвоєний. Крім того в довідковому розділі надається глосарій з ключовими термінами. Перед читанням студенти висловлюють думку про складність та розповсюдженість серцевих хвороб та необхідність їх своєчасного діагностування та лікування, а потім знайомляться з коротким списком питань, на які вони повинні зуміти дати відповідь як майбутні лікарі.

Володіння матеріалом на рідній мові робить цей етап освоєння теми менш складним, але цікавим і захоплюючим. Більш того, знайдені відповіді дозволяють їм впевненіше вирішувати наступні комунікативні завдання.

Після читання тексту студенти обмінюються інформацією в форматі мікродіалог – вони цікавляться відповідями на поставлені питання, задаючи їх один одному. Викладач не порушує процес обміну отриманою інформацією, а лише в разі неправильного розуміння окремого питання дає пояснення. Для спрощення для обміну думками в форматі мікродіалогу студенти використовують мовні кліше – запит інформації, висловлювання особистої думки, позитивна / негативна оцінка на отриманій інформації.

Наступним етапом осмислення отриманої інформації – це самостійне складання схеми висловлювання, в чому студенти постійно практикуються в рамках занять з іноземної мови: 1. Tact in discussing and explaining diagnoses; 2. Treatment Plans; 3. Using terminology; 4. Prognoses and Courses of Action;

5. Disease and illness overview. Для здійснення комунікативної діяльності студенти повинні засвоїти не тільки ключові терміни, але дієслівні зв'язки для формулювання елементів свого подальшого оповідання. Весь матеріал відпрацьовується на перед текстових та після текстових вправах. Тренінг первинних умінь здійснюється по кожному компоненту схеми. Потім студентам пропонується як домашнє завдання підготувати повідомлення, наприклад, Explain a common condition of a patient including diagnosis, management, prognosis.

Досвід роботи у виші доводить важливість комунікативного підходу до навчання іноземній мові за професійним спрямуванням, який націлює студентів на пізнавальну активність – пошук вирішення конкретних комунікативних завдань. Саме запропонований підхід сприяє формуванню у студентів комунікативної компетентності як професійної, впливає на їхній світогляд, систему цінностей, уміння мислити.

Список використаних джерел:

1. Стойко С. В. Реалізація комунікативного підходу в навчанні іноземних мов / С. В. Стойко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Чернігів: ЧДПУ, 2011. – Вип. 85 (Серія: Педагогічні науки). – С. 220-223.
2. «English for Medical Purposes» KKCL English http://www.kkcl.org.uk/pdf/KKCL_English_for_Medical_Purposes_Brochure.pdf

Білявець С.Я.

кандидат педагогічних наук,

начальник факультету охорони та захисту державного кордону,

Національна академія

Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ

На діяльність Державної прикордонної служби України на сучасному етапі мають вплив низка чинників. Йдеться про участь військовослужбовців прикордонного відомства у проведенні антитерористичної операції на сході нашої країни, необхідність охорони тимчасово неконтрольованих ділянок державного кордону після відновлення контролю над ними, підвищення рівня довіри населення до прикордонного відомства та його особового складу, а також впровадження європейських норм і стандартів у систему прикордонного контролю та удосконалення системи підготовки і комплектування. Це, у свою чергу, потребує оновлення методичної системи формування професійної компетентності офіцерів-прикордонників з урахуванням загальноєвропейських стандартів та передового зарубіжного досвіду. Результати його дослідження [1; 2; 3; 4; 5] вказують на те, що рекомендації та особливості навчання фахівців прикордонного відомства потребують поглибленого вивчення та врахування у розробці методичної системи підготовки прикордонників у відомчих ВНЗ.

Однією з найбільш ефективних і результативних є система підготовки співробітників поліції в Німеччині. Вона передбачає навчання персоналу поліції у відомчих навчальних закладах трьох рівнів: 1 – первинна підготовка терміном 2,5 роки. Вона реалізується в школах поліції федеральних земель і включає вивчення загального, спеціалізованого та заключного курсів, а також складання іспиту на право заміщення посад молодшого начальницького складу; 2 – підготовка середнього начальницького складу терміном 3 роки. Здійснюється у вищих школах поліції федеральних земель з видачею диплома про освіту; 3 – підготовка старшого начальницького складу у Вищій поліцейській академії управління ФРН з отриманням свідоцтва (сертифіката) про вищу поліцейську управлінську освіту (термін навчання 2 роки).

Вища поліцейська академія управління ФРН є провідним навчальним закладом Німеччини. Основу програми навчання на першому курсі складають комплексні курси поліцейського управління і діяльності поліції, а на другому році навчання додаються гуманітарні дисципліни. Викладачі приймаються в академію на конкурсній основі, працюють в ній від трьох до п'яти років, після чого направляються на роботу в поліцейські органи на вищі посади. При цьому викладачами спеціальних дисциплін у Вищій поліцейській академії управління працюють досвідчені практичні працівники.

Загалом, на теперішній час у європейських країнах намітилися загальні тенденції розвитку професійного навчання персоналу прикордонних відомств. Вони обумовлені глобалізаційними й інтеграційними процесами в Європі та світі. На думку Н. Ринденко [1], до таких тенденцій належать: гармонізація професійної підготовки шляхом упровадження єдиних стандартів; виражена національна традиційність; відхід від військових традицій; створення відомчої системи неперервної професійної освіти; інтелектуалізація та гуманізація навчання; активність і професійна спрямованість підготовки, підвищення її якості. Одним із значних досягнень у сфері професійної освіти прикордонників ЄС стала розробка Уніфікованої програми підготовки фахівців, яка має на меті впровадження єдиного підходу до процесу початкової підготовки прикордонників з метою забезпечення сумісної діяльності з охорони кордонів [1, с. 6].

Що стосується підготовки правоохоронців, які виконують завдання з охорони державного кордону США, то вона здійснюється на професійній основі у Федеральному правоохоронному навчальному центрі (FLETC) США. Він слугує міжвідомчою правоохоронною, навчальною установою для більш ніж 85 Федеральних агенцій. Навчальний центр, також готує державних службовців для місцевих та міжнародних правоохоронних агенцій. Цей навчальний центр відповідає за розробку та впровадження програм підготовки персоналу в міжнародних правоохоронних академіях в Гапоні, Ботсвані, Угорщині і Таїланді. Одним з основних напрямків навчальної діяльності цього навчального закладу є застосування дистанційного навчання за допомогою сучасних комп'ютерних технологій, що дозволяє суттєво розширити коло тих хто навчається. Ці методи використовуються, коли навчальні програми не вимагають спеціальних методик викладання и (або) коли визначено точне місце розташування слухачів, що мають технічну можливість бути залученими до навчального процесу. Додатково, FLETC шукає і розвиває альтернативні навчальні технології, особливо комп'ютерні симулятори і

моделювання, збільшуючи існуючі методики викладання. Як міжвідомча навчальна організація, FLETC зібрав найкращих професіоналів всіх фахів для служби на його факультетах. Приблизно третю частину посад інструкторів займають постійні працівники FLETC. На решту посад тимчасово призначаються федеральні офіцери і дослідники з діючих правоохоронних органів або персонал, що нещодавно звільнився зі служби. Такий підхід забезпечує баланс між майстерністю і досвідом та сучасним розумінням правоохоронної служби.

Під час підготовки інструкторів особлива увага звертається на вміння застосовувати інтерактивні методи навчання (рольові ігри, практичні вправи, групова робота), набуття практичних навиків презентації, управління аудиторією, комунікацію тощо. При цьому, наприклад, лекція не є пріоритетною, оскільки вважається, що відсоток засвоєння матеріалу під час такого заняття дуже низький. Тому основою є практичні заняття, а лекції проводять в інтерактивному режимі.

Цікавою особливістю проведення практичних занять є постійна участь у них акторів, яких до Центру запрошують постійно. Трапляється, що під час підготовки їх навіть більше ніж слухачів. Артисти професійно грають ролі порушників, злочинців, жертв, свідків тощо.

Завдяки великій базі сценаріїв та комп'ютерним технологіям курсанти мають змогу тренуватися в різних умовах, навіть не виходячи з класу: проводити опитування свідків, затримувати порушників, діяти в складі команди під час входу до будівлі тощо. Відеодокументування такого тренінгу дозволяє викладачу оцінити дії кожного курсанта і вказати на позитивні та негативні моменти його роботи.

З точки зору ефективного функціонування методичної системи підготовки правоохоронців особливого значення набувають навчальні засоби. На території FLETC знаходиться 18 тирів для бойових стрільб, де можна проводити тактичні навчання і тренувати слухачів із застосуванням особливих сценаріїв. Стрільба проводиться з усіх видів озброєння, що використовується у правоохоронних органах США. Загальна кількість куль, відстріляних за рік, – приблизно 20 мільйонів. У приміщеннях для стрільби є спеціальне обладнання для збору використаних куль.

Ефективність системи підготовки фахівців забезпечується методичною підготовкою інструкторів – їх навчання та підвищення кваліфікації. Курс методичної підготовки розрахований на підготовку як новачків так і досвідчених інструкторів. Покращуючи здатність інструктора проводити ефективне навчання, наголос робиться на усвідомлення основних цінностей правоохоронних органів таких як чесність, хоробрість і співчуття.

Отже, удосконалення методичної системи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників має відбуватися з урахуванням загальноєвропейських стандартів підготовки фахівців правоохоронних органів, передового зарубіжного досвіду, впровадження сучасних освітніх технологій. Під час професійної підготовки у ВНЗ потрібно створити умови для високого рівня пізнавальної активності курсантів і слухачів у ВНЗ. Для цього доцільно використовувати можливості міждисциплінарних зв'язків, забезпечити засвоєння практичних навичок професійної діяльності в обстановці, що є максимально наближено до

реальної з використання комплексних ситуацій. Крім того, важливе значення має періодична перепідготовка викладацького складу в реальних умовах оперативно-службової діяльності.

Список використаних джерел:

1. Ринденко Н. М. Тенденції комунікативної підготовки курсантів навчальних закладів Прикордонної варти Республіки Польща [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ринденко Наталія Миколаївна; Держ. прикордон. служба України, Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2016. – 20 с.
2. Діденко О. В. Особливості професійної підготовки співробітників Берегової охорони і Прикордонного патруля Сполучених Штатів Америки / О. В Діденко, Т. В. Соляр // Збірник наукових праць № 65. Серія: Педагогічні та психологічні науки / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького; [гол. ред. Потапчук Є. М.]. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2012. – С. 116-121.
3. Діденко О. В. Особливості відбору, підготовки та перепідготовки персоналу прикордонної поліції республіки Румунія / Діденко О. В., Балендр А. В. // Збірник наукових праць № 62. Серія: Педагогічні та психологічні науки / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького [гол. ред. Потапчук Є. М.]. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2012. – С. 66-69.
4. Савченко А. Система підготовки поліцейських у США [Електронний ресурс] / Савченко А. В. // Національна громадська платформа «Реформуємо МВС: прозорість та відповідальність» – Режим доступу: http://police-reform.org/articles/sistema_pidgotovki_policejskih_u_ssha
5. Мартыненко О. Профессиональное обучение полиции Германии (по материалам МВД Украины) [Електронний ресурс] / Мартыненко О. // Харківська правозахисна група. Інформаційний портал – Режим доступу: <http://www.khpg.org/index.php?id=1399024677>

Вдовенко О.І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Чернігівський національний педагогічний університет
імені Т.Г. Шевченка*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ

У сучасних соціально-економічних умовах українське суспільство вимагає від системи професійної освіти підготовки робітників, які відповідатимуть світовим стандартам. У Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років поряд з іншими поставлена мета – забезпечити відповідність змісту освіти потребам і викликам сучасного суспільства, створити умови для постійного його оновлення. Одним із завдань Закону України «Про професійно-технічну освіту» є задоволення потреб економіки країни у кваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці робітниках. Це обумовлює підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Поряд з професійними знаннями, уміннями і навичками значну роль відіграють особисті якості робітника, які допоможуть ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності, та своєчасно реагувати на запити ринку праці. Аналіз

тенденцій і перспектив розвитку харчової промисловості дозволив виявити основні вимоги до майбутніх кваліфікованих робітників харчової промисловості, які визначаються зміною структури і змісту праці робітника в зв'язку з розвитком галузі у відповідності до ринкових відносин. Тому, формування професійної компетентності посідає важливе місце у підготовці кваліфікованого робітника харчової промисловості.

Професійна компетентність фахівця є складним інтегральним інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, який формується у процесі його професійної підготовки [4, с. 6]. Професійна компетентність досягається шляхом розвитку особистості в системі професійно-технічної освіти, яка пов'язана з формуванням на базі загальної освіти таких професійно значущих для особистості і суспільства якостей, які дозволяють людині найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, що відповідають суспільно необхідному розподілу праці, ринковим механізмам стимулювання найбільш продуктивного і конкурентоздатного функціонування робітника тієї чи іншої кваліфікації й профілю [2, с. 11]. Професійна компетентність кваліфікованого робітника – це здатність і готовність працівника до реалізації здобутих у навчальному закладі знань, умінь, навичок, досвіду в професійній діяльності [1, с. 82].

Аналізуючи кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки кваліфікованого робітника харчової промисловості (кондитера), слід відмітити, що він має оволодіти декількома видами професійної діяльності:

- технологічною (знати технологічний процес приготування кондитерських виробів та вміння їх оздоблювати відповідно до кваліфікаційного розряду);
- організаційною (раціонально організувати та ефективно використовувати робоче місце, дотримуватися норм технологічного процесу);
- контролюючою – (стежити за процесом випікання, закінченням випікання виробів);
- економічною (володіти обсягом знань з правових питань галузі, основ ведення підприємницької діяльності).

Вважаємо, що професійна компетентність кваліфікованих робітників харчової промисловості формується в результаті засвоєння вказаних вище видів професійної діяльності. При цьому зазначимо, що професійна компетентність – це вміння застосувати знання, уміння і професійні особисті якості, набуті та сформовані в процесі навчання, в професійній діяльності. Формування професійної компетентності кваліфікованого робітника харчової промисловості є необхідною умовою підготовки конкурентоздатного фахівця, який зможе діяти на високому професійному рівні в різних ситуаціях, в тому числі і нових нестандартних.

Аналізуючи різні підходи до визначення основних компонентів професійної компетентності (В. Свистун, Т. Шамової, В. Ягупова та ін.) ми виокремили компоненти професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників харчової промисловості:

- освітню компетентність, яка відображає об'єм знань в галузі харчової промисловості, їх взаємозв'язок з майбутньою професією, здатністю самостійно аналізувати процеси професійної діяльності;

- соціальну компетентність, яка відображає здатність до професійного спілкування, готовність до відповідальності за результат своєї діяльності;
- загально-професійну компетентність, яка відображає професійні знання, уміння і професійні навички, які сформовані в результаті навчання в професійно-технічному навчальному закладі та в процесі набуття професійного досвіду;
- спеціальну професійну компетентність, тобто готовність самостійно виконувати професійні обов'язки, вміння оцінити результат своєї діяльності, здатність набувати нові знання, уміння і навички в процесі професійної діяльності;
- індивідуальну компетентність, яка відображає готовність до постійного самовдосконалення, саморозвитку, постійного підвищення своєї кваліфікації протягом життя, творчого підходу до професійної діяльності.

Отже, майбутні кваліфіковані робітники харчової промисловості крім професійних знань, умінь і навичок, які характеризують професійну компетентність кваліфікованого робітника повинні мати такі якості особистості, які відображають стійкі здібності до вирішення різного роду проблем в сфері професійної діяльності (вміння вчитися, мислити, творчо вирішувати професійні задачі, тощо).

Також слід зазначити, що професійна компетентність кваліфікованого робітника харчової промисловості – це міра відповідності знань, умінь і навичок фахівця відповідного розряду реальному рівню складності завдань, які він вирішує при виконанні виробничої діяльності.

У сучасних умовах розвитку суспільства та економіки професіоналізм робітника харчової промисловості визначається не тільки знаннями і уміннями, рівнем оволодіння професійною діяльністю, до якої відноситься якість вирішення професійних завдань, що в кінцевому рахунку визначає рівень кваліфікації робітників харчової промисловості, тобто кваліфікаційний розряд, але й розвитком особистісних якостей майбутнього робітника.

Таким чином, можна стверджувати, що головним чинником професійної освіти кваліфікованого робітника харчової промисловості стає розвиток особистісної сфери, а метою – форми формування професійної компетентності. Успішному формуванню професійної компетентності кваліфікованих робітників харчової промисловості у процесі навчання сприяє усвідомлення і розвиток основних якостей особистості, якими повинен володіти кожен кваліфікований робітник харчової промисловості. Отже, для формування професійної компетентності робітника харчової промисловості необхідні: поєднання професійних і особистісних якостей фахівця, прагнення до саморозвитку і самореалізації у своїй майбутній професійній діяльності. Тільки творчий настрій, бажання отримати знання і постійний пошук нового сприяють формуванню професійної компетентності кваліфікованого робітника харчової промисловості, майбутнього фахівця, професіонала своєї справи. Саме вони пробуджують у нього справжню свідомість і творчу активність, прагнення до саморозвитку і самореалізації, саме ці якості необхідні сучасному фахівцю – професіоналу своєї справи.

Список використаних джерел:

1. Гурина Р. Как измерить профессиональную компетентность? / Р. Гурина // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 82-89.
2. Садовская Е.А. Профессиональная компетентность будущих 10 преподавателей-исследователей университета: Методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы» / Е.А. Садовская. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 50 с.
3. Шамова Т.И. Система последипломного образования руководителей образовательных учреждений: Опыт, проблемы, перспективы / Т.И. Шамова // Педагогическое образование и наука: Науч.-метод. журнал. – 2004.–№ 3. – С. 3-9.
4. Ягупов В.В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки Національного університету «Киево-Могилянська академія». – 2007. – Том 71: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 3–8.

Гінсіровська І.Р.

викладач,

*Тернопільський національний технічний університет
імені Івана Пулюя*

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

На сучасному етапі вищим навчальним закладам, зокрема і технічним, властиве зростання значущості власного інформаційного середовища, яке являє собою систему інформаційної інфраструктури, інтелектуальних ресурсів, навчальної документації, комунікаційних технологій тощо.

Інформаційно-освітнє середовище виступає конструктивною основою побудови навчально-виховного процесу, який відповідає вимогам сьогодення, забезпечує формування мотиваційно-цільової готовності суб'єктів до її виконання та дає можливість реалізувати ідеї безперервної освіти.

Головною метою створення інформаційно-освітнього середовища технічного ВНЗ є реалізація моделі педагогічного процесу з інтенсивним використанням інноваційних технологій, що забезпечує ефективну організацію індивідуальної та колективної роботи викладачів і студентів, а також сприяє інтеграції різноманітних форм і методів здобуття знань з навчальних дисциплін, які спрямовані на формування самостійної та цілеспрямованої пізнавальної діяльності майбутніх фахівців [3, с. 374].

Комплекси навчально-методичного забезпечення дисциплін є основним джерелом знань в інформаційно-освітньому середовищі, проте їх ефективно застосування та індивідуальний підхід до кожного студента реалізується всією сукупністю його функціональних підсистем: електронна бібліотека (зберігання, каталогізація й забезпечення доступу до різних ресурсів в електронній формі); інформаційна підсистема (навчально-методичні матеріали, програмне забезпечення, сайти викладачів, інформування користувачів про події, які відбуваються в навчальному закладі); апаратна

підсистема (сервери, комп'ютери, мобільні мережеві пристрої, телекомунікаційне й проекційне обладнання тощо) [6, с. 37-45].

Інформаційно-освітнє середовище технічних ВНЗ формується на базі найсучасніших засобів інформаційно-комунікаційних технологій, застосування яких має значний потенціал для підвищення якості навчання та привносить в навчальний процес нові можливості: поєднання високої економічної ефективності, широке використання інформаційних ресурсів, суттєве розширення можливостей традиційних форм навчання, а також можливість створення нових ефективних форм навчання [2, с. 56-57]. Проте реалізація навчального процесу є успішною за умови його орієнтації на інноваційну модель, найважливішими характеристиками якої є особистісноорієнтована спрямованість, установка на розвиток творчих здібностей студентів, логічного мислення, креативності, комунікабельності, мобільності та активізацію їх пізнавальної діяльності.

Інформаційно-освітнє середовище забезпечує виконання таких функцій: інформаційну, інтерактивну, комунікаційну, координувальну, розвивальну, культуроформувальну та професійно-орієнтувальну.

Основою формування інформаційно-освітнього середовища в технічних ВНЗ є реалізація таких принципів:

- *багатокомпонентності* (досліджуване явище являє собою складну систему, яка поєднує навчально-методичні матеріали, наукоємне програмне забезпечення, технічні засоби, бази даних, інформаційно-довідкові системи, тренінгові системи, системи контролю знань, інформацію графічного характеру, відео тощо).

- *інтегральності* (інформаційний компонент ІОС містить знання у галузях науки і техніки, які визначаються профілями підготовки фахівців, а також враховуються міждисциплінарні зв'язки та інформаційно-довідкова база навчальних матеріалів, які поглиблюють знання).

- *адаптивності* (ІОС не повинне порушувати структури і принципів побудови системи освіти, а адекватно відобразити потреби суспільства) [7, с. 237-239].

Інформаційно-освітнє середовище є самостійним компонентом у традиційній освітній системі, направленим на розвиток активної творчої діяльності студентів із застосуванням інформаційних технологій. Основними цілями його створення є:

- об'єднання інформаційних, технологічних, довідкових, освітніх ресурсів і сервісів, що задіяні в навчальному процесі в єдиний інформаційний простір;

- забезпечення структурованого, уніфікованого доступу до всіх інформаційно-освітніх ресурсів ВНЗ;

- підтримка неперервного зростання кваліфікації педагогів;

- надання студентам можливостей для самостійного навчання, підвищення кваліфікації та рівня знань;

- оперативний контроль навчального процесу;

- створення персонального віртуального робочого місця для кожного учасника навчального процесу;

- високий рівень залучення студентів у процес обміну теоретичними знаннями та практичними навиками [4].

Проте розвиток інформаційно-освітнього середовища стримується слабкою розробленістю дидактичних основ та відсутністю науково-обґрунтованих практичних рекомендацій щодо застосування їх у вищому технічному навчальному закладі. Темпи розвитку інформаційних технологій випереджають процеси психолого-педагогічного осмислення наслідків їх впровадження, а реорганізація традиційних форм навчання на базі інформаційно-комунікаційних технологій наражається на відсутність у викладачів готовності до цього та відповідних умінь [5, с. 128-129].

Важливою складовою інформаційно-освітнього середовища вищого технічного навчального закладу є міжкультурна комунікація. Навчання українських студентів з іноземними, а також розробка та реалізація спільних проектів на рівні університетів та держав забезпечує формування навичок міжкультурної взаємодії та співпраці, особистісний та професійний розвиток майбутніх фахівців, створення належних умов для взаємодії та обміну навиками інноваційної діяльності, комфортний психологічний стан студентів для оптимальної реалізації інноваційних розробок.

Тут студенти мають можливість спілкуватися, обмінюватися досвідом впровадження інноваційних проектів у своїх країнах, спільно здійснювати науково-дослідницьку роботу та запозичати навички фахової діяльності у майбутніх фахівців з інших країн, що забезпечує позитивний вплив на формування їхньої готовності до інноваційної професійної діяльності [1, с. 3]. Важливою для них є також можливість працювати у технічних лабораторіях, оснащених сучасним обладнанням.

Отже, створення інформаційно-освітнього середовища сприяє розвитку навчальної, педагогічної, управлінської й обслуговуючої діяльності навчального закладу, де провідну роль відіграють інформаційно-комунікаційні технології та міжкультурна комунікація, що дозволяє підвищити доступність, якість та ефективність навчального процесу. А також забезпечує розвиток здібностей студентів, зокрема і готовності до розробки та впровадження на виробництві інноваційних проектів, задовольняє їх потреби і готує до майбутнього самостійного життя.

Список використаних джерел:

1. Атаманчук Ю. М. Організаційно-педагогічні умови самостійної роботи майбутніх менеджерів підприємницької діяльності в інформаційному навчальному середовищі університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. М. Атаманчук. – 23 с.
2. Гуревич Р. С. Сучасні інформаційні технології та їх використання: метод посіб. для студ. пед. ВНЗ, викладачів, магістрів виробничого навчання ПТНЗ, слухачів ін-тів післядипломної освіти / Р. С. Гуревич, О. В. Шестопалюк, М. Ю. Кадемія та ін.]. – Вінниця: ДОВ Вінниця. – 2006. – 138 с.
3. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України: 2 ч. / Академія педагогічних наук України. – Харків: ОВС-2002. – Ч. 1. – С. 371–383.
4. Жук Ю. О. Теоретико-методологічні проблеми формування інформаційного освітнього простору України [Електронний ресурс] / Ю. О. Жук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – Т. 3. – № 2. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/23>
5. Коваль Т. І. Проблема формування педагогічного професіоналізму викладачів в інформаційно-освітньому середовищі вищого навчального закладу / Т. І. Коваль //

Науковий вісник Мелітопольського державного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 11. – С. 127–132.

6. Козлакова Г. О. Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті: монографія / Г. О. Козлакова. – К.: ІЗМН, 1997. – 180 с.

7. Шелестова А. М. Характеристика сучасного інтегрованого інформаційно-комунікаційного простору вищого навчального закладу / А. М. Шелестова // Вісн. Харк. держ. акад. культури: зб. наук. пр. – Х.: ХДАК, 2013. Вип. 39. – С. 235–241.

Дубініна Н.В.

кандидат педагогічних наук, викладач,

Одеська державна академія будівництва та архітектури

**ОЗБРОЄННЯ СТУДЕНТІВ СИСТЕМОЮ ЗНАТЬ, УМІНЬ
І НАВИЧОК ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ –
ЯК ОДНА З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ УСПІШНОГО НАВЧАННЯ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ
ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

З'ясуємо передусім сутність поняття «умови». Звернемося до термінологічних джерел, які трактують «умови» як «правила, що встановлені для тієї чи тієї галузі життя та діяльності».

За З. Курлянд, умови – це сукупність явищ зовнішнього і внутрішнього середовища, що закономірно впливають на розвиток конкретного психічного явища, причому це явище опосередковано активністю особистості, групою людей [6]. Л. Яновська визначає «педагогічні умови» як сукупність обставин, об'єктів і мір, що необхідні для здійснення процесу, що досліджується [9].

На основі аналізу поданих визначень, вважаємо, що умови – це певні обставини, що сприяють здійсненню того чи того виду діяльності, а «педагогічні умови» – це сукупність обставин, від яких залежить ступінь досягнення цілей педагогічного процесу, що розглядається.

Відтак, будемо розглядати педагогічні умови застосування МТ у підготовці майбутніх інженерів-будівельників як необхідні обставини, що сприяють підвищенню цього виду підготовки.

Однією з педагогічних умов застосування МТ у підготовці майбутніх інженерів-будівельників, на нашу думку, є озброєння студентів системою знань, умінь і навичок щодо застосування МТ. Озброєння студентів системою знань, умінь і навичок є однією з важливих складових сучасного освітнього процесу, за якою визначається якість подальшої освіти. Визначена проблема стала предметом дослідження науковців (Б. Ананьєв, А. Бердичевський, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Дьяченко, П. Зінченко, Л. Кандибович, Н. Тализіна тощо).

Вчені (Б. Ананьєв, Л. Виготський) розглядають процес озброєння студентів системою знань, умінь і навичок як такий, що забезпечує своєрідний «імунітет» до труднощів [1], [2]. Згідно з думкою М. Дьяченко та Л. Кандибович, з метою озброєння знаннями, вміннями і навичками необхідно впливати не лише на пізнавальні процеси, а й на спрямованість, почуття,

волю, інтереси, психологічний стан студентів [4]. Науковці (О. Леонт'єв, П. Гальперін) зазначають, що знання, вміння і навички можуть бути засвоєні лише в результаті певної діяльності студентів, тобто в результаті виконання певної системи дій [7; 3].

Під феноменом «озброєння системою знань, вмінь і навичок щодо застосування МТ» будемо розуміти цілеспрямований процес, який характеризується набуттям студентами знань, умінь і навичок роботи з МТ з метою їх подальшого використання у ході здійснення навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Проблемі озброєння студентів системою знань, вмінь і навичок щодо застосування МТ присвячені праці таких науковців, як-от: В. Імбер, К. Кір'янової, О. Подзигун, О. Пометун, О. Свириденко, М. Синиці, А. Сухіх, Д. Фадєєвої, О. Целих та ін.

