

МАТЕРІАЛИ ІV МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**«ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ОСВІТИ
В СУЧАСНОМУ СВІТІ»**

(30-31 березня 2018 року)

Дніпро
2018

УДК 37(063)
Т 34

Теорія і практика освіти в сучасному світі. Матеріали
Т 34 IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Дніпро,
30-31 березня 2018 року). – Херсон: Видавництво «Молодий вчений»,
2018. – 116 с.
ISBN 978-617-7640-09-6

У збірнику представлені матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Теорія і практика освіти в сучасному світі». Розглядаються загальні питання педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики навчання, теорії і методики професійної освіти та інше.

Збірник призначений для науковців, викладачів, аспірантів та студентів, які цікавляться економічною наукою, а також для широкого кола читачів.

УДК 37(063)

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Мукан Н.В., Запотічна М.І. АЛЬТЕРНАТИВНІ ШКОЛИ ТА ПРОГРАМИ: ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТИ ДІТЕЙ КОРІННИХ НАРОДІВ КАНАДИ.....	6
Носуліч Г.А. КОРПОРАТИВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ: ДО ПИТАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО ОКРЕСЛЕННЯ.....	9

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Василенко Є.В. МЕТОДИЧНА ТИПОЛОГІЯ ТРУДНОЩІВ ФОРМУВАННЯ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВИВЧАЮЧОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ	12
Гламазда Л.В. ЗАСТОСУВАННЯ КОУЧИНГ-ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	14
Гонгало В.О. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІКТ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ ЗНЗ ЯК ЗАСОБУ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ	18
Григорович О.Б. СПЕЦИФІКА ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ВЕЧОРІВ У ШКОЛІ	21
Гусак Л.В. ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ НА УРОКАХ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	24
Огарь Ю.В. НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ: ОСОБИСТІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ ПРИНЦИП	27
Цибульська С.М., Перетятко О.С. ТЕХНОЛОГІЯ, МЕТОДИКА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	31
Яцканич Н.М. КУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ / ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	35

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Семенюк А.А. ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ПРОБЛЕМ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	38
Шевчук С.В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З АГРЕСИВНИМИ ДІТЬМИ	41

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Гонтар О.С., Кириченко І.О. ТЕХНОЛОГІЯ ЕСТРАДНО-ДЖАЗОВОГО ВИКОНАВСТВА В ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ.....	45
Добровольська А.М. НАБУТТЯ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ	47

Дундюк А.Ю. ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ.....	51
Загородня А.А. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ: СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ	53
Кліпа Ю.В. ДО ПИТАННЯ ПРО ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ТА КОНТРОЛЬНИЙ ЕТАПИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТА-ЕКОНОМІСТА	56
Коростіянець Т.П. ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ.....	59
Нестеренко М.М. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО МОДЕЛЮВАННЯ УРОКІВ: ДОСВІД ОСВІТНІХ СИСТЕМ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН	62
Прокопчук В.Ю. ЕЛЕМЕНТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ ДО ОБРАНОГО ФАХУ	66
Самборська Н. М. КЕЙС-МЕТОД У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕДСЕСТРИНСТВО»	69
Хохлова О.А. ЩОДО ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИКОРИСТАННЯ ТЕРМІНІВ «КОНКУРЕНТОЗДАТНИЙ» ТА «КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИЙ» ПРИ ВИЗНАЧЕНІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	71

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Дєнова А.А. ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	73
--------------------------------------------------------------------------------------------	----

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Vasulyeva O.M. PROBLEMS IN DEVELOPMENT OF THE AGRARIAN EDUCATION IN UKRAINE	76
------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Васильківський І.П. РОЛЬ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	79
Черкашин О.В. СТАН НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРАВИЛАМ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ ТА ПОЖЕЖОГАСІННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗАХИСТУ ВІД НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ ТА ЗАПОБІГАННЯ ЇХ ВИНИКНЕННЮ	82

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Міщанчук В.В. ПЛЕКАЙМО ПАТРІОТІВ.....	86
Ярославцева М.І. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ШОСТОГО РОКУ ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ ЖИВОПІСУ	89

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Бобер А.А. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОДУКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	92
Завінська О.М. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ КОЛЕДЖІВ	95

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Воїнкова І.В. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ПРОЕКТІВ.....	99
Курочка В.М. ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА У ВУЗІ: ВЧАСНА РЕАКЦІЯ НА ВИКЛИКИ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	102
Марункевич Я.Ю. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ.....	104
Рогач А.В. ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ ВМІНЬ УЧНІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗАСОБІВ ІКТ	106
Салтановська С.В. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УРОКІВ ІСТОРІЇ.....	108
Снігур О.М. СТРУКТУРА СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО МУЛЬТИМЕДІЙНОГО КУРСУ	110

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Мукан Н.В.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземних мов;*

Запотічна М.І.

аспірант,

Національний університет «Львівська політехніка»

АЛЬТЕРНАТИВНІ ШКОЛИ ТА ПРОГРАМИ: ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТИ ДІТЕЙ КОРИННИХ НАРОДІВ КАНАДИ

У системі шкільної освіти Канади альтернативні школи почали з'являтися з 70-их рр. ХХ ст. і спочатку були приватними школами, які пропонували особливий філософський чи педагогічний підхід до навчально-виховної діяльності. З 80-их рр. ХХ ст. альтернативні школи розвиваються і в системі державної загальної шкільної освіти, це, зокрема, школи для обдарованих дітей, кооперативні загальноосвітні школи, у яких навчання пов'язується із практикою на робочому місці, школи для дітей з поглибленим вивченням мистецьких дисциплін тощо [2].

У сучасній системі шкільної освіти Канади особливо швидко розвиваються чартерні школи (англ. charter schools), які керуються спеціальним документом – договором (англ. charter), що визначає їхні права та повноваження і, на відміну від традиційних загальноосвітніх шкіл, не підпорядковуються актам і директивам шкільних рад [1].

Ще одним поширеним видом альтернативних шкіл є школи-магніти (англ. magnet schools), які зараховують учнів на конкурсній основі та пропонують спеціально розроблені програми з поглибленим вивченням певних предметів чи груп дисциплін. Як свідчить їхня назва, передбачається, що така школа повинна «притягувати» до себе учнів, пропонуючи ті предмети, які є цікавими для них.

Іншими поширеними видами альтернативних загальноосвітніх шкіл є школи Монтесорі, які характеризуються великою кількістю учнів у класі, в яких вони навчають одне одного; школи Ерроусміт для учнів з труднощами у навчанні; школи Волдорф, які зосереджуються на опануванні практичних видів діяльності, та багато інших видів альтернативних навчальних закладів.

Основна відмінність альтернативних шкіл від загальноосвітніх навчальних закладів системи шкільної освіти Канади полягає у тому, що альтернативні школи, зазвичай, мають високий рівень автономності, а до управління ними залучені батьки, місцеві громади та / чи організації [6].

Підвищенню рівня учнівської успішності серед представників корінного походження сприяють різноманітні програми підтримки (англ. in-school supports). Як правило, у Канаді початкові школи розташовані в окремих приміщеннях, а система освіти зобов'язує батьків віддавати дитину у школу, яка знаходиться найближче до їхнього дому. Перехід учнів з початкової до середньої освіти та від середньої до старшої нерідко супроводжується стресами та конфліктними ситуаціями, пов'язаними із необхідністю пристосовуватись до нового навчального середовища у новій школі. Окрім цього, у Канаді досить висока мобільність населення, що пов'язана з великими відстанями. Батьки часто переїжджають ближче до місця праці, а зміна шкільного району зумовлює необхідність зміни школи. Тому у Канаді окрім транспортування учнів з/до школи, батькам-представникам корінного населення при зміні місця проживання дозволяють залишати дитину у тій самій школі, де вона навчалась [4].

Школи наймають спеціальних працівників (англ. aboriginal liaison workers), основною метою діяльності яких є полегшення процесу комунікації між школами / вчителями та батьками дітей, що навчаються в цих школах, і налагодження взаємної довіри. Представник з налагодження контактів з корінним населенням – посада, що існує в багатьох установах оздоровчої, соціальної, освітньої сфер.

Запроваджуються менторські програми, які допомагають учням корінного походження формувати гордість за своє походження і почуття гідності. Варто виокремити «Проект початку» (англ. Beginnings Project), запропонований у провінції Манітоба для батьків дітей з проблемних сімей. Відповідно до цього проекту, батькам надається можливість працевлаштування у школі у ролі допоміжного складу [4; 8].

Важливими для підвищення рівня успішності дітей корінного походження та їхнього зацікавлення у навчанні є надання консультаційної підтримки учням. Вони допомагають учням не лише користуватись наявними навчально-пошуковими ресурсами й використовувати їх у навчальній діяльності, але й виступають засобом інформування учнів про переваги завершення шкільної освіти, розкривають перед ними можливості подальшої професійної діяльності та кар'єрного розвитку. Однією з таких програм є, наприклад, експериментальна програма інтервенції у провінції Британська Колумбія, що отримала назву «Шлях вперед через рішучість» (англ. Advancement Via Individual Determination), яка пропонує навчальну програму з підготовки учнів 9-12 класів з проблемних сімей до професійного навчання [4].

Програми розвитку професійних навичок у загальноосвітній школі є одним із ефективних засобів утримання учнів у школах та ефективно застосовується у системі освіти корінного населення багатьох країн світу: Норвегії, США, Нової Зеландії, Австралії тощо. У результаті реформування систем шкільної освіти у провінціях Онтаріо, Альберта, Британська Колумбія та у Північно-західних територіях учні середньої школи мають можливість опанувати професійні навички, які зараховуються як кредити у старших класах загальноосвітньої школи [3]. Серед таких програм варто зазначити, наприклад, опанування сучасних технологій (англ. Ace-IT) та стажування

представників корінного населення у виробничих галузях промисловості (англ. Aboriginal Apprenticeships in Industry Training Program), що функціонують у провінції Британська Колумбія [4].

Численні дослідження сучасних канадських науковців свідчать, що стимулюючим фактором для підвищення мотивації учнів до навчання є участь у програмах продовженого шкільного дня. Відвідування учнями програм продовженого шкільного дня сприяє також покращенню загального ставлення до школи, покращення відвідування учнів, профілактиці проблемної поведінки тощо. Відповідно до даних, оприлюднених федеральним урядом Канади у 2009 р., лише 10% учнів корінного походження, що проживають поза межами резервацій, відвідують програму продовженого шкільного дня. При чому діти, що проживають в урбанізованих центрах, частіше відвідують програму продовженого шкільного дня, аніж ті, що проживають у сільській місцевості (відповідно 15% та 5%) [5].

Результати досліджень, проведених Х. Рахамом свідчать, що у сільських місцевостях відвідування програм продовженого шкільного дня не впливає на підвищення рівня учнівської успішності представників корінного походження. Однак, в довгостроковій перспективі, на думку дослідника, все ж таки має позитивне значення, оскільки впливає на залучення батьків до освітнього процесу їхніх дітей та покращує стосунки між батьками і педагогами, що є важливою передумовою успішного навчання [4].

З метою залучення учнів корінного походження до навчального процесу, заохочення їх закінчувати школу і здобувати повну/ неповну середню освіту, а також підвищувати рівень успішності у навчанні, у Канаді набувають поширення літні табори грамотності (англ. summer literacy camps). У цих таборах учні мають можливість повторити засвоєну інформацію, яку вони вивчали, та доопрацювати матеріал, який вони упустили впродовж навчального року. Літні табори грамотності для учнів-представників корінного походження функціонують на півночі провінції Онтаріо, забезпечуючи навчання для близько 1800 учнів віком від 6 до 16 років, багато з яких на 2-3 академічні роки відстають від своїх ровесників і знаходяться під загрозою виключення зі школи. Аналогічні табори функціонують у провінції Британська Колумбія, куди зараховують дітей, рівень грамотності яких значно нижчий і не відповідає вимогам навчальних програм класів, які вони відвідують.

У м. Вінніпег провінції Манітоба функціонує інтенсивна 6-тижнева літня програма «Досягнення у навчанні» (англ. Summer Learning Achievement), яка використовує нетрадиційні методи навчання з метою покращення учнівських показників успішності з письма, читання та математичних навичок [4].

Список використаних джерел:

1. Магдач З. Т. Розвиток системи управління шкільною освітою в Канаді: дисертація на здобуття наук. ст. канд. пед. наук. 13.00.01. / З. Т. Магдач – Львів, 2013 р. – 245 с.
2. Мукан Н. Організація шкільної освіти дітей корінних народів Канади / Н. Мукан, М. Запотічна // Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль

(головний редактор) та ін. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. – 2017. – Вип. 4/36. – С. 177-185.

3. Mukan N. Post-secondary and higher education of indigenous peoples in Canada: historical, social, economic, cultural, family-related, and individual barriers / Nataliya Mukan, Mariya Zapotichna, Svitlana Kravets // Ukrainian Journal of Educational Research. – 2016. Vol. 1, Issue 1. – P. 39-43.

4. Raham H. Raham H. Best Practices in Aboriginal Education: A Literature Review and Analysis for Policy Directions / H. Raham. – Office of the Federal Interlocutor, Indian and Northern Affairs Canada. – 2009. – 104 p.

5. Statistics Canada. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.statcan.gc.ca/eng/start>.

6. The Canadian Encyclopedia <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/>.

7. The State of Aboriginal Learning in Canada: A Holistic Approach to Measuring Success/ Canadian Council On Learning. – 2009. – 78 p.

Носуліч Г.А.

аспірант,

Національний університет «Львівська політехніка»

КОРПОРАТИВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ: ДО ПИТАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО ОКРЕСЛЕННЯ

Глобалізаційні процеси, а також постійні політичні, економічні та соціальні зміни, що відбуваються в суспільстві, зокрема розвиток ринкових відносин, безперервний потік інформації, спонукають сучасну людину навчатися впродовж життя. У зв'язку з цим прослідковуються закономірні процеси збільшення частки творчої та інтелектуальної праці, зростання обсягу наукового знання та інформації, які застосовуються у виробництві. У цьому контексті особливої актуальності набуває питання корпоративної освіти, яка є економічно вигідною формою розвитку персоналу і здійснюється виробничими структурами з метою навчання, перепідготовки й підвищення кваліфікації працівників.

Система навчання в корпоративних умовах найкращим чином реалізовується через корпоративний університет. До визначення поняття «корпоративного університету» вдавалося багато вітчизняних та зарубіжних науковців. Корпоративні університети можуть мати різні масштаби та носити різні назви. До прикладу, Гольшенкова дає таке визначення цього поняття: «корпоративний університет – вибудована система внутрішньофірмового навчання, об'єднана єдиною концепцією і методологією, розроблена для всіх рівнів керівників і спеціалістів в рамках ідеології і стратегії розвитку компанії, а також задач, що стоять перед її окремими структурними підрозділами» [1, с. 28]. Литовченко називає корпоративний університет «найбільш прогресивною формою корпоративної освіти» [3, с. 74].

Жанн Майстер (Jeanne Meister) вважає, що корпоративні університети засновуються в тих компаніях, які надають перевагу освіті працівників, а не звичайній підготовці, у зв'язку з виникненням економіки знань і визначає

«корпоративний університет» як «...централізований, стратегічний узагальнюваний термін на позначення освіти і розвитку працівників...», який є основним засобом для поширення корпоративної культури і посилення розвитку не лише вміння виконувати певну роботу, але й таких основних навиків на робочому місці, як вміння навчатися, лідерство, креативне мислення, вирішення проблем [8, с. 38].

Красношарпа вважає, що доцільно розрізняти корпоративний університет і навчальний центр, оскільки «створення корпоративного університету можливо є доцільним лише для тієї організації, яка вже сформувала власну ефективну корпоративну культуру й чітко визначила мету бізнесу та стратегічні завдання розвитку» [2]. Навчальний центр не відповідає стратегічним баченням компанії і, відповідно, не виконує функції підтримання корпоративної культури. Науковець виділяє такі основні причини виокремлення корпоративного університету в структурі організації: – необхідність реалізації нової бізнес-стратегії; – адаптація нових співробітників та втримання цінних кадрів; – зміцнення і розвиток корпоративної культури з метою приведення у відповідність цілей і принципів корпорації з цілями і цінностями працівників. Таким чином навчання в корпоративному університеті цінне тим, що у випускників виробляється єдина управлінська мова, взаєморозуміння, культура колегіального прийняття рішень [ibid.].

Кетер (Margaret Kaeter) виділяє три основні організаційні моделі корпоративних університетів: класична модель, освітній портал, адаптоване навчання (Classic, Education Portal and Tailored Training). Класична модель розуміється як фінансування навчання працівників в корпоративних університетах та проходження ними стандартних програм цих закладів. Тобто працівник повинен вступити на програму на конкурсній основі, виконати відповідні вимоги щодо кредитів, завершити навчання, здобувши певний ступінь. Інколи таке навчання проходить дистанційно. Класичну модель також називають гібридною. Використання такої моделі заохочує корпоративні університети надавати освітні послуги не лише спеціалістам певної компанії, а й зовнішнім особам, які є її потенційними майбутніми працівниками. Через освітні портали корпорації співпрацюють із традиційними університетами чи зовнішніми тренінговими центрами для забезпечення навчання працівників через он-лайн курси. Така модель корпоративного університету пропонує працівникам «суміш курсів, розроблених традиційними університетами, постачальниками комерційних курсів та персоналом з навчання самої компанії» [6, с. 119]. Модель адаптованого навчання – тандем корпоративного і традиційного університетів в розробленні курсів для задоволення конкретної навчальної потреби.

Лестер (Lester) зазначає, що термін «корпоративний університет» взаємозамінний із такими термінами, як Віртуальний університет, Корпоративна бізнес-школа, Навчальний центр тощо [7]. Важливим в цьому випадку являється не назва, а філософський підхід компанії і сприйняття нею такої інституції як важливої складової покращення і полегшення навчання та розвитку працівників. Фрезіна (Fresina) [5] вважає, що основною рисою корпоративного університету є його спрямованість на досягнення цілей і

дотримання пріоритетів організації, а не традиційні підходи до навчання і розвитку, націлені на задоволення індивідуальних потреб. З цієї позиції впливає більш широке визначення поняття «корпоративний університет»: «функціональний офіс чи відділення, яке стратегічно орієнтоване на інтегрування розвитку людей як особистостей з їхнім виконанням обов'язків як команди і в кінцевому результаті – як організації: через зв'язки з постачальниками, проводячи дослідження широкого спектру питань, покращуючи поширення знань і будучи провідною ланкою в розбудові лідерської команди» [9, с. 128].

Світлана Сичова пропонує розглядати корпоративний університет в різних площинах. Концептуально – корпоративний університет це інноваційна бізнес-модель, яка інтегрує розвиток працівників з розвитком самої компанії. В площині компанії корпоративний університет виступає окремим підрозділом, що забезпечує навчання працівників відповідно до стратегії корпорації. Стосовно інтересів компанії, корпоративний університет – найпрогресивніша форма навчання персоналу [4].

Литовченко пропонує розглядати корпоративний університет і в соціальному аспекті, «адже він бере на себе зобов'язання виконувати важливу соціальну функцію надання неперервної професійної освіти працівникам корпорації, а також здійснює навчання таких категорій працівників, як клієнти, покупці та поставники компаній, таким чином реалізуючи їхню основну потребу в навчанні протягом життя» [3, с. 74].

Отже, сутність поняття «корпоративний університет» не є докінця визначеною. Такі організації можуть існувати у найрізноманітніших формах, функціонувати під різними назвами та включають в себе широкий спектр освітніх, навчальних, та розвиваючих видів діяльності, направлених на ефективне навчання працівників всередині відповідної компанії.

Список використаних джерел:

1. Гольшєнкова О. Перспективи розвитку корпоративного образования // Менеджер по персоналу. – 2008. – № 4. – С. 26-33.
2. Красношопка В.В. Корпоративні університети у системі професійного навчання та розвитку персоналу [електронний ресурс] // Ефективна економіка. – 2013. – № 12. – Взято з <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2590>.
3. Литовченко І.М. Корпоративна освіта у Сполучених Штатах Америки: теорія і практика: монографія / І.М. Литовченко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих // Київ: Б.А. Сладкевич, 2017. – 399 с.
4. Сычева С. М. Условия и факторы создания корпоративного университета // Вестник университета. – 2008. – Т. 9, № 1. – С. 31-37.
5. Fresina A. The Three Prototypes of Corporate Universities // The Corporate University Review, Jan / Feb. – 1997. – Retrieved from http://ekw.phpwebhosting.com/pdf/3_Prototypes.pdf.
6. Kaeter A. Virtual cap and gown // Training. Volume 37. – № 9. – 2000. – P. 114-122.
7. Lester T. Degree Culture // Human Resources. – March. – 1999. – P. 74-78.
8. Meister J. Ten Steps to Creating a Corporate University // Training and Development. V. 52, № 1. – 1998. – P. 38-43.
9. Rademakers F. M. Corporate Universities. Drivers of the Learning Organisation // London and New-York: Routledge, 2014. – 156 p.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Василенко Є.В.

магістрант,

*Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка*

МЕТОДИЧНА ТИПОЛОГІЯ ТРУДНОЩІВ ФОРМУВАННЯ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВИВЧАЮЧОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ

В умовах сьогодення зростає роль одночасного опанування іноземної мови й культури. Це зумовлює необхідність формування соціолінгвістичної компетентності, тобто здатності особистості вибирати та використовувати мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою відповідно до ситуації [5, с. 425].

У межах нашого дослідження формування соціолінгвістичної компетентності відбувається паралельно з навчанням вивчаючого читання засобами автентичних текстів, які відображають особливості життя, побуту, культури країни, мова якої вивчається. Слід зазначити, що вивчаюче читання має на меті досягнення повного розуміння та критичного осмислення інформації тексту, а отже задля забезпечення цих процесів мають бути усунені труднощі як мовного, так і смислового характеру.

Розглядаючи труднощі, які виникають у процесі навчання іноземної мови, зокрема під час формування соціолінгвістичної компетентності та компетентності у читанні, науковці беруть до уваги різні принципи їх класифікації. Так, З. І. Кличнікова [4, с. 81] розглядає природу виникнення труднощів з трьох сторін, а саме аспектно-мовної, формально-інформаційної та психологічної. Спираючись на працю дослідниці, ми виокремлюємо три основні групи труднощів, що виникають під час формування соціолінгвістичної компетентності у процесі навчання читання: лінгвістичні, психологічні та соціально обумовлені.