Сьогодні наявність знань, умінь і навичок застосування фахівцями МТ є потужним ресурсом, здатним забезпечити розвиток суспільства та підвищити конкурентоспроможність країни. Виникнення постіндустріального суспільства суттєво підвищило вимоги до фахівців: від сучасного фахівця очікують не лише вміння виконувати свої функціональні обов'язки, але й вміння створювати проекти, приймати рішення та творчо підходити до виконання справи. Для вирішення цих завдань є необхідним опанування знань, умінь і навичок застосування МТ.

У зв'язку з вищезазначеним постає необхідність підготовки сучасного фахівця, зокрема інженера-будівельника, який орієнтується у мультимедійному просторі, володіє знаннями МТ та вміннями їх застосовувати у процесі розв'язання професійних завдань. Наразі опанування знань, вмінь і навичок застосування МТ свідчать про компетентність сучасного фахівця, його здатність здійснювати професійну діяльність на високому рівні з урахуванням всіх тенденцій та вимог сучасного виробництва, а також конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

Результатом озброєння студентів системою знань, вмінь і навичок щодо застосування МТ є їх обізнаність із системою знань, вмінь і навичок щодо застосування МТ. У термінологічних джерелах феномен «обізнаність» трактується як знання чи усвідомлення чого-небудь; наявність відомостей, знань про щось.

Так, на думку В. Імбер та О. Целих обізнаність студентів із системою знань, умінь і навичок щодо застосування МТ суттєво вплине на якість їх підготовки на сучасному етапі розвитку освіти. Їх застосування надасть великі можливості для ефективної реалізації навчальної та майбутньої професійної діяльності. Науковці також зазначають, що обізнаність із системою знань, вмінь і навичок щодо застосування МТ сприятиме формуванню потреби та прагнення їх застосовувати в ході розв'язання професійних завдань, а також стимулюватиме творчу активність при розв'язанні завдань, допоможе виробити належний рівень інформаційної культури, що, безумовно, є показником компетентності сучасного фахівця [5; 8].

Беручи до уваги вищезазначене, можна сказати, що обізнаність майбутніх інженерів-будівельників системою знань, умінь і навичок щодо застосування МТ сприятиме формуванню та розвитку в них мотивації та зацікавленості в успішному здійсненні як навчальної діяльності зараз, так і професійної

діяльності в майбутньому в умовах застосування засобів мультимедіа, таких як (створення презентацій, анімаційних роликів, аудіо-відеофрагментів, мультимедійних галерей, додатків-веб, проведення вебінарів, рольових та ділових ігор, тощо).

Аналіз вищевикладеного дає підстави дійти висновку, що озброєння студентів системою знань, умінь і навичок застосування МТ сприяє підвищенню рівня готовності майбутніх інженерів-будівельників до розв'язання професійних завдань із застосуванням МТ, отже, є педагогічною умовою застосування МТ у підготовці майбутніх інженерів-будівельників.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. Воронеж, 1996. – 254 с.
2. Выготский Л. В. Педагогическая психология / Л. В. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 387 с.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М.: Университет, 2000. – 336 с.
4. Дьяченко М. И. Психология высшей школы: [учебное пособие для магистров пед. спец. ВУЗов] / М. И. Дьяченко, Л. И. Кандыбович. – Минск: Тесей, 2003. – 352 с.
5. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вікторія Іванівна Імбер. – Вінниця, 2008. – 238 с.
6. Курлянд З. Н. Професіональна усталеність учителя – основа його педагогічної майстерності / З. Н. Курлянд. – 1995. – 160 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл: издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
8. Целих О. С. Підготовка майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до застосування навчальних програмних засобів у професійній діяльності: дис. . канд. ... пед. наук: 13.00.04 // Олена Сергіївна Целих. – 2012. – 232 с.
9. Яновська Л. Г. Формування професійної усталеності майбутніх учителів історії в процесі навчання у вищих педагогічних закладах: дис. ... канд. пед. наук / Лариса Григорівна Яновська. – 2004 – 191 с.

Кошелева Н.Г.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Українська інженерно-педагогічна академія*

СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- ПЕДАГОГІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Модернізація виробництва шляхом впровадження інновацій є одним з основних способів вирішення економічних, соціальних і екологічних проблем держави. Необхідність інноваційного розвитку в Україні особливо очевидна на тлі ключових викликів, які стоять сьогодні перед національною економікою. Скорочення робочих місць, низька продуктивність праці і висока енерговартість, сировинна залежність економіки – усе це, безумовно, свідчить,

що стимулювання інновацій дійсно є сьогодні ключовим завданням для економіки і суспільства, які потребують на фахівців-економістів, здатних задовольняти цим вимогам.

Це обумовлює, у свою чергу, високий рівень вимог до якості педагогічної діяльності викладачів економічних навчальних закладів, які повинні готувати кваліфікованих, креативних та ефективних фахівців з економіки, володіти відповідними інноваційними педагогічними технологіями та успішно їх застосовувати в навчальному процесі. Зазначимо, що в сучасній інженерно-педагогічній освіті існує низка суперечностей між репродуктивним характером навчання інженерів-педагогів економічного профілю і необхідністю їх продуктивної педагогічної діяльності в майбутньому, що робить актуальною проблему формування їх готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Наріжним каменем формування такої готовності має стати усвідомлення її соціально-філософських засад як світоглядного підґрунтя підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до інноваційної педагогічної діяльності.

Теоретичні засади інноваційної педагогічної діяльності розглядали в своїх наукових дослідженнях В. Адольф, К. Бондарева, Л. Даниленко, І. Дичківська, Н. Ільїна, О. Козлова, П. Підкасистий, Л. Подимова, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова, Л. Штефан та ін. Проблемі формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної професійної діяльності присвятили роботи І. Гавриш, М. Дука, Н. Крицька, В. Новікова, Л. Седова та ін. Водночас ще не набуло системного висвітлення питання щодо визначення соціально-філософських засад підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до інноваційної педагогічної діяльності, що й обумовило вибір теми дослідження.

Мета статті – визначення соціально-філософських передумов формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до інноваційної педагогічної діяльності.

Зауважимо, що зазначене питання набуває значної актуальності для інженерно-педагогічних ВНЗ, оскільки в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю філософії інновацій та інноваційної діяльності не приділяється достатньої уваги ані під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу (дисципліни «Філософія», «Соціологія»), ані під час професійної (економічної) підготовки. У навчальних планах немає таких курсів або спецкурсів, як, наприклад, «Філософія економічних інновацій» чи «Філософія інноваційної економічної діяльності» тощо. Дещо кращою є справа з опануванням майбутніми інженерами-педагогами філософських засад власної інноваційної педагогічної діяльності (ці питання розглядаються в дисциплінах «Інноваційні технології в освіті», «Філософські основи освіти», хоча вивчаються вони лише на останніх курсах спеціалістами та магістрами). Тому можна стверджувати, що в майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю не сформовані від самого початку ані світоглядні засади власної інноваційної педагогічної діяльності, ані усвідомлення важливості майбутньої інноваційної діяльності тих, кого їм у майбутньому доведеться навчати. Відповідно, коли в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу майбутні інженери-педагоги стикаються з необхідністю розробки й використання нетрадиційних (інноваційних)

педагогічних технологій, у них виникають не лише технічні, а перш за все, світоглядні ускладнення, бо вони не розуміють саме філософські засади інноваційної економічної діяльності та необхідність формування інноваційної культури своїх майбутніх вихованців засобами інноваційних педагогічних технологій. З огляду на це виникає потреба у пошуку нових підходів до організації процесу підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до інноваційної педагогічної діяльності, яка, з нашої точки зору, повинна здійснюватися з самого початку їх навчання в інженерно-педагогічному ВНЗ та охоплювати два напрями: вивчення соціально-філософських засад інноваційної економічної діяльності та провідних питань філософії педагогічних інновацій. Обидва напрями можуть бути об'єднані в інтегрованому курсі або спецкурсі, який пропонується включити до навчальних планів у період, коли вже розпочато вивчення як спеціальних, так і педагогічних дисциплін і в студентів сформовані певні базові знання. Наше бачення провідної проблематики цих частин курсу представлено у тезовому вигляді нижче.

1. Вивчення соціально-філософських засад інноваційної економічної діяльності:

- інноваційність як властивість людського суспільства та світової й вітчизняної економіки;
- філософське осмислення сутності інноваційної людської діяльності;
- поняття «інновація» в соціології, філософії та економіці – спільне й відмінності;
- вплив інноваційної діяльності на суспільний та економічний розвиток в контексті глобалізаційних процесів XXI століття;
- пошук нових способів успішного ведення бізнесу в сучасних умовах;
- сутність, мета запровадження, типи та роль економічних інновацій для підвищення конкурентоздатності та прибутку підприємств (організацій);
- основні складові інноваційного процесу: ідея (теоретична частина філософії інновацій) – інвестиції (практична частина) – інновація (творча частина) [6];
- специфіка становлення економіки інноваційного типу (акцент на людські ресурси, розвиток освіти, інвестиції в наукові дослідження, запровадження нових технологій та ін.);
- креативність та інтелектуальний потенціал фахівців як джерело створення й запровадження економічних інновацій.

2. Вивчення провідних питань філософії педагогічних інновацій:

- інноваційні тенденції розвитку сучасної освіти;
- загальні засади педагогічної інноватики;
- класифікація педагогічних нововведень;
- інноваційні педагогічні технології;
- управління інноваційними освітніми процесами;
- умови ефективності інноваційних педагогічних процесів [2] тощо.

На нашу думку, вивчення такого або подібного інтегрованого курсу забезпечить формування у майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю світоглядних засад власної професійної підготовки, базових уявлень про важливість і високий дидактичний потенціал інноваційної педагогічної діяльності та відповідну мотивацію від початку їх професійної підготовки у

ВНЗ. Зазначене є важливим для подальшого формування їх готовності до інноваційної педагогічної діяльності, у структурі якої переважна більшість дослідників одноставно виокремлює в якості провідних такі компоненти, як мотиваційний, орієнтаційний, операційний, рефлексивний тощо [1; 2; 3; 5 та ін.]. Кожен із цих компонентів має бути пов'язаний з рештою, впливати з попередніх, і цей зв'язок необхідно забезпечити під час підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю. Отже, формування досліджуваної готовності стає можливим за умови системності даного процесу, і саме цілісне філософське усвідомлення основ майбутньої інноваційної педагогічної діяльності стає стрижнем, який дозволяє побудувати навколо себе таку педагогічну систему.

Таким чином, нами окреслено низку соціально-філософських передумов формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до інноваційної педагогічної діяльності під час підготовки у ВНЗ. Напрямом подальших досліджень може бути визначення науково-методологічних засад системи відповідної підготовки майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Гавриш І.В. Теоретико-методичні засади формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – Луганськ, 2006. – 43 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://books.br.com.ua/themes/7/323>
3. Ковальчук Л.А. Формирование готовности будущего педагога к инновационной профессиональной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/80/14034-formuvannya-gotovnosti-majbutnogo-pedagoga-do-innova>
4. Крафтова И., Крафт Й., Зайцев А. Зов перемен: философия развития инновационных изменений в национальной экономической системе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bgscience.ru/lib/4897/>
5. Макогон К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності (пед. інновації) / Макогон К. // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 27-29.
6. Рыжкова Д.С. Философия инновационной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/thesis/s025/s025-036.pdf

Кошук О.Б.

кандидат педагогічних наук, докторант,

Національний університет біоресурсів

і природокористування України

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З МЕХАНІЗАЦІЇ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД

Конструктивні зміни в галузі освіти, зокрема агроінженерної, актуалізують науковий пошук учених на розробку систем і технологій, що забезпечують формування компетентної особистості, яка не просто володіє певним обсягом знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей, але й

здатна до постійної самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення. Інноваційна модель вищої освіти має бути зреалізована принципами, на які вказується в доповіді Міжнародної комісії з освіти у XXI ст. і які спрямовують діяльність педагогічної громадськості на всебічний розвиток особистості [1]. Таким чином, випускник інженерного факультету за результатами навчання на бакалаврській програмі має продемонструвати здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій і методів відповідної науки й характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Насамперед зазначимо, що чинним галузевим стандартом [2] підготовки інженерів сільськогосподарського виробництва встановлено, що майбутній бакалавр має оволодіти такими виробничими функціями: проектувальною, організаційною, управлінською, виконавською і технічною. Зокрема, проектувальна функція включає проектування технологічних операцій і процесів виробництва продукції, проектування технологічних процесів ремонтно-обслуговуючого виробництва і проектування нестандартного обладнання. Зміст організаційно-виробничої функції передбачає вирішення типових задач діяльності, як-от: розробка планів використання машин та обладнання, планування технічного обслуговування і ремонту машин та обладнання, прогнозування технічного стану машин, обладнання і систем, організація технологічного налагодження машино-тракторних агрегатів. Організація технологічного налагодження МТА (машинно-тракторних агрегатів) передбачає уміння бакалавра на підставі знань агро- та зоотехнічних вимог до виконання робіт та правил підготовки до роботи с.-г. машин створювати пости для технічного налагодження МТА, розробляти операційні карти підготовки до роботи МТА, надавати необхідну допомогу механізаторам та контролювати якість робіт.

Таким чином, за період навчання майбутні інженери мають оволодіти вкрай складними здатностями успішно виконувати задачі своєї професійної діяльності. На нашу думку, для цього треба суттєво перебудувати сучасний педагогічний процес вищого навчального закладу.

Варто погодитися з ученими у тому, що у структурі педагогічного процесу маємо виділити мету (*для чого здійснюється педагогічний процес?*); *діяльність педагога (хто організовує педагогічний процес?); діяльність студента (хто є об'єктом педагогічного процесу?); зміст (чому навчати-виховувати, що розвивати?); методи навчання і виховання (якими способами маємо досягти поставлених цілей?); форми навчання і виховання (де, коли, як і скільки часу має здійснюватися педагогічна взаємодія?); засоби навчання і виховання (за допомогою яких предметів середовища чи предметних ситуацій маємо здійснювати педагогічну взаємодію?); контроль результатів у поєднанні з самоконтролем (обов'язків елемент будь-якої діяльності!).*

Через те що педагогічний процес є системою, конструктом взаємопов'язаних елементів, то можемо зробити такі узагальнення: 1) компоненти педагогічного процесу утворюють певну цілісність та взаємодіють; 2) жоден компонент педагогічного процесу не можна замінити на інший або на їх сукупність, оскільки система перестає функціонувати (відокремлення будь-якого елемента системи призводить до її ліквідації!);

3) якщо перетворення (модернізація, перебудова, покращання) елементів здійснюється локально, без системного підходу, то ці спроби зазнають невдачі.

Усі компоненти, складники педагогічного процесу утворюють не лише цілісну, а й динамічну системну структуру, із багаточисельними зв'язками і відносинами між складниками. Слід погодитися з тими ученими, що вказують: за умови чіткої, наукової організації управління педагогічним процесом він постійно розвивається, самовдосконалюється. Під науковою організацією розуміємо дієві зрушення в розвитку усіх складових системи навчання, виховання і розвитку особистості. Натомість практика переконує: спроби модернізувати педагогічний процес, вивести в перспективі вищу освіту країни на якісно нові рівні окремо взятими засобами (наприклад, насичення «інформаційними технологіями» всупереч традиційним методам навчання і виховання, чи лише через постановку «компетентнісних цілей»), є марними [3, с. 89].

Будь-якій системі, у тому числі й педагогічній, не можна нав'язувати спосіб існування або розвитку, але можна обирати і стимулювати один із закладених у конкретних умовах варіантів, розраховуючи не стільки на управлінський, скільки на саморегулювальний процес, на незначні впливи, які, проте, збігаються з можливим варіантом розвитку. На наше глибоке переконання, вивести нинішню інертну, консервативну систему педагогічного процесу із стану рівноваги можна, насамперед, перебудувавши, вдосконаливши підсистему контролю навчання і виховання. Справа в тому, що модернізаційні «зміни» контролю ніби «узгоджуються» з іншими елементами педагогічної системи – метою, діяльністю викладача, методами, формами, засобами, змістом навчання і виховання, діяльністю студентів – і вже потім певним чином впливають на кінцеві результати. Природно, такі системні перетворення мають розпочинатися із запровадження у професійній підготовці фахівців принципу взаємної відповідальності викладача і студента за кінцеві результати педагогічної взаємодії.

Прикметно, що за таких методик викладач має ґрунтовно володіти методами об'єктивного контролю навчальних досягнень студентів, високими рівнями педагогічної майстерності. У свою чергу, слід підпорядкувати зміст підготовки інженерів-аграрників до вимог сучасного виробництва. При цьому, звісно, мають змінитися методи і форми навчання. На цих аспектах зосередимо свою увагу у подальших наукових розвідках.

Список використаних джерел:

1. Локшина О.І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / О.І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 19-33.
2. Освітньо-кваліфікаційна характеристика і освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму підготовки «Механізація та електрифікація сільського господарства»: ГСВОУ-04. – [Чинний від 2004-12-01]. – К.: Наукметодцентр аграрної освіти, 2005. – 162 с. – (Галузевий стандарт вищої освіти України).
3. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: Монографія / М. Михальченко, В. Андрущенко, О. Бульвінська та ін. – К.: Інститут вищої освіти АПН України; Педагогічна думка, 2007. – 257 с.

Линовицька А.О.

аспірант,

Науковий керівник: Кузьмінський А.І.

доктор педагогічних наук, професор,

Черкаський національний університет

імені Богдана Хмельницького

ТВОРЧО-РОЗВИВАЛЬНА ЗНАЧУЩІСТЬ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ КОЛЬОРОЗНАВСТВО

Мистецька освіта має сприяти більш повному, більш зв'язному і глибокому розумінню світу особистістю й більш гармонійному, різнобічному розкриттю майбутнього митця. Залучення студентів до скарбниці світової й національної культури і мистецтва – все це лише необхідна умова для досягнення головної мети художньо-естетичного навчання і виховання – формування цілісної особистості, творчо розвиненої індивідуальності, що діє за законами краси.

Зокрема, важливе значення у формуванні творчої особистості митця має вивчення дисципліни «Кольорознавство». Набуття знань з теорії кольорової гармонії сприяє розвитку художньо-естетичному смаку митців. Завдяки знанням основних законів кольорознавства у студента формується здатність створювати художні образи та естетично перетворювати навколишнє середовище. П. Гоген наголошував, що «є тони благородні і вульгарні, є спокійні, втішні гармонії, і такі, які збуджують вас своєю сміливістю. Кожен предмет має цілком певну форму, колір і чіткий контур, мета художника їх розпізнати» [1, с. 22].

Питання кольору здавна привертало увагу видатних художників і теоретиків минулого: Леона Баттіста Альберті (теоретичний трактат «Про живопис»), Джорджо Вазарі («Діалоги про живопис»), Леонардо да Вінчі («Трактат про живопис»), Джанпаоло Ломатцо («Трактат про мистецтво живопису», «Ідея храму живопису»), Ченніно Ченніні («Книга про мистецтво або трактат про живопис») та ін. Колір досліджували такі корифеї науки як І. Ньютон (Оптика або трактат про відображення, заломлення, вигинання і кольори світла), М. Ломоносов (відкриття трикомпонентної теорії кольорного зору), Г. Гельмгольц (теорія кольоровідчуття), І. Гете («Вчення про кольори») та інші.

Нині вивчення кольору в мистецьких вищих навчальних закладах розвивається в трьох основних напрямках, зокрема: кольорознавство як наука про фізику кольору – його систематизація й комбінування; живопис, що вивчає колір навколишнього середовища з отриманням колористичних навичок роботи на площині; об'ємно-просторова композиція, де кольору відводиться формотворча роль у творі.

Навчальна дисципліна «Кольорознавство» забезпечує майбутніх митців арсеналом теоретичного знання про образотворчі функції кольору. Важливим є навчання студентів психологічно розуміти особливості сприйняття кольору, умінню бачити і розрізняти нюанси відтінків різних кольорів, відчувати колір, гармонійно сполучати кольори, вмінню будувати колористично цільно об'єкти зображення. Під час розв'язання індивідуально-творчих навчальних завдань

здобуті теоретичні знання, практичні уміння й навички у галузі кольорознавства стають ефективним засобом досягнення колористичної гармонії у художньо-естетичному самовираженні майбутніх фахівців.

«Кольорознавство» не дає готових рецептів творчих прийомів, але пояснює споглядальні у природі явища, взаємозв'язані з кольором, і тим самим допомагає студентам у роботі над створенням штучного колірною середовища людини.

У розвитку художньо-естетичного смаку митців є залучення їх до культури кольору, оскільки нині особистість виховується на телевізійній культурі, на комп'ютерній грі, де превалюють неонові кольори, що веде до примітивного розуміння значення кольору взагалі. Для сучасної цивілізованої людини головним у кольоросприйнятті є задоволення не біологічних, а соціальних потреб, які визначають ступінь її прилученості до надбань світової колористичної культури, рівень розвитку естетичного ставлення до явищ і духовного осягнення сутності культури. З названих причин доцільним і необхідним є формування у майбутніх митців культури кольору шляхом виконання системи практичних завдань з метою вироблення умінь урахувати у творчій діяльності всі аспекти емоційної дії кольору на глядача.

Відсутність прикладних знань призводить до зайвого перенасичення, порою «галасливості», строкатості, або, навпаки, брудноти кольору, що руйнує цілісність композиції або художнього образу у творі. Заключним етапом у вивченні дисципліни «Кольорознавство» є уміння студентами створювати різноманітні емоційні образи, використовуючи різні можливості впливу кольору на людину. Дж. Г. Гессі стверджує: «Велика важливість кольору полягає у факті, що він може впливати на найрізноманітніші аспекти людини – фізичний, емоційний, розумовий і духовний, і це допомагає досягти гармонії, яка містить у собі цілковите здоров'я» [2, с. 59]. Визнання ролі кольору в розумовому і духовному розвитку особистості дає підстави вважати його важливим чинником у професійній діяльності майбутніх митців.

Знання історії розвитку відчуття кольору (здатність ока розрізняти колірні тони) і сприйняття кольору (можливість сприймати все різноманіття кольорів), теорії кольору, символіки й емоційної дії, набуття практичних навичок і умінь розробки і відтворення колірних гармоній є важливим завданням у навчанні майбутніх митців образотворчого мистецтва.

Список використаних джерел:

1. Перрюшо А. Поль Гоген / А. Перрюшо. – М.: Феникс, 1997. – 512 с.
2. Birren F. Color Psychology and Color Therapy: a factual study of the influence of color on human life / F. Birren – Secaucus, N. J.: The Citadel Press, 1961. – P. 302.

Лушнікова О.Ю.

викладач вищої категорії, викладач-методист,

викладач економічних дисциплін,

Криворізький державний комерційно-економічний технікум

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ. ЙОГО ЗНАЧЕННЯ ТА ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Одним із напрямків удосконалення системи освіти України є її інтеграція в європейський простір. Тому все частіше дослідники звертаються до європейського

освітнього досвіду та рекомендацій Ради Європи, які визначають основним підходом до результатів навчання-компетентнісний.

Використання компетентнісного підходу до організації навчання і формування вимог до його результатів збільшує можливості навчально-виховного процесу.

Вивчення досвіду освітньої галузі інших країн показало, що вдосконалення систем освіти з позицій компетентнісного підходу відбулося на початку 1990-х років і це було пов'язане, перш за все, зі становленням розвиненої демократії у цих країнах, становленням у них громадянського суспільства та розвинених ринкових відносин.

Так з'явився проект «Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності», складовим якого, є «Впровадження ключових компетентностей у зміст освіти». Головним завданням проекту, було розкриття суті компетентності, та пошук педагогічних підходів, що сприяють розвитку компетентностей особистості у процесі засвоєння змісту освіти?

Зазначені вище чинники започаткували широке дослідження проблем компетентнісного підходу в Україні і визначили актуальність цього питання. Все більше педагогів-дослідників та освітян-практиків звертаються до ідей компетентнісного підходу як до одного з провідних напрямів удосконалення національної системи освіти.

Сучасна освіта в Україні досі спрямована на надання необхідних знань, умінь та навичок, за період навчання треба засвоїти багато фактичного матеріалу. Натомість, навчальні заклади сьогодні все ще не достатньо навчають приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, вирішувати конфлікти, орієнтуватися на ринку праці.

Як видно з порівняльної таблиці (таблиця 1), зміст освіти сьогодні недостатньо відповідає потребам суспільства та ринку праці, він не спрямований на набуття необхідних життєвих компетентностей.

Ті зміни, що відбувалися в галузі освіти України за останні 10 років, поглибили переобтяження навчальних програм та підручників фактичним матеріалом, оскільки ще за радянських часів домінував енциклопедичний підхід до структурування змісту освіти

Одним зі шляхів оновлення змісту освіти та узгодження його з сучасними потребами, інтеграції до європейського та світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх упровадження.

Порівняльна таблиця різних підходів до навчання

<i>Риси порівняння</i>	<i>Традиційна освіта</i>	<i>Компетентнісна освіта</i>
<i>Суб'єкти навчання</i>	<i>Викладач</i>	<i>Викладач – студент</i>
<i>Об'єкт навчання</i>	<i>студент</i>	<i>Досвід пізнання й перетворення предметів навколишньої дійсності,</i>
<i>Функція викладача в процесі навчання</i>	<i>Передача навчальної інформації студенту</i>	<i>Організація процесу навчання, формування компетенцій</i>
<i>Функція студента в процесі навчання</i>	<i>Відтворення навчальної інформації</i>	<i>Формування компетенцій на підставі власних знань, вмінь, навичок</i>
<i>Рівень активності студентів</i>	<i>Переважає репродуктивно-наслідувальний і пошуково-виконавчий</i>	<i>Пошуково-виконавчий та творчий</i>
<i>Мета навчальної діяльності</i>	<i>Виконання навчальних програм</i>	<i>Формування компетенцій з урахуванням особистісних можливостей студентів</i>
<i>Результати навчання,</i>	<i>Знання, вміння, навички</i>	<i>Система компетенцій</i>

Обрана тема дослідження є актуальною, бо забезпечення якості підготовки фахівців, до відповідності потребам роботодавців можливе лише за умови розвитку їх професійних компетенцій. А саме компетентнісний підхід визначається як такий, що може поєднати вимоги навчального стандарту і життя, а ми знаємо, наскільки, важливо зробити результати навчання адаптованими поза системою освіти.

Найвища мета розвитку вітчизняної освіти полягає у формуванні системи, яка орієнтована на європейські стандарти якості і неодмінно зберігає національну ідентичність та базується на надбаннях власної історичної освітньої теорії та практики. Йдеться про необхідність «вирощування» власної системи освіти, максимально використовуючи інноваційний досвід вітчизняних та зарубіжних сучасних освітніх систем, а також тих, що є надбаням історії педагогіки.

Результати проведеного всебічного дослідження показали, що в державних стандартах локально відбито лише окремі елементи вміння учнів самостійно вчитися. Велика розбіжність і неповнота висвітлення в програмах вимог до сформованості цього вміння зумовлена, на жаль, не специфікою предмету чи розумовими можливостями дітей, а різним розумінням ролі цієї компетентності, її структури й шляхів формування.

Сутність означеної проблеми обумовлюється тим, що, прийняті у державі європейські освітні стандарти, як зазначається в численних дослідженнях,

значною мірою є формальним. На практиці це виглядає так: ми намагаємося в нову систему «втиснути» зміст класичної освіти, наприклад:

- визначили кредити – не сформували модулі;
- називаємо компетенції – діагностуємо знання, вміння;
- визначили пріоритет за самостійною роботою студента – традиційно виконуємо завдання викладача, та ін.

Фактично сформувалась ситуація, за якої викладач формально дотримується нових вимог, не міняючи суті організації навчального процесу, що призводить до конфлікту систем, та ще більшого пониження ефективності професійної підготовки. Саме тому в суспільстві активно культивується думка про «розвал» освітньої системи.

Звідси і впливає потреба спершу розкрити теоретичне підґрунтя сутності послідовної реалізації компетентісного підходу під час навчання.

Перехід на компетентісну освіту передбачає радикальну, зміну освітньої парадигми, а не традиційне (характерне для класичної освіти) реформування окремих елементів системи, не зачіпаючи її основи. Не можна перенести принципи та модель управління розвитком класичної (інформаційно-репродуктивної) освіти на процес розбудови нової (компетентісної), за якою навчальний заклад, викладач повинен стати реальним суб'єктами реформаційних процесів.

Викладач, як головний суб'єкт реформування освітньої системи, сьогодні практично не може зорієнтуватися, на якому рівні поступу до стандартів компетентісної освіти ми знаходимося, які етапи пройдено і що залишилось в перспективі. Як наслідок ми можемо мати ситуацію, за якої будуть втрачені цінності класичної системи і не набуті – компетентісної.