До складу лінгвістичних труднощів відносяться фонетичні, граматичні та лексичні труднощі. Фонетичні пов'язані з порушенням у вимові звуків, слів, словосполучень та речень. Граматичні виникають за умови незнання правил, неправильного вживання граматичних засобів спілкування. Найбільші труднощі для формування соціолінгвістичної компетентності становлять лексичні одиниці з національно-культурною семантикою, оскільки саме в них міститься культурний код, значуща соціальна інформація, неправильне інтерпретування якої викликає труднощі під час читання та перекладу, адже не існує їх відповідників у інших мовах.

Класифікацією лексичних одиниць з національно-культурною семантикою займалося багато вчених, зокрема Є. М. Верещагін, О. А. Корнілов, С. Г. Тер-Мінасова, Г. Д. Томахін та інші.

З-поміж різних класифікацій можна виокремити такі одиниці з національно-культурною семантикою, як *безеквівалентна лексика* – слова,

чий план змісту неможливо співвіднести з якимось лексичним поняттям іноземної мови [1, с. 56]; *фонова лексика* – слова, які співпадають на поверхні в своїх лексичних значеннях, але різняться культурними значеннями [3, с. 56]; *фразеологізми* – будь-які поєднання слів, які не мають точного структурно-семантичного еквіваленту при конфронтації двох чи більше мов [6, с. 38].

Окрім лінгвістичних труднощів, не менш важливими є проблеми, пов'язані зі змістом тексту, наприклад, проблема розуміння предметного змісту, розуміння логіки викладу, загальної ідеї або вчинків дійових осіб. Так як, зміст висловлювань або викладу інформації в цілому визначається широким соціальним контекстом, то представникам різних культур притаманне різне розуміння одних й тих самих фраз або дій. Це зумовлено відмінностями у поведінці кожного суспільства. Таким чином, слід виокремити групу соціально обумовлених труднощів, що виникають у процесі формування соціолінгвістичної компетентності.

Загальновідомо, що вербальна та невербальна поведінка людей соціально регламентована, тобто обумовлена етичними нормами, звичаями, соціальними умовами, що різняться в різних культурах. Під соціальними умовами розглядаємо комплекс зовнішніх обставин, в яких функціонує й розвивається мова, суспільство, що використовує цю мову, рівень культури та різниця в мовній поведінці в різних комунікативних ситуаціях. Зазначені чинники впливають на розуміння змісту іншомовних текстів соціокультурного характеру. Учневі важко зрозуміти мовні одиниці, в яких виявляється своєрідність культури так, як їх розуміє носій мови.

Вищезазначені труднощі не розкривають внутрішні механізми, що призводять до їх виникнення. Тому, доречно виокремити групу психологічних труднощів. Т. П. Єгоров [2] виокремлює три групи труднощів, що виникають у процесі читання:

– дисгармонія між сенсорними й моторними процесами, тобто помилки нечіткості мовно-рухових процесів і помилки сенсорної неадекватності;

– труднощі сприйняття, до яких належать помилки в розрізненні окремих букв і в схоплюванні слова в цілому та помилки невідповідності вимови слова його звуковому складу;

– труднощі мислення, які виникають при сприйнятті тексту відповідно до раніше прочитаного. Вони характеризуються як помилки установки (помилкове прогнозування) та можуть бути результатом наявних у читця знань, які отримані ним в попередньому досвіді (помилки хибних асоціацій). У деяких випадках вони пояснюються помилковою емоційною апперцепцією, що виникає в зв'язку з матеріалом, що читається.

Підсумовуючи вищесказане, можемо стверджувати, що формування соціолінгвістичної компетентності у процесі навчання вивчаючого читання характеризується низкою труднощів, пов'язаних як з лінгвістичної, психологічної сторони, так і зі змістом та способом викладу інформації. Слід відзначити, що у процесі формування соціолінгвістичної компетентності важливим є подолання труднощів, пов'язаних зі знаннями лексичних одиниць з національно-культурною семантикою, вмінням виокремити подібну лексику з тексту та адекватно її інтерпретувати.

Список використаних джерел:

1. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.
2. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 263 с.: ил.
3. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам/Галина Васильевна Елизарова. – СПб.: Каро, 2005. – 352 с.
4. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке [Текст]: пособие для учителей / Зинаида Ивановна Клычникова. – М.: Просвещение, 1973. – 223 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов вищ. навч. закладів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / під загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Прокуророва О. В. Обучение английским фразеологизмам студентов II-III курсов языковых факультетов на материале домашнего чтения: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания» / Оксана Владимировна Прокуророва. – Владимир, 2006. – 150 с.

Гламазда Л.В.

студентка,

*Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка*

ЗАСТОСУВАННЯ КОУЧИНГ-ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Модернізація системи освіти на засадах компетентнісного підходу, трансформація структури професійно-педагогічних знань, якими має оволодіти вчитель, вимагає пошуку сучасних форм неперервного підвищення кваліфікації вчителя протягом життя з тим, щоб зберігати відповідність зростаючому рівню вимог [9, с. 70].

За визначенням Міжнародної федерації коучингу ICF, коучинг – це процес, побудований на принципах партнерства, який стимулює мислення й творчість клієнтів і надихає їх на максимальне розкриття свого особистісного й професійного потенціалу [7, с. 248].

На сьогодні існує багато поглядів і підходів до визначення поняття «коучинг». М. Дауні визначає коучинг як мистецтво сприяти підвищенню результативності, навчанню та розвитку іншої людини.

Г. Коллінз вважає, що коучинг – це мистецтво і практика ведення людини від того пункту, де вона знаходиться, до більшої самореалізації, якої вона прагне.

А. Цивінська дає визначення коучингу як процесу підтримки розвитку і закріплення умінь за допомогою другої особи – коуча – через спостереження,

постановку цілей і завдань, регулярне надання зворотного зв'язку і тренування нових моделей поведінки [5, с. 236].

У контексті нашого дослідження коучинг – це технологія партнерської взаємодії та професійної підтримки, спрямована на створення умов для формування вчителя початкової школи як суб'єкта діяльності, здатного до реалізації своїх потенційних можливостей у напрацюванні та здійсненні ефективних стратегій роботи з обдарованими учнями [7, с. 249].

Педагогічний коучинг передбачає системність, вертикальну й горизонтальну цілісність неперервного освітнього процесу; інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, навчальної, практичної і самоосвітньої діяльності; урахування змісту навчальних потреб педагога на різних стадіях життєвого циклу; єдність професійної, загальної й гуманітарної освіти тощо [6, с. 38].

Технологія коучингу є ефективним способом формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, оскільки забезпечує прийняття ефективних, відповідальних, усвідомлених педагогічних рішень, що сприяють розвитку обдарованості учнів початкової школи [8, с. 241].

Традиційними методами коучингу, які доцільно застосовувати на різних стадіях навчального процесу, є вправи на розвиток умінь постановки цілей і стратегічного планування, такі як GROW, SMART, SMAC; вправи «мозковий штурм», «колесо життя», «асоціації» і «тайм-менеджмент»; ведення щоденників, симуляції, візуалізації, шкалування на визначення своїх умінь, мотивів, обмежень тощо [2, с. 102].

У межах реалізації науково-педагогічного проекту «Інтелект України» задіяна коучинг-технологія у процесі вдосконалення готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними і обдарованими учнями [9, с. 72].

Підготовка вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями спрямована на професійних знань, умінь і навичок, формування особистісних якостей учителів, які розпочинають роботу в межах науково-педагогічного проекту «Інтелект України», де класи сформовано відповідно до однієї з моделей зовнішньої диференціації – моделі рівних здібностей, в яких навчаються здібні й обдаровані діти молодшого шкільного віку [1, с. 71].

Технологія коучингу вбачається ефективним способом формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, оскільки забезпечує прийняття ефективних, відповідальних, усвідомлених педагогічних рішень, що дозволяють сприяти розвитку обдарованості учнів початкової школи. Вона спрямована на мобілізацію внутрішніх ресурсів педагога, розвиває його навички роботи з різними видами обдарувань, сприяє освоєнню інноваційних технологій навчання і виховання обдарованих учнів, отримання результату через високу мотивацію до роботи з обдарованими учнями, вивільнення креативних ресурсів та підвищення відповідальності за результат [4].

Ми виокремили базові психолого-педагогічні та організаційно-педагогічні умови, які забезпечують використання коучингу у процесі вдосконалення готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями.

До психолого-педагогічних умов ми віднесли: відсутність у досвідченого вчителя яскраво вираженого авторитарного стилю керівництва або готовність його змінити; готовність досвідченого вчителя до системного підходу у формуванні готовності вчителів-початківців до роботи з обдарованими учнями; опанування досвідченим вчителем теорією та технологією коучингу: володіння стратегіями, інструментарієм, моделями коучингу.

До організаційно-педагогічних умов належать: наявність розробленої програми консультацій до кожного етапу повного циклу коучингу; наявність методичного забезпечення програми консультацій до кожного етапу повного циклу коучингу; кадрове забезпечення реалізації повного циклу коучингу; наявність діагностичного інструментарію для здійснення моніторингу процесу і результатів реалізації повного циклу коучингу; наявність графіку коуч-сесій на кожному етапі повного циклу коучингу [9, с. 72].

На рисунку 1 показано алгоритм використання методики повного циклу коучингу (див. рис. 1).

На етапі коуч-пропедевтики на групових коуч-сесіях відбувається ознайомлення вчителів початкової школи з концепцією Всеукраїнського науково-педагогічного проекту «Інтелект України».

Етап активної реалізації коуч-технології на літніх тижневих курсах підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності з обдарованими учнями в проектних класах «Інтелект України» передбачає роботу в коуч-групах з опрацювання тем: «Методика викладання навчальних предметів «Читання», «Письмо», «Навчаємося разом» на підготовчому етапі формування первинних умінь і навичок читання та письма» та інших.



Рис. 1. Алгоритм використання методики повного циклу коучингу

Джерело: [9]

У між курсовому супроводі учителів упродовж навчального року досвідчені вчителі-коучі здійснюють індивідуальні й групові коуч-сесії щодо вирішення проблем початкової освіти: «Обдарованість як феномен», «Концептуальні підходи до проблеми дитячої обдарованості», «Детермінанти розвитку здібностей та обдарованості», «Діагностика обдарованості», «Роль сім'ї у виявленні і розвитку обдарованості», «Вікові прояви обдарованості», «Співвідношення здібностей і обдарованості», «Прогнозування розвитку обдарованості», «Вплив обдарованості на навчальні досягнення школярів», «Індивідуальний освітній маршрут обдарованого учня» тощо [9, с. 73].

Таким чином, використання коучингу в системі освіти може бути використано як універсальний інструмент, який дає можливість ефективно працювати на суб'єкт-суб'єктному рівні. У процесі вдосконалення готовності учителів до роботи з обдарованими учнями коучинг створює комфортне оточення і сприятливі умови, які стимулюють і мотивують учителів до розкриття потенціалу і мобілізації внутрішніх ресурсів у професійній діяльності зі здібними і обдарованими учнями.