Складність процесу обумовлюється тим, що переважна більшість викладачів не повністю ще розуміють сутність, основ компетентісної освіти. Традиційно у викладачів ВНЗ процес професійного саморозвитку асоціювався виключно з підвищенням рівня фахової компетентності. Проблема «як вчити» в рамках класичної системи не була принциповою і вирішувалась кожним викладачем індивідуально, не узгоджуючи її з іншими викладачами (формування цілісного освітнього простору як умови самореалізації студента, не було актуальним). Те саме стосується і студента (процес взаємозалежний), який і донині залишається об'єктом професійного розвитку (в основі якого – формула «мене вчать»), і мало орієнтується у його логіці, змісті, моделі кінцевого результату. Як наслідок- сформувався розрив між теорією і практикою.

Сьогодні вже не достатньо просто – знати свій предмет, важливо вміти викладати його цікаво, образно, емоційно. Змістовний та методично повноцінний виклад матеріалу в сучасному вищому навчальному закладі необхідно поєднувати продуманою системою питань і завдань, які ефективно організовують та направляють пізнавальну діяльність студентів.

Фундаментальні напрацювання у сфері компетентісної освіти та основ її практичного впровадження досі не трансформуються на масову практику професійного навчання, насамперед тому, що в освітній системі бракує сегмента, який би відповідав за цей процес. Тому на нинішньому етапі розвитку вітчизняної освіти особливої актуальності набуває проблема трансформації фундаментальних напрацювань у сферу компетентісної професійної освіти.

Головним суб'єктом, здатним трансформувати теорію на рівень реалій практики є ВНЗ, оскільки він є мобільною з'єднувальною ланкою між наукою і практикою, тобто він акумулює в собі одночасно потенціал і наукової, і практичної професійної діяльності. Саме ця позиція повинна бути покладена в основу забезпечення реалізації переходу на компетентнісну професійну освіту.

Список використаних джерел:

1. Адам С. Использование результатов обучения (Using Learning Outcomes UK Bologna Seminar) // Болонский процес: середина пути / Под ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2005. – С. 110.
2. Андреев А.Л. Компетентносная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 45.
3. Гришанова Н. О новой парадигме развития высшего профессионального образования // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2007.
4. Жорнова О.І., Жорнова О.І. Методична компетентність викладача ВНЗ / Ольга Жорнова, Олена Жорнова. – Навчальний посібник Інтерсервіс, 2013. – 336 с.

Морквян І.В.

старший викладач,

Комунальний заклад

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Одним із основних напрямків удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів інформатики є підвищення в них рівня сформованості вмінь зі збору та опрацювання даних; їх систематизації, класифікації, узагальнення й представлення у зручному для засвоєння учнівською молоддю вигляді.

У працях А. Алексюка, Л. Грень, О. Ігнатюк та ін. зазначається, що для підготовки успішного фахівця-професіонала велике значення має оволодіння людиною інтелектуальними прийомами, за допомогою яких відбувається і засвоєння знань, і оперування ними. Зокрема, А. Алексюк наголошує на тому, що засвоєння знань може вважатися насправді цінним тільки тоді, коли воно досягає рівня застосування. Рівень же застосування передбачає засвоєння способів діяльності (навичок і вмінь – інтелектуальних і практичних), тому досить важливо в процесі навчання дбати не тільки про повідомлення знань студентам, а і про формування в них відповідних умінь [1].

Метою нашої публікації є визначення педагогічних умов формування інтелектуальних умінь майбутніх учителів інформатики при вивченні природничо-математичних дисциплін.

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів інформатики Жалдак М., Когут У., Морзе Н., Швецький М., Шишкіна М. та інші звертають увагу на важливість фундаментальної підготовки у формуванні інтелектуальної культури студентів, яка здійснюється (за Жалдаком М.) при вивченні комплексу

дисциплін гуманітарного та соціально-економічного, природничо-математичного та професійно-орієнтованого (професійно-педагогічна підготовка та професійна науково-предметна підготовка) циклів [4].

Зважаючи на те, що загальнонауковий фундамент підготовки майбутніх учителів інформатики забезпечують також і дисципліни природничо-математичного циклу, ми будемо досліджувати проблему формування інтелектуальних умінь майбутніх учителів інформатики на прикладі їх вивчення. Зокрема зазначимо, що процес інтеграції цих дисциплін сприяє ефективній інтелектуальній праці учнівської молоді, створенню на заняттях умов для формування гнучкості мислення студентів. Це можливо забезпечити завдяки застосуванню в освітньому процесі засобів інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема інтерактивних он-лайн дошок, сервісів Веб 2.0 для створення різноманітного дидактичного матеріалу (кросвордів, шкал часу, форм для організації опитування тощо) та власних освітніх сайтів чи блогів. Тому, на наш погляд формуванню інтелектуальних умінь майбутніх учителів інформатики при вивченні природничо-математичних дисциплін сприятиме створення ними інтерактивних навчальних засобів за допомогою сервісів Веб 2.0, що забезпечується дотриманням науково обґрунтованих педагогічних умов.

Характеризуючи педагогічні умови, В. Лядиус, А. Найн розглядають їх як сукупність об'єктивних можливостей, обставин, що супроводжують освітній процес, певним чином структуровані й спрямовані на досягнення поставленої мети [2]. С. Кирилашук під педагогічними умовами розуміє сукупність чинників, що визначають управління процесом навчання, забезпечують активність студентів, стимулюють свідоме засвоєння навчального матеріалу [3]. О. Шаран, З. Юрас визначають педагогічні умови як сукупність можливостей, змісту, форм, методів, сприятливих для ефективної організації навчального процесу у вищому навчальному закладі і спрямованих на формування у студентів необхідних знань, умінь, навичок [5].

У руслі нашого дослідження під педагогічними умовами формування інтелектуальних умінь майбутніх учителів інформатики на заняттях із природничо-математичних дисциплін розумітимемо сукупність чинників, що управляють процесом навчання, впливають на формування професійного досвіду студента та сприяють його реалізації в певній сфері діяльності.

Наші дослідження засвідчили, що забезпечення ефективності процесу вивчення майбутніми фахівцями природничо-математичних дисциплін зумовлюється організацією діяльності студентів щодо створення інтерактивних навчальних програмних засобів, зокрема, за допомогою сервісів Веб 2.0 та подальшим їх застосуванням в освітньому процесі. Це супроводжується такими педагогічними умовами: 1) створення позитивної мотивації до формування інтелектуальних умінь при вивченні природничо-математичних дисциплін на основі системи завдань практичної направленості; 2) включення студентів у професійно-орієнтовану діяльність зі створення освітніх програмних засобів за допомогою сервісів Веб 2.0 при вивченні природничо-математичних дисциплін; 3) розвиток педагогічної рефлексії з метою формування інтелектуальних умінь майбутніх учителів інформатики.

Отже, комплексне забезпечення визначених педагогічних умов сприятиме підвищенню ефективності формування інтелектуальних умінь майбутніх учителів інформатики при вивченні природничо-математичних дисциплін.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх питань окресленої проблеми. Подальшим завданням вбачаємо розробку на їх основі моделі формування інтелектуальних умінь майбутніх учителів інформатики при вивченні природничо-математичних дисциплін.

Список використаних джерел:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник. [для студ. вищ.нав.закл.] / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с., с. 130.
2. Дітковська Л. А. Організаційно-педагогічні умови формування ІКТ-компетентності майбутніх соціальних працівників / Л. А. Дітківська // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 21(280), 2913. – С. 36-46.
3. Кирилашук С. А. Педагогічні умови формування інженерного мислення студентів технічних університетів у процесі навчання вищої математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. А. Кирилашук; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2010. – 20 с. – укр.
4. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт.: спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання інформатики» / Морзе Наталія Нікторівна – Київ, 2003. – 43 с.
5. Шаран О., Юрас З. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку логічного мислення молодших школярів на уроках математики / О. Шаран, З. Юрас // Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 12, 2015. – С. 324-329.

Петренко Т.В.

аспірант,

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН АВТОМОБІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Викладач загальнотехнічних дисциплін у системі професійної та вищої освіти повинен досконало знати зміст навчального процесу; володіти принципами і методами навчальної та виховної роботи.

Фундаментальні фахові знання, які є підґрунтям професійної компетентності викладача загальнотехнічних дисциплін автомобільної галузі, базуються на усвідомленні важливості передачі досвіду, вмінь, навичок.

Професійна компетентність – сукупність індивідуальних властивостей особистості, які складаються в специфічній чуйності до об'єкту, засобам, умовам педагогічної праці та створенню продуктивних моделей формування якостей в особистості студента [1, с. 102, 103].

Професійно-педагогічна компетентність – здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, на засіб формування особистості учня з урахуванням вимог навчально-виховного процесу. Складові педагогічної компетентності (за Кузьміною Н.В.) [2, с. 34]:

1. Соціально-педагогічна компетентність в галузі дисципліни, що викладається – це знання науки (її історії, методології й методів дослідження, категоріального апарату); навички та вміння використовувати наукові знання в засоби розв'язання педагогічних задач.

2. Методична компетентність щодо способів формування знань, вмінь в учнів – здатність вибирати такі методи та засоби навчання та виховання, які сприяють якнайкращому розв'язанню педагогічних задач.

3. Соціально-психологічна компетентність щодо процесів спілкування – інформованість у сфері процесів спілкування в групах, з якими працює педагог: між учнями, між педагогом та учнями, між педагогом та групами; знання того, як процеси спілкування сприяють чи перешкоджають розв'язанню педагогічних задач.

4. Диференціально-психологічна компетентність щодо мотивів, здібностей, спрямованості учнів – інформованість про індивідуальні особливості кожного учня, його здібності, сильні риси волі й характеру, позитивні й негативні риси його підготовки; прийняття продуктивних стратегій індивідуального підходу до учнів.

5. Аутопсихологічна компетентність щодо позитивних та негативних якостей власної діяльності й особистості – інформованість педагога про способи професійного самовдосконалення, а також про сильні та слабкі грані своєї діяльності та особистості.

Поняття професійної компетентності викладача загальнотехнічних дисциплін автомобільної галузі не звужується лише до професійних знань, умінь та навичок, але має змістовну складову, яка визначається критичністю мислення, вмінням розв'язувати й аналізувати наукові задачі, протягом своєї діяльності реалізовувати педагогічний потенціал.

На нашу думку, професійна компетентність – комплекс якостей спеціаліста, який готовий до самореалізації та самоосвіти, єдності його методологічної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки.

Звертаючись до поняття «професійна компетентність» у теорії та практиці професійної освіти викликано рядом об'єктивних та суб'єктивних припущень. У цьому випадку актуалізується проблема професійної підготовки, яка розглядається як багатоаспектна проблема, що включає проблему забезпечення рівня загальноосвітньої підготовки і, особливо, професійно-педагогічна підготовленість вчителя школи, викладача коледжу, технікуму, вищого навчального закладу. Від рівня якого фактично і залежить успішний розвиток вітчизняної системи освіти (як загальної, так і професійної) [1, с. 103].

Формування професійної компетентності здійснюється у трьох напрямках (за Карпетовою Н.М.):

1. Зміна всієї системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови (набуття відповідних навичок, розвиток специфічних способів виконання діяльності).

2. Зміна особистості суб'єкта (моторика, мова, форми спілкування, емоціональність, увага, пам'ять, мислення, емоційно-вольова сфера).

3. Зміна відповідних компонентів настанови суб'єкта по відношенню до об'єкта діяльності (інтерес до об'єкта, розуміння його значущості, пізнання своїх реальних можливостей впливу на об'єкт) [1, с. 103].

Професійна компетентність викладача – це досить складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань та визначальних особистісних якостей, які обумовлюють готовність викладача до актуального виконання педагогічної діяльності. При цьому педагогічний професіоналізм базується, насамперед, на індивідуальному стилі викладача.

Характеристики професійної компетентності викладача загально-технічних дисциплін автомобільної галузі:

1. Професіоналізм, який реалізується через уміння аналізувати з точки зору прикладних наук; використовувати знання, прийоми, методи та засоби за профілем навчання у практичній діяльності.

2. Ініціативність, яка визначає самостійний вибір профілю підготовки, орієнтованість на безперервну освіту.

3. Дослідницька діяльність, яка формує науковий потенціал, щодо роботи зі студентами як у межах навчального закладу, так і під час проходження навчальної, виробничої, технологічної та переддипломної практики.

Отже, визначальним для формування професійної компетентності викладача загальнотехнічних дисциплін автомобільної галузі є володіння предметом на досить високому рівні та прийомами самореалізації, розвитку в рамках професії; здатність до подальшого професійного зростання; вміння до співпраці як у середині колективу, так і в аудиторії під час роботи зі студентами; формування відповідальності за результати своєї діяльності.

Список використаних джерел:

1. Занина Л.В., Меньшиква Н.П. Основы педагогического мастерства./Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 288 с.

2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.

Піцул К.С.

асистент,

Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРАКТИКО-ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНОЇ І РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

У період модернізації, найважливішим завданням освіти стає організація процесу навчання таким чином, щоб результат навчання виявлявся у формуванні у студентів власної внутрішньої мотивації навчання, творчого мислення, та стійкого пізнавального інтересу до майбутньої професійної діяльності. Систему вищої професійної освіти необхідно направляти на подолання розриву між академічною освітою і зовнішнім середовищем для підготовки молодих фахівців відповідно до вимог роботодавців – щоб вони з першого дня могли працювати на підприємстві або організації, приносячи

максимальну користь. Тому головним завданням вищою професійної освіти повинно стати навчання з орієнтацією на вимоги роботодавців на основі практико-орієнтованого підходу.

Практико-орієнтований підхід до навчання передбачає таке навчання, метою якого є формування у студентів професійних навичок практичної роботи, затребуваних роботодавцями, а також формування розуміння того, де, як і для чого отримані навички та компетенції застосовувати на практиці. На відміну від традиційної освіти практико-орієнтований підхід спрямований на придбання крім знань ще умінь, навичок і досвіду практичної діяльності.

Практико-орієнтований підхід описаний рядом авторів (Ю. Ветров, Ф. Ялалов, Н. Клушина, Т. Дмитрієнко, П. Образцов і ін). У той же час в науковій літературі спостерігаються різночитання у розумінні цілей практико-орієнтованого підходу. Одні автори під метою цього підходу розуміють формування професіонального досвіду студентів при зануренні їх у професійне середовище у ході навчальної, професійної та переддипломної практики (Ю. Ветров, Н. Клушина). Інші автори (Т. Дмитрієнко, П. Образцов) до практико-орієнтованого підходу відносять професійно-орієнтовані технології навчання, спрямовані на формування у майбутніх фахівців значущих для професійної діяльності знань, умінь, навичок, професійно-важливих якостей [1, с. 90].

Аналізуючи досвід зарубіжних університетів, можна зробити висновок, що ознаками практико-орієнтованого підходу є:

- орієнтація програм навчання на прогнози ринку праці;
- реальна практична спрямованість курсових і дипломних робіт;
- використання активних методів навчання та інформаційних технологій;
- активне залучення фахівців-практиків в процес навчання і оцінювання студентів;
- створення майданчиків практичного навчання;

Сьогодні істотно підвищилась роль роботодавця у визначенні завдань і змісту освіти. Фактично, питання ставиться таким чином, що в розвитку освіти повинні брати участь дві рівноправні сторони – роботодавці (бізнес) і академічне співтовариство. Обидві сторони повинні добре знати потреби і інтереси один одного, діяти спільно і узгоджено з приводу підготовки майбутніх фахівців. Орієнтованість освітніх програм на ринок праці стає ключовим показником ефективності вищої освіти та якості підготовки молодих фахівців.

Вважаємо, за необхідне визначити основні напрямки взаємодії роботодавців з освітніми закладами. Така взаємодія дозволить досягти відповідності результатів навчання вимогам індустрії гостинності та ринку праці і, тим самим, дозволить підвищити конкурентоспроможність вузу і випускників.

Налагодження контактів між навчальними закладами та підприємствами індустрії гостинності може здійснюватися наступними способами:

1. Залучення фахівців в області готельного і ресторанного бізнесу для оцінювання фактичних і обговорення передбачуваних результатів навчання, розробці нових освітніх програм і програм виробничих практик;

2. Залучення представників галузі до складання навчальних посібників і методичних рекомендацій, що включають в себе аудіо та відеозаписи еталона виконання робочих функцій, а також приклади нестандартних і конфліктних ситуацій на підприємствах індустрії гостинності;

3. Спільна участь роботодавців, викладачів і студентів в галузевих конференціях і наукових конференціях, що проводяться вузами;

4. Залучення представників галузі для читання лекцій, проведення практичних занять в рамках вивчення дисциплін професійного циклу;

5. Участь роботодавців в плануванні тематики дипломних робіт з урахуванням вимог галузі і відповідно участь у засіданнях комісії із захисту випускних кваліфікаційних робіт;

6. Участь роботодавців на «днях відкритих дверей» навчальних закладів;

Таким чином, можна говорити про те, що на поточний момент основним напрямком розвитку технологій реалізації практико-орієнтованого підходу є концентрація зусиль освітніх організацій на розвиток практико-орієнтованого навчання, а також максимальному залученні організацій-роботодавців в освітню діяльність, що в кінцевому підсумку, забезпечить поєднання академічної підготовки випускників з отриманням останніми практичного досвіду і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності, а також скоротить час адаптації випускників на підприємствах.

Список використаних джерел:

1. Ялалов Ф. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. 2008. № 1. – С. 89-93.

2. Проект з покращення освіти в Україні [Електронний ресурс]. – http://www.csr-ukraine.org/skm_keys.html

Прадій Т.П.

асистент;

Михайлова А.Г.

асистент;

Крамаренко І.С.

кандидат педагогічних наук, асистент,

Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

ПРОБЛЕМИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЧНОЇ ХІМІЇ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ В МЕДИЧНИХ ВУЗАХ

Викладання біологічної хімії в медичних вузах відноситься до числа актуальних проблем загальної підготовки лікарів. Оскільки біохімічні методи дослідження для лікаря є значним джерелом діагностичної інформації, невміння практичними лікарями інтерпретувати результати біохімічних аналізів може стати джерелом серйозних діагностичних помилок. А, розуміння суті взаємозв'язку біохімічних процесів в організмі людини, сприяє формуванню клінічного мислення сучасного фахівця.

Біохімія, як до клінічна природничо-наукова дисципліна, в медичній освіті зобов'язана створити базу, фундамент для подальшого вивчення клінічних дисциплін. Отже, глибокі знання біохімічних процесів повинні бути в активі сучасних лікарів і використовувати ними при вирішенні професійних завдань. Такий підхід до вивчення біохімії створює певні труднощі у викладанні цього предмету.

Курс біологічної хімії вивчається на другому курсі навчання і, по суті, зводиться до засвоєння основ цієї цікавої науки. Запам'ятовування складних хімічних формул, багатоетапних ланцюжків метаболічних шляхів – все це вимагає від студентів другого курсу величезних зусиль. Однак, сучасна біохімія не обмежується простим переліком ферментативних реакцій, крім того, біологічну хімію, мабуть, важко однозначно віднести тільки до біологічного аспекту, оскільки біохімічні процеси визначають особливості також психологічної та соціальної сфер людини – здорової чи хворої.

Впровадження кредитно-модульної системи в 2005 році пов'язано із «забезпеченням в галузі освіти вимог міжнародної європейської системи стандартів та сертифікації». Це говорить про те, що ми повинні готувати висококваліфікованих фахівців із знанням сучасних методів діагностики та корекції патологічних станів, що до курсу біологічної хімії, то він повинний зберегти характер фундаментальної дисципліни, але при цьому виконувати мотиваційну роль, містити елементи патохімії і акцентувати увагу студентів на значенні біохімії для вивчення клінічних дисциплін, а також для майбутньої практичної і наукової діяльності.

Модульно-трансферна система передбачає систематичну, планомірну оцінку знань, умінь і навичок, отриманих студентом у процесі навчання. В результаті підсумкова оцінка з дисципліни «заробляється» студентом протягом усього курсу навчання. Це дозволяє студентам усвідомити необхідність систематичної роботи по вивченню дисципліни.

Згідно з навчальною програмою із спеціалізації «Лікувальна справа» на вивчення предмету «Біологічна хімія» відводиться два семестри на другому курсі. На першому курсі студенти вивчають дисципліну «Біоорганічна хімія», на який відводиться тільки один семестр. За такий короткий термін неможливо якісно розглянути ті розділи, що вказані в програмі. В результаті більшість сучасних студентів-медиків, які починають вивчати біологічну хімію не здатні відповісти на принципово важливі для біохімії питання, наприклад, описати хімічною мовою біологічні процеси.

На даний час, на медичному факультеті проводяться тригодинні практичні заняття з біологічної хімії щотижня. Викладачі кафедри на практичних заняттях максимально використовують різні форми поточного контролю. Щоб скоротити розрив між теоретичними знаннями та їх застосуванням у практичній діяльності лікаря. Оцінювання знань студентів здійснюється ході поточного, рубіжного та підсумкового контролю.

Поточний контроль по темах включає самі різні форми:

- Перевірка вихідного рівня знань, для цього задаються спеціальні завдання. Що дозволяють студентові згадати матеріал з курсу біоорганічної хімії;
- Контроль виконання домашнього завдання;
- Тестування (вхідний рівень);

- Співбесіда (відповіді на запитання викладача по досліджуваній темі);
- Практична робота (контроль виконання і оформлення звітності за результатами);
- Розв'язання ситуаційних задач.

Велика увага на практичних заняттях приділяється самостійній роботі студентів (СРС). СРС передбачає різні види індивідуальні і колективної діяльності студентів, що здійснюється без безпосередньої участі викладача.

Організація самостійної роботи студентів – одна із найскладніших технологічних завдань. Вирішенню цього завдання багато в чому сприяє методичне забезпечення самостійної роботи студентів. Відомі два аспекти методичного забезпечення аудиторної роботи та методичне забезпечення позааудиторної роботи. Методичного забезпечення всіх видів СРС дозволяє ефективно управляти цим найважливішим видом навчальної діяльності. Створені навчально-методичні посібники у вигляді робочих зошитів для самостійної роботи з чітко сформульованими завданнями та завданнями, що дозволяють студентові лише вписати правильну відповідь, визначення, схему, формулу, висновок. Це дозволяє виключити переписування, економить час студента, а також викладача з контролю виконання СРС. Крім того, на кафедрі розроблені навчально-методичні посібники, які містять завдання, спрямовані на запам'ятовування – конспектування основних теоретичних положень, так і більш творчі завдання – вирішення завдань, складання схем, таблиць.

На кафедрі підготовлені методичні вказівки по всьому курсу біологічної хімії. Методичне забезпечення аудиторної СРС на іншій кафедрі включає знайомство з планом практичних занять, інструкцій з правил техніки безпеки та протипожежної безпеки, порядком роботи на лабораторному обладнанні.

У протоколах до практичних занять міститься алгоритм виконання практичної роботи, необхідні розрахункові формули. Студенти самостійно виконують дослідження того чи іншого біохімічного процесу під керівництвом викладача. Вони повинні виконати практичну роботу, отримати результати, проаналізувати їх та зробити висновки. Час, що відводиться на практичну роботу, необхідні реактиви, посуд також наведені в протоколах до практичних занять. Ці методичні посібники студенти можуть використовувати під час самостійної роботи в поза аудиторний час або при здачі академічної заборгованості. Студенти мають можливість отримувати щоденні консультації викладачів.

Розв'язуючи ситуаційні задачі на практичних заняттях студенти закріплюють знання, використовуючи теоретичний матеріал даного заняття. Відповідаючи на поставлені перед ним ситуаційні завдання студент повинен пояснити біологічний сенс хімічних реакцій, способи їх регуляції в організмі, можливі причини порушення обміну речовин, які продукти реакцій в організмі пацієнта при цьому будуть накопичуватися або сформуватися дефіцит, якими методами лабораторних досліджень можна виявити ці порушення, розкрити значення виявлених змін для діагностики захворювань і яким чином можна виправити виниклі порушення в обміні речовин. Такий спосіб поточного контролю встановлює більш тісний зв'язок теорії з практикою.

З урахуванням сучасних тенденцій в освітньому процесі повинні переживати не традиційні репродуктивні методи, а технології навчання, що активують творчу діяльність студента. Стосовно до курсу біологічної хімії,

такими інтерактивними технологіями є залучення студентів не тільки до вирішення, але і створенню тестів та ситуаційних завдань.

Для більш обдарованих і високо вмотивованих студентів можна запропонувати на занятті самостійно сформулювати нову, цікаву для них ситуацію, наприклад, запропонувати створити тест або ситуаційну задачу, або викладач, враховуючи інтереси студента, допомагає йому вибрати неординарну, що знаходиться в межах досліджуваної теми проблему, з якої потім формується ситуаційна задача. Відповідальність за правильність та актуальність обраної ситуації стимулює не лише студента, а й викладача, який виступає у ролі консультанта і відповідає за якість і достовірність інформації що використовується. Крім того, зацікавлені в більш високому балі студенти пишуть реферати і захищають їх на заняттях, можуть брати участь у проведенні круглих столів, групових конференцій, створювати мультимедійні презентації, виконувати дослідницькі завдання з пошуку патологічних компонентів шлункового соку, сечі, крові, тощо.

Біохімічний експеримент – важливий елемент у становленні природничо-наукового мислення майбутнього лікаря. Сучасні комп'ютерні технології дозволяють ввести в навчальний процес, поряд з традиційними експериментами, і комп'ютерне моделювання молекулярних процесів. Комп'ютерні анімаційні відеофільми є засобами візуалізації складних молекулярних процесів. Звичайно, самостійна робота студентів з використанням навчальних комп'ютерних програм представляє особливий інтерес. Така форма навчання дає змогу швидко визначити вихідний рівень знань, з яким студенти прийшли на заняття. Програми можуть бути використані студентами для самоконтролю знань в позааудиторний час.

Список використаних джерел:

1. Князева М. В. О специфике и способах повышения эффективности преподавания биохимии в медицинских вузах / М. В. Князева, О. И. Бабаева // Сб. Наука і освіта. Медицина. Матеріали научно-практ. конф., Днепропетровск. – 2004. – С. 54–57.
2. Князева М. В. До питання про викладання біохімії на медичних факультетах // Буковинський медичний вісник – Чернівці. – 2005. – № 2. – С. 118-120.
3. Князева М. В. Оцінка результатів введення Болонського процесу в систему вищої освіти (за матеріалами FEBS Congress 2013) // Ukr. Biochem. J., 2014, Vol. 86, № 5 (Suppl. 2). – P. 282-283.

Сидоряк В.М.

викладач;

Співак О.В.

викладач,

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «АНСАМБЛЕВЕ ВИКОНАВСТВО» ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Термін «ансамбль» походить від французького слова *ensemble*, і у перекладі означає – *разом*. Даний термін використовується у різних видах мистецтва – архітектурний ансамбль, хореографічний ансамбль тощо, і завжди передбачає певну злагодженість та «монолітність». Музичний ансамбль, що не є виключенням, – це спільне виконання музичного твору кількома учасниками, а навчальна дисципліна «Ансамблеве виконавство» – це педагогічно адаптована система практичних та самостійних занять, прийомів, методів викладання, що спрямована на формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя «Музичного мистецтва».

Колективна гра на музичних інструментах – ефективний засіб виховання і навчання студентів музичній творчості. Гра в ансамблі дисциплінує, розвиває почуття відповідальності, активізує музичні здібності. До основних завдань зазначеної навчальної дисципліни, в цілому, можна віднести:

- формування навичок виконавського саморегулювання;
- виховання в процесі навчання гри на музичному інструменті творчого ставлення до методики роботи з учнями;
- розвиток музично-виконавського мислення, пов'язаного з усвідомленням засобів музичної виразності та методів їх виконавського втілення у творчій діяльності;
- опанування найбільш типових рис музики різних стилів, епох, національних шкіл та художніх напрямків;
- підготовка до виконання музично-просвітницьких функцій вчителя, проведення тематичних лекцій-концертів, організації дитячих музичних вистав, використання дитячих музичних інструментів у роботі в класі та позакласній роботі;
- розширення музичного кругозору студента, розвиток якостей необхідних музиканту та майбутньому вчителю «Музичного мистецтва», таких як уміння слухати не тільки власне виконання, а й партнера, загальне звучання всієї музичної тканини п'єси;
- виховання вміння захопити своїм задумом товаришів по ансамблю (а пізніше учнів);
- підвищення почуття відповідальності за знання своєї партії, бо спільне виконавство вимагає вільного володіння текстом.

Особливістю ансамблевого музикування є виховання почуття відповідальності студентів за освоєння власної партії, досягнення виконавцями точності в темпі, ритмі, штрихах, динаміці, агогіці, специфіці

тембрового звучання, що сприяє створенню єдності та цілісності музично-художнього образу виконуваного твору.