Список використаних джерел:

1. Бачинська Є. Підготовка вчителів до роботи в 1-4 класах, працюючих за всеукраїнським науково-педагогічним проектом «Інтелект України» / Є. Бачинська, В. Ушмарова, А. Седеревічене // Рідна школа. – 2013. – №10 (жовтень). – С. 69-74.
2. Горук Н. Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів / Н. Горук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2015. – Вип. 11(1). – С. 99-104.
3. Демченко В. В. Проблеми професійної готовності педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами / В. В. Демченко // Нова педагогічна думка. – 2009. – № 2. – С. 32-41.
4. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис.... д-ра педагогічних наук / О. А. Комар. – Умань: 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/393/1/zastosyvania_interakt.pdf, с. 68.
5. Нежинська О. О. Використання коучингу в системі вищої освіти України / О. О. Нежинська, В. М. Тименко // Вісник післядипломної освіти. – 2015. – Вип. 15. – С. 236-245.
6. Ніколаєску І. О. Науково-методичний супровід професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій / І. О. Ніколаєску // Народна освіта. – 2016. – Вип. 3. – С. 35-41.
7. Ушмарова В. В. Coaching technologies in the system of post-graduates studies / В. В. Ушмарова // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка. – Вип. 43. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С. 247-258.
8. Ушмарова В. В. Практика реалізації коуч-технології в процесі формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями / В. В. Ушмарова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2016. – Вип. 48. – С. 241-247.
9. Ушмарова В. В. Інноваційні форми підвищення рівня готовності вчителів до роботи зі здібними та обдарованими учнями / В. В. Ушмарова, Є. М. Бачинська // Рідна школа: щомісяч. наук.-пед. журн. – 2016. – № 4. – С. 70-75.

Гонгало В.О.

студентка,

Науковий керівник: Калініна Л.В.

кандидат педагогічних наук, професор,

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІКТ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ ЗНЗ ЯК ЗАСОБУ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна освіта зазнає кардинальних змін через розвиток та вдосконалення інформаційно-комунікаційної сфери. Завдяки стрімкому розвитку ІКТ стала можлива комп'ютеризація освіти, яка вже показала себе як освіта майбутнього, одна із перспективних та ефективних складових процесу формування загальноосвітніх компетентностей.

«Нова українська школа» ставить за мету розвинути «10 ключових життєвих компетентностей», одна з яких є інформаційно-комп'ютерна компетентність, що спрямована на використання інформаційно-комунікативних технологій на практичному, теоретичному та творчому рівнях [4].

Метою даною статті є визначення місця використання сучасних технологій як засобу автономного навчання на старшому етапі ЗНЗ. Ми вважаємо, що саме ІКТ можуть стати дієвим засобом формування вмінь автономного навчання.

Проблемами використання ІКТ у навчанні іноземної мови займалися Є. С. Полат [3], П. В. Сисоєв [1], І. В. Роберт [2], М. Theobald [9], Cosca M. & Weibelzahl S. [8]. Місце та значення автономного навчання також розглядалось зарубіжними вченими, зокрема L. Dickinson [5], H. Holec [6], D. Little [7] та ін. Однак робіт, які б розглядали ІКТ як засіб автономного навчання, а саме формування мовленнєвих компетентностей знайдено надзвичайно мало. Тому ми вважаємо, що дослідження подібної тематики посідають важливе значення у створенні сучасної бази науково-методичного забезпечення, яке зробить можливим автономне навчання учнів.

Із метою перевірки ефективності застосування ІКТ як засобу автономного навчання у формуванні мовленнєвих компетентностей, нами проведено дослідження у вивченні 'Passive Voice'. Експеримент проведено на базі експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп, які опановували матеріал теми 'Passive Voice'.

КГ вивчала тему в традиційних умовах на уроці, а ЕГ вивчала тему в режимі онлайн, який включав у себе дистанційне викладення матеріалу теми у презентації PowerPoint, онлайн консультацію вчителя, самостійне виконання завдань із додатковими завданнями на самостійно-пошукову роботу за QR-codes та іншими посиланнями, перевірку виконаних робіт, які надсилаються на e-mail вчителя та підсумкової самостійної роботи учнів двох груп.

На основі викладеного теоретичного матеріалу у презентації виконувалася подальша самостійна робота учня, яка складалася з таких етапів:

I. Опрацювання матеріалу презентації «Passive Voice», посилання на яку було надано за допомогою QR-code. Для сканування QR-code пропонувалося використати безкоштовний та простий у використанні додаток до смартфона «Smart QR».

II. Перший цикл завдань (reproductive exercises). Учні використовують QR-code, переходять на 3 різні види практичних завдань, спрямовані на формування граматичної компетентності. Запропоновані завдання:

1) Завдання на формування вміння виділяти структуру Passive Voice у даному контексті та відрізнити її від Active Voice.

E. g. 1. French is taught at our school by a foreigner.	PV
2. My mother cooks up my lunches every morning.	AV

2) Завдання на формування навичок використання структури Passive Voice із вказаними дієсловом і граматичним часом.

E. g. 1. Peach St / because of snow (already/to close – Present Perfect).

Peach St has been already closed because of snow.

3) Завдання на формування навичок побудови речення, виділення та позначення граматичних часів у реченні, вміння складати речення за аналогією.

E. g. 1. Bike / was / by / Jacob's / stranger / night / stolen / last.

Jacob's bike was stolen by a stranger last night. – Past Simple.

Sentence by analogy: Helen's purse was stolen by stranger last month.

III. Другий цикл завдань (productive exercises). Учні використовують новий QR-code для переходу до виконання завдань другого циклу, які спрямовані на формування мовленнєвої компетентності та незалежного використання «Passive Voice».

1) Завдання на формування навичок знаходження відповідностей та використання структури Passive Voice у реченні з використанням наданих «subject» та «agent».

Printing Press	Alexander Fleming	Penicillin	Thomas Edison
Light bulb	The American Wright brothers	Airplane	Johannes Gutenberg

E. g. 1. Penicillin was discovered by Alexander Fleming.

2) Завдання на формування навичок незалежного творчого використання Passive Voice (10-13 sentences).

E. g. The house I live in was built in 1987. A lot of new furniture was bought to make this place comfortable. My favourite vase was brought by my father from China. It is made of porcelain and painted blue.

IV. Перевірка самостійних робіт учнів, надісланих на електронну пошту, яка дасть змогу оцінити ефективність методики та рівень засвоєння нового матеріалу.

V. Контрольний зріз знань у двох групах, який був проведений у два етапи – тести для визначення ефективності засвоєння форми структури, та творчого завдання для визначення ефективності засвоєння змісту структури

(Уявіть, що ви науковці. Представте свій особливий винахід та розпишіть етапи його створення використовуючи Passive Voice).

VI. Аналіз та порівняння результатів. Після проведення контрольного зрізу знань нами було проведено порівняння отриманих результатів за тести та творче завдання. КГ виконано на 30% тестів не вірно, в той час ЕГ не впоралась з 6% тестів. Творче завдання оцінювалося за кількома критеріями: – частотність застосування структури Passive Voice; – вживання Passive Voice у різних граматичних часах; – правильність використання структури в реченні; – доречність використання структури в контексті.

На базі чотирьох критеріїв були оцінені творчі проекти. КГ виявилася слабшою та гірше опанувала матеріал. ЕГ справилася із творчим завданням на 46% успішніше, ніж КГ. На базі дослідження можна зробити висновок, що використання інформаційно-комп'ютерних технологій на середньому етапі ЗНЗ як засобу автономного навчання є перспективним та ефективним рішенням.

Ми виділили такі основні переваги застосування ІКТ як засобу автономного навчання на старшому етапі ЗНЗ:

– психологічна готовність учнів старшого етапу до використання ІКТ як засобу автономного навчання;

– індивідуальний підхід до навчання, який враховує особливості кожного учня, як наприклад темп вивчення нового матеріалу;

– використання ІКТ як засобу автономного навчання сприяє самостійності та незалежності учнівського навчання; формує такі життєво важливі компетентності як інформаційно-цифрова, іншомовні компетентності, а також навички автономного навчання;

– застосування ІКТ мотивує до вивчення матеріалу завдяки інноваційності підходу, що зумовлена використанням ІКТ та роботі онлайн, самостійним вивченням нового матеріалу за допомогою презентації, переходу за посиланням через QR-codes, виконання та перевірка самостійної роботи та консультації в режимі онлайн.

Отже, комп'ютеризація освіти має багато переваг над традиційними шляхами формування мовленнєвих компетентностей. Використання ІКТ як засобу автономного навчання іноземним мовам виступає потужним мотиваційним засобом у навчанні та формуванні «10 життєво важливих компетентностей» Нової української школи.

Список використаних джерел:

1. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учеб.– метод. Пособие / П.В. Сысоев. – М.: Глосса-Пресс, 2010.

2. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.

3. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – М.: Академия, 2004.

4. Нова українська школа. Ключові компетентності для життя. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf>.

5. Dickinson, L. Self-instruction in language learning / L. Dickinson. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 200 p.
6. Holec, H. Autonomy in Foreign Language Learning / H. Holec. – Oxford: Pergamon, 1981. – 87 p.
7. Little, D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems / D. Little. – Dublin, 1991. – 175 p.
8. Mullamaa K. ICT in Language Learning – Benefits and Methodological Implications/ Mullamaa K. – 2010. Режим доступу: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/20ies/article/viewFile/4965/4131>.
9. Theobald M. Increasing Student Motivation. Strategies for Middle and High School Teachers / M. Theobald. – California: Corwin Press: A SAGE Publications Company. – 2006.

Григорович О.Б.

студентка,

Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж

СПЕЦИФІКА ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ВЕЧОРІВ У ШКОЛІ

Літературні вечори – важлива складова літературної освіти в школі, мета якої – формування читацької особистості з розвиненим естетичним смаком, самостійним критичним мисленням, гуманістичним світоглядом.

Проведення літературних вечорів для кожного вчителя – словесника є справою честі. Та незважаючи на вдавану доступність, при підготовці та проведенні літературного вечора багато педагогів відчують певні труднощі: яку тему обрати; як зробити вечір цікавим для широкого читацького загалу; який ступінь участі школярів та учителя в його підготовці; як і кому оцінювати результати цього заходу? Відповідь на ці запитання та ряд інших можемо знайти у статті ученого-методиста О. Куцевол, яка переконливо доводить, що «будь-який інший позакласний захід не може зрівнятися з літературним вечором по силі на особистість учнів при вирішенні освітніх, виховних та естетичних завдань» [1, с. 2].

Літературний вечір, на думку О. Куцевол спрямований на:

- поглиблення й поширення отриманих на уроках літератури знань та закріплення навичок;
- сприяє підвищенню загальнокультурного рівня розвитку учнів та збагаченню їх літературного кругозору;
- впливає на думки й почуття школярів, спонукає замислитися над власною поведінкою, ставленням до світу і людей,
- розвиває творчі можливості дітей та їхні організаторські здібності;
- удосконалює володіння рідною, а по можливості, й іншими мовами.

У процесі підготовки шкільного вечора здійснюється закріплення низки навичок, зокрема навички самостійної роботи з книгою, каталогом, довідниково-енциклопедичною літературою, збору та систематизації

літературознавчого матеріалу, підготовки доповідей та виступів, виразного читання й інсценування художніх творів тощо.