У результаті вивчення навчальної дисципліни «Ансамблеве виконавство» студент набуває необхідних професійно-педагогічних навичок, знань та вмінь, а саме: знайомиться з основними спеціальними термінами, що використовуються у процесі роботи у класі; вивчають історію становлення та розвитку ансамблю як виконавської одиниці та навчальної дисципліни; знайомляться із основними стилями та напрямками розвитку ансамблевого музичного мистецтва; засвоюють знання щодо основних етапів розбору музичного твору.

До очікуваних результатів вивчення зазначеної дисципліни можна віднести: вміння студента самостійно обирати, опрацювати та виконавські інтерпретувати музичний матеріал; самостійно підбирати музичні твори різних епох і стилів з урахуванням виконавських навичок; вміння аналізувати та словесно інтерпретувати музичний твір; вміння майстерно володіти мистецтвом гри у ансамблі, підбирати на слух, перекладати, аранжувати для ансамблю, транспонувати та обробляти музичний матеріал; вміння вільно використовувати музичні твори на заняттях з «Музичного мистецтва»; вміння застосовувати теоретичні та практичні навички у професійно-педагогічній діяльності. До найважливіших ансамблевих навичок можна віднести «відчуття партнера», уміння чути соліста і допомагати йому у втіленні виконавських намірів, навички самоконтролю та самооцінки власних та колективних дій.

Список використаних джерел:

1. Клас ансамблю: Програма курсу / Харківська державна академія культури; Укладач Гладких А. В. – Х.: ХДАК, 2009. – 14 с.
2. Музыкальный словарь в рассказах / Михеева Л. – М.: 1986. – 176 с.
3. Федоришин Василь Ілліч. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: 2005. – 202 с.

Степанов С.П.

*заступник начальника факультету охорони
та захисту державного кордону з навчальної та методичної роботи,
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ УМІНЬ ІДЕНТИФІКАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Україна має надзвичайно вигідне транспортно-географічне положення, яке обумовлене центральним розташуванням в Європі на перехресті найкоротших шляхів зі Східної Європи й Азії в Центральну і Західну Європу, а також зі Скандинавії і Балтійського регіону у Східне Середземномор'я і Чорноморський регіон. Це характеризує територію України як єднальну ланку між народами і цивілізаціями різних частин Старого Світу.

Переважає більшість людей, які сьогодні прямують через кордони держави, здійснюють свої поїздки на законних підставах. Однак, останніми десятиліттями географічне положення України почали активно використовувати злочинні елементи з метою незаконної міграції, транспортування мігрантів та торгівлі людьми. Цілком зрозуміло, що такі особи для перетинання державного кордону приховують свої справжні прізвища та належність до громадянства, маскують зовнішність, виготовляють підроблені документи та використовують чужі. Про це свідчать результати аналізу документів порушників кордону України (кожен четвертий затриманий порушник законодавства про державний кордон використовує підроблені або чужі паспортні документи).

Цей вид порушень найбільш складний для виявлення, оскільки порушники спеціально підбирають схожу за зовнішністю фотокартку в паспорті, змінюють свою зовнішність. У деяких випадках остаточне рішення про належність прикордонного документа особі можна прийняти тільки після детального вивчення.

Встановлення належності паспортного документу особи як одне з найбільш складних завдань при здійсненні прикордонного контролю вимагає від службових осіб Державної прикордонної служби України спеціальних навичок та умінь для здійснення ідентифікації. Саме тому офіцери-прикордонники повинні володіти сукупністю знань, умінь та навичок ідентифікації та виявлення правопорушників законодавства про державний кордон за різноманітними ознаками, що сприятиме підвищенню якості оперативно-службових дій у пунктах пропуску щодо розпізнавання порушників державного кордону.

Поняття «ідентифікація» походить від пізньолат. *Identifico* – ототожнюю, воно має декілька значень. У найбільш розповсюдженому варіанті ідентифікація – це процес розпізнавання системою або людиною (криміналістом, дослідником, операційною системою тощо) іншої системи або об'єкта (людини, користувача, предмету, процесу тощо).

Теорія ідентифікації вивчає технічні засоби, методи і прийоми встановлення тотожності об'єктів, що мають значення, наприклад, для розслідування злочинів. Встановлення тотожності різних об'єктів дозволяє встановити факти, одержати докази, необхідні для проведення, наприклад, розслідування злочину. Процес встановлення тотожності об'єктів здійснюється різними методами. Теорія ідентифікації вивчає найзагальніші прийоми, методи і принципи, які притаманні усім випадкам встановлення тотожності, й тому називається загальною теорією криміналістичної ідентифікації [1].

Для того, щоб вирішити питання про тотожність або відмінність, необхідно в одних випадках здійснити більш-менш складне дослідження (наприклад, криміналістичну експертизу), в інших – провести слідчі дії (наприклад, пред'явлення для впізнання). З огляду на це розрізняють оперативно-слідчу та експертну ідентифікацію. В усіх випадках встановлення тотожності являє собою процес, який охоплює дослідження, порівняння або зіставлення ознак, – його називають ідентифікацією, або ототожненням [1].

Відповідно до вимог освітньо-професійних програм, офіцер-прикордонник повинен уміти ідентифікувати елементи обличчя людини, їх

різновиди; виділяти характерні особливості обличчя людини, здійснювати порівняння його елементів; виявляти особливі прикмети людини; встановлювати тотожність зображених на фотокартках осіб; визначати зріст людини окоміром; виявляти вікові зміни зовнішності людини; визначати вік людини за зовнішніми ознаками; складати «словесний портрет»; виявляти осіб за «словесним портретом»; проводити співбесіди з особою під час перевірки документів, для уточнення припущення, що паспорт не належить особі, яка його пред'явила; проводити психологічне спостереження за особами, які проходять паспортний контроль; порівнювати підписи і встановлювати їх тотожність; встановлювати тотожність відбитків нігтьових фаланг людини тощо.

Уміння ідентифікації є також важливими для протидії викраденню автомобілів. Останніми роками ця злочинна діяльність набула широкого розмаху в багатьох країнах світу. Поодинокі епізоди крадіжок транспортних засобів виключно з метою їх особистого використання трансформувалися в надприбутковий добре організований бізнес світового масштабу. Країни Західної Європи зі своїм багатомільйонним автопарком є одними з основних постачальників викраденого автотранспорту на міжнародній арені. Щороку в них викрадають близько 1 млн. транспортних засобів. Більше половини з них відшукати не вдається.

Сьогодні правоохоронні органи цих країн спільно шукають шляхи для створення дієвих заходів щодо протидії таким злочинним процесам. Під егідою Європейського Союзу на міждержавному рівні розробляються цільові програми з залученням представників відповідних правоохоронних структур, метою яких є об'єднання зусиль на боротьбу зі спільною загрозою. Одним з таких прикладів є проект Європейської агенції з управління оперативним співробітництвом на зовнішніх кордонах держав-членів ЄС (FRONTEX) під назвою «Виявлення викрадених автомобілів», до якого приєдналася й Україна.

Проблема ідентифікації загалом та ідентифікації правопорушників була предметом досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених. Так С. Іванова, Е. Еріксон, В. Зінченко, Н. Велопольська детально досліджували психологічні аспекти ідентифікаційних процесів. І. Авдеева та В. Мухіна окреслили компоненти ідентифікації. Криміналістичну ідентифікацію досліджували А. Колесніченко, Т. Матусовський, І. Крилов, І. Зуєва, Ю. Товальд, Є. Іщенко, А. Топорков, А. Кустов, В. Левін, Р. Белкін, Н. Селіванов, В. Грабовський, А. Ейсман, М. Сегай, М. Розанов, В. Метричев, Ю. Корухов, В. Колмаков. Проте питання підготовки офіцерів-прикордонників до ефективної та швидкої ідентифікації порушника вимагає детального аналізу та вивчення.

Список використаних джерел:

1. Криміналістика: Підручник для студентів юрид. спец, вищих закладів освіти. – Кол. авторів: Глібко В. М., Дудніков А. Л., Журавель В. А. та ін. / За ред. В. Ю. Шепітька. – К: Видавничий Дім «Ін Юре», 2001. – 684 с.

Столярчук Л.Б.

викладач,

Національний університет «Львівська політехніка»

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ЮРИСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

У контексті формування демократичної правової держави та розвитку стійкої міжнародної співпраці в Україні досить гостро постала проблема професійної підготовки фахівців у галузі права, які б забезпечували захист демократичних прав і законних інтересів громадян, відстоювали суверенність України та формували її позитивний імідж на міжнародній арені. Це зумовлює необхідність вивчення особливостей організації та функціонування системи професійної підготовки юристів провідних країн світу, зокрема Канади.

Канаді притаманна дворівнева система освіти – загально-університетська та професійна. Право як спеціальність вивчається в спеціальних професійних закладах – правничих школах, яких у Канаді налічується 25 і які функціонують при університетах та відрізняються переважно кількістю студентів та оплатою за навчання. Утвердженню інституту правничої школи сприяла потреба в системній підготовці юриста, зокрема, до кваліфікаційного іспиту, а відтак, і практики права [1, с. 48]. Вступити до правничої школи можна лише пройшовши чотирирічний курс загально-університетського навчання та отримавши освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра з будь-якої спеціальності. При зарахуванні до правничих шкіл вступні випробування не проводяться, натомість вступна комісія здебільшого бере до уваги результат LSAT (загальнонаціональний обов'язковий іспит для вступників до юридичних навчальних закладів, який являє собою набір логічних тестів) та середній арифметичний бал оцінок (GPA), отриманих в університеті, а також враховуються академічна та громадська діяльність вступника, рекомендаційні листи, есе-обґрунтування бажання навчатися в обраному закладі, набутий досвід роботи і його суть. Варто зазначити, що кількість місць для вступу у кожен правничу школу є обмежена, тому зарахування відбувається на основі великого конкурсного відбору.

Формуванню традицій юридичної професії та освіти в Канаді сприяла правова система країни, яка характеризується наявністю двох юрисдикцій. Всі провінції і території в межах Канади, за винятком Квебеку, слідує юридичній традиції загального права, тоді як з історичних причин у Квебеку дотримуються системи цивільного права. З цієї причини в Канаді існує дві програми навчання для здобуття ступеня в галузі права. Вступивши до юридичного університету, студент може отримати освітньо-кваліфікаційний рівень LL.B. (бакалавр права) або JD (Juris Doctor – Доктор юриспруденції), що вважається професійною освітою у сфері права. Слід зауважити, що зміна в академічній номенклатурі на користь JD у якості ступеня зі загального права замість LL.B., яка в даний час завершена або знаходиться на етапі обговорення в ряді канадських шкіл, не вплинула на рівень навчання, тому що ці ступені рівноцінні [3, с. 254]. У Квебеку ступені з цивільного права включають бакалавра права (LL.B.), ліцензіата права (LL.L.) або бакалавра цивільного права (B.C. L.) Завдяки подвійній системі права в Канаді, деякі

правничі школи надають можливість студентам отримати подвійний диплом із загального та цивільного права. Зокрема, курс навчання в університеті Макгілла триває чотири роки і завершується присвоєнням ступенів бакалавра з загального права та бакалавра з цивільного права провінції Квебек (LL.B./B.C. L.). Ступінь LLM (Master of Law – Магістр права) вважається додатковою юридичною освітою, яку можна отримати після LLB чи JD. Для зарахування на програму LLM необхідно пройти випробування, подавши низку документів, зокрема копію диплому з оцінками, резюме, рекомендаційний і мотиваційний листи. Курс навчання триває один рік і передбачає поглиблене вивчення права і виконання досліджень по вузькій спеціалізації, наприклад, захист інтелектуальної власності, конституційне право, міжнародне право тощо. Ступінь магістра переважно отримують з метою кар'єрного росту чи працевлаштування в міжнародну компанію, а також ті, хто має намір займатися викладацькою, науковою діяльністю і в подальшому здобути ступінь PhD (Doctor of Philosophy – Доктор філософії) у галузі права.

Звичайна трьохрічна програма денного навчання чи чотирирічна програма заочного навчання в канадській правничій школі передбачає опанування ряду загальнообов'язкових предметів на першому курсі (контракти, делікти, право власності, конституційне право, юридична деонтологія тощо), які сприяють виробленню вмінь та навиків правничого письма та судових процесів, та вибіркових – на наступних, котрі мають на меті не лише забезпечити студентів знаннями у певних галузях права, а й навчити користуватися правничою бібліотекою (законодавчою базою, судовою практикою, навчальною літературою та періодикою тощо) та правовому мисленню («мислити як правник») – для вирішення правових питань. Головним завданням такої освіти є забезпечення професійного навчання для майбутніх юристів, яке необхідне для отримання ліцензії на адвокатську та юридичну практику. Проте отримання диплома правничої школи не надає право здійснювати юридичну діяльність в Канаді. Після закінчення навчання необхідно пройти обов'язкову практику (articling) в тій провінції, в якій випускник має бажання працювати. Вимоги до практики можуть різнитися в залежності від провінції, але вона здебільшого триває близько року (у Квебеку – 6 місяців) і відбувається під керівництвом кваліфікованого юриста з ліцензією і досвідом роботи не менше 5 років, незалежно від місця його роботи, зокрема у великих юридичних компаніях, середніх чи малих фірмах, прокуратурі, адміністрації міста чи провінції, судах чи неурядових організаціях тощо. Наступним етапом на шляху до отримання ліцензії на здійснення юридичної практики від спеціальної профорганізації юрисдикції – суду чи бару (bar) є успішна здача правничого кваліфікаційного іспиту (bar examination) обраної провінції, оскільки у Канаді не існує єдиного загальнодержавного екзамену.

Отже, система юридичної освіти в Канаді є надзвичайно селективною, короткотерміновою, водночас ефективною, орієнтованою на індивідуальні потреби студентів та розвиток їх аналітичних умінь і навичок. Органічно поєднуючи теорію та практику, таке навчання забезпечує формування всебічно розвиненого фахівця у галузі юриспруденції, який готовий виконувати складний комплекс практичних завдань із захисту прав і свобод громадян та цінностей правового демократичного суспільства.

Список використаних джерел:

1. Бігун В. С. Юридична професія та освіта. Досвід США у порівняльній перспективі / В. С. Бігун. – К.: Видавнича організація «Юстиніан», 2006. – 272 с.
2. Fitzgerald, Patrick and Barry Wright. Looking at Law: Canada's Legal System. 5th ed. Toronto: Butterworths, 2000. – 157 p.
3. Gall, Gerald L. The Canadian Legal System. 5th ed. Toronto: Carswell, 2004. – 630 p.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Курляк І.Є.

*доктор педагогічних наук, професор,
Університет Кардинала Стефана Вишинського у Варшаві*

ПУНКТ ПОСТПЕНІТЕНЦІАРНОЇ ДОПОМОГИ ЯК ПРИКЛАД ІНСТИТУЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ КОЛИШНІХ В'ЯЗНІВ У ПОЛЬЩІ

Профілактика злочинності, особливо рецидивної, є одним з важливих завдань не тільки державних інституцій, але й громадських, а навіть релігійних організацій у різних країнах світу. В Україні, де рівень вторинної злочинності є дуже високим (понад 70%) ця проблема є особливо актуальною. З огляду на це, варто звернутися до досвіду інших зарубіжних країн, аби пізнати та запозичити їхні надбання у цій сфері. Цікавою в плані профілактики рецидивної злочинності може бути Польща, де цей показник є значно нижчим (близько 50%).

Важливість соціальної реадaptaції засуджених осіб після виходу на волю у Республіці Польщі зрозуміли давно. Ще в 1910 році було створено Польське пенітенціарне товариство «Патронат», завданням якого було нести різнопланову допомогу засудженим, особам, які звільнюються з місць позбавлення волі, та їхнім родинам. У 2010 році це товариство урочисто відзначило 100-річчя своєї діяльності [3]. Нині «Патронат» є неурядовою організацією, яка налічує 8 відділів – у Бялимстоку, Гданську, Любліні, Лодзі, Ольштині, Щеціні, Зеленій Гурі та в Варшаві [4, с. 105]. У цих відділах створено спеціальні інституції – пункти постпенітенціарної допомоги, які надають різні форми допомоги: грошова підтримка, одяг, засоби гігієни, талони на харчування, рецепти на ліки, інформаційна допомога, дорадництво у різних сферах, допомога в пошуку житла та роботи. До важливих досягнень діяльності «Патронату» є створення у 2002 році у Варшаві Пункту постпенітенціарної допомоги, при якому діє Дім Соціальної реабілітації для колишніх засуджених «Патронат» на 28 місць. В'язням, які залишають карну установу, тут забезпечено нічліг, харчування, соціальну та правову допомогу й дорадництво [4, с. 105]. Метою цього осередку є не лише надання притулку бувшим в'язням, але, передусім, їх різнобічна підтримка для віднайдення свого місця в суспільстві вільних, законослухняних людей. Це має особливо важливе значення для засуджених на тривалий термін ув'язнення, які після виходу на волю найчастіше втрачають житло, професійні зв'язки та навички, сім'ю, колишніх друзів. Щоб допомогти таким особам у процесі життєвої стабілізації «Дім Патронату» підтримує тісні зв'язки із закладами праці, соціальної допомоги, інституціями освіти, медицини, культури, а також співпрацює з пенітенціарними установами, судовими кураторами, терапевтами узалежнень, правниками, психологами, які допомагають у подоланні проблем [2, с. 167].

Осередок розробив статут діяльності Дому соціальної реабілітації, який є своєрідною угодою між ним та колишнім засудженим, який у випадку проживання та користування наданими послугами зобов'язаний неухильно його дотримуватися. В іншому випадку особу позбавляють місця в притулку. Статут встановлює такі обов'язки для мешканців:

- мешканці повинні проявити належну старанність, аби протягом місяця з дня прибуття працевлаштуватися;
- під час проживання в осередку належить залагодити всі особисті справи (наприклад, виробити необхідні документи);
- мешканці повинні брати участь в організованих в осередку культурно-освітніх та терапевтично-виховних заняттях;
- належить дбати про порядок, гігієну і відповідну атмосферу;
- необхідно виконувати певні види робіт на території «Дому Патронату» на його користь;
- мешканці зобов'язуються дотримувати нічної тиші;
- про покидання осередку на певний час потрібно обов'язково інформувати;
- мешканцям категорично забороняється споживати спиртні напої чи психоактивні речовини [2, с. 169].

Іншим успішним закладом, який надає постпенітенціарну допомогу колишнім ув'язненим, є Пункт постпенітенціарної допомоги у Щеціні, що був створений у 2005 році. За задумом засновників, діяльність цього Пункту була розрахована на вибрані категорії осіб, які виходять з місць позбавлення волі і найбільше перебувають під загрозою соціальної дезадаптації, водночас виявляють бажання стати на шлях виправлення. До них належать: 1) особи, які відбували тривалі терміни позбавлення волі і звільняються після відбуття повного терміну ув'язнення; 2) особи, які перебувають під наглядом судового куратора під час умовно-дострокового звільнення [1, с. 277].

З метою підвищення ефективності професійної діяльності пункту було налагоджено тісну співпрацю з низкою консультантів, зокрема:

- психологом, який працював в одній з пенітенціарних установ міста;
- терапевтом з узалежнень, який спеціалізувався на праці з особами, узалежненими від наркотиків;
- терапевтом, який спеціалізувався на праці з особами, узалежненими від алкоголю;
- консультантом з професійної орієнтації та працевлаштування;
- соціальним працівником Міського осередку допомоги сім'ї у Щеціні;
- юристом;
- духівником – священиком, який виконував свої обов'язки на терені постпенітенціарних установ Щецінського воєводства;
- судовими кураторами Районного суду в Щеціні [1, с. 278].

Вищезгадані спеціалісти надають фахову допомогу колишнім в'язням під час чергувань, які відбуваються в Пункті, які відбуваються у визначений час. Задля оптимізації надання необхідної допомоги та її глибшої спеціалізації у Пункті було створено кілька відділів, які зосереджувалися на діяльності певного виду, а саме:

Відділ юридичної допомоги:

- укладання офіційних листів на прохання засуджених;

- інформаційно-дорадницька допомога щодо діяльності локальних установ (адміністративних, самоврядних та ін.).

Відділ професійного дорадництва:

- запровадження та ведення карти дорадницьких послуг;
- діагностично-дорадницькі розмови;
- проходження тесту Холланда, призначеного для виявлення професійних здібностей і нахилів;
- підвищення кваліфікації та перекваліфікація;
- допомога у працевлаштуванні.

Відділ соціальної допомоги:

- допомога в отриманні матеріальних засобів з Осередку соціальної допомоги;
- допомога у пошуку місця для проживання в соціальному притулку;
- посередництво у залагодженні справ між клієнтом Пункту й осередками допомоги та чиновниками й іншими інституціями;
- матеріальна допомога (одяг, взуття, засоби гігієни);
- принагідна матеріальна допомога.

Відділ психологічної допомоги:

- проведення системної терапії засудженого і його сім'ї;
- індивідуальна психологічна допомога;
- консультування у терапевтів з uzалежнень;
- соціотерапевтична група;
- група підтримки.

Відділ моральної допомоги:

- духовна підтримка священика;
- з'ясування морально-етичних аспектів;
- праця над засвоєнням відповідних правових і моральних норм;
- формування світогляду, який відповідає прийнятим морально-етичним нормам;
- допомога в розв'язанні життєвих проблем підопічних;
- організація зустрічей з колишніми в'язнями, свідчення успіху осіб, які провадять вільне законослухняне життя;
- проведення теоретичних занять зі сфери профілактики uzалежнень;
- організація і проведення дидактичних занять і тренінгів з тем, які цікавлять колишніх засуджених.

Реалізація такої допомоги відбувається у тісній співпраці з представниками різних інституцій і організацій, які діють у місті і разом із закладами пенітенціарної системи інформують осіб, що готуються до звільнення, про можливість отримання різнопланової поступенітенціарної допомоги у Пункті. Діяльність такого Пункту скерована на створення системи *плавного виходу на волю*, завданням якої є полегшення процесу реінтеграції таких осіб у суспільство, яке постійно змінюється, пошук у ньому свого гідного місця, недопущення повторного скоєння злочину.

Список використаних джерел:

1. Łach M. Punkt Pomocy postpenitencjarnej Oddziału Terenowego Polskiego Towarzystwa Penitencjarnego w Szczecinie jako zorganizowana forma udzielania pomocy

osobom opuszczającym jednostki penitencjarne / Pomoc postpenitencjarna w kontekście strategii działań resocjalizacyjnych, (red.) B. Skafiriak. – Kraków: Impuls, 2007, s. 277–289.

2. Śliwiński A., Działalność Oddziału Warszawskiego Stowarzyszenia Penitencjarnego «Patronat»//Przegląd Więziennictwa Polskiego. – 2006. – № 51. – S. 167–179.

3. Szymanowski T. (red.), O pomocy w powrocie do społeczeństwa. W 100-lecie powstania «Patronatu», Białystok: Stowarzyszenie Penitencjarnie «Patronat», Oddział w Białymstoku. – 262 s.

4. Widelak D. Pomoc społeczna i postpenitencjarna wobec osadzonych//Pedagogika Społeczna. – 2003. – № 1(7). – S. 105–116.

Харсун О.В.

*кандидат історичних наук,
провідний науковий співробітник відділу науково-освітньої роботи,
КУ «Обласний художній музей» ЧОР*

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА: ОСВІТНЯ РОБОТА З ДІТЬМИ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

Музейна педагогіка є одним із ефективних сучасних засобів формування соціальної активності особистості. Вітчизняні науковці визначають музейну педагогіку як поняття, що відображає новий етап у реалізації освітньо-виховного потенціалу музею, нову галузь педагогічної науки, що має міждисциплінарний характер, перебуваючи на перетині музеєзнавства, соціальної педагогіки та педагогіки дозвілля.

Використання елементів музейної педагогіки допомагає:

– створити в колективі творчу атмосферу, свободу творчих дискусій, обмін думками;

– підвищити інтерес вихованців до навчання;

– урізноманітнити форми і методи навчально-виховної роботи;

– посилити міжпредметні зв'язки;

– використовувати нестандартні види занять;

– підвищувати загальний рівень культури і впливати на формування свідомого ставлення до культурної спадщини людства [1, с. 3].

При здійсненні навчальної програми у музеї, на думку фахівців, необхідно забезпечити декілька рівнів взаємозв'язків. Перший – «музейний педагог – дитина». Необхідно встановити контакт з дитиною, познайомитися з нею, і лише потім розповідати про музейну колекцію. Цей прийом дасть дітям відчуття внутрішньої свободи і стимулюватиме їх розумову активність. Наступний рівень взаємозв'язку – «дитина – музейне середовище», експозиція в цілому чи окремих предметів. Тут необхідно, перш за все, визначити спільне і відмінне між тими поняттями і музейними експонатами, які відомі дітям, провести аналогію чи визначити контрасти. Відзначимо, що саме спостереження являється важливим фактором встановлення контакту між дитиною та експонатом. Третій рівень взаємозв'язку – «музей – реальне життя». Крім спостереження музей розвиває здатність співставляти і порівнювати, передбачати, узагальнювати, висувати гіпотези та співпереживати. Відмітимо, що ця педагогічна стратегія не повинна затіняти

вплив самого експоната, а лише сприяти інформаційному навантаженню. До того ж ідентифікуючи та розрізняючи предмети, діти аналізують різні естетичні елементи і наукові поняття, таким чином у них розвивається здатність до інтерпретації музейної колекції [4, с. 13–14].

Впродовж років, виконуючи свої функції, музей виробив чіткий механізм взаємодії із суспільством. Таким чином сформувалася та чітко окреслилася наступна ланка зв'язків: музей – суспільство – громада – школа – родина. Саме така послідовність та взаємозв'язок розкривають глибинний зміст та роль сучасного музею у сфері надання, окрім усього іншого, освітніх послуг. У межах суспільства музей виступає унікальним осередком та авторитетним хранителем і тлумачем культури та знань.

Досліджуючи проблеми сприйняття відвідувачами тієї чи іншої експозиції, музейна педагогіка вивчає музейну аудиторію, аналізує потреби різних соціальних і вікових груп відвідувачів та досліджує особливості сприйняття ними експозиції, а іноді вносить корективи в зміст самої експозиції, створює та апробує нові методики й програми роботи з різними категоріями відвідувачів. Предметом музейної педагогіки є проблеми, пов'язані із змістом, методами і формами педагогічного впливу на різні вікові категорії [6, с. 67].

Здійснюючи диференційний підхід до відвідувачів, музейна педагогіка особливу увагу приділяє молоді та підростаючому поколінню. Досить перспективним є заняття з дітьми молодшого віку, у тому числі із дошкільнятами. З урахуванням вимог педагогіки і психології дитинства та юнацтва у практику вводяться форми та методи спілкування з цією найбільш чисельною категорією відвідувачів. Вони направлені, зокрема, на розвиток здібностей до самостійного судження та оцінювання, мають на меті викликати інтерес до музею, залучити до музейної культури [6, с. 67]. У контексті вищезазначеного дієвим є метод випереджувального заохочення, який полягає у тому, що музейний працівник будує свій діалог із групою на заохоченні та стимулюванні будь-якої активності, намагаючись викликати позитивні емоції.

Діти молодшого шкільного віку мають конкретно-образне мислення, безпосереднє сприймання, нестійку увагу. У роботі з ними використовують словесні й практичні методи: сюжетні ігри, бесіди, театралізацію. В учнів середніх класів формується абстрактне мислення, раціональний підхід починає переважати над емоційним мисленням. З дітьми цієї вікової категорії доречно застосовувати практичні й проблемно-пошукові методи: порівняльний аналіз, пошукову діяльність. Учні старших класів мають уже сформоване абстрактне мислення, більш високий інтелектуальний рівень. Тому в роботі з ними використовують проблемно-пошукові й дослідницькі методи [3, с. 8-9].

Головна мета освітньої роботи у стінах музею – стимуляція пізнання. Музейний працівник (науковець) у своїй роботі з дітьми повинен таким чином побудувати пізнавальний і в той же час розважальний захід, щоб дитина знову захотіла повернутися в музей. У той же час освітня й виховна роль музеїв покликана пробудити інтерес до минулого українського народу та розкрити неповторність та унікальність української культури.

Список використаних джерел:

1. Вайнберг Т. Б., Хавіна С. Я. Музейна педагогіка – перспективний напрям у сучасній системі національної освіти / Т. Вайнберг // Вчимо українську мову та літературу. Позакласна робота. – 2014. – лютий. – № 2. – С. 2–7.
2. Демченко С. Інтерактивність як спосіб осягнення мистецького контексту художнього твору / Світлана Демченко // Музей і соціум: шляхи взаєморозуміння / Матеріали круглого столу до 30-річчя Хмельницького обласного художнього музею. – Хмельницький, 2016. – С. 45–50.
3. Караманов О. В. Музейна педагогіка в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / О. В. Караманов // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3. – С. 5–12.
4. Музейная педагогика за рубежом: работа музеев с детской аудиторией / за ред. М. Ю. Юхневич [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://muspozdeyev.ru/public/uploads/files/p/MUZEJNAYa_PEDAGOGIKA_ZA_RUBEZhOM_5.pdf
5. Протопопов Ю. Художественный музей: работа со школьниками / Ю. Протопопов // Этническое воспитание. – 2002. – № 5–6. – С. 28–35.
6. Самсакова І. В. Музей та його соціальні функції / І. В. Самсакова // Печатное слово. – 2010. – № 1/35. – С. 65–69.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Белікова А.О.

студент,

Науковий керівник: Немченко С.Г.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Бердянський державний педагогічний університет

ІНТЕГРАТИВНИЙ КУРС – ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Вимоги, які сьогодні постали перед освітою викликають у необхідності запровадження нових педагогічних технологій.

Ці вимоги і визначені ними цілі, як підкреслює Е. Лузік, реалізуються в креативному підході, що здійснюється у системі професійної освіти, основна мета якого полягає у збудженні в людині творця і розвитку закладеного в ній творчого потенціалу. Зрозуміло, що виконати таке завдання під силу лише креативним викладачам з достатньо розвинутим особистісним творчим потенціалом [1, с. 4].

Одним із доказів креативності у вищому навчальному закладі є його спроможність формування та викладання інтегративних курсів, розроблених на міждисциплінарній основі.

У чому полягає важливість створення таких інтерактивних курсів?

Як зазначає Е. Лузік, важливість формування креативності особистості за допомогою інтегративних курсів в системі неперервної освіти визначається рядом значень:

- 1) соціальних, тому що формується не просто нова людина з особливим складом мислення, здатним до радикальних змін і перетворень, а фахівець нової формації – фахівець-новатор;
- 2) наукових, тому що служить засобом пізнання творчих здібностей в галузі інтелектуальної і соціальної креативності;
- 3) практичних, тому що можливе використання нових технологій для безпосереднього розвитку креативності [1, с. 5].

Виникає питання – що таке «інтеграція», «інтегроване заняття» і підстави його запровадження у навчальний процес.

На погляд І. Козловської поняття «інтеграція» означає «процес пристосування і об'єднання розрізнених елементів в єдине ціле при умові їх цільової та функціональної однотипності» [2, с. 16]. Інтеграція виникла як явище фундаментальних наук на противагу диференціації, яка заклала основи і необхідність інтеграції.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість визначити, що «інтегроване заняття» – це заняття, яке проводиться з метою розкриття

загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах [2, с. 17].

Інакше кажучи, інтеграція – це не поєднання, а взаємопроникнення двох або більше предметів, тобто не поєднання частин, а об'єднання їх в єдине ціле на основі спільного підходу. На сучасному етапі дослідники розглядають три рівні інтеграції, кожний з яких має свою логічну структуру [2, с. 18].

Так, на першому рівні, як зауважує А. Коломієць, інтеграційної взаємодії формуються міжпредметні зв'язки. У педагогічній науці міжпредметні зв'язки розглядаються як міжнаукові зв'язки; як умова, що забезпечує послідовне відображення у змісті предметів об'єктивних взаємодій, які мають місце в природі; як умова виховуючого та розвивального навчання; як принцип навчання і т.д. Міжпредметні зв'язки натепер розуміють як «систему відношень між знаннями, уміннями та навичками, які формуються в результаті послідовного відображення в засобах, методах та змісті навчальних дисциплін тих об'єктивних зв'язків, що існують в реальному світі» [3, с. 62].

Другий рівень інтеграції – це синтез взаємодіючих наук на основі певної базової дисципліни. При цьому йдеться не про механічне злиття інформації взаємодіючих дисциплін чи про поглинання одного предмета іншим; мається на увазі так званий «внутрішньодисциплінарний синтез, який об'єднує різні теорії в рамках одного предмета» [2, с. 20]. Такий синтез має діалектичний характер, дає можливість урахувувати диференціацію знань, є методом досягнення єдності наукових знань [2, с. 20].

Третій рівень інтеграції – найменш досліджений етап інтеграції – трактується як створення цілісної інтегративної системи, зокрема інтегративного курсу [2, с. 23]. Саме такий курс можна запровадити у процесі вивчення відповідної навчальної дисципліни майбутніми керівниками навчальних закладів.

Досліджуючи проблему формування професійної культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах магістратури, ми дійшли висновку, що вона починає формуватися протягом вивчення всього циклу навчальних дисциплін «Управління навчальним закладом».

На наше бачення навчальна підготовка магістрантів буде більш ефективною за умови впровадження інтегративного курсу «Професійна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу».

Метою вказаного курсу є ознайомлення магістрантів за спеціальністю 8.18010020 «Управління навчальним закладом» зі змістом професійної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу, її складовими та шляхами розвитку; стимулювання потреби формування власної професійної культури магістрантами; вдосконалення необхідних для професійної діяльності вмінь та навичок з метою забезпечення ефективності функціонування загальноосвітнього навчального закладу та організації навчально-виховної роботи [4, с. 91-92].

Вважаємо, що врахування у навчальному процесі інтегративного курсу «Професійна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу» надає можливість магістрантам, за умови спеціально створених навчальних ситуацій, обмінюватися власним розумінням тих чи інших тлумачень, уточнювати правильність свого бачення навчальних процесів, особливо під

час проведення практичних занять у вигляді ділових ігор, а також досягти певного професійного результату шляхом інтерактивної взаємодії.

Основними задачами викладання інтегративного курсу «Професійна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу» є ознайомлення магістрантів з питаннями змісту професійної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу, її складовими; стимулювання потреби формування власної професійної культури магістрантами; вдосконалення необхідних для професійної діяльності вмінь та навичок, пов'язаних з функціонуванням загальноосвітнього навчального закладу та організацією навчально-виховного процесу.

Зміст тем цього курсу розкривається шляхом використання викладачем сучасних форм організації навчально-виховного процесу в магістратурі та методів викладання (ділова гра, лекція-дискусія, розігрування ролей, імітаційні вправи тощо). З метою забезпечення активної діяльності магістрантів на заняттях та під час самостійної роботи доцільним визначається поєднання викладання теоретичного матеріалу з практичним.

На наше бачення досить ефективним видом занять для магістрантів під час вивчення зазначеного курсу є практичні заняття у вигляді ділових ігор. Саме такі заняття забезпечують можливість закріплення знань, які магістранти отримали під час лекційних занять та самостійної роботи, з елементами професійної діяльності.

Таким чином, запровадження у навчальний процес такої педагогічної технології як інтегративний курс «Професійна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу» надає можливість магістрантам, – майбутнім керівникам навчальних загальноосвітніх закладів здобути певні професійні знання і навички та водночас бути професійно підготовленими до майбутньої професії в умовах магістратури.

Список використаних джерел:

1. Лузік Е. В. Інтегративний навчальний курс як теоретико-методологічна основа професійного становлення творчої особистості фахівця в системі вищої технічної освіти / Е. В. Лузік. – [Електронний ресурс]: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/Vnau_pp/2010_3/lusik.pdf
2. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: монографія / за ред. С. У. Гончаренка / І. М. Козловська. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
3. Коломієць А. М. Міжпредметні зв'язки у контексті проблеми інтеграції / А. М. Коломієць, Д. І. Коломієць // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 1999. – № 2. – С. 61-66.
4. Лебідь О. Формування професійної культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах магістратури: Монографія / О. Лебідь. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2013. – 226 с.

Гаркавенко О.В.

*директор науково-методичного центру
відділу освіти Васильківської міської ради*

МОНІТОРИНГ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Суттєва модернізація системи освіти передбачає передусім оновлення управлінської діяльності керівників навчальних закладів. Ефективність управління навчальним закладом безпосередньо залежить від рівня професійної компетентності його керівника, тих науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та спеціально-функціональних знань і вмінь, відповідних якостей, які й забезпечують ефективну професійну діяльність, а готовність директора школи до саморозвитку, самовдосконалення, до оновлення менеджерських знань і умінь стає вимогою часу [3, с. 67].

Керівник сучасного загальноосвітнього закладу – центральна фігура всього освітнього процесу. Він повинен уміти розв'язувати різноманітні управлінські проблеми, уміти не тільки керувати освітнім закладом, але й переводити його на якісно новий рівень, що потребує спеціальних знань теорії та практики управління, певних особистісних якостей. Для ефективного управління навчальним закладом виявлення й оцінка загального рівня професійної компетентності керівника ЗНЗ є актуальною як у теоретичному, так і практичному аспектах. На підставі проведеного аналізу розробок вчених ми можемо констатувати, що загальна феноменологія професійної компетентності керівника ЗНЗ та її окремих видів знайшла відображення у великій кількості психолого-педагогічних досліджень, проте в сучасній психолого-педагогічній науці проблема професійної компетентності керівника ЗНЗ не має однозначного розв'язання.

Метою дослідження є процес формування та визначення рівня професійної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Проблему визначення рівня професійної компетентності керівників системи загальної середньої освіти, його співвідношення з рівнем професійної кваліфікації та вдосконалення професіоналізму досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені в різні періоди функціонування системи освіти: В.І. Бондар, І.П. Жерносек, Л.М. Калініна, Л.М. Карамушка, Л.І. Даниленко, Ю.В. Кричевський, В.І. Маслов, Є.П. Тонконога, О.І. Мармаза, Г.В. Федоров, О.М. Карпенко, О.І. Лук'яненко, Л.І. Денисович, М.Д. Бертадська, Г.В. Єльнікова [2, с. 14].

Так, Г. Єльнікова компетентність визначає, як здатність людини успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Дослідники Л. Даниленко, Л. Карамушка вбачають у професійній компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу сукупність необхідних для ефективної професійної діяльності систематичних науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та соціально-функціональних знань і умінь, відповідних особистісних якостей.

Професійну компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу В. Маслов розглядає як систему теоретико-методологічних, нормативних положень, наукових знань, організаційно-методичних і технологічних умінь, необхідних особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, а також відповідні моральні й психологічні якості. З цих позицій дослідник кожному функцію управлінської діяльності керівника ЗНЗ визначає певним обсягом знань та класифікує таким чином: методологічні, нормативні, загальнотеоретичні (психолого-педагогічні), організаційно-методичні, конкретно-посадові. Зростання кількості і тематики наукових досліджень, присвячених вивченню сутності і структури професійної компетентності, умов її формування, розвитку та функціонального наповнення свідчить про багатогранність і складність цього явища. Вивчення науково-методичної літератури, стану підвищення професійної компетентності керівників ЗНЗ, передового досвіду управлінської діяльності керівних кадрів освіти дозволили розробити модель професійної компетентності керівника ЗНЗ й виокремити в ній основні компоненти (рис. 1).



Рис. 1. Модель професійної компетентності керівника ЗНЗ

Зараз у всьому світі широко використовуються та інтенсивно розвиваються різноманітні методи оцінювання професійної діяльності керівників ЗНЗ, а також процедури їх відбору при призначенні на посаду. Наявність стрункої, логічної та теоретично обґрунтованої системи оцінки дозволить грамотно вибудувати процес управління персоналом, виявити приховані резерви та усунути недоліки. Для визначення рівня професійної компетентності керівників навчальних закладів, на думку багатьох дослідників, доцільно використовувати моніторинг, який ми розуміємо як систему регулярного збору інформації, об'єктивного її аналізу для прийняття відповідних рішень. Моніторинг формується як багаторівнева система діагностичних процедур, проведених з використанням

кількісних методик, що максимально об'єктивно відслідковують якісні показники об'єкту моніторингу.

Розробці зазначених питань приділяють увагу О. Ануфрієва – оцінка освіти на базі кваліметричного підходу, В. Бикова – специфіка використання освітнього моніторингу, Г. Дмитренко, В. Олійник – основи вимірювання результативності діяльності педпрацівників, Г. Єльнікова – моніторинг діяльності учнів та вчителів у межах адаптивного управління, Т. Лукіна вивчає питання моніторингу якості освіти та ін. Саме моніторинг стає технологічною основою системи управління знаннями, дозволяє накопичувати й обробляти значні масиви різних даних, видаючи для прийняття рішення сконцентровану узагальнюючу інформацію. Він, реалізуючи принцип інформаційного забезпечення, перетворюється на основну рушійну силу розвитку управління якістю освіти. Інформаційне забезпечення, що базується на моніторингових дослідженнях, виконує головну суттєву функцію: бути мірою єдності кількісного та якісного аналізу освітнього процесу [1, с. 26].

Основна ідея проведення моніторингу професійної компетентності керівника ЗНЗ полягає в тому, щоб забезпечити управління розвитком професійної компетентності керівника, зробити цей процес цілеспрямованим, обґрунтованим й організованим, а також сприяти реалізації моделі гнучкої траєкторії індивідуальної професійної самоосвіти керівника [4, с. 3]. Тому виділяємо наступні завдання моніторингу професійної компетентності керівника ЗНЗ:

- здобуття достовірної інформації про процес і поточні стани професійної компетентності керівника ЗНЗ;

- вироблення корегувальної програми, яка сприятиме оптимальному розвитку професійної компетентності на основі прогнозу можливих змін;

- подальше відстеження реальних змін у розвитку професійної компетентності керівників ЗНЗ на основі корегувальної програми.

На підставі аналізу сучасних наукових доробок можна зробити висновок, що одним із сучасних підходів до оцінювання професійної компетентності керівника ЗНЗ є комплексний підхід, що складається з таких процедур: тестування (вимірювання когнітивного та психомоторного компонентів у структурі професійної компетентності), анкетування (вимірювання емоційного та психомоторного компонентів), вивчення портфоліо (визначення результативного та творчого компонентів), кваліметричний підхід. Відповідно до цього інструментами оцінювання виступають: тест професійної компетентності, опитувальник професійної компетентності та порт фоліо.

Отже, проблема моніторингу професійної майстерності керівника ЗНЗ надзвичайно актуальна і важлива. Це розв'язання багатьох питань: удосконалення системи підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ, повніше і ефективніше задоволення їхніх професійних запитів та потреб, визначення сильних сторін керівника, планування шляхів і конкретних засобів їх закріплення та розвитку в індивідуальному стилі педагогічної діяльності. Моніторинг успішної професійної діяльності керівника ЗНЗ не лише дає інформацію для роздумів і подальшого аналізу, а й сприяє визначенню напрямів та перспектив професійного зростання, зміцнення адекватної

професійної самооцінки, позитивного самосприйняття й професійної комфортності.

Список використаних джерел:

1. Богачик Т.С., Волошин З.В., Якименко Л.В. Сучасні технології освітнього моніторингу / Т.С. Богачик, З.В. Волошин, Л.В. Якименко // Управління школою. – 2009. – № 5. – С. 20-31.
2. Вдовиченко Р.П. Управлінська компетентність керівника школи / Р.П. Вдовиченко. – Х.: Основа, 2007. – 112 с.
3. Лунячек В.Е. Управління якістю освіти: досвід для України / В.Е. Лунячек. – Х.: Гімназія, 2009. – 128 с.
4. Лук'янчук Е.А. Моніторинг як засіб формування професійної компетентності педагогічних працівників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp12/lukjanchuk.pdf

Герасимик-Чернова Т.П.

заступник директора з навчальної роботи,

Любешівський технічний коледж

Луцького національного технічного університету

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ВНЗ І-ІІ Р.А.

Кожна дитина «має вести повноцінне й достойне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі та полегшують її активну участь у житті суспільства» (із Конвенції ООН про права дитини).

На сучасному етапі констатується зростання кількості людей з особливими потребами в тому числі молоді, потребуючої здобуття якісної вищої освіти. Це вимагає від вищого навчального закладу (ВНЗ) зосередження зусиль на створення відповідних умов доступу і супроводу навчання студентів з особливими потребами. Інклюзивне навчання є основою і найбільш ефективною формою здобуття якісної освіти людьми з особливими потребами.

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Освіта дітей з особливими потребами в умовах навчального закладу ґрунтується на принципах виваженої педагогіки, дієвість яких неодноразово підтверджувалася і від використання яких вигравали всі діти.

Інклюзивна освіта є підходом, який допомагає адаптувати освітню програму та навчальне середовище до потреб учнів і студентів, які відрізняються своїми навчальними можливостями.

Основні завдання інклюзивного навчання:

1. Забезпечення прав дітей з особливими потребами на здобуття освіти в умовах навчальних закладів у комплексному поєднанні з корекційно-реабілітаційними заходами.

2. Різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів і потреб при обранні професії.

3. Збереження і зміцнення морального і фізичного здоров'я вихованців.

4. Виховання в учнів і студентів любові до праці, здійснення їхньої професійної підготовки, забезпечення умов для життєвого і професійного самовизначення.

5. Виховання студентів як культурної і моральної людини з етичним становленням до навколишнього світу і самої себе.

6. Надання у процесі навчання й виховання кваліфікованої психолого-медико-педагогічної допомоги з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізіологічного розвитку вихованців.

У розбудові інклюзивного освітнього простору бере участь весь колектив закладу, включаючи науково-педагогічний склад, адміністративний і допоміжний персонал та студентів. На початку навчального року на кожній спеціальності вивчають контингент студентів та учнів з особливими потребами, які зараховані на перший курс, а також отримують інформацію з навчальної частини про наявні порушення функцій, ступінь їх компенсації та потреби в соціальних послугах в процесі навчання; з'ясовують необхідні напрями співпраці колективу, циклової методкомісії і здорових студентів у відповідності з індивідуальними потребами та потенційними можливостями студентів і учнів з особливими потребами.

Викладачі коледжу в своїй роботі орієнтуються на головне завдання навчального закладу – а саме формування сучасного компетентного студента та учня, який буде обізнаний в різноманітних сучасних підходах до навчання практичної роботи. В роботі педагогічного колективу коледжу можна виділити два напрями роботи з питання організації роботи з дітьми, які потребують особливої педагогічної уваги. Перший – це організація роботи зі студентами, які потребують особливої уваги (інваліди, з певними хронічними захворюваннями). Другий – проведення просвітницької роботи серед студентів, що знаходить вираження в різноманітних напрямках та видах роботи.

Студенти з особливими потребами займаються разом з усіма, але отримують диференційне навантаження. Тільки в 2015-2016 н.р. серед 300 студентів та 350 учнів до спеціальної медичної групи віднесено 19 осіб, до підготовчої – 31 студент. Це студенти інваліди та які мають певні медичні захворювання, що не дозволяють студентам мати фізичне навантаження на звичайних уроках фізичної культури, виконувати певні види робіт в процесі навчально-виховного процесу.

Щороку проводиться у коледжі дослідження «Ставлення учнівсько-студентського колективу до одногрупників з особливими потребами». Метою дослідження є визначення проблеми ставлення учнівсько-студентського колективу до одногрупників з обмеженими можливостями психічного чи фізичного розвитку. В опитуванні взяли участь 103 учні та студенти Любешівського технічного коледжу Луцького НТУ віком від 15 до 21 року. Вибірка складалася з 68 хлопців та 35 дівчат, що навчаються разом із учнями та студентами, які мають вади зору, слуху та легку розумову відсталість.

Завдання дослідження: визначити рівень поінформованості та знань учнів та студентів щодо даної проблеми, яка існує в суспільстві; дослідити стереотипи у ставленні учнівсько-студентського колективу до однокласників з обмеженими можливостями психічного чи фізичного розвитку.

Результати дослідження дозволяють зробити висновок про те, що в учнів та студентів існують стереотипи стосовно людей з фізичними та розумовими вадами. У них сформувалося поняття про людей з інвалідністю як про обмежених, обділених людей. І тільки дехто вважає, що це такі ж люди, як і ми всі, і у них крім базових потреб, також існує потреба в спілкуванні, любові, повазі та прийнятті суспільством.

В свою чергу також проводилось опитування учнів та студентів з особливими потребами, які навчаються в Любешівському технічному коледжі Луцького НТУ. В опитуванні взяло 6 досліджуваних, віком від 16 до 20 років (5 хлопців, 1 дівчина), які мають вади зору, слуху та легку розумову відсталість.

На запитання *«Чи важко тобі навчатись в нашому навчальному закладі? Якщо так, то в чому саме в тебе виникають труднощі?»*, всі опитувані учні відповіли, що труднощів із навчанням у них немає, навчатись не важко, а декому з них навіть подобається тут навчатись.

У ході бесід з учнями та студентами з особливими потребами, було з'ясовано також, що однокласники до них ставляться добре, з повагою та розумінням, як до нормальних повноцінних людей. Вони відчувають їхню підтримку, мають з ними спільну мову.

На запитання *«Чи допомагають однокласники тобі у навчанні або в інших життєвих ситуаціях?»*, дехто з них вказував, що допомагають переважно у навчанні, інші ж – відчувають підтримку в усьому. Але загалом, ці діти відчувають підтримку та допомогу зі сторони учнівсько-студентського колективу.

Щодо того, *чи отримують підтримку та розуміння вони зі сторони викладачів*, то тут також всі погодились. У своїх відповідях учні та студенти зазначили, що викладачі дуже добрі, розуміють і підтримують їх, кожен з педагогів хоче допомогти їм як в житті, так і в навчанні.

На запитання *«Чи є проблеми в твоєму житті, які тебе дуже хвилюють?»*, більшість з цих опитуваних відповіли, що таких серйозних соціальних проблем в їхньому житті немає на даний час, єдине, що найбільше їх турбує – це стан власного здоров'я.

Таким чином, як бачимо, більшість учнів та студентів, які мають вади фізичного розвитку і навчаються в коледжі, не акцентують увагу на своїх недоліках, проблемах та загалом на своїй особистості. Вони живуть як повноцінні здорові люди, ні в чому не обмежуючи, не комплексуючи перед іншими. Проте, все ж таки кожен учень, студент та викладач повинен особливо уважно ставитись до них, проявляючи своє розуміння та толерантність.

Ураховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що інклюзія передбачає особистісно зорієнтовані методи навчання, в основі яких – індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням усіх її індивідуальних особливостей та здібностей, особливостей розвитку, типів темпераменту, статі, сімейної культури тощо.

Список використаних джерел:

1. Ферт О. Формування інклюзивної освітньої політики як основний інструмент успішного залучення дітей з особливими освітніми потребами до умов загальноосвітнього середовища / О. Ферт // Вища освіта України. – 2009. – Т. 2. – С. 191–194.
2. Ферт О. Історико-соціальні засади становлення й розвитку інклюзивної освіти / О. Ферт // Вища освіта України. – 2010. – Т. І(19). – С. 524–530.
3. Камінська О. Особливості адаптації студентів з особливими потребами до умов навчання у ВНЗ / О. Камінська // Сучасні проблеми навчання, виховання та інклюзії людей з особливими потребами в загальноосвітній простір. – Розділ І. – С. 75–84.

Гирка І.В.

викладач,

Комунальний заклад

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

**ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ІНФОРМАТИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Аналіз науково-педагогічної літератури (В. Афанасьєва, Н. Болюбаш, А. Денберя, В. Максимов та ін.) показує, що в даний час існують різні підходи до визначення терміна «організаційні та педагогічні умови». Зокрема, Н. Болюбаш організаційно-педагогічні умови визначає як сукупність взаємопов'язаних факторів, які необхідні для ціленаправленого процесу формування професійної компетентності з метою формування ключових та базових компетенцій [2, с. 78].

На думку В. Афанасьєва, основу компетентнісно орієнтованих організаційно-педагогічних умов навчання майбутніх вчителів повинні складати «суб'єкт-суб'єктні» відносини між викладачем і студентами. При цьому викладач повинен виступати не в ролі «інформатора», в систематизованому вигляді представляє навчаються матеріал дисципліни, а «управлінця», який проектує, організовує, контролює, коригує, координує навчально-пізнавальну діяльність студентів, «створює для кожного з них інформаційне середовище і пропонує для використання науково-обґрунтовані дидактичні засоби, адекватні його стильовим особливостям і ступеня навченості» [1, с. 6].

На думку А. Дендебері ефективність процесу розвитку професійної компетентності майбутніх вчителів інформатики забезпечується таким комплексом організаційних і педагогічних умов: інформатизація освітнього простору педагогічного ВНЗ за допомогою конструювання спеціального інформаційно-дидактичного середовища; технологічне забезпечення процесу розвитку професійної компетентності майбутніх вчителів інформатики, що включає модель цього процесу, модульну педагогічну технологію і способи проектування інформаційно-дидактичного середовища педагогічного ВНЗ і розвитку професійної компетентності; педагогічний моніторинг розвитку професійної компетентності студентів і готовності викладачів до педагогічної

підтримки цього процесу; створення можливостей для професійно-творчої самореалізації викладачів і студентів педагогічного ВНЗ в умовах інформаційно-дидактичного середовища [3, с. 42].

Отже, теоретичний аналіз основних понять дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики став підґрунтям для визначення і обґрунтування організаційних та педагогічних умов її формування.

Організаційні та педагогічні умови будемо визначати як сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених чинників, які забезпечують цілеспрямований процес формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки. Проаналізувавши організаційні та педагогічні умови, виділені науковцями, ми пропонуємо такі організаційні та педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки: організація та мотивація фахової підготовки і викладацької діяльності. До цієї умови відноситься відповідність змісту методичного забезпечення сучасним освітнім тенденціям; забезпечення активного саморозвитку та самовдосконалення. Полягають у створенні студентами навчальних проєктів, якими вони зможуть керувати та які будуть упроваджені в навчальний процес; ця умова також дозволяє виявити особисті та професійно-значущі якості студентів, які, на жаль, часто бувають неповністю розкриті під час навчання; використання та інтеграція інформаційно-комунікаційних, інноваційних педагогічних технологій в освітній процес. Вона полягає в застосуванні наявних, упровадженні нових технологій і застосуванні інноваційних форм подання, обробки, зберігання та використання інформації в паперових та електронних формах; упровадження міжпредметних зв'язків і реалізація всіх напрямів підготовки студентів, за допомогою якої відбувається формування базової, фахової та інформаційної компетентностей.

У межах нашого дослідження, проаналізувавши низку наукових робіт, ми виділили та обґрунтували організаційні та педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики, до яких, належать: організація та мотивація фахової підготовки; забезпечення активного саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації; використання та інтеграція інформаційно-комунікаційних, інноваційних педагогічних технологій в освітній процес; упровадження міжпредметних зв'язків і реалізація всіх напрямів підготовки студентів. Кожна з цих умов відповідає за формування певних компетентностей (базова, фахова, інформаційна, аналітична, науково-дослідницька, інструментальна, проєктивна, комунікативна, міжособистісна), що у сукупності складають професійну компетентність майбутніх учителів інформатики.

Список використаних джерел:

1. Афанасьев В. В. / В. В. Афанасьев Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе: Автореферат на соиск. учён. степ. докт. пед. наук: (13.00.01). – М., 2003. – 48 с.
2. Болюбаш Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Надія Миколаївна Болюбаш. – Ялта, 2011. – 290 с.

3. Дендеберя А. П., Петьков В. А. Формирование профессиональной компетенции у будущих учителей информатики в условиях информационно-дидактической среды педагогического вуза // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. – 2009. – № 3. – С. 41-45.

Гош В.Є.

старший викладач,

Київський медичний університет УАНМ

ПРОБЛЕМА ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОГО КОНТРОЛЮ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Проблему внутрішньошкільного контролю найбільш детально розглянуто в теорії управління загальноосвітніми школами. Цю проблему педагогічна наука вивчає починаючи з 30-х років минулого століття. У досліджуваний період проблему внутрішньошкільного контролю в системі управління загальноосвітньою установою досліджували А. Димитрієв, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Ю. Конаржевский, Т. Сорочан, Т. Шамова, Є. Хриков та ін. Питання внутрішньошкільного контролю на сьогоднішній день можна вважати найбільш розробленим напрямком школознавства. Проте й сьогодні його дієвість неадекватна поставленим перед школою завданням.

З одного боку, небажаний розрив між теорією і управлінською практикою та недостатній рівень ефективності внутрішньошкільного контролю пояснюються повільним упровадженням у школах сучасних концепцій, інноваційних підходів щодо визначення мети й завдань контролю в умовах кардинальних перетворень, які відбуваються у національній системі освіти України, а подекуди навіть свідомим нехтуванням з боку значної частини директорів шкіл рекомендаціями сучасної психолого-педагогічної науки з цього приводу.

З іншого боку, на практиці здійснення внутрішньошкільного контролю негативно позначається вплив тоталітарних стереотипів, які ще й нині присутні у вітчизняній теорії школознавства.