Спільна справа сприяє об'єднанню колективу, підвищує відповідальність учнів за доручення, розвиває вміння аналізувати, зіставляти, робити висновки, критично ставитися до своєї і чужої діяльності, успіхів та прораханків.

Варто прислухатися до проф. О. Куцевол, яка стверджує, що при організації літературного вечора слід враховувати принципи:

масовості, що передбачає охоплення широкої учнівської аудиторії, а не орієнтацію на вибраних, обдарованих дітей;

колективізму, що виявляється при розподілі доручень між динамічними творчими групами та способом їх виконання, а також у загальному звіті учасників вечора за спільну справу перед глядачами;

зв'язку урочних та позакласних занять, котрі повинні взаємозумовлювати і взаємодоповнювати одне одного;

відповідності віковим особливостям учнів, з огляду на які визначається зміст і форма вечора;

добровільної участі та зацікавленості, яка підтримується особистісно значущою темою літературного вечора, а також раціональним розподілом доручень, що враховують здібності учнів.

Досвід показує, що проведення вечорів доцільно планувати в межах півріччя або й цілого навчального року: на якісну підготовку одного такого заходу потрібно місяць – півтора. Якщо цей термін буде зменшено, то школярі не встигнуть без шкоди для навчання виконати доручену їм справу, а відтак більша частка роботи ляже на плечі вчителя.

Залежно від характеру матеріалу і завдань О. Куцевол *літературні вечори* поділяє на:

ювілейні – до пам'ятних літературних дат та ювілеїв письменників, наприклад, до 90-ліття від дня народження Г. Сковороди, до 100-річчя видатного українського поета-пісняра А. Малишка та ін.;

тематичні, присвячені творчості окремих митців чи висвітленню певної теми в літературі, наприклад, «Образ матері в поезії Б. Олійника», «Образ Дон Кіхота у світовому письменстві», «Образ України в поезії В. Симоненка» тощо;

історико-літературні, присвячені визначним історичним подіям і їх висвітленню в літературі, наприклад, «Велика Вітчизняна війна у творах українських письменників» тощо;

жанрові, в яких висвітлюється розвиток певного літературного жанру у світовому письменстві, наприклад, «Вечір української літературної пісні», «Вічна таїна сонета...» та ін.

Залежно від форм і методів, а також способів діяльності вчителів та учнів виділяються такі різні види вечорів:

літературно-музичні композиції, створені за цілісним сценарієм, що включає читання художніх творів письменників з їх коментуванням ведучими. Дуже важливо, аби всі частини монтажу (виразне читання, сольний; хорівий співи, музичні номери, танці, інсценізація уривків драматичних п'єс) складала єдине ціле, були пройняті однією ідеєю й давали характеристику письменнику як митцю і людині.

У підготовці літературного вечора О. Куцевол виділяє кілька етапів:

- 1) визначення його теми і мети;
- 2) створення динамічних творчих груп і розподіл доручень;
- 3) відбір матеріалу й розробка програми вечора.

Продумуючи форму й побудову вечора, необхідно визначити найголовніше: щоб він якнайповніше представ вив творчий портрет митця й забезпечив емоційний вплив на глядача, сприяв установленню жвавого та безпосереднього спілкування між учасниками вечора та глядацькою аудиторією.

Останнім часом учителі – практики відмовляються від таких форм літературних вечорів, при яких глядачам відведена роль пасивних споживачів естетичної інформації. Аудиторія має також бути задіяною, тільки тоді вечір матиме дійсно масовий характер.

Активізувати широкий загал допоможуть виставки, літературні ігри, перегляд літературної газети, виставкових експозицій тощо. Частиною вечора можуть стати виставки книг та ілюстративних матеріалів (фотографій, репродукцій картин, малюнків учнів до художніх творів). Цей матеріал повинен бути добре систематизований і супроводжений або таїями та списком рекомендованої для прочитання літератури. Однак група оформлювачів виставки не повинна гнатися за кількістю експонатів, а відбирати їх за принципом наукової доцільності, естетичної вартісності і зв'язку зі змістом вечора.

Відомий учений – методист Є. Пасічник вважав, що «літературні вечори є важливим засобом естетичного, розумового і морального виховання школярів, сприяють розвитку їх ініціативи» [2, с. 292]. На думку вченого, «успіх вечора залежить і від оформлення приміщення, де він відбувається. Літературні вечори – це радісні свята, це підсумок великої роботи, виконаної учнями» [2, с. 293]. Є. Пасічник кістяком літературного вечора вважав літературний монтаж, оскільки він дає можливість поєднати розповідь, музику, співи, художнє слово в єдине композиційне ціле. Т. Токмань з цього приводу зазначає: «Раніше на вечорах переважав літературний монтаж, нині застосовують принцип мізансцен, яв і виходить учень чи невелика група, виконавці оригінально розташовуються на сцені і читають вірші, уривки зі спогадів, фрагменти з наукових розвідок на певну тему, потім їх змінює інша група, тобто практикується та сама форма сторінок, що й у клубі, але більш театральна, видовищніша» [3, с. 175].

Отже, літературні вечори – це найважливіша форма позакласної роботи з предмету, яка потребує тривалої, іноді цілорічної підготовки. Адже проведення літературних вечорів – це справа творча, яка отримує свій розвиток завдяки новим поколінням ентузіастів і шанувальників літератури.

Список використаних джерел:

1. Куцевол О. Специфіка та методика проведення літературних вечорів у школі / О. Куцевол // *всесвітня література та культура в навчальних закладах України*. – 2000. – № 8. – С. 2-6.

2. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / Є. Пасічник. – К., 2000. – 384 с.

3. Токмань Т. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціологічна конвенція / Т. Токмань. – К., 2002. – 320 с.

Гусак Л.В.

викладач історії, спеціаліст вищої категорії,

кандидат історичних наук,

*Слов'янський багатопрофільний регіональний центр професійної освіти
імені П.Ф. Кривоноса*

ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ НА УРОКАХ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У сучасних умовах розвитку інноваційних технологій відбувається зміна парадигми освітньої діяльності, тобто перехід від простого засвоєння знань до розвитку самостійного мислення шляхом пошуку, відбору та аналізу певної інформації. Використання даних технологій розширює кругозір учнів і підвищує їх мотиваційну та самоосвітню діяльність на уроках суспільних дисциплін в ПТНЗ.

Постійне використання інформаційно-комунікативних технологій на уроках суспільних дисциплін допомагає мобілізувати та індивідуалізувати процес навчання. Електронні освітні ресурси сприяють подоланню психологічного бар'єру під час вивчення того чи іншого навчального матеріалу.

Віртуальне освітнє середовище – це відкрита система, в якій можна взаємодіяти не лише з навчальними осередками й суб'єктами, але і використовувати потенціал глобального інформаційного і комунікативного простору. Технології віртуалізації в освітньому просторі допомагають вирішити широкий спектр завдань в системі взаємодії «викладач-учень».

Актуальність дослідження обумовлюється необхідністю осмислити роль і місце інформаційних технологій, їх потенційних можливостей у формуванні самоосвітньої компетентності учнів ПТНЗ на уроках суспільних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема самоосвіти є актуальною і порушувалася неодноразово педагогами. Серед них необхідно відзначити І. Колбаско, А. Маркова, І. Лернер, О. Савченко, В. Тюріна [4]. Так, О. Савченко наголошує, що уміння самостійно опановувати матеріал є ключовою компетентністю учня [6].

О. Овчарук, О. Пометун [5] розробляють стратегії впровадження досвіду зарубіжних країн в систему освіти України.

Окремі аспекти самоосвітньої діяльності в умовах інформатизації суспільства розглянуті в працях А. Андрєєва, Є. Ганіна, Ю. Насонової, Г. Серікова, О. Шукліної, С. Яшанова.

Аналіз наукових праць з означеної проблеми дає підстави вважати, що вченими зроблено значний внесок в її розв'язання. Зокрема, визначено сутність компетентності особистості, виокремлено ключові компетентності, запропоновано окремі ефективні шляхи формування їх. Проте недостатньо досліджено зміст і особливості формування самоосвітньої компетентності учнів закладів професійної освіти на уроках суспільних дисциплін в умовах розвитку медіа простору.

Метою статті є визначення рівня ефективності інформаційних технологій у формуванні самоосвітньої компетентності учнів ПТНЗ на уроках суспільних дисциплін.

Головним помічником на уроках суспільних дисциплін викладачеві є інформаційні технології. Вони виступають допоміжним засобом вивчення нового матеріалу (у формі відеофрагменту, тексту, звукового запису, графічного зображення), а також виконують роль тренажера для закріплення певних знань, вмінь та навичок.

Інформаційні технології сприяють диференційованому підходу до учнів у навчальному процесі. За їх допомогою можна в індивідуальному порядку активізувати мотиваційну діяльність учнів, що у подальшому позначається на розвитку їх самоосвіти. У даному випадку учні самостійно шукають нові шляхи засвоєння знань, а викладач, у свою чергу, виступає лише куратором освітнього процесу.

Метою інформаційних технологій на заняттях суспільних дисциплін є розвиток критичного мислення, уваги, пам'яті, формування розумових операцій – аналізу, синтезу й узагальнення [7, с. 183-184.].

Таким чином, усе вище згадане, сприяє формуванню самоосвітньої компетентності особистості майбутнього спеціаліста.

Рівень якості освіти залежить від змісту та технологій проведення уроку. Тому комп'ютер, мультимедійна дошка, електронні посібники, ресурси Інтернету – це не тільки засоби навчання, а й інструменти розвитку творчих здібностей учнів. Завдяки інноваційним технологіям відкриваються широкі можливості для викладача й учня. Зокрема, формування самоосвітньої компетентності учнів.

На уроках суспільних дисциплін можна застосовувати різні комп'ютерні програми: *навчальні* (направлені на засвоєння певних знань), *демонстраційні* (доповнюють навчальний матеріал фотографіями, відео фрагментами, картинами), *інформаційно-довідникові* (допомагають у роботі з поняттями, термінами), *контрольні* (визначають рівень засвоєння знань і умінь), *мультимедійні* (об'єднують декілька вище перерахованих програм).

Інтерактивні засоби навчання на уроках суспільних дисциплін надають можливість не лише ознайомитися з новим матеріалом, але і його закріпити. Наприклад, реалії історичних подій, такі як I світова війна, революція 1917 р., голодомори в Україні, радянсько-німецька війна, процеси десталінізації на українських землях, можна передати за допомогою презентації (*Power Point*), відеофрагменту, аудіозапису, плакатів (*Publisher*).

З'ясовано, що електронні таблиці (*Excel*) виконують роль допоміжного засобу під час проведення практичних занять з суспільних дисциплін. Тут

учні вчать самостійно аналізувати статистичні дані та будувати графіки і діаграми. Здебільшого, це застосовується тем, пов'язаних з економічним становищем певних історичних періодів.

Особливе місце відводиться медіаоб'єктам – інтерактивним картам. Поява електронних інтерактивних карт можна вважати революцією в системі наочних посібників. Вони не лише відкривають перед викладачем нові перспективи для проведення уроку, але й роблять його цікавим, ефективним та сучасним. Наприклад, під час пояснення нового матеріалу потрібно звертатися до історичної карти, як до основного довідника. Гіперпосилання на карті поступово відкривають цікаву інформацію про ту чи іншу подію на певній території. А на етапі перевірки знань викладач може застосувати контурну карту, на яку треба нанести хід історичних подій.