Дослідження вітчизняних учених: О. Кузьміної, Є. Хрикова та ін. показали ряд причин зазначених проблем. Серед них: небажаний розрив між теорією та управлінською практикою: невміння поставити мету та завдання контролю в умовах функціонування сучасної школи; нерозуміння значення та можливостей впровадження інновацій в управління освітнім закладом; відокремлювання внутрішньошкільного контролю від інших видів діяльності керівника. Усе це призвело до абсолютизації внутрішньошкільного контролю та перетворення його на самоціль і знаряддя адміністративного впливу на вчителя як центральну фігуру навчально-виховного процесу [1; 2]. Таким чином, внутрішньошкільний контроль невіддільний від внутрішньошкільного управління. У зміст внутрішньошкільного контролю входить контроль за виконанням всеобучу, станом викладання навчальних предметів, якістю знань, умінь і навичок учнів, виконанням навчальних планів і програм, покласною і

позашкільною виховною роботою, організацією методичної роботи, веденням шкільної документації, виконанням наказів, розпоряджень, доручень [3].

Отже, виходячи з аналізу наукової педагогічної літератури виділено наступні об'єкти внутрішньошкільного контролю: навчальний процес, виховний процес, методична робота, наукова і експериментальна діяльність, умови навчально-виховного процесу, якість ведення шкільної документації.

Проведений аналіз щодо стану теорії та практики контролю дали змогу зробити деякі висновки. По-перше, в науці відсутнє єдине трактування сутності внутрішньошкільного контролю. По-друге, спрямованість контролю на процес та результати діяльності педагога свідчить про ототожнення чи недостатню диференціацію мети навчання і виховання та мети управління. Однак очевидно, що метою навчання та виховання (метою навчального закладу) є розвиток особистості учня, а метою управління – створення найбільш сприятливих умов для ефективної реалізації мети навчального закладу. Результати його діяльності виявляються в особистості учня, а результати управлінської діяльності – насамперед у наявності в навчальному закладі системи навчально-виховної роботи, сприятливого психологічного клімату, забезпеченні необхідних матеріально-фінансових умов, готовності педагогів та батьків учнів до виконання своїх функцій.

Отже, незважаючи на наявність численних досліджень з тематики внутрішньошкільного управління в публікаціях недостатньо розкриті науково-педагогічні основи управління школою, здійснення внутрішньошкільного контролю адміністрацією в сучасних умовах. На основі аналізу наукової літератури з проблеми внутрішньошкільного контролю в системі управління загальноосвітньою установою ми дійшли висновку, що внутрішньошкільний контроль це: найважливіша частина системи управління загальноосвітньою установою; глибоке і всебічне вивчення і аналіз навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі і координація на основі цього всіх відносин в колективі; основне джерело інформації для аналізу стану загальноосвітнього закладу, достовірних результатів діяльності учасників освітнього процесу; надання методичної допомоги педагогам з метою вдосконалення та розвитку професійної майстерності; взаємодія адміністрації та педагогічного колективу, орієнтована на підвищення ефективності педагогічного процесу; вид діяльності керівників спільно з представниками громадських організацій щодо встановлення відповідності функціонування та розвитку навчально-виховної роботи на діагностичній основі загальнодержавних вимог. Окрім того, контроль забезпечує успішне досягнення поставленої мети. Процес контролю складається з встановлення стандартів, виміру фактично досягнутих успіхів і проведення корекції у випадку, якщо отримані результати істотно відрізняються від установлених стандартів. На результатах внутрішньошкільного контролю базується прийняття управлінських рішень. Функція контролю дає можливість вчасно виявити проблеми і запобігти розвитку негативних тенденцій. Контроль є основним елементом керівництва. Жодну діяльність у межах навчального закладу не можна розглядати окремо від контролю.

Організація внутрішнього контролю – один з найскладніших видів діяльності керівника загальноосвітньої школи, що вимагає глибокого усвідомлення місії та ролі цієї функції, розуміння її цільової спрямованості та

оволодіння різними технологіями. Саме внутрішньошкільний контроль виступає для аналітичної функції внутрішкільного управління в ролі основного постачальника потрібної і необхідної інформації, яку потім в управлінському механізмі обробляють і аналізують. Контрольна функція є невід'ємною частиною управлінської діяльності. Інформація, отримана в ході контролю, є основою для прийняття управлінських рішень.

Список використаних джерел:

1. Кузьміна О. Сучасні проблеми внутрішкільного контролю / О. Кузьміна, В. Темненков // Аспекти управлінської діяльності в школі. Частина I / Упорядник Н. Мурашко – К.: Редакції загально педагогічних газет, 2003. – 128 с.
2. Хрыков Е. Н. Внутришкольній контроль: состояние, концепция, перспективы развития / Е. Н. Хрыков – Луганск: Изд-во Восточно-укр. ун-та, 1994. – 174 с.
3. Ясінець П. С. Внутрішньошкільний контроль в сучасних умовах / П. С. Ясінець – К.: Лібра, 2011. – 157 с.

Кравченко Г.Ю.

*доктор педагогічних наук, доцент,
Харківський національний економічний університет
імені Семена Кузнеця*

СИСТЕМА МЕРЕЖЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УПРАВЛІННІ РОЗВИТКОМ КАФЕДРАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОБЛАСНИХ ІНСТИТУТІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Умови, що змінилися, визначають необхідність професійного управління колективами обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти (ОППО). Кафедра в ОППО виступає консолідуючим центром розробки та реалізації поставлених перед нею адміністрацією завдань щодо результативної організації навчально-виховного процесу, наукової та методичної роботи. Це спонукає кафедри до необхідної взаємодії із різними структурними підрозділами організації. Існуюча лінійно-функціональна структура управління в ОППО характеризується стійкими системоутворюючими зв'язками і відносинами, що забезпечують стабільність і рівновагу системи, взаємодію, підпорядкованість між її елементами. Ректор ОППО має лінійний зв'язок із проректорами, ректоратом. Ректорат заслуховує питання щодо роботи всіх структурних підрозділів організації. Управління у такий спосіб здійснюється сукупністю підрозділів, які спеціалізуються на виконанні певних видів робіт: кафедри – навчальної, наукової та методичної роботи; лабораторії, центри та відділи – методичної роботи. Вся інформація збирається у відповідної адміністративної особи, яка наділена повноваженнями прийняття рішення. Така організаційна структура є традиційною і має певні недоліки. Одноособне прийняття рішення сприяє вихованню безініціативних працівників та їх інертності в адаптації професійної діяльності до умов, що постійно змінюються.

Проблеми, що спостерігаються в управлінні розвитком кафедр ОППО, пов'язані із впливом зовнішнього та внутрішнього середовища на фактичні і бажані результати діяльності, особливо на рівень навчальних досягнень студентів/слухачів. Якщо рівень професійної підготовки студентів/слухачів на кафедрах істотно відрізняється, то це свідчить про наявність проблем, які зумовлені недосконалістю технологій навчання або низькою професійною компетентністю науково-педагогічного колективу кафедр. Це потребує розроблення спеціальної програми дій щодо рішення поставлених завдань. До її розроблення залучаються ті структурні підрозділи, інтереси яких перетинаються або збігаються. Відповідно до цього узгоджується мета, визначаються спільні завдання, упродовж реалізації яких коригуються часткові цілі, організація діяльності, технології та умови освітнього процесу для вирішення певної проблеми в мінливій ситуації. Програми змін, що розробляються на рівні кафедр однією кафедрою, можуть вимагати розроблення програм змін у діяльності всіх підпорядкованих їй структурних підрозділах, самостійних методичних підрозділах. У свою чергу, це може вимагати змін у роботі інших кафедр.

Спільна діяльність усіх структурних підрозділів ОППО *створює систему мережевої взаємодії*, що має вплив на діяльність кафедри, спрямовуючи її розвиток. Це обумовлює появу нової *організаційно-структурної моделі мережевої взаємодії всіх учасників освітнього процесу*, що розглядається як система взаємообумовлених дій науково-педагогічних працівників, спрямованих на реалізацію спільної діяльності [2]. Суб'єктами мережевої освітньої взаємодії в ППО є всі учасники освітнього процесу. Її перевагами визначено появу власної ініціативи у науково-педагогічних працівників; колективну підтримку та оцінку своєї професійної ініціативи; участь у підтримці та в оцінюванні інших ініціатив; участь у формулюванні загальної мети, загальної системи цінностей (професійних); участь у формуванні загальних критеріїв результативності діяльності, представленні спільної діяльності; участь в управлінні спільною діяльністю, вплив на розподіл ресурсів для здійснення розвитку у напрямках професійної діяльності. Відкрита взаємодія науково-педагогічних працівників кафедр із самостійними методичними підрозділами передбачає особистісні ступені свободи, що насичується професійною довірою, збагачує простір взаємодії, що позитивно впливає на їх розвиток. Така відкрита взаємодія попереджує або зовсім виключає стресові ситуації, зближує та взаємозбагачує учасників освітнього процесу ППО, в якій виробляється природовідповідна пересічна лінія поведінки. Сама система мережевої взаємодії кафедр між собою, між підпорядкованими їй методичними структурами та самостійними методичними підрозділами виникає внаслідок утворення *вертикальних і горизонтальних субординаційних та координаційних зв'язків* [1]. *Вертикальний зв'язок* виникає між *завідувачем кафедри і адміністрацією* (завідувачі кафедр є членами ректорату, на якому вирішуються адміністративні питання організації та управління діяльністю структурних підрозділів щодо виконання поставлених керівництвом завдань); *завідувачем кафедри і членами кафедри*. *Горизонтальні зв'язки* – між *завідувачами кафедр* під час реалізації спільних завдань із навчальної та наукової роботи (співпраця в питаннях підготовки навчальних планів та програм, реалізації наукових тем кафедр (інтеграція

наукових досліджень)), робота в складі вченої ради академії; *між науково-педагогічними працівниками кафедр* (співпраця в питаннях визначення викладання навчальних дисциплін, підготовка навчально-методичного забезпечення діяльності кафедри, обговорення наукових видань (статей) та методичних посібників для подання на розгляд та затвердження на засіданнях науково-методичної та вченої рад); *між завідувачем кафедри та керівником секції* під час узгодження змісту викладання навчальних дисциплін та планування спільних заходів щодо реалізації освітніх інновацій; *між завідувачем кафедри та керівниками лабораторій, центрів та відділів* у питаннях організації та проведення дослідно-експериментальної роботи, науково-методичного супроводу інноваційної діяльності навчальних закладів регіону. Постійно відбувається горизонтальна взаємодія між співробітниками кафедр та методичними структурними підрозділами, яка полягає у поєднанні зусиль щодо проведення науково-методичних заходів різних рівнів, консультування тощо [2]. Унаслідок цього *основними об'єктами управління* в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти визначено: об'єкти управління адміністративною діяльністю; об'єкти управління навчально-виховним процесом, науковою та методичною роботою; науково-педагогічні кадри кафедр та студенти/слухачі; об'єкти управління методичними підрозділами, фінансово-економічною діяльністю структурних підрозділів. Отримані результати спільної діяльності кафедр та всіх методичних структурних підрозділів свідчать про те, що виникає нова *організаційно-структурна модель діяльності* кафедр, що сприяє: результативній взаємодії кожної кафедри з адміністрацією академії; побудові мережевої взаємодії кафедр з підпорядкованими секціями, а також із самостійними методичними центрами і відділами [2]. Підтримка адміністративної, навчальної, навчально-методичної і наукової діяльності на кафедрах ОППО в умовах реалізації *організаційної структури моделі мережевої взаємодії* дозволяє: отримувати оперативну інформацію, скорочувати бюрократичні бар'єри між підрозділами; усувати необґрунтоване дублювання робіт, що виконуються в різних підрозділах; спрощувати оформлення і проходження документації; реалізувати запити необхідної для роботи інформації; отримувати різні форми звітності від працівників тощо. Тактична і стратегічна інформація дозволяє керівникам: оптимізувати час ухвалення рішень; перерозподіляти кадри і професійно переорієнтовувати надлишкову частину персоналу управління; забезпечувати інформаційні потреби викладачів та максимально відкритий доступ до інформації про різні напрями діяльності закладу; створювати і наповнювати фонд розвитку структурних підрозділів навчального закладу; здійснювати вироблення нових ідей і концепцій розвитку інституту післядипломної педагогічної освіти; застосовувати засоби імітаційного моделювання діяльності тощо [1]. Такі результати мають інтегративний характер, які досягаються спільною діяльністю всіх структурних підрозділів ІІІПО, що і створює *кафедральну систему*. *Кафедральна система ІІІПО* має елементи структури, до яких відносяться керівники кафедр та методичних підрозділів, науково-педагогічні працівники, науково-методичні служби. Стосунки між ними підтримуються горизонтальними і вертикальними зв'язками. Завдяки цьому кафедральна система забезпечує інтегративний результат, чого не може досягти окрема кафедра [2]. *Основними завданнями*

кафедральної системи ІППО є: забезпечення єдиної інноваційної політики у всіх сферах діяльності кафедр; виділення складу функціональних служб і підрозділів, для виконання поставлених короткотривалих або довготермінових завдань, що ґрунтуються на чіткому узгодженні інтересів кількох керівників структурних підрозділів кафедральної системи, які претендують на доступ до одних і тих самих ресурсів [2]. Основна увага при цьому має концентруватися не стільки на вдосконаленні діяльності окремих підрозділів, скільки на інтеграції всіх видів діяльності, створенні умов, що сприяють ефективному виконанню визначених цілей та поставлених завдань. Існуюча нині система управління кафедрами в ІППО створює умови для функціонування кафедр, але не забезпечує їх розвиток. Одна з основних проблем управління розвитком кафедральної системи ОІППО на даний час полягає в тому, що окремі кафедри, їх структурні підрозділи та самостійні *науково-методичні структури* необхідно інтегрувати у *науково-освітню кафедральну систему*, для розвитку якої потрібні особливі механізми управління. Таким чином необхідно будувати нову систему управління кафедрами, зорієнтовану на новий характер зв'язків та відносин із зовнішнім та внутрішнім середовищем, на використання сучасних стратегічних інструментів як засобів підвищення конкурентоспроможності самих кафедр, ОІППО й активізації освітньої політики організації.

Список використаних джерел:

1. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління: курс лекцій / Г. В. Єльнікова. – Х.: Вид. гр. «Основа», 2004. – 128 с.
2. Кравченко Г. Ю. Адаптивне управління розвитком інститутів післядипломної педагогічної освіти в Україні [Текст] монографія / Ганна Юріївна Кравченко. – Х.: «Смуґаста типографія», 2015. – 300 с.

Кравченя А.О.

викладач,

Комунальний заклад

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

МОНІТОРИНГ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Під впливом соціальних, економічних, інформаційних реформ відбуваються зміни в усіх сферах суспільства, в тому числі й освіті. Сьогодні конкурентоспроможність вищих педагогічних навчальних закладів визначається якістю професійної підготовки майбутніх учителів, яка певною мірою залежить від управління освітнім процесом.

Для забезпечення ефективного управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики необхідно використовувати сучасні освітні технології, інтегрувати традиційні та інноваційні методи, форми навчання та управління, а також проводити моніторинг.

У ході роботи над дослідженням встановлено, що науковці пропонують різні підходи до моніторингу, а саме:

- засіб удосконалювання системи інформаційного забезпечення управління освітою (П. Анісімов, В. Зуєв, О. Майоров, Г. Пономарьова, Л. Шibaєва);

- спосіб підвищення ефективності стратегічного планування розвитку середньої й вищої професійної освіти (А. Галаган, Г. Єльнікова, А. Савельєв, Т. Сорочан, Л. Семушіна);

- інструмент для підвищення якості управлінських рішень і здійснення педагогічних інновацій (В. Докучаєва, А. Харківська, Є. Хриков, Н. Шарата);

- засіб оцінки якості освіти (В. Кальней, Л. Петриченко, Н. Михайлова, Н. Селезньова);

- інформаційну основу в системі оцінювання й управління якістю освіти на регіональному рівні (М. Гузаїров, І. Єлісеєв, О. Касьянова, А. Сапронов).

А. Харківська зазначає, що в умовах децентралізації та демократизації управління вищою освітою має встановитися реальна автономія ВНЗ, в межах якої однією з академічних свобод стане право і обов'язок навчальних закладів щодо розроблення власних (індивідуальних) систем забезпечення якості вищої освіти на підґрунті результатів внутрішнього моніторингу якості освіти [2].

Л. Крамаренко, підкреслює, що здійснення моніторингу освітнього процесу держава бере на себе шляхом регулярного збору інформації, об'єктивного аналізу та прийняття відповідних рішень. Всебічний моніторинг навчально-виховного процесу дає змогу оперативно вирішувати поточні проблеми, не чекаючи їх можливого розвитку [1].

У зв'язку зі сказаним вище для реалізації моніторингу управління якістю професійної підготовки необхідно: анкетування, тестування, співбесід, постійно відстежувати та накопичувати інформації на основі:

- документації та матеріалів, отриманих у ході акредитації та ліцензування,

- звітів про успішність студентів відповідних спеціальностей,

- комплексних та ректорських контрольних робіт,

- результатів планових і спеціально організованих моніторингових досліджень.

Ми погоджуємося з Л. Крамаренко, яка зазначає [1], що отримана в процесі моніторингу інформація має відповідати таким вимогам: об'єктивність (відображення реального стану справ); точність (мінімальність у похибках вимірювань); повнота (оптимальність джерел інформації); достатність (прийняття обґрунтованих рішень); систематичність (приведення різноджерельної інформації до спільного знаменника); оперативність (своєчасність інформації); доступність (реальність вирішуваних проблем).

Таким чином, інформатики необхідним є здійснення моніторингу ефективності управління їх професійної діяльності.

Визначені організаційно-педагогічні умови управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики сприятимуть: ефективності цього управління; розвитку професійних здібностей, креативного мислення, саморозвитку, самовдосконаленню; ефективному використанню технологій інтегрованого подання знань за допомогою

гіпермедіа, мультимедіа; діагностиці та корекції отриманих результатів професійної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Крамаренко, Л. І. Система моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у Нікопольському педагогічному училищі [Текст] / Л. І. Крамаренко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка / голов. ред. Г. Терещук; редкол.: І. Задорожна, В. Кравець, Л. Морська [та ін.]. – Тернопіль: ТНПУ, 2015. – № 2. – С. 137–141.
2. Харківська А. А. Моніторинг якості освіти у вищих навчальних закладах: світовий досвід / А. А. Харківська // Теорія і методика професійної освіти: електрон. наук. фах. вид. / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – 2016. – Вип. 9. – Режим доступу: <http://tmpe.profua.info/index.php/editions>

Лебідь О.В.

докторант,

*Дніпропетровський університет
імені Альфреда Нобеля*

ПРОБЛЕМА СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ

Нові економічні реалії змушують дослідників і практиків нашої країни шукати адекватні форми, методи та інструменти ефективного управління системою освіти. Одним з перспективних напрямків в цій галузі є стратегічне управління, що стало основою стабільного розвитку і забезпечення стійкості освітньої системи в розвинених країнах протягом більш ніж двох десятиліть.

Орієнтація на забезпечення довгострокового успіху навчальних закладів різних рівнів освіти в мінливих умовах зовнішнього середовища обґрунтовує перехід до стратегічного управління як одного з найбільш перспективних управлінських нововведень в освіті. Досягнення високої якості освіти стає більш реалістичним через постановку головних цілей, детермінацію стратегій їхнього досягнення та стимулювання працівників на ефективне упровадження окреслених планів у щоденній роботі. Це визначає все більшу актуальність теорії стратегічного управління в освіті [2, с. 52].

Наразі в українській науці формується науковий напрям стратегічного управління в освіті, який слід визначати як галузь стратегічного управління організаціями.

Значний внесок у розробку проблем стратегічного управління системою освіти України і сучасним українським закладом освіти зробили Н. Галяндін (стратегічне управління людськими ресурсами у навчальному закладі), В. Гуменюк (стратегічні напрями діяльності керівників закладів освіти), Г. Дмитренко (цільове управління освітою), Т. Жорняк (стратегічні ініціативи в управлінні національною освітою), Н. Родіонов (стратегічне управління розвитком професійно-технічної освіти), Н. Рожанська (місія сучасної гуманітарної освіти), І. Семенець-Орлова (стратегічне управління освітніми змінами), І. Чернеляк (стратегічні проблеми системи вищої освіти України),

Л. Щоголева і В. Вознюк (стратегічне управління освітнім закладом як соціальною системою) та ін.

Проблема формування стратегії розвитку системи освіти в Україні в психолого-педагогічній літературі розкрита в дослідженнях О. Алейникової (стратегії інноваційного управління освітньою системою), А. Вороха та Є. Коваль (інноваційні стратегії дистанційної освіти), М. Кісіль (стратегія державної політики інформатизації вищої освіти), В. Коваленка (впровадження адаптаційних стратегій в управління сучасною освітою), С. Ніколаєнка (нова стратегія розвитку освіти), А. Солодкої (комунікативні стратегії у вищій освіті), М. Цюцюри (стратегія бюджетування проектів розвитку освіти), Н. Чепрасової, В. Романової (стратегія маркетингового управління конкурентоспроможністю навчального закладу) та ін.

Теоретичні та методологічні аспекти проблеми стратегічного управління вищим навчальним закладом висвітлено у працях українських дослідників П. Дудка (стратегічне управління вищим навчальним закладом на основі конкурентних переваг), М. Гладченка (адаптаційна модель стратегічного менеджменту вищої освіти), К. Колеснікова (стратегічне управління міжнародною діяльністю університету), В. Коцура (наукова, освітня та просвітницька місія університету), І. Немцевої (організаційна культура в системі стратегічного управління вищим навчальним закладом), С. Натрошвілі (економічний розвиток вищого навчального закладу в системі стратегічного управління), Пакуліна С. Л. (стратегічне планування розвитком вищої освіти України), О. Родіонов (стратегічне управління якістю вищої освіти), А. Роміна (роль держави в системі стратегічного управління вищим навчальним закладом), М. Семікіна (культуротвірна місія української вищої школи), С. Смерічевської (стратегічні напрями розвитку вищого навчального закладу), Б. Холода й О. Дашевської (стратегії розвитку вищого навчального закладу) та ін.

Важливим для нашого дослідження є аналіз проблеми стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом, що розглядається у працях В. Мельник та В. Григораш (стратегічне планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу), Л. Калініної (роль стратегічного управління як наукової дисципліни при підготовці керівників шкіл), Б. Ренькас (стратегічна компетентність керівників загальноосвітніх навчальних закладів планування) та ін.

Резюмуючи вищезазначене можна стверджувати, що у своїх дослідженнях українські вчені приділяли більше уваги розкриттю проблеми впровадження стратегічного управління та його компонентів в системі вищої освіти. Це пов'язано з тим, що серед вищих навчальних закладів існує конкуренція на ринку освітніх послуг, що орієнтує їх на впровадження стратегічного управління, а саме, на розробку стратегій, які дозволяють їм ефективно функціонувати.

Водночас недостатньо висвітленими в психолого-педагогічній літературі залишаються питання, пов'язані зі стратегічним управлінням загальноосвітнім навчальним закладом.

Надзвичайно швидкі зміни освітнього середовища українських закладів освіти, пов'язані з розвитком конкуренції, інформаційних технологій і багатьма іншими факторами, що зумовлюють зростання важливості

стратегічного управління. Стратегічне управління дозволяє поглянути на заклад освіти як на єдине ціле, пояснити, чому деякі заклади розвиваються і процвітають, а інші відчувають труднощі.

Саме в цьому контексті важливим є врахування чинників, від взаємодії яких залежить застосування на практиці системи стратегічного управління закладами освіти, а саме: галузеву приналежність; профіль діяльності; характерні риси та особливості навчально-виховного процесу; рівень управління; рівень професійної компетентності педагогів і керівників; рівень кваліфікації педагогічних працівників [1].

Отже, стратегічне управління закладом освіти сьогодні розглядається українськими вченими як комплекс не тільки стратегічних управлінських рішень, що визначають довгостроковий розвиток закладу освіти, але і конкретних дій, які забезпечують швидке реагування загальноосвітнього навчального закладу на зміни зовнішнього середовища, які можуть викликати необхідність перегляду місії і цілей, а також вибору нового напрямку розвитку.

Список використаних джерел:

1. Мельник В. К. Технологія стратегічного планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу / В. К. Мельник // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3.
2. Семенець-Орлова І. А. Стратегічне управління як системний засіб управління освітніми змінами / І. А. Семенець-Орлова // Теорія та практика державного управління. – 2015. – Вип. 3(50). – С. 52–60.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Черкашин О.В.

здобувач,

*Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка*

ЕТАПИ ВПРОВАДЖЕННЯ ФОРМ ТА МЕТОДІВ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ПРИ НАВЧАННІ ОСНОВ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ

Незнання дітьми елементарних правил пожежної безпеки сьогодні призводить до виникнення пожеж, травмування та загибелі у них дітей. Згідно зі статистичними даними [1], тільки за останні п'ять років в Україні виникло 272411 пожеж, на яких загинуло 16756 людей, у тому числі 484 дитини; отримали травми 8396 людей, з них 722 дитини; було врятовано 19157 людей та 1499 дітей. У більшості випадків поверхове знання учнями теоретичного матеріалу щодо пожежної безпеки, не завжди коректні поради деяких дослідників цієї теми про правильні дії під час виникнення пожежі, нечіткість у послідовності пропонованих алгоритмів дій, відсутність постійних тренінгів та відпрацювань з пожежної безпеки і є причинами неправильних дій дітей у разі виникнення пожежної небезпеки. Ці підстави свідчать про необхідність вибору та обґрунтування ефективних форм та методів виховної роботи з школярами для удосконалення знань про пожежну безпеку та впровадження їх у виховний процес.

Тож наша стаття присвячена етапам впровадження обґрунтованих нами у попередніх дослідженнях форм та методів бесіди, екскурсій до місцевих пожежних частин, навчальних евакуацій, ігор та тренінгів з пожежної безпеки, визначених як найбільш ефективними для формування у молодших школярів протипожежних знань. З огляду на специфіку виховної роботи з молодшими школярами, зазначені форми та методи мають бути інтегрованими в уже створену та функціонуючу виховну систему в позакласній роботі, що реалізується як один з основних напрямів формування у молодших школярів знань.

Основою для проведення формувального експерименту стала співпраця автора цього наукового дослідження з Департаментом освіти і науки Луганської обласної державної адміністрації та Луганським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти у впровадженні форм та методів виховної роботи з молодшими школярами при навчанні основ пожежної безпеки. За нашої безпосередньої участі було послідовно реалізовано завдання двох етапів. До першого етапу ми віднесли навчання суб'єктів виховання, до другого, – впровадження обґрунтованих нами форм та методів об'єктам виховання.

Перший етап включав таку роботу:

1. Робота з вчителями навчальних закладів (проведення круглого столу; презентація попередніх результатів дослідження, визначення організаційних моментів подальшої співпраці; презентація авторського методичного матеріалу з підготовки вихованця до самостійного прийняття рішень в умовах пожежної небезпеки; обговорення організаційних моментів впровадження такої роботи, координації зусиль спеціалістів навчальних закладів та батьків; надання фахівцям навчальних закладів методичних рекомендацій у вигляді посібників; затвердження порядку проведення тренінгів для батьків; узгодження порядку вирішення (у телефонному режимі) поточних питань щодо впровадження форм та методів; визначення необхідності проведення нарад (не рідше одного разу на місяць) для координації процесу й обміну досвідом між спеціалістами Державної служби України з надзвичайних ситуацій та педагогічним складом.

2. Залучення до експерименту батьків молодших школярів та надання їм інформаційної, методичної та посередницької допомоги з метою їх підготовки до використання форм та методів з дітьми для формування їх готовності до прийняття самостійних рішень в умовах пожежної небезпеки: проведення соціально-педагогічних тренінгів та індивідуальних консультацій, надання методичних посібників. Погодження тематики проведення бесід, роз'яснень, консультування, застосування ігор та тренінгів у вигляді практичних відпрацювань, визначення необхідності використання тієї чи тієї діагностичної тестової методики на певному етапі.

3. Проведення на базі Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти регулярних нарад (один раз на місяць) для обміну досвідом між спеціалістами, що супроводжують молодших школярів під час експериментів та визначення оптимальних варіантів вирішення різноманітних проблем, що виникають під час підготовки молодших школярів до формування протипожежних знань.

4. Проведення на базі Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти підсумкової конференції за результатами впровадження форм та методів виховної роботи з формування у молодших школярів знань про пожежну безпеку та визначення динаміки рівня їх готовності до самозахисту в умовах виникнення пожежної небезпеки після формувального експерименту.

Подальші зусилля були спрямовані вже на безпосереднє впровадження форм та методів виховної роботи з молодшими школярами. Як засвідчила практика, робота з молодшими школярами давалася фахівцям нелегко, тому вони намагалися на початку впровадження форм та методів відмовитися від використання масиву діагностичних методик. Завдяки високій кваліфікації спеціалістів закладів освіти, співпраця з дитиною будувалася на основі встановлених раніше позитивних взаємовідносин, а безпосередня підготовка до формування знань з пожежної безпеки, хоч і передбачала першим своїм етапом діагностику, все ж починалася зі зміцнення довіри.

Співпраця з батьками дозволяла спрямувати активність молодших школярів у позитивне русло, сприяла виробленню у них необхідних навичок вирішення ситуаційних пожежонебезпечних ситуацій шляхом прийняття самостійних рішень з самозахисту та рятування, що, своєю чергою, стало засобом формування у дітей знань у сфері пожежної безпеки. У результаті

виконання суспільно-корисної діяльності відбувалося становлення відповідальної особистості учня з протипожежного напрямку.

Слід зазначити, що процес впровадження описаного переліку форм та методів роботи у сфері протипожежного захисту передбачав ненав'язливий вплив на дитину для того, щоб не викликати у неї внутрішній протест проти масованої інформаційної, психологічної та методичної атаки, направленої на її підготовку до самозахисту в умовах пожежної небезпеки. Саме тому спеціалісти закладів освіти та батьки систематично розподіляли впровадження індивідуальних та групових форм роботи, намагалися використовувати відповідні методи у максимально природній атмосфері, а також прагнули при цьому спонукати молодшого школяра до співпраці.

Такий підхід сприяв можливості адекватно сприйняти молодшими школярами запропонований матеріал, осмислити його та зробити правильні висновки, поступово виробити необхідні уміння та оволодіти навичками, навчитися застосовувати свої знання на практиці у правильному виборі алгоритму дій під час виникнення життєвих пожежонебезпечних ситуацій. Все це стало альтернативою розв'язування поставлених завдань.

Таким чином, експериментальна робота з впровадження форм та методів виховної роботи з молодшими школярами при навчанні основ пожежної безпеки передбачала спільну роботу фахівців закладів освіти, батьків та рятувальників, направлену на вдосконалення молодшими школярами знань, вмінь та навичок у сфері пожежної безпеки та формування в них психологічної та професійної готовності до самозахисту в умовах пожежної небезпеки шляхом правильного та безпечного вибору алгоритму дій. А отже на часі діагностика ефективності впроваджених нами форм та методів.

Список використаних джерел:

1. Національна доповідь про стан пожежної та техногенної безпеки в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: <http://mns.gov.ua/>.

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Ходунова В.Л.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Київський національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ДИТЯЧОЇ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ

У вітчизняній літературі дитяча творчість визначається як явище художньої культури, а вивчення особливостей її проявів – важливою проблемою психолого-педагогічної науки.

У визначенні умов формування творчості вихідним є положення про соціальне успадкування психічних властивостей та здібностей, привласнення індивідом матеріальної та духовної культури, створеною людством. Це положення робить явним той факт, що психічне регулювання творчої діяльності здійснюється за допомогою дій, притаманних людині, які не можуть виникнути природним шляхом, а повинні бути привласнені дитиною.

Зазначений підхід щодо психічного розвитку дитини робить можливим визначення найбільш ефективних умов активування дитячої творчості.

Мета дослідження – узагальнити теоретико-практичний досвід активізації творчості дітей як відправний у їх подальшому розвитку.

Потреба в управлінні творчою діяльністю (нарощування творчого потенціалу) приваблює все більшу кількість дослідників різних галузей науки. Вона є предметом дослідження філософів, педагогів, психологів (Б. Ананьєв, В. Андрєєв, М. Бердяєв, В. Кан-Калік, О. Леонтєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, О. Савченко та ін.). Система здібностей в структурі особистості досліджувалася Л. Виготським, В. Дружиніним, В. Кліменко, В. Моляко та ін., проблема задуму в творчій діяльності була предметом наукового пошуку К. Дункер, П. Медведєва, О. Нікіфорової та ін. Сутність творчості як специфічного виду діяльності розглядалася в роботах М. Воллаха, Дж. Гілфорда, В. Давидова, Л.М. Когана, О.В. Кочерги, О.М. Матюшкіна, Я.О. Пономарева та ін. Комплексний підхід щодо вивчення проблеми творчості визначається без сумніву як єдино вірний.

Але із зазначених напрямків у розкритті цієї проблеми, як вважає значна кількість дослідників (Л. Виготський, О. Леонтєв, Б. Мейлах, Я. Пономарьов, Б. Теплов, П. Якобсон), вихідним є питання про розуміння художньої творчості як процесу, починаючи від його першої фази (зародження ідей та образів) до фаз проміжних та завершальних. При цьому дослідники відзначають його схожість за структурою й закономірностями послідовності здійснення з розвиненим творчим процесом.

На відміну від процесу творчості художника, процес дитячої творчості не дуже розгорнутий в часі. Творчий процес дитини відбувається на «одному диханні». Дитина дає швидко розрядку своїм почуттям і, на думку Л.Виготського, творить в один прийом [1].

Останніми роками чітко виокремлюється позиція безперечного визнання самоцінності дитячої творчості без слова «дитяча». Визначається право на рівноцінне існування світу дитинства і взаємодію зі світом дорослих на нових принципах [2].

А. Мелік-Пашаєв, З. Новлянська зазначають, що найголовніше значення в художній творчості має сама потреба в ній. Вона виникає при особливому емоційному зацікавленому ставленні до навколишнього світу, коли за формою, зовнішнім виглядом предметів і явищ діти відкривають внутрішній відгук на нього. За достатнього багатства таких вражень дитина може з більшим бажанням зобразити свої особисті переживання у створених нею образах [3].

Н. Ветлугіна визначає передумовою продуктивного творчого процесу формування художнього образного начала. Щодо цього вона виокремлює три етапи активізації творчості дошкільників: спостереження, у процесі яких розвивається уява дітей, необхідна для створення образу; творчий процес, пов'язаний з виникненням задуму і знаходженням засобів виразності для його реалізації; поява нової продукції та розуміння її оточенням [4].

О. Запорожець, Т. Комарова, В. Котляр, В. Мухіна, Н. Сакуліна, Є. Фльорина зазначають, що оволодіння образотворчою діяльністю може здійснюватися двома шляхами – самостійно і цілеспрямованим навчанням. Шлях самостійного навчання малоефективний і в багатьох випадках непередбачений. У цих умовах діти зіткаються із значною кількістю труднощів, оскільки діють за методом «спроб та помилок», внаслідок чого більшість з них довгий час залишаються на рівні примітивного оволодіння діяльністю.

Навчання як організований, науково обґрунтований і методично забезпечений процес, метою якого є формування готовності дитини до відповідної діяльності, розглядається як універсальна умова. Саме тому В. Мейлах вважає, що навчання здатне активізувати і підвищити інтерес до образотворчої діяльності [5].

Н. Сакуліна довела, що потрібен можливий пошук таких умов активізації творчості, які, з одного боку, збережуть переваги дитячої творчості, а з другого – допоможуть дитині оволодіти засобами самовираження. Лише в такому разі можливий повноцінний розвиток дитини і, зокрема, творчий [6].

У зв'язку з цим особливого значення набувають дослідження, пов'язані з розробкою змісту, форм та методів передачі дітям прийнятних для них норм реалістичного образотворчого мистецтва, навчання їх пізнанню і творчому відображенню дійсності з урахуванням особливостей розвитку їхньої психіки.

За ствердженням В. Котляра, успішність вирішення цих завдань сприяють як об'єктивні, так і суб'єктивні умови [7].

Об'єктивні умови полягають у створенні в групі дошкільного закладу творчої атмосфери, яка має свій вираз у доброзичливому ставленні однолітків і дорослих до творчих досягнень дитини; наявність кваліфікованої допомоги в опануванні нею основ творчої діяльності; наявна у розпорядженні дитини матеріальна база, яка дає можливість реалізувати творчий задум.

До суб'єктивних умов відносять духовну потребу дитини до творчої діяльності; морально-естетичну ціннісну орієнтацію дитини, яка виявляється у

вибірковому її ставленні до предметів і явищ навколишньої дійсності; належний рівень готовності дитини до реалізації творчого задуму.

Зазначені факти свідчать про необхідність формування у дітей, з одного боку, психічних процесів і утворень, забезпечуючи логіку творчого пошуку, постійне вдосконалення майстерності втілення художнього образу з іншого - активування умов формування дитячої творчості.

Як відзначає Л. Виготський, тільки там, де достатня розвиненість тих та інших якостей, дитяча творчість може розвиватися правильно і дати дитині те, чого ми поправу від неї очікуємо [1].

Творча діяльність дітей дошкільного віку є важливим чинником їх гармонійного становлення та розвитку. Теорією і практикою активізації творчості дітей нині накопичений значний досвід, який є відправним у подальшій розробці цієї проблеми.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. Книга для учителя / Л.С. Выготский. – М., 1998. – 272 с.
2. Петровский В.А. Личность в психологии / В.А. Петровский. – Ростов/Д., 1996.
3. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская А.А. Ступеньки к творчеству / Мелик-Пашаев А.А., Новлянская А.А. – М., 1987. – 143 с.
4. Художественное творчество и ребенок // Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М., 1972. – 287 с.
5. Мейлах В.С. Психология художественного творчества: Предмет и пути исследования / В.С. Мейлах. – М.: Знание, 1981. – С. 5-23.
6. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве / Н.П. Сакулина. – М, 1965. – 214 с.
7. Котляр В.П. Основи художнього виховання дітей: навч. посіб. / В.П. Котляр. – Донецьк: вид. Ноулідж, 2010. – 223 с.

Худякова А.А.

студентка,

*Мелітопольський державний університет
імені Богдана Хмельницького*

МУЛЬТИМЕДІЯ ЯК ЗАСІБ ЕКО-СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ

Екологічна ситуація у світі, та, зокрема, в Україні, змушує серйозно замислитися над майбутнім Землі і людства. Проблема надання екологічних знань людству ще ніколи не стояла так гостро, як у наш час. Адже у техногенну еру необхідно змінити саме ставлення кожної людини до природного довкілля. Тому важливо починаючи з раннього дошкільного віку системно та спрямовано формувати екологічну вихованість особистості.

З народження перед дитиною природа відкривається як жива лабораторія, де можна спостерігати і вивчати життя її мешканців, спілкуватися, слухати спів пташок й шепіт вітру, помічати незвичайне у звичайному, радісно сприймати красу, навчитися оберегати та раціонально використовувати природні ресурси.

Екологічне виховання відіграє важливу роль у розвитку дошкільника, стає більш змістовним і набуває якісно нового рівня. Нормативною базою екологічного виховання дошкільників є Державний стандарт дошкільної освіти України, Базовий компонент дошкільної освіти, програмами розвитку дитини дошкільного віку: «Дитина в дошкільні роки», «Впевнений старт», «Українське довкілля», та інші нормативні документи.

Великого значення ознайомленню дітей з природою надавали видатні педагоги минулого: Є. Водовозова, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Ф. Фребель. Проблеми екологічного виховання дітей дошкільного віку присвятили свої праці сучасні науковці та педагоги-практики: О. Білан, Н. Глухова, Н. Горопаха, Н. Лисенко, Л. Лупійко, В. Маршицька, С. Ніколаєва, З. Плохій, Н. Рижова, Н. Кот, В. Фокіна, І. Хайдурова, Н. Яришева та ін. С. Ніколаєва стверджує, що екологічне виховання – новий напрям у дошкільній педагогіці, тому автор звертає увагу на певну трудність, яка полягає в тому, що нова методика знаходиться в процесі свого становлення [3, с. 8].

В. Сухомлинський вважав за необхідне вводити малюка в навколишній світ так, щоб він щодня відкривав в ньому щось нове для себе, зростав дослідником, кожен його крок був подорожжю до витоків чудес в природі, щоб у маленьких серцях росла шляхетність і загартовувалась воля [5, с. 4].

На освітньо-виховну цінність сенсорного виховання вказували вітчизняні та зарубіжні педагоги: В. Аванесова, Л. Венгер, О. Граборов, Є. Ігнат'єв, Я. Коменський, М. Лісіна, Б. Менель, М. Монтессорі, В. Мухіна, Н. Сакуліна, М. Поддяков, Є. Фльоріна та ін. Сьогодні в Україні проблемою сенсорного виховання займаються З. Дорошенко, Т. Маркова, Н. Маліновська.

Сенсорне виховання є основою у формуванні повноцінного сприйняття навколишньої дійсності, служить основою пізнання світу, першим ступенем якого є чуттєвий досвід. Актуальність сенсорного виховання полягає в тому, що з одного боку воно є фундаментом загального розумового розвитку дитини, з другого боку, має самостійне значення, бо повноцінне сприймання необхідне і для успішного навчання дитини у дошкільному навчальному закладі, й у школі, і для багатьох видів праці.

Сенсорне виховання – це система педагогічних впливів, спрямованих на формування способів чуттєвого пізнання, вдосконалення відчуттів і сприймань. Роль сенсорного виховання у розвитку дітей дошкільного віку безперечна: 9/10 усього їхнього розумового багажу – результати діяльності органів чуття [4, с. 68].

Останнім часом у науковій літературі і методичних публікаціях спостерігається тенденція до об'єднання двох напрямів виховання: екологічного і сенсорного у поняття «еко-сенсорне виховання». Проте проблема еко-сенсорне виховання дошкільників висвітлена недостатньо.

Серед сучасних науковців, що займаються еко-сенсорним вихованням заслуговують на увагу думки Н. Лисенко, яка пропонує перелік об'єктів для спостереження, акцентуючи увагу на органи чуття; Т. Андреєвої, О. Соломеннікової, які справедливо стверджують, що спостереження є основою розвитку чуттєвого сприйняття.

Еко-сенсорне виховання дітей дошкільного віку включає в себе два взаємопов'язаних процеси – оволодіння новими діями сприйняття, засвоєння

уявлень про властивості і відносини предметів та явищ, що дозволяє повніше сприймати навколишнє середовище [1, с. 184].

Важливо зауважити, що здійснювати еко-сенсорне виховання дітей дошкільного віку доцільно засобами мультимедійних технологій.

Проведений аналіз засвідчує, що застосування мультимедійних технологій в дошкільному віці підвищує інтерес до навчання, робить його ефективнішим, розвиває дитину дошкільного віку всебічно.

Включення мультимедійних технологій у практику еко-сенсорного виховання сприяє поєднанню дидактичних функцій комп'ютера з традиційними засобами навчання, збагаченню та наповненню навчального процесу новими формами роботи, використанню варіативних ігрових форм, розробці інноваційних методик еко-сенсорного виховання.

Нові освітні тенденції регламентують важливість одного із напрямів розвитку освіти, яким є комп'ютерні технології. Комп'ютерні технології – це технології навчання із використанням комп'ютера, його програмного забезпечення та мультимедійних засобів, які вирішують такі дидактичні завдання, без яких комп'ютер, як засіб навчання, недостатньо ефективний. Комп'ютер, як інструмент для обробки інформації, служить потужним технічним засобом навчання, виконуючи роль помічника у дошкільному навчально-виховному процесі.

Для нашого дослідження методично важливим є розуміння того, що мультимедійні технології – це технології конвертування всіх видів інформації у цифровий формат, інтеграції інформації в один документ та відтворення його на комп'ютері. Так як, одним із напрямків інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що використовують в освітньо-виховному процесі в дошкільних навчальних закладах, є мультимедійні технології.

Ми погоджуємось з міркуваннями науковців, оскільки використання мультимедійних технологій на заняттях в ДНЗ, для формування еко-сенсорних компетентностей вихованців, зумовлено складністю вивчаємих об'єктів (наприклад, певних явищ в природі), які неможливо продемонструвати вербальними засобами, одиничними зображеннями. Мультимедійні технології сприяють розширенню навчального середовища на занятті; таким чином роблячи видимим те, що побачити неозброєним оком неможливо, показує будь-які процеси в природньому середовищі. Логіка дослідження доводить, що мультимедійні технології стали одним з найперспективніших напрямів модернізації дошкільної освіти [2].

Мультимедійні презентації показуються через проектор та інші локальні пристрої відтворення. Трансляція презентації ведеться як «живою» мовою, так і попередньо записаною.

Ми припускаємо, що мультимедійні технології сприяють процесу еко-сенсорного виховання, дають змогу: полегшити підготовку вихователя до занять, покращити процес навчання для дітей; використовувати ілюстративний супровід заняття; втілювати ігрові методи; працювати з групою дітей та індивідуально; показувати інтегровані заняття, сприяючи посиленню міжпредметних зв'язків.

Практика доводить, що мультимедійні презентації є незамінними у еко-сенсорному вихованні дошкільників. Діти дошкільного віку отримують можливість віртуально подорожувати до будь-якого куточку планети,

знайомитись з різноманітним тваринним та рослинним світом, спостерігати за обертанням Землі в космосі навколо своєї осі та Сонця, при цьому акцентуючи увагу на звуки, кольори, величини і т.д.

У цьому контексті необхідно враховувати те, що мультимедійна презентація для дошкільника має складатись з трьох основних компонентів мультимедіа: слайди, з графічними зображеннями, картинки, звук, анімацію, відео. Переглядати мультимедійні презентації пропонується дітям під час фронтальних, групових, гурткових занять, у процесі індивідуальної роботи з еко-сенсорного виховання. Це допомагає краще розуміти навчальний матеріал, узагальнювати отримані знання, активізуючи пізнавальний інтерес до нових знань, сприяють засвоєнню запропонованого матеріалу.

Отже, мультимедійні технології сприяють активізації пізнавальної активності в процесі еко-сенсорного виховання. Використання комп'ютеру підвищує ефективність продуктивної діяльності дитини, тим самим створюючи умови розвитку наочно-образного мислення. Дослідження показують, що безсумнівно успішніше формуються за допомогою мультимедійних, комп'ютерних технологій спеціальні якості мислення – динамічні просторові уявлення, розвиваються символічні функції наочно-образного мислення. Практичний досвід використання в дитячому садку комп'ютера та мультимедійних технологій підтверджує, що у вихованця, який має елементарні знання комп'ютерної грамоти, добре розвинуті: пам'ять, мислення, уява.

Список використаних джерел:

1. Крутій К.Л. Основні вимоги до мультимедійних презентацій для педагогів і дітей [Електронний ресурс] / К.Л. Крутій. Режим доступу: http://www.ukrdeti.com/metodrabota/mr4_1.html
2. Мардарова І. Сучасні інформаційні технології як засіб організації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку [Електронний ресурс] / І. Мардарова. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2010_4_SV2
3. Николаева С.Н. Эколог в детском саду: Программа повышения квалификации дошкольных работников / С.Н. Николаева. – М.: Мозаика-Синтез; М.: ТЦ Сфера, 2003. – 120 с.
4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навч. посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Т.І. Поніманська. – К.: Академвидав, 2006. – 455 с.
5. Система роботи з формування екологічної освіти та виховання дітей молодшого дошкільного віку / укладач Г.Ю. Ситникова. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2011. – 276 с.

Шамонова А.С.

педагог

Міського центру позашкільної роботи м. Маріуполя

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ШЛЯХОМ КОМАНДНОЇ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ

Соціально-комунікативний розвиток дитини протягом ряду років є одним із пріоритетних напрямків в роботі дитячого креативно-пізнавального центру «Уверенный старт». Особлива увага завжди приділяється питанням ефективної адаптації новоприбулих дітей до умов центру, згуртуванню груп, створенню довірчої атмосфери, партнерських відносин між дітьми і педагогами, батьками і дітьми, педагогами та батьками. У щоденній роботі підтримується ініціатива дітей, створюються умови для прояву кожною дитиною всіх своїх потенційних можливостей, творчих здібностей, лідерських якостей. Дуже важливим є формування єдиних правил групи, у визначенні яких провідними «фахівцями» є діти.

Структура комунікативних здібностей дітей дошкільного віку представлена трьома компонентами: емоційною, когнітивною і поведінковою. Дані компоненти тісно взаємопов'язані між собою, при цьому в дошкільному віці домінуючим є емоційна компонента. Аналіз прояви комунікативних здібностей показує нерівномірність їх розвитку у дошкільнят. Найбільш стійким є дефіцит комунікативної активності у взаєминах з однолітками.

Основою формування особистості дітей дошкільного віку є їх діяльність, в яку вони включаються. У цьому плані, звернення до командної роботи, яка займає значне місце в системі навчання центру, є необхідною умовою гармонійного розвитку дитини.

Комунікативні вміння розвиваються в процесі освоєння дітьми всіх освітніх областей. Базова компонента передбачає рішення програмних освітніх завдань у спільній діяльності дорослого і дітей, самостійної співпраці дітей в рамках мовної роботи, створення мовного розвиваючого середовища.

Провідні форми педагогічної взаємодії – ситуації освітнього характеру. Це розмови з дітьми в процесі виконання режимних моментів, бесіди в ході спостережень, читання художньої літератури, розглядання ілюстрацій, а також ігрові справи на заняттях.

Освітня ситуація як одна з форм діяльності спрямована на організацію знайомства дітей з новим явищем, новими словами і мовними формами. Ситуації можуть бути ігровими та практичними. Наприклад, «Вчимося бути ввічливими», «Давайте поговоримо», «Я почну, а ти продовжи».

Необхідною умовою є створення умов, що викликають позитивні емоції. Треба забезпечити особисту участь дитини в роботі, заохотити грати та навчатися. Переживання маленьких успіхів у цій роботі, задоволення від її виконання і є основною умовою її успішного проведення.

На заняттях з грамоти, математики, образотворчого мистецтва та психології можна поділити дітей на команди або групи-сімейки. Наприклад, 6 стільців, 6 команд, 6 капітанів. У капітанів свої обов'язки: проводити фізичні хвилинки та пальчикову гімнастику на сцені перед колективом дітей.

У команд також свої завдання: стежити за порядком на робочому місці, в приміщенні, охайно складати іграшки та навчальні приладдя. Капітани команд призначаються по черзі, кожній дитині, яка на занятті є капітаном, прив'язується яскравий шарф, а друзі-сусіди, які сидять з ним за одним столом, отримують бейджики з малюнком.

Таким чином, кожна команда має свою назву та свій колір. Наприкінці заняття кожна команда обов'язково нагороджується медальками з малюнками: за активну роботу, увагу, творчу роботу, кмітливість [1, с. 20-21].

У старшому дошкільному віці роль практичних освітніх ситуацій стає більш значною. Педагог виступає в них лише помічником в досягненні мети, в задоволенні інтересів і потреб дитини. Ігрові освітні ситуації також включаються в процес навчання, але вони стають проблемними за своїм змістом, включають більш складні ігрові завдання. Наприклад, дітям пропонують організувати телестудію і побувати в ролі телеведучих різних телепередач, кореспондентів.

Мета подібних сюжетних ситуацій – формування вміння розповідати. Діяльність в ролі кореспондентів вимагає від дошкільнят при спілкуванні з тими, у кого беруть інтерв'ю, вміння ставити запитання, вибудовувати їх в логічній послідовності, відповідати на них, переказувати почуте, оволодівати засобами доброзичливого спілкування з співрозмовником.

Педагог проектує ситуації спілкування, спрямовані на використання вже освоєних комунікативних вмінь. Дорослому особливо важливо не тільки організувати, а й бачити спонтанні ситуації, не порушуючи діяльності дітей, використовувати їх для вирішення завдань комунікації.

Наприклад, прихід в групу нової дитини створює численні ситуації спілкування, які спрямовані на розвиток вміння помічати емоційний стан партнера, проявляти чуйність, співпереживання, використовувати етикетні форми спілкування при знайомстві і привітанні, розповідати про свою групу, іграшки, задавати питання і вислуховувати відповіді. Прикладами спеціально планованих ситуацій для дітей старшого дошкільного віку можуть стати ігри – вікторини. Наприклад, вікторина «Магазин чарівних слів» допомагає вправлятися у використанні засобів мовної виразності, літературна вікторина «День дитячої книги» стимулює активність пояснювальної мови, мови-докази, формує вміння вести конструктивний діалог.

З метою розвитку комунікативних умінь використовується така форма взаємодії, як розмова. Тематика розмов визначається провідними формами спілкування, характерними для дітей дошкільного віку. Продовжує розвиватися ситуативно-ділове і внеситуативно – пізнавальне спілкування. В рамках цих форм педагог продовжує знайомити дітей з новими предметами, об'єктами, явищами навколишнього світу. Так, підготовка до свята передбачає освоєння нових знань. У спільній діяльності розглядаються і обговорюються ілюстрації, зображення, фотографії предметів, звертають увагу на їх форму і будову, відображають побачене в малюнках, знайомляться зі способами їх використання або застосування.

Дітей старшого дошкільного віку педагог вчить колективно спілкуватися: знаходити місце своєму вислову в розмові, підтримувати тему, проявляти ініціативу і чекати черги для свого висловлювання. У цьому віці діти виявляють особливий інтерес до розмов на теми взаємин людей, проявів їх

моральних якостей. З метою задоволення цих потреб необхідно проводити етичні бесіди про дружбу, доброзичливе ставлення до людей, повагу до старших, турботи про молодших і інше.

Систематичні заняття з психології на тему людських взаємин, дозволить збагатити уявлення дітей про особливості використання вербальних і невербальних засобів. Дошкільнята вчать етикету взаємодії з дорослими і однолітками, починають розуміти, чому спілкування повинно бути різним за способами звернення до співрозмовника: на «ти» або на «ви», просто по імені або по батькові; які слова вітання та прощання можна використовувати: «Добрий день!» або «Привіт!», «До побачення!» або «Бувай!». З дітьми в ігрових, проблемних ситуаціях необхідно обговорювати правила взаємодії зі знайомими і незнайомими, особливості спілкування дівчаток і хлопчиків.

Організація різновікової співпраці також є ефективною формою освітньої діяльності з дітьми старшого дошкільного віку. Дитина опановує вміннями грати зі старшими і молодшими за віком, орієнтуватися на співрозмовника.

Дитина починає враховувати при спілкуванні різницю у віці: у спільній грі з дітьми молодшого віку на прогулянці, спільну участь у святі – все це допомагає зрозуміти, що розмовляти з малюками треба інакше, ніж з однолітками. Після колективної взаємодії (показу лялькового театру або драматизації літературного твору, концерту) необхідно дати старшим дітям можливість поспілкуватися з молодшими за віком друзями індивідуально. Це дозволить побачити особливості їх мови і побудувати спілкування відповідно до вікових можливостей. Спілкування ж з більш старшими дітьми, наприклад, першокласниками, запрошеними на спільну діяльність, дозволить вирішити різні педагогічні завдання: вдосконалювати вміння точно використовувати слова, більш складні мовні форми, правильно висловлювати свої думки, починати і підтримувати діалог.

Вплив спілкування у формі його позитивних прояв простежується у всіх сферах психічного життя дитини. Спілкування – вирішальний фактор загального психічного розвитку дитини в ранньому та дошкільному віці. Мова розвивається тільки в процесі спілкування, у зв'язку з потребою в комунікації [2, с. 98-107].

Таким чином, розвиток комунікативних умінь має теоретичну та практичну значимість в умовах дитячих дошкільних закладах та може використовуватися при проведенні занять у Дитячому креативно-пізнавальному центрі «Уверенный старт» та школах раннього розвитку.

Список використаних джерел:

1. Методична розробка «Формування психічного здоров'я та розвиток комунікативних здібностей у дітей старшого дошкільного віку шляхом командної роботи на заняттях» / укладач: Г.С. Шамонова. – МЦПР ММ, ЦДЮТ «Славутич», 2014. – 44 с.
2. Макарова В.Н. Воспитание культуры речевого общения у старших дошкольников [Текст] / В.Н. Макарова // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2009. – № 10. – С. 98-107.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Ващенко С.В.

старший викладач,

Житомирський національний агроекологічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ БЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНОМУ ВНЗ

Нагальною проблемою модернізації вищої освіти є застосування в навчальному процесі технологій, застосунків та сервісів, популярних серед студентів у щоденній діяльності. Одним із найперспективніших феноменів сучасного життя з огляду на освітній потенціал є блоги. Питання наукового обґрунтування навчання за допомогою блог-технології розглядалися такими вченими як Л.К. Бах, Дж. Блох, Р. Блад, В. Річардсон, А.В. Філатова, П.В. Сисоєв та М.Н. Євстигнєєв, Т.Ю. Павельєва. Проте загалом у сучасній вітчизняній науці питання застосування блогів у процесів навчання іноземної мови досі залишається недостатньо дослідженим. Актуальною є проблема впровадження роботи в блозі в навчальний процес ВНЗ та розробка відповідних технологій вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей.