Установлено, що електронні карти (<http://www.history.rin.ru/>) у CD-версіях містять різноманітні інтерактивні функції. Серед них слід виділити забезпечення перегляд карт, ілюстрацій, планів до певних розділів.

Отже, інтерактивні карти відкривають можливість підвищити рівень самоосвітньої компетенції шляхом опанування електронними інтерактивними картами. Простота, легкість сприймання даного матеріалу – все це відкриває учням віртуальний простір.

Необхідно зазначити, що важливим механізмом становлення самоосвітньої компетентності є рефлексія. Вона дозволяє учню свідомо контролювати свою діяльність, давати оцінку досягнутим результатам, взаємодіючи з різними інформаційними ресурсами [6, с. 34-46]. Креативність, упевненість в собі, самостійність, ініціативність, співпраця допомагають учням у прогнозуванні результатів майбутньої професійної діяльності.

Отже, інноваційні інформаційні технології потрібно використовувати на заняттях суспільних дисциплін, оскільки вони розвивають критичне мислення та рефлексію, що в свою чергу сприяють формуванню самоосвітньої компетентності учнів, а у майбутньому фахівця.

Список використаних джерел:

1. Барладін О.В. Створення науково-методичних Інтернет-ресурсів з географії та історії з інтерактивними функціями / О.В. Барладін, О.С. Бойко, І.В. Бусол // Сучасне навчальне обладнання: інновації, технології, досвід. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Суми. – 25–26 лютого 2010. – С. 10-12.
2. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: монографія / Р.С. Гуревич. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
3. Жаріков В. З досвіду використання мультимедійних технологій на уроках історії // Історія України. – 2010. – № 9. – С. 13-15.
4. Колбаско И.И. Учащимся о самообразовании / И.И. Колбаско. – Минск: Народная газета, 1976. – 155 с.; Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.; Лернер И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин: автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И.Я. Лернер. – М., 1971. – 56 с.
5. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування системи освіти в Україні. – К.: «К.І.С.», 2003. – С. 68-75; Пометун О.І.

Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод, посіб. / О.І. Пометун. – К.: АСХ, 2004. – 192 с.

6. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О.Я. Савченко / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 34-46.

7. Щолок О.Б. Інформаційно-навчальне середовище як чинник формування компетентності самоосвіти у майбутнього фахівця / О.Б. Щолок // Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. [«Освітнє середовище як методична проблема»], (Херсон, 14-15 вересня 2006 р.): [зб. наук. праць]. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – С. 183-184.

Огарь Ю.В.

аспірант,

Київський університет імені Бориса Грінченка

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ: ОСОБИСТІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ ПРИНЦИП

Школа ХХІ ст. на практиці досі спрямована на засвоєння готових знань та їх неосмисленому відтворенні. Сучасні учні не лише позбавлені мотивації, але й не завжди відчувають потребу в отриманні нових знань. Наразі в навчальному процесі досі задіяні переважно репродуктивні механізми (рутинне мислення і відтворююча уява). Осторонь залишається розвиток творчого інтелекту, що є принципово важливою передумовою розвитку особистості старшокласника. У школі формально порушуються питання культури мовного спілкування (лише в контексті уроків української мови і літератури), професійна спрямованість зачіпається виключно у старшій школі. Однак повністю ігнорується самосвідомість, характер, творчі інтелектуальні здібності, психофізіологічні якості.

Навчання української мови учнів 10-11 класів на засадах особистісно орієнтованого підходу зосереджує увагу не лише на мовно-мовленнєвій компетентності та тріаді «ЗУН» – знання, уміння, навички. Адже це свідчить про обмеженість розвитку цілісності особистості як творця, людини здатної не лише сприймати готовий продукт, але й осмислювати, трансформувати та породжувати нове знання. Відмінність такого навчання полягає в залученні життєвого досвіду учня, що «виражається не в предметних знаннях і вміннях, а має форму особистісних світоглядних диспозицій, ціннісних орієнтацій і стали невід’ємною суттю Я-концепції» [6; 26].

Особистісно орієнтований підхід спирається на філософські (Аристотель, М. Бердяєв, А. Камю, Х. Ортега-і-Гассет, Платон, Плутарх, Протагор, Г. Скоророда, Сократ, Л. Фейєрбах, М. Хайдеггер), психологічні (Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтєв, А. Маслоу, С. Подмазін, К. Роджерс, А. Хуторський, І. Якиманська), педагогічні (Ш. Амонашвілі, С. Русова, С. Сисоєва, О. Пехота, В. Сухомлинський) розробки та ін.

Питанням використання особистісно-мотиваційного принципу на уроках української мови присвячували свої праці такі лінгводидакти (Н. Бібік, О. Біляєв, А. Богущ, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Дика, Т. Донченко, С. Омельчук, М. Пентилюк, С. Караман, О. Кучерук, О. Савченко, О. Семенов, Г. Шелехової та ін.).

Як стверджує О. Пехота [5], особистісний підхід доцільно розглядати, як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого складає сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку.

Сучасний учень не відчуває потреби в теоретичних знаннях, адже в добу інформаційних технологій можна не мати конспекту чи підручника, щоб знайти потрібну інформацію. Учитель зараз цікавить старшокласника не як носій знань, а як майстер, котрий вміє застосовувати знання та може не лише транслювати їх усно чи мультимедійно, а навчить використовувати на практиці. Слушно зауважує Н. Дика, що «трендом нашого часу є свобода вибору. Ми маємо змогу вибирати час навчання, свій темп засвоєння матеріалів, підручники. Все більше учнів замислюються, як вони вчаться, як правильно навчатися і що треба робити для того, щоб навчатися краще» [; 296].

«Розробка особистісного підходу – дуже складна теоретична і практична проблема. Її складність зумовлена, перш за все, тією обставиною, що особистість є чи не найскладнішим утворенням у світі і одночасно – суб'єктом перетворення цього світу і самого себе» [5; 28]. Мотивувати сучасного старшокласника є надскладним завданням. Існує два види мотивації: внутрішня і зовнішня. Без внутрішньої мотивації навчання не буде якісним. М. Пентилюк у своїй статті зазначає, що особистісно-мотиваційний принцип забезпечує постійний інтерес учнів до навчання, розвиток індивідуальних пошукових здібностей, властивий тій чи іншій особистості [4; 83].

Тому для формування позитивної мотивації в навчанні мови (див. рис. 1) (*пізнавального інтересу засобами предмета, стимулювання особистісного успіху в навчанні, розвитку потреб самостійної навчально-пізнавальної діяльності та спонукання до мовотворчого самовираження*) слід дотримуватися чітких умов [3; 253].



Рис. 1. Напрями позитивної мотивації в навчанні мови

Спочатку необхідно з'ясувати співвідношення між власними мотивами і цілями учіння (див. Рис.2). Таким чином формуватимуться первинні елементи мотиваційної сфери, які утворюють внутрішні механізми розвитку інтересу до навчального предмета.

Я знаю з попередніх класів*	Я маю знати (вимоги програми)	Лінія мотивації	Цілі навчання	Особиста ціль учня*
*заповнюється учнем	Правопис префіксів з-,с-, пре-, при-, прі-		✓ Володіє правилами правопису. ✓ Обґрунтовує правила написання слів.	*заповнюється учнем

↑ для чого ці знання

Рис. 2. Приклад мотиваційної картки учня

Далі активізацію навчальної діяльності на завершальному етапі вивчення української мови, на нашу думку, слід починати з практичних завдань (див. рис. 3). За умови низького рівня знань помилки необхідно пояснити (використовуючи правило на практиці), щоб учні усвідомили механізм виконання завдання.

Літеру е на місці пропуску потрібно писати в усіх словах рядка А пр..людія, пр..краса, пр..зирливий Б пр..зидія, пр..зентація, пр..брати В пр..стиж, пр..парат, пр..м'єрний Г пр..тензія, пр..вілей, пр..мудрий Д пр..рогатива, пр..стол, пр..горнути	З	Сиджу в Кафе «ПТaX»	
	роз		
	без		
	через	Пре = ДУЖЕ	При = наближення; частковість дії
Літеру и на місці пропуску треба писати в усіх словах у рядку А пр..буток, пр..крашений, пр..своїти Б пр..бічник, пр..славний, пр..леглий В пр..ховати, пр..звище, пр..гріти Г пр..подобний, пр..бій, пр..вабити	Престарий (дуже старий) АЛЕ! (звертайте увагу на наваністіть суфіксів)	Пристарілий -і-, -л-, -ен-	прізвище прізвисько прірва
	Старослов'янщин	«Преподобний прѣосвященний прѣзирав прѣстол»	
1. Етап виконання завдання.	2. Етап пояснення помилок.		

Рис. 3. Зразок онлайн-тестів та ілюстрації правила

Також успішним буде добір сучасного змісту на занятті, поєднання традиційних і інноваційних методів досягнення мети (див. рис. 4). Оцінювання потребує не лише знаннєвий компонент, але й прогрес кожного окремого учня та досягнення ним мети, яку він прописав на початку уроку.

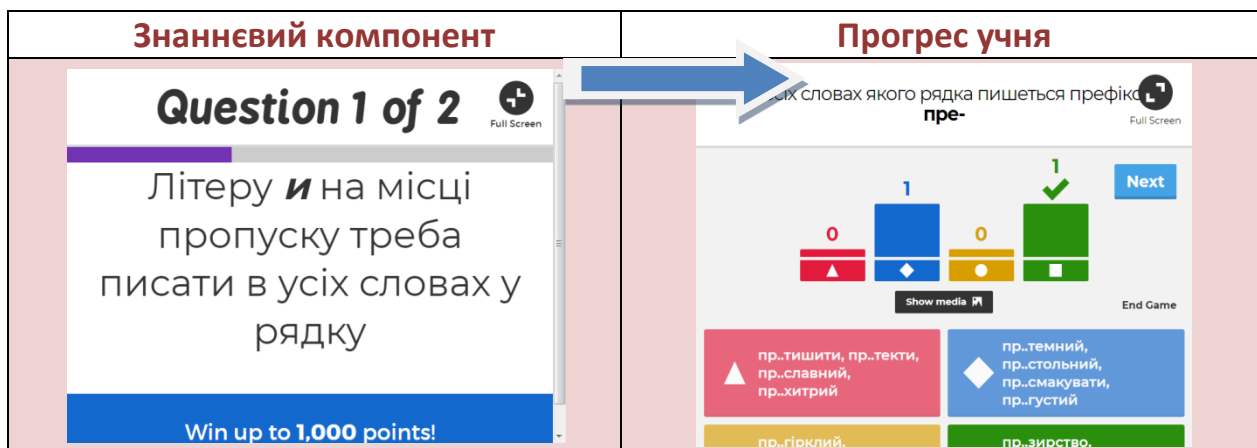


Рис. 4. Фрагмент гри з використанням персональних гаджетів (сервіс <https://play.kahoot.it/#/>)

Технічні засоби навчання допомагають вчителю забезпечити учнів навчальною інформацією та управляти процесами запам'ятовування, застосування і розуміння тих мовних одиниць, які вони використовують у власному мовленні, контролювати результати навчання. Гра сприяє стимулюванню особистісного успіху в навчанні, адже учень одразу бачить після кожного питання рейтингову таблицю усіх учасників, що не може залишити байдужим. На бали впливає також швидкість надання відповіді. Музичний супровід знімає напругу і перетворює завдання у своєрідну легку та продуктивну перерву, а учителю цей ресурс допоможе проконтролювати правильну відповідь та зберегти результати учнів в електронному журналі.

Отже, практична реалізація особистісно-орієнтованого підходу крізь призму особистісно-мотиваційного принципу поліпшить процес систематизації знань з української мови старшокласників, зробить його ефективнішим, сприятиме усуненню тих прогалин, які утворилися у процесі навчання в основній школі, наблизить до життєвого досвіду учня з метою заохочення до самоосвіти й самовдосконалення поза освітнім середовищем. Перспективою подальших досліджень буде розробка вправ і завдань, що сприятимуть формуванню вмій старшокласників використовувати знання в мовній практиці.

Список використаних джерел:

1. Голуб Н. Б. Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі / Н. Б. Голуб // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 107-118.
2. Дика Н. М. Формування мовної особистості учня загальноосвітнього навчального закладу в умовах реалізації концепції нової української школи / Н. М. Дика // Молодий вчений. – 2017. – № 11. – С. 294-297.

3. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: Монографія / О. А. Кучерук. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. – 420 с.
4. Пентиліук М. І. Принципи побудови нових підручників / М. І. Пентиліук // Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи» – Херсон, 2016 – С. 81-86.
5. Пехота О. М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська; за ред. О. М. Пехоти. – К.: Вид-во А,С,К, 2003. – 255 с.
6. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография / В. В. Сериков. – Волгоград: ВГПУ, 2005. – 72 с.

Цибульська С.М.

*вчитель-методист,
доктор філософії в галузі освіти;*

Перетятко О.С.

вчитель-методист школи № 8

ТЕХНОЛОГІЯ, МЕТОДИКА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна епоха інформаційного суспільства з неймовірною швидкістю рухається вперед. Її поступ тісно переплітається з розвитком інтелектуального потенціалу країни, з рівнем якості освіти. Виникає потреба створити умови для розвитку особистості, які сприятимуть формуванню такого набору якостей, що забезпечать здатність до швидкої адаптації, уміння діяти в умовах постійних змін, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення протягом всього життя, виховують активного перетворювача суспільства. На думку ряду провідних учених, нові задачі може розв'язувати технологія розвитку критичного мислення. Зокрема це підтверджується Всесвітнім економічним форумом у Давосі, який щорічно складає перелік навичок, важливих для успішного кар'єрного зростання. Якщо станом на 2015 рік у відповідному рейтингу критичне мислення посідало 4 місце, то серед навичок, які набудуть пріоритетності до 2020 року, воно зайняло 2 місце. Саме тому більшість країн світу визнають зміну освітньої стратегії проблемою першочергової важливості та вважають її справою національної безпеки.

Мета нашої статті полягає у розкритті теоретико-методологічної основи навчання критичного мислення та опанування моделі навчання з застосуванням стратегій та процедур критичного мислення в практиці початкової школи. Ознайомлення з матеріалами статті допоможе вчителям програмувати емоції навчально-виховного процесу, робити власні методичні знахідки, які опираються на теорію розвитку критичного мислення, підвищать не тільки особистісну ефективність, але підніме на вищий рівень власну викладацьку діяльність.

Фундаторами технології розвитку критичного мислення як моделі інтерактивного навчання стали науковці Бостонського центру розвитку етики та виховання. Значний внесок у розвиток теоретико-методичної бази зробили Дж. Дьюї, К. Мередит, Д. Стил, Д. Халперн Ч. Темпл, С. Уолтер. Зокрема, американська дослідниця Д. Халперн відзначає, що критичне мислення характеризується об'єктивністю, обґрунтованістю, контрольованістю та цілеспрямованістю, а результатом такої мислительної діяльності являється розв'язання задач, формулювання висновків, визначення оцінки та ухвалення рішень [8; 21].

У вітчизняній дидактиці останні 10-20 років відбувається становлення теорії критичного мислення, аспекти формування якої розглядалися в роботах А. С. Байрамова, І. Д. Беха, С. І. Векслера, В. В. Давидова, А. І. Липкіної, С. Д. Максименко, Л. А. Рибак, В. М. Синьова, В. М. Сінельнікова, С. В. Терно, П. М. Щербаня. Вчені ставили питання про розвиток вміння самостійно розуміти і осмислювати навчальний матеріал, виконувати учнями нестандартні завдання, робити висновки, помічати як власні помилки, так і помилки своїх ровесників. Як стверджує академік С. Д. Максименко, критичність мислення виявляється у здатності об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища або факту, виявляти цінне та помилкове в них; в оцінці власних думок, в ретельній перевірці рішень, в зважуванні усіх аргументів «за» та «проти», в незалежності від думок інших [6; 214].

Поділяємо думку багатьох вчених, які вважають критичне мислення складним процесом, який починається з ознайомлення з інформацією, а завершується прийняттям певного рішення та складається з кількох послідовних технологічних етапів:

I етап	пошук та накопичення інформації з різних джерел
II етап	аналіз сприйнятої інформації, пошук власної точки зору
III етап	підкріплення власних поглядів вагомими аргументами
IV етап	визначення власної позиції
V етап	прийняття рішення на основі обраної доказової бази

Аналіз наукових джерел та практичний досвід дозволяють визначити дифініцію критичного мислення як особливим чином організовану розумову діяльність особистості. Вона спрямована на розв'язання учнями завдань, що постають в процесі самопізнання і пізнання дійсності, та прагнення до оптимального, раціонального розв'язання задач і проблем, що виникають в результаті учіння та взаємодії з іншими учнями. Періодом для активного розвитку мислення є молодший шкільний вік. Проте процес навчання критичному мисленню повинен бути спеціально організований і запроваджувати його необхідно починаючи з першого класу. Велика роль у ефективності цього процесу залежить від тісної співпраці вчителя та учнів.

Для формування ознак критичного мислення школярі повинні володіти певними якостями: здатність самостійно здобувати знання, уміння робити порівняння, рухатися від конкретного до абстрактного, формувати умовиводи.

Таким чином, критичне мислення – це мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших, яке сприяє розвитку такої особистісної риси як креативність і формує творче мислення, а отже – творчу особистість.

Практика проведення уроків засвідчує, що це відбувається значно швидше, якщо на уроках діти самостійно встановлюють внутріпредметні і міжпредметні зв'язки, тобто відбувається процес інтеграції.

Особливості методичної моделі пізнавального процесу в контексті технології розвитку критичного мислення визначаються специфікою навчального предмету, дидактичними завданнями та типом уроку (здобування нових знань чи формування умінь) та традиційно мають три етапи: вступний, основний та підсумковий. Часто їх іменують стадіями уроку: виклик (демонстрування учнями первинних знань, досвіду); осмислення (безпосередня робота з інформацією), роздуми (рефлексія).

На етапі виклику, що триває на початку уроку протягом 5-7 хв, учитель звертається до наявного досвіду учнів, актуалізує їх уявлення та знання з даної теми, виявляє рівень повноти інформації, створює базу для сприйняття нових знань, формує зацікавленість, стимулює пізнавальну активність.

Другий етап уроку – усвідомлення змісту або осмислення – триває близько 30 хв, протягом яких відбувається активна діяльність учнів, спрямована на здобуття нових знань шляхом дослідження, спостереження, осмислення матеріалу та формулювання власного судження. Учитель виступає в ролі інформатора, досвідченого керівника, мудрого порадики і помічника, фасилітатора, який спрямовує, скеровує діяльність дитячого колективу. На цьому етапі учні співвідносять свої очікування з тими знаннями, що їм пропонують, поєднують їх з власним досвідом, експериментують, застосовують на практиці ту інформацію, яку отримують, перевіряють її достовірність, відпрацьовують нові стратегії мислення, формують власне ставлення до теми. На даному етапі уроку йде тісне переплетення різних видів роботи: від індивідуального пошуку до колективної співпраці в групах та роботи всього класу загалом.

Третій етап уроку – це рефлексія або підбиття підсумків, триває до 10 хвилин. Вчитель звертає думку учнів до початку уроку, допомагає узагальнити і систематизувати знання, включити його в картину світу учня. Творче переосмислення, встановлення причиново-наслідкових зв'язків, вміння аналізувати, інтерпретувати та викладати думку у стислій формі створює у дітей цілісне розуміння та узагальнення вивченого матеріалу та спонукає до подальшої самостійної роботи.

Ефективність уроку критичного мислення залежить від оптимального набору застосованих методів та стратегій даної технології, при виборі яких вчитель керується метою уроку, завданнями та змістом навчального матеріалу.

Таблиця 1

Методи розвитку критичного мислення

Етап уроку	Час	Стратегія	Графічний організатор	Групові стратегії
Виклик	5-7хв	«Кластер», «Кошик ідей», «Мозковий штурм», «Асоціативний куш», «Дерево передбачень», «Правильні і неправильні судження», «Передбачення на основі опорних слів»	Діаграма Венна, таблиця «Знаємо-Хочемо дізнатись-Дізнались»	Робота в парах
Осмислення	30хв	«Кероване читання» (читання з передбаченням), «Щоденник подвійних нотаток», «Читання з позначками», «Запитання до автора», «Кубування»	«Понятійна таблиця», «Т-таблиця», таблиця «Аналіз ознак понять», «Дискусійна сітка Алвермана», таблиця для порівняння текстів, Діаграма Венна	«Читаємо / запитуємо в парах», «Ажурна пилка», «Навчаючи, вчуся», дискусія, «Методика взаємних запитань», «Передбачення в парах за ключовими словами», «Взаємонавчання», «Порушена послідовність», «Круглий стіл», «Ручки на середину», «Джигсоу», «Огляд галереї»
Рефлексія	10 хв	«Кластер», «Сенкан», «Займи позицію», «Бортовий журнал», «ПРЕС»,	таблиця «Знаємо-Хочемо дізнатись-Дізнались», «Шкала думок», Діаграма Венна, «Фішбоун»	Робота в парах

Практика навчального процесу в початковій школі свідчить, що серед стратегій розвитку критичного мислення найбільш поширеними є складання сенканів, «мозковий штурм», «посилений урок», «кубування», читання тексту з позначками, «кути», проведення дискусій, постановка учнями запитань, експертиза, прийом «Шість капелюхів, що думають» та ін. Отже, технологія розвитку критичного мислення спрямована на розвиток навичок роботи з інформацією, уміння аналізувати і застосовувати дану інформацію. Важлива роль належить учителю, який повинен стати вдумливим помічником, що стимулює учнів до невпинного пізнання, допомагає їм сформуванню навички

продуктивного критичного мислення. Вони не є окремим навиком, а постають як комплекс багатьох навичок і вмінь, які формуються поступово, в ході розвитку та навчання дитини. Більшість учителів сьогодні недостатньо обізнана в суттєвому та змістовому аспектах даної методики навчання. За нашими дослідженнями тільки 57% впевнено орієнтуються в методичній базі даної технології та методиці. До того ж кожен з методів потребує від учителя чіткої покрокової, поетапної реалізації з обов'язковим прогнозуванням результатів навчання. Тільки чітке дотримання технологічного підходу до реалізації критичного мислення, виконання складної структури дозволяє очікувати на бажаний результат.

Таким чином, нагромаджений сучасний досвід переконливо свідчить, що в умовах державотворення навчання критичному мисленню сприяє становленню інноваційності в освіті, утвердженню сучасної української школи, стрижнем якої має стати розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості, що вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прийняття самостійних рішень, відповідальних дій.

Список використаних джерел:

1. Максименко С. Д. Мислення // Загальна психологія: [підручник для студентів вищ. навч. закладів] / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко; за загальною ред. акад. С. Д. Максименка. – К.: Форум, 2000. – С. 202-217.
2. Халперн Д. Психологія критического мышления / Халперн Д. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

Яцканич Н.М.

старший викладач,

Ужгородський національний університет

КУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ / ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Вивчення культури мови є не менш важливим ніж опанування властивих їй фонетичних, граматичних та мовних явищ. Ретельно проаналізувавши процес розвитку методики навчання іноземній мові (ІМ), можна зробити висновок, що знайомство з «культурою» досить тривалий час обмежувалося виключним опануванням курсу «Країнознавство», який був певною мірою відокремлений від дисципліни «ІМ». Зацікавленість щодо вивчення поняття «культура» та визначення її ролі в навчанні ІМ зросла завдяки появі комунікативного підходу, коли науковці почали акцентувати свою увагу на залученні культурної компетентності в процесі оволодіння іншомовною комунікацією.

В даній науковій публікації ми розглянемо поняття «культурна компетенція», виокремимо її складові та визначимо, яку роль вона відіграє у навчанні / вивченні ІМ.

Що ж, власне, означає «культура мови»? Насамперед, це знання, навички, вміння спілкуватися, які використовуються в різних навчальних, професійних та соціальних ситуаціях. Адже саме вони передбачають «здатність виконати те чи інше завдання».

В процесі опанування ІМ поняття «культура» поєднує в собі розуміння способу та умов життя, характеру мислення мешканців країни, мову якої вивчають, тоді як культурна компетентність – це не тільки вміння сприймати певні системи класифікацій, за допомогою яких функціонує соціальна спільнота, але й здатність іноземців відчувати задалегідь (в даній ситуації) майбутній розвиток подій.

Культурна компетентність (КК) забезпечує вивчення мови та культури водночас задля сприяння комунікації студентів. Адже знати культуру країни означає вміти формувати певні «припущення» й «передбачення» та «діяти» адекватно. На нашу думку, основна мета навчання КК – можливість слухача вільно спілкуватися та інтерпретувати повідомлення залежно від контексту, місця дії та контингенту співрозмовників.

Отже, КК поєднує в собі всі знання й звички суспільства, сприяє вивченню мови та культури, їх практичному застосуванню. Вона розвиває вміння аудиторії діяти відповідно під час комунікації з носіями ІМ.

Що ж стосується складових КК, то тут слід відмітити як міжкультурний аспект, так і багатокультурний (полікультурний), які, безумовно, є невід'ємними її частинами.

Міжкультурна компетенція (МК) має тісний зв'язок з КК. Вона спрямована на розуміння та визнання інших культур й базується на когнітивному (пізнавальному) підході (опора студента на рідну мову). МК відіграє фундаментальну роль в процесі навчання/вивчення ІМ, адже працює над помилками, розтлумачує непорозуміння, які виникають під час занять, дає змогу слухачам розвивати певні компетенції, пов'язані з різними культурами.

Викладачі ІМ зобов'язані впроваджувати міжкультурний аспект в процесі навчання, вдаючись до систем вправ, які б сприяли розширенню кругозору аудиторії, розвитку поваги, толерантності та світосприйняття. Ми вважаємо, що основне завдання МК – сприяти комунікації та інтеграції студентів різних мов та культур.

Не менш важливим елементом КК, на нашу думку, є полікультурна компетенція (ПК), тобто здатність адекватно взаємодіяти у мультикультурному суспільстві. Даний аспект передбачає залучення та активну участь особистості, яка володіє кількома мовами. Насамперед, мова йде про поняття «ідентифікації», адже сучасне суспільство ототожнює поліглотів з «культурами» та мовами, які вони опанували.

Отже, функція КК не обмежується виключним знанням щоденного перебігу життя мешканців країни, мову якої вивчають. Вона базується на вмінні розпізнати схожі та відмінні елементи рідної та іноземної мови та культури (міжкультурна компетентність); дає змогу передбачити певні

ситуації «культурних непорозумінь», знайомить з багатьма мовами й «культурами» (полікультурний елемент). Зокрема, розвиток КК на заняттях з ІМ допомагає уникнути «культурного шоку», який може спіткати будь-кого в майбутньому.

Таким чином, підсумовуючи все вищевказане, ми можемо зробити наступний висновок. Навчання «культурі» на заняттях з ІМ та розвиток КК студентів – невід’ємна складова навчального процесу, оскільки дає змогу уникнути непорозумінь та узагальнень, сприяє відкритості, толерантності й комунікації між співрозмовниками різних культур.

Дана доповідь розглядає теоретичні аспекти, що стосуються КК. Ми вважаємо, що доцільним на даному етапі буде провести аналіз ряду підручників з дисципліни «ІМ» та з’ясувати, як саме вони трактують дану компетенцію, які види діяльності (системи вправ) пропонують автори для її розвитку.

Сподіваємося, що наша публікація та її висновки будуть цікавими для колег-викладачів ІМ й послужать хорошим підґрунтям для подальших наукових досліджень в даній галузі.

Список використаних джерел:

1. Гатальська С.М. Філософія культури / С.М. Гатальська. – К.: Либідь, 2005. – 328 с.
2. Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации / П.Н. Донец. – Харьков: Штрих, 2001. – 384 с.
3. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. / [ред. кол.: Н.З. Софій, І.Г. Єрмаков та ін.]. – К.: Кон-текст, 2000. – 336 с.
4. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація / В.М. Манакін. – К.: Академія. – 288 с.
5. Садохин А.П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации / А.П. Садохин // Общественные науки и современность. – 2008. – № 3. – С. 156-166.

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Семенюк А.А.

*кандидат філологічних наук, доцент,
Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки*

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ПРОБЛЕМ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Всі ті соціально-технічні та наукові перетворення, які відбуваються у суспільстві, поставили перед системою освіти загалом та школою зокрема, завдання максимального розкриття та розвитку потенціалу кожної особистості, формування людини як суб'єкта соціального життя. Одним із основних пріоритетів розвитку сучасної освіти у цьому зв'язку є забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами, з інвалідністю та інших соціально вразливих груп. Саме інклюзивна освіта покликана вирішити ці питання сьогодні, незважаючи на низку серйозних проблеми в її науковій розробці та практичній реалізації, що й зумовлює актуальність статті.

Метою нашого дослідження є окреслення кола проблем запровадження інклюзивної освіти в Україні та шляхи їх подолання.

За визначенням Н. Софій і Н. Найди, «інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту й права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу» [6]. Якщо говорити про те, яку категорію дітей потрібно вважати «з особливими освітніми потребами», можна визначити такі категорії: «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливостями психофізичного розвитку», «діти з інвалідністю» [7, с. 43].

Процес інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами та дітей з обмеженими функціональними можливостями в єдиному загальноосвітньому просторі – це невідворотний процес на сучасному етапі розвитку суспільства і його гуманістичних цінностей. Водночас цей процес може вважатися повноцінним, якщо забезпечує три неодмінні умови: навчання кожної дитини відповідно до її особливих освітніх потреб та розвитку; можливість дитини відвідувати навчальний заклад, проживаючи в сім'ї, а батькам – виховувати власну дитину; розширення кола спілкування дитини й підвищення її соціальної адаптації [1].

Одним з оптимальних розв'язань проблеми навчання дітей з обмеженими можливостями в загальноосвітніх закладах є інклюзивне навчання, тобто спільне навчання та виховання дітей з обмеженнями можливостями та тих,

котрі не мають таких обмежень, шляхом створення сприятливого клімату. За кордоном ці питання вирішуються активніше, що зумовлено більшою кількістю, порівняно з Україною, досвіду й напрацювань, які потрібно переймати. Так, у Швеції розформовано спеціальні школи для дітей із порушеннями зору. Усі діти з ослабленим зором навчаються в школах за місцем проживання, а необхідну допомогу отримують у Національному медичному центрі та його філіях. В усіх територіальних округах Швеції функціонують Центри дитячої реабілітації, співробітники яких надають необхідну допомогу дітям з обмеженими можливостями.

Після підписання Конвенції ООН та затвердження рівного права на освіту для кожної особливої дитини в Німеччині посилено розвивається ідея інклюзивної освіти. Кожна початкова школа зобов'язана надавати такій дитині місце в класі, незалежно від її фізичних, розумових (або тих й інших одночасно) обмежень. Поруч з інклюзивними в Німеччині існують і спеціальні школи, які впродовж останніх років перейменували в більш «позитивний» спосіб і сьогодні такі школи називаються *Förder schule* (від *fördern* – сприяти розвитку, підтримувати), – тобто «школа, яка сприяє фізичному й моторному розвитку». Існують школи для розвитку мовлення, навчальних навичок, для розумового та емоційно-соціального розвитку тощо [5]. У США відбувся перехід від механічного поєднання в одному класі дітей з інвалідністю й дітей зі звичайним розвитком до створення оптимального навчального середовища для дітей із вадами, яке передбачає їх повноцінну участь у житті колективу.

Офіційно прийнята в Україні модель на школу-інтернат перестає бути єдиним й обов'язковим типом закладу, у якому діти з особливостями психофізичного розвитку перебувають в умовах відокремленого навчання та ізоляції від соціуму [3, с. 33].

Нагальним на часі є надання якісних освітніх послуг дітям з особливими потребами в освітніх закладах комбінованого типу, які мають інклюзивні групи, у звичайних класах загальноосвітніх навчальних закладів за умови відповідної підготовки педагогів і надання підтримки сім'ям. Збереження загальної і спеціальної освіти за умови створення інклюзивних шкіл прийнятне для України.

Перебування дітей з особливими потребами у звичайному закладі дає свої перші результати. Зокрема, діти, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку, із затримкою психічного розвитку починають краще спілкуватися з дітьми, відбувається їх швидша адаптація у соціумі. Тому дуже важливо створити в інклюзивній групі таку атмосферу взаєморозуміння та взаємодопомоги між дітьми, щоб забезпечити дитині з особливостями психофізичного розвитку можливість самоствердитися, подолати неадекватні установки та стереотипи, набути певних навичок соціальної поведінки [1, с. 30].

Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному й емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами та мотивують їх до цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. У більшості випадків

дітям просто необхідне доступне викладання, що потребує використання різних методів, які відповідають індивідуальним вимогам, здібностям й особливостям розвитку [4, с. 14-18].

Основою для соціалізації дитини в суспільство є не лише взаємодія спеціалістів та батьків дитини з порушеннями розвитку, їхній гуманізм, професіоналізм і відповідальність у всій системі стосунків з дитиною, а й дбайливе ставлення до дитини