Блог – це персональна веб-сторінка у вигляді щоденника або журналу, де записи відображаються у зворотному хронологічному порядку [1, с. 20]. Блог може виконувати комунікативну, розважальну функцію, функцію самопрезентації, створення соціальних зв'язків, функцію саморозвитку або рефлексії, психотерапевтичну функцію. Маючи велике значення для особистісного розвитку як такий, блог може бути потужним джерелом мотивації до вивчення іноземної мови, за умови правильної організації навчального процесу.

Загалом навчання іноземних мов за допомогою блогу виглядає так: студенти самостійно створюють та редагують власний контент, а також використовують, оцінюють, коментують та редагують контент інших студентів. Блоги можуть підтримуватися одним студентом (студентський блог) або групою студентів разом із викладачем (аудиторний блог). Окремо розглядається блог викладача іноземних мов, де розташовуються програми навчального курсу, дидактичні матеріали, завдання тощо.

За результатами досліджень Бецько О.С., в результаті застосування блогів для навчання іноземної мови студенти зазначають удосконалення навичок письма (93,7%), вільного висловлення думок (90,5%), більш творчий підхід до виконання письмових завдань (89,3%), підвищення впевненості в собі (91,6%) [1, с. 26]. До переваг блогів належать, зокрема, такі:

– Наявність реального адресата та зворотний зв'язок. Традиційні творчі та письмові роботи не забезпечують належний рівень мотивації та відповідальності студентів, адже єдиним читачем є викладач. Блоги студентів

читають одногрупники, і потенційно – інші особи поза межами навчального закладу, навіть носії мови. Тому студенти більш свідомо ставляться до створення текстів, їх зовнішнього вигляду, змісту тощо.

– Особисте значення. Студенти керують процесом навчання, здійснюють активний пошук інформації, пишуть про проблеми, які є важливими особисто для них. Від абстрактної мети володіння іноземною мовою для подальшого працевлаштування студенти застосовують іноземну мову для самореалізації, висловлення своїх думок, самопізнання та спілкування.

– Активне читання. Для розробки власного блогу студенти вивчають інформацію та матеріали на блогах одногрупників, а також автентичні джерела іноземною мовою. Таке читання має особисту, а не навчальну мету в порівнянні з традиційними текстами для читання, а тому є більш продуктивним та усвідомленим.

Проте застосування блогів у процесі навчання іноземної мови має свої недоліки, або завдання, які необхідно вирішити. Так, Дж. Холл зазначає, що з часом студенти втрачають інтерес до блогів, і виконують завдання виключно заради отримання оцінки, знижується активність студентів у написанні коментарів, блоги деяких студентів ігноруються іншими, не всі студенти мають доступ до мережі Інтернет і власний комп'ютер [2, с. 110].

Ми погоджуємося із Болтак І.С., яка зазначає, що будь-яка технологія навчання «потребує кропіткої та ретельної підготовки і подальшої праці» [3]. Необхідно розробити принципи організації навчання та впровадження блог-технології в навчальний процес, щоб зробити її успішною, ефективною та результативною.

Отже, розглянемо основні етапи впровадження блог-технології в навчальний процес у немовному ВНЗ. Першим етапом є організація роботи з блогом викладача. На цьому етапі студенти знайомляться з можливостями блогів у ролі користувачів, читачів. Вони шукають та користуються різноманітними ресурсами, розташованими на блозі викладача, і набувають розуміння того, як та з якою метою функціонують блоги. Дослідники виділяють такі матеріали, які повинні розташовуватися на блозі викладача: програма курсу на тиждень, місяць, семестр; домашні завдання; матеріал, пройдений на конкретному занятті; рекомендовані джерела для додаткового вивчення; посилання на додаткові інформаційно-довідкові інтернет-ресурси; посилання на навчальні інтернет-ресурси; посилання на онлайн тести для самостійної роботи.

Проте такий підхід до ведення блогу викладача ми вважаємо недостатньо продуктивним, занадто формальним, адже він не покликаний мотивувати студентів, створювати ситуації для спілкування. Необхідно розробити новий підхід до ведення викладацького блогу на базі успішних блогів вчителів та викладачів, які не є формальними за своєю сутністю.

Матеріали для розташування на блозі: відео-пояснення основних граматичних тем; тести, завдання до граматичних тем, створені в HotPotatoes; тести, завдання, розробки до навчальних текстів – як програмних, так і додаткових; проектні завдання із розробками: презентація, текстові файли для розподілу обов'язків студентів, графіки виконання завдань, оцінювання проміжних та остаточних результатів, приклади кінцевого продукту тощо; відео та подкасти на професійну тематику з детальними методичними

розробками для самостійної роботи студентів; жарти іноземною мовою; інфографіка для пояснення граматичного матеріалу, введення лексики, опанування тем на професійну тематику; опитування для студентів стосовно вивчення іноземної мови, навчання в університеті, тести особистості іноземною мовою тощо; портфоліо найкращих творчих робіт студентів; власне журнал рефлексії викладача стосовно навчання іноземної мови у немовному ВНЗ тощо.

Другий етап впровадження блог-технології – ведення аудиторного блогу групою студентів за підтримки викладача. Теми та публікації повинні бути цікавими для студентів, вони повинні шукати та створювати статті та інфографіку, завантажувати та коментувати фото самостійно, з мінімальним керівництвом викладача. Теми, на які можуть писати в блозі студенти, пропонуються викладачем, який також заохочує студентів писати на вільну тематику.

Групи публікацій за змістом: а) вивчення іноземної мови; б) публікації розважального характеру (жарти, інфографіка, тести, опитувальники); в) публікації про студентське життя; г) країнознавчі публікації для гостей міста та країни; д) публікації на фахові теми тощо.

Групи публікацій за авторством: а) одноосібні; б) колективні; в) публікації інших авторів з посиланням на джерело тощо.

Вимоги до організації роботи студентів над аудиторним блогом:

1. Визначення завдань. Наприклад, студент за семестр повинен зробити ___ публікацій різного змісту на теми ___, з яких ___ – власні, а ___ – інших авторів із посиланням. Студент повинен залишити коментарі до ___ публікацій інших студентів. Таке завдання є складним на першому етапі, тому викладач повинен надавати допомогу студентам, приклади публікацій, які відповідають його вимогам, надавати підтримку з перекладу існуючих текстів, або організувати надання такої допомоги іншими студентами. Всі коментарі стосовно того, як створювати публікації, студенти також публікують в розділі «Створення блог-публікацій».

2. Визначення критеріїв для оцінювання результатів. Студенти повинні розуміти, як буде оцінюватися їхня діяльність з ведення блогів. Оцінюється кількість публікацій, кількість коментарів, якість публікацій оцінюється іншими студентами, застосування мультимедійних засобів, гумор тощо.

На третьому етапі впровадження блог-технології вивчення іноземної мови студенти ведуть персональні блоги самостійно, де публікують нову інформацію з іноземної мови, засвоєну за день / тиждень, власні роздуми, новини з життя та публікації на теми, які цікавлять студентів. Необхідно також забезпечити відвідування студентами блогів один одного, адже це забезпечує зворотний зв'язок, читацьку аудиторію і підвищує мотивацію до подальшої роботи над блогом та вдосконалення навичок письма та діалогічного письмового мовлення.

Отже ми розглянули план впровадження блог-технології навчання іноземної мови у немовному ВНЗ. Технологія передбачає формування навичок аудіювання, збагачення лексичного запасу, формування і вдосконалення навичок читання, говоріння, письма тощо.

Список використаних джерел:

1. Бецько О.С. Автономізуюча та мотиваційна роль веб блогів у формуванні та розвитку навичок писемного мовлення в контексті підвищення ефективності мовного навчання студентів вищих навчальних закладів / О.С. Бецько // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 21(232), Ч. I, 2011. – С. 19-28.
2. Синявська А. Використання інтернет-ресурсу – Блогів – при навчанні письма англійською мовою / Алла Синявська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2013. – № 2. – С. 108–113.
3. Болтак І.С. Блог як перший крок до електронної дистанційної освіти [Електронний ресурс] / Ірина Степанівна Болтак – Режим доступу до ресурсу: <http://dorobok.edu.vn.ua/article/pdf/1437>

Ганусовська І.В.

*викладач вищої категорії, викладач методист,
Вище професійне училище № 25 міста Києва*

ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ В РІЗНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

Головною передумовою виникнення інтернет-залежності в розвинутих країнах стала доступність і різноманітність мережевих комп'ютерних ігор, які нині доволі популярні. Ще у 2009 році на конференції «Интернет и современное общество» у Санкт-Петербурзі говорили, що для 70% інтернет-користувачів комп'ютерні ігри є однією з головних цілей використання Інтернету. До речі, азіатські інтернет-залежні користувачі на 10 років молодші за тих, що проживають на Заході, а наймолодшими вважаються китайські підлітки (8-10 років).

Досить довго китайська влада не помічала проблеми, але після збільшення кількості прогулів у навчальних закладах та стрімкого росту злочинності серед підлітків, в ситуацію втрутилась держава. Для початку вона ініціювала проведення наукових досліджень та розробила шляхи подолання цієї недуги. Втілення в життя комплексу технічних, психологічних, реабілітаційних, медикаментозних методів, стало вагомим фактором, що привертає увагу багатьох країн світу.

Проте не всі методи «лікування» є гуманними. Організовані трудові табори, які мали на меті поєднати психологічну та терапевтичну допомогу із військовими іграми та суворою дисципліною, фактично виявилися закритими військово-спортивними таборами, де практикувалася армійська муштра, що передбачала насильство в разі непокори інструкторам, виснажлива праця та відсутність вільного часу.

Більш гуманне ставлення до інтернет-залежних виявила Корея, яка з метою збереження психічного здоров'я молоді заборонила підліткам відвідувати інтернет-кафе та поклала контроль за виконанням цього наказу на сили поліції.

Така ситуація обумовлена різким стрибком у розвитку нової хвороби під назвою «цифрове недоумство». У групі ризику – молодь, яка не може обійтися без Інтернету та електронних пристроїв, молоді люди перестають логічно

мислити, покладаються лише на пам'ять комп'ютерів. У таких осіб відбувається нерівномірний розвиток мозку, активніше розвивається ліва півкуля, а права залишається недорозвиненою, що призводить до раннього недоумства. У зв'язку з цим владою ініційовані нові правила, що зобов'язали операторів он-лайнних ігор встановлювати на своїх сайтах так звану систему втоми. Вона передбачає обов'язкову реєстрацію підлітка, а після трьохгодинного перебування в мережевій грі обмежує його ігрові можливості та через п'ять годин – автоматично припиняє гру.

На відміну від азіатських країн доросле європейське населення бореться з цим недугом разом із владою. Згідно з даними опитування, кожна друга дитина у віці від 7 до 17 років повідомила, що може виходити в Інтернет тільки з певними обмеженнями, 38% батьків обговорюють з дітьми їх досвід у мережі, кожен четвертий батько встановлює спеціальне програмне забезпечення для захисту дитини від сайтів, що містять інформацію про насильство або секс [1, 16].

Дієвий спосіб подолання інтернет-залежності запропонувала Німеччина. У спеціалізованих клініках, в першу чергу, молодь лікують. Допомога надається не лише в медичній та психологічній сфері, «хворим» пропонується фізична праця та надається педагогічна допомога. Цікаво, що під час лікування підліткам не забороняють користуватися комп'ютером, оскільки метою лікування є не заборона цієї чудо-техніки, а її доцільне використання. Після лікування поліпшується самопочуття, зростає впевненість підлітків у своїх здібностях, скорочується час їх перебування за комп'ютером та взагалі в мережі Інтернет.

У нашій країні кількість користувачів Інтернетом зростає з кожним роком. За даними Internet World Stats станом на листопад 2015 року в Україні нараховується 19 099 692 користувачів. Однак статистичних даних щодо проблеми інтернет-залежності не існує, оскільки цей вид залежності не виділено в окрему форму. У зв'язку з цим практичні кроки Міністерства освіти й науки України, щодо попередження цієї залежності дуже слабкі й обмежуються інформаційно-просвітницькою роботою.

Зрозуміло, що інтернет-залежність – хвороба, яка з кожним днем набуває ознак епідемії й найбільше вражає підлітків. Причиною залежності, на думку психологів, є відсутність альтернативи Інтернету. Вирішувати проблему на рівні родини не можливо – необхідне втручання держави з її контролюючою функцією.

Список використаних джерел:

1. Інтернет-залежність як новий феномен сучасного світу: сутність і проблеми. – К.: НІСД, 2011. – 47 с.
2. Інтернет-зависимость – это «болезнь». Дэвид Смит. Медицинская информационно-консультационная система. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ill.ru/news.art.shtml?c_article=2426
3. Internet and Facebook Usage in Europe. Internet World Stats. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.internetworldstats.com/stats4.htm>

Журавська К.О.

аспірант,

Інститут інформаційних технологій і засобів навчання

Національної академії педагогічних наук України

ВИКОРИСТАННЯ ВІДКРИТИХ ЕЛЕКТРОННИХ СИСТЕМ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Сучасний період розвитку суспільства характеризується сильним впливом на нього інформаційних технологій, які прийшли в усі сфери людської діяльності, забезпечують поширення інформаційних потоків в суспільстві, утворюючи глобальний інформаційний простір, який все більше використовується і в галузі охорони здоров'я. Тому впровадження нових інформаційних технологій в медичну освіту можна охарактеризувати як логічний та необхідний крок. Проблема підготовки студентів медичного коледжу до застосування сучасних інформаційних технологій у навчальній і практичній діяльності, формування у них готовності до діяльності в інформаційному суспільстві та самостійному поповненню знань в галузі медичної інформатики займає важливе місце в системі професійного навчання майбутніх молодших фахівців медицини.

Завдання професійної інформатичної готовності майбутніх фахівців у зв'язку зі зміною освітніх парадигм, впровадження компетентнісного підходу до навчання набувають все більшої актуальності.

Молодшому медичному працівнику необхідно мати відповідні знання, практичні уміння і навички роботи з комп'ютерною технікою, медичною інформацією та медичними інформаційними системами (МІС). Сучасні вимоги до професійної кваліфікації, підготовки випускника медичного коледжу передбачають навички обробки даних, вільне орієнтування в інтернет просторі.

Таким чином, окремою невирішеною проблемою у медичних коледжах є, використання сучасних інформаційних систем, які дозволяють підготувати сучасного молодшого медичного працівника, готового у відповідному напрямку діяльності уміти вирішувати складні клінічні завдання на основі аналізу інформації, шляхом використання відкритих електронних систем.

Новий рух відкритої освіти поєднує усталену традицію обміну ідеями між освітянами та інтерактивну культуру співпраці в Інтернеті. Він ґрунтується на засадах того, що кожен без застережень повинен мати свободу використовувати, адаптувати, поліпшувати та поширювати освітні ресурси. Освітяни, студентство та всі, хто поділяє таку позицію, гуртуються у всесвітній рух доступної та ефективної освіти [1].

Але відкрита освіта не вичерпується лише відкритими освітніми ресурсами. Вона виростає з відкритих технологій, що сприяють співпраці та гнучким підходам до навчання, з відкритого обміну навчальними практиками для взаємозбагачення освітян.

На даний час вищі навчальні заклади України, підтримуючи міжнародний рух відкритого доступу до освітніх ресурсів та результатів наукових досліджень, створюють інституційні репозитарії, електронні архіви власного наукового продукту. Один зі шляхів реалізації відкритого доступу «самоархівування» (самостійне розміщенням автором роботи в спеціальних

репозитаріях). Ефективність навчальної та науково-дослідницької діяльності значною мірою визначається готовністю майбутніх фахівців до її здійснення в сучасних умовах інформаційного суспільства [2].

Згідно Берлінської декларації автори і правовласники дарують всім користувачам вільне, необмежене право доступу і дозвіл на копіювання, використання, поширення, передачу і публічну демонстрацію, а також на поширення роботи в електронній формі для будь-яких законних цілей з відповідним зазначенням авторства, а також право на виготовлення невеликої кількості друківаних копій для свого особистого використання. Повна версія робіт і всіх супутніх матеріалів депонується (публікується), як найменше, у одному мережевому репозитарії, що використовує прийняті технічні стандарти, який підтримується науковим співтовариством, державним агентством або іншим авторитетним інститутом, уповноваженим забезпечувати відкритий доступ, безперешкодне поширення, мережеву взаємодію і довгострокове зберігання [3].

Відкритий доступ абсолютно сумісний з авторським правом. Репозитарії не виконують видавничої функції, а отже не «забирають» авторські права, лише право на збереження та організацію доступу. Автор добровільно погоджується розмістити власну роботу для збереження та доступу. Авторі мають право архівувати свої неопубліковані матеріали без будь-яких дозволів.

Відкрита освіта – не дистанційна освіта, просто вона дає традиційній освітній діяльності нові, надзвичайно потужні засоби, інструменти і прийоми їх використання. Цей позитивний потенціал починає реалізуватися вже зараз, але для отримання значних результатів необхідно проведення відповідної творчої роботи, обмін педагогічним досвідом викладачів, впровадження кращих напрацювань без необхідності суворої уніфікації.

Запровадження в медичних коледжах електронних бібліотек, залучення в навчальну практику відкритих медичних журнальних систем, Google ресурсів, проведення конференцій з допомогою відкритих платформ надасть студентам медикам нові можливості в оволодінні майбутньою професією, а медичним коледжам вийти на більш високий рівень освіти.

Список використаних джерел:

1. Берлинская Декларация об открытом доступе к научному и гуманитарному знанию [Электронный ресурс] / Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://oa.mpg.de/lang/en-uk/berlin-prozess/berliner-erklarung>
2. Будапештская инициатива «Открытый доступ» [Электронный ресурс] / Budapest Open Access Initiative. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.soros.org/openaccess/ru/index.shtml>
3. Олексюк О. Р. Аналіз готовності майбутніх учителів до роботи в середовищі інституційного репозитарію [Електронний ресурс] / О. Р. Олексюк // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – № 16. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/1015/1/Oleksiuk_157-165.pdf

Лихошвед Н.В.
старший викладач,
Житомирський національний агроекологічний університет

ІНТЕГРАЦІЯ ЗАВДАНЬ ЕКЗАМЕНУ GMAT У КУРС ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНОМУ ВНЗ

Дедалі глибша інтеграція України в світовий економічний простір висуває вимоги до мобільності керівників організацій та готовності співпрацювати на міжнародному рівні. Підготовка менеджерів за програмами MBA у США та Європі має сторічну історію, університети, які пропонують відповідні програми, базують їх на масштабному досвіді успішних компаній. Українські випускники повинні відповідати ринковим вимогам до професіоналізму керівника, а тому професійна підготовка менеджерів повинна постійно вдосконалюватися та йти в ногу із західними програмами.

Проблемам підготовки майбутніх менеджерів організацій присвятили свої роботи Л.І. Бондарева, Н.Л. Замкова, Н.І. Кожемякіна, О.І. Куліш, Л.Б. Нікіфорова, І.А. Сенча тощо. Недостатньо розробленою залишається проблема інтеграції змісту фахової підготовки майбутніх менеджерів у курс іноземної мови, адже зміст навчання іноземної мови є потужним джерелом набуття спеціалізованих знань, умінь та навичок, а також досвіду реалізації професійної комунікації, і власне діяльності.

Перспективним джерелом для модернізації змісту курсу іноземної мови для менеджерів є екзаменаційні завдання GMAT (Graduate Management Admission Test). Система тестування GMAT розроблена з метою перевірки здібностей вербальної комунікації, аналітичних та математичних здібностей та застосовується для вступу в бізнес школи та університети на економічні спеціальності. Завдання тесту, який є універсальним для ВНЗ в усьому світі, формулюються англійською мовою.

Розглянемо можливості узгодження завдань GMAT із змістом курсу англійської мови у ВНЗ. Професійна діяльність менеджера – це комплекс управлінської, маркетингової та комерційної діяльності, яка ґрунтується на вивченні соціально-економічних та організаційних процесів, їх аналізі та систематизації з метою прийняття оптимальних управлінських рішень [1, с. 12].

За результатами досліджень Дибкової Л.М. майбутні менеджери повинні набути, зокрема такі професійні компетенції: компетенції у сферах професійної діяльності менеджера (система знань із менеджменту, міжнародної економіки, маркетингу, аудиту, фінансів, права, тощо); компетенції у сфері економічної діяльності (економічне мислення, методи економічного аналізу та проектування економічної діяльності, системне уявлення про тенденції розвитку української і світової економіки, принципи прийняття та реалізації економічних та управлінських рішень, власна економічна позиція тощо); г) комунікативна компетенція тощо [2].

Традиційно педагоги-новатори здійснюють модернізацію змісту курсу іноземних мов у немовних ВНЗ в напрямі посилення міжпредметних зв'язків між курсом іноземної мови та фаховими дисциплінами, здебільшого орієнтуючись на добір текстового матеріалу на професійну тематику,

застосування методу проектів, рольових ігор, інформаційних технологій навчання. Ми вважаємо перспективним вирішувати завдання тесту GMAT на семінарах з іноземної мови з таких причин:

а) підвищення мотивації студентів: вони виконують завдання тесту, який може в перспективі дозволити їм навчатися в магістратурі провідних університетів світу;

б) завдання тесту орієнтовані на вирішення або дослідження реальних економічних та маркетингових проблем, які не може компетентно сформулювати викладач іноземної мови;

в) занурення студентів у реальний світ менеджера – розробку стратегії, аналіз даних та економічних показників, прийняття рішень;

г) вивчення граматичного та лексичного матеріалу, який застосовується в професійній діяльності менеджерів;

д) іноземна мова засвоюється в процесі розв'язування тестових завдань, і не є самоціллю для студентів; навіть у студентів, які не мають достатньої мотивації до вивчення англійської мови, підвищується інтерес до неї у процесі вирішення складних та цікавих тестів.

Отже, розглянемо основні види тестових завдань та проаналізуємо можливості їх застосування для навчання різних видів мовленнєвої діяльності.

Тест GMAT складається з чотирьох основних розділів:

- GMAT Verbal section: у цьому розділі пропонуються тести на виправлення речень (Sentence Correction), розуміння прочитаного матеріалу (Reading Comprehension), критичний роздум (Critical Reasoning). Тести з виправлення речень можуть застосовуватися на семінарах з іноземної мови для вивчення або повторення елементарних норм стилістики і граматики. Тексти із секції Reading Comprehension за умови складання дидактичних розробок до них можуть використовуватися як програмні тексти на професійну тематику, адже вони стосуються різних сфер знань: бізнесу, менеджменту, маркетингу, економіки тощо. Найбільш популярними є наукові та соціальні тексти.

- GMAT Math – у розділі містяться завдання для оцінювання рівня знань в алгебрі, геометрії та арифметиці. Інтеграція цих тестів в курс аудиторного навчання іноземної мови є неактуальною для цілей цієї статті.

- GMAT AWA (Analytical Writing Assessment): розділ орієнтований на демонстрацію рівня здібностей аналітичного мислення, вміння грамотно висловлювати думки та ідеї. Завдання можуть використовуватися як теми для творчих робіт студентів, а також демонстрації різних технік планування письмової роботи та систематизації роздумів – mind-mapping, brain-storming, SWAT-analysis тощо.

- GMAT IR (Integrated Reasoning). Ця секція, на нашу думку, є найбільш цікавою для викладача іноземних мов для майбутніх менеджерів. Завдання поділяються на 4 основних типи: аналіз таблиці, двоступеневий аналіз; аналіз графіків; аналіз інформації з кількох джерел. Саме ці завдання демонструють рівень розвитку бізнес навичок – аналізу запропонованих даних, розробки стратегії, прийняття рішень, реакції на запропоновану інформацію.

Розглянемо таке завдання (див. рис. 1): Refer to the pictograph of a survey of students at Central Community College. Each symbol represents 10 students in a

sample of 300. Use the drop-down menus to complete each statement according to the information presented in the diagram.

If one student is selected at random from the 300 surveyed, the chance that the student will be under 30 or a high school graduate or both is [select].

If one student is selected at random from the 300 surveyed, the chance that the student will be both under 30 and a high school graduate or both is [select].

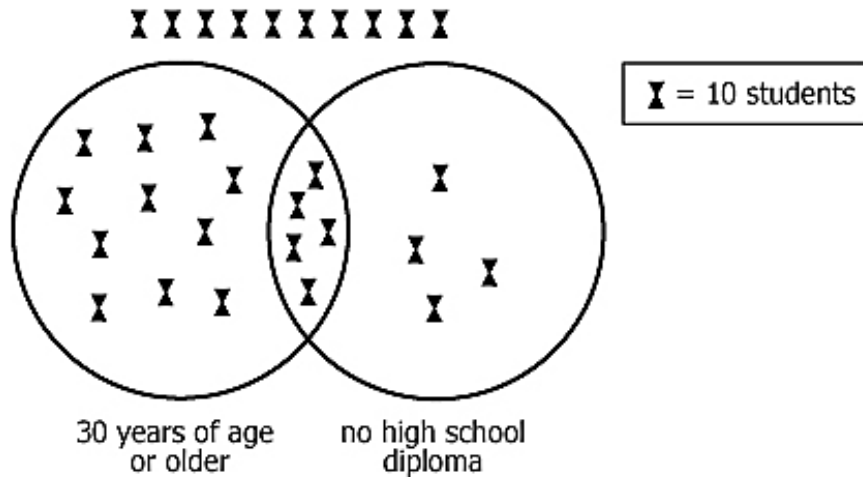


Рис. 1. Аналіз діаграми

Джерело: [3]

Таке завдання може застосовуватися для впровадження лексичного матеріалу з маркетингових опитувань, граматичного матеріалу (умовні речення) тощо. Окрім виконання власне завдання, студенти можуть розробляти власні тексти аналогічно виконаному, провести опитування та представити результати, скориставшись засвоєними лексичними одиницями, влаштувати обговорення з метою рішення тесту тощо.

Розглянемо приклад завдання на аналіз таблиці (див. рис. 2). Аналогічно попередньому, це завдання викладач може застосувати для введення нового лексичного матеріалу з аналізу експорту країни, запропонувати студентам створити аналогічний тест і таблицю для України, організувати обговорення студентами з метою вирішення завдання, повторення умовного способу дієслова, запропонувати студентам таблицю з пробілами та попросити їх поговорити один з одним та з'ясувати показники, яких бракує, тощо.

The table displays data on *Brazilian agricultural* products in 2009.

Sort By:

Commodity	Production, world share (%)	Production, world rank	Exports, world share (%)	Exports, world rank
Beef	16	2	22	1
Chickens	15	3	38	1
Coffee	40	1	32	1
Corn	8	4	10	2
Cotton	5	5	10	4
Orange juice	56	1	82	1
Pork	4	4	12	4
Soybeans	27	2	40	2
Sugar	21	1	44	1

For each of the following statements, select *Yes* if the statement can be shown to be true based on the information in the table. Otherwise select *No*.

- Yes No
- No individual country produces more than one-fourth of the world's sugar.
 - If Brazil produces less than 20% of the world's supply of any commodity listed in the table, Brazil is not the world's top exporter of that commodity.
 - Of the commodities in the table for which Brazil ranks first in world exports, Brazil produces more than 20% of the world's supply.

Рис. 2. Аналіз таблиці

Джерело: [3]

Отже, ми дійшли висновку, що застосування тестового матеріалу GMAT є перспективним для реалізації між предметних зв'язків між курсом іноземної мови для менеджерів та змістом професійної підготовки студентів, а також для реалізації чотирьох основних принципів комунікативного підходу до навчання іноземних мов: взаємодії учасників у процесі спілкування; розуміння та досягнення спільної комунікативної мети; спробі пояснити та висловити речі різними способами; розширенні компетенції одного учасника комунікації завдяки спілкуванню з іншими учасниками.

Список використаних джерел:

1. Кравченко Л. М. Організаційно-методичні основи підготовки менеджера / Л. М. Кравченко. – Полтава: Техсервіс. – 2007. – 496 с.
2. Євтух М. Б. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів: монографія / Микола Борисович Євтух, Людмила Миколаївна Дибкова. – Х.: Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2007. – 144 с.
3. GMAT Test [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://gmat-test.ru/skachat-gmat.html>

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

**ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ
ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ**

МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

Матеріали друкуються в авторській редакції

Дизайн обкладинки: А. Юдашкіна
Верстка: Н. Кузнєцова

Контактна інформація організаційного комітету:
73005, Україна, м. Херсон, а/с 20,
Науковий журнал «Молодий вчений»
Телефон: +38 (0552) 399 530
E-mail: info@molodyvcheny.in.ua
www.molodyvcheny.in.ua

Підписано до друку 31.10.2016. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 9,53. Тираж 100. Замовлення № 1016-304.
Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавничий дім «Гельветика»
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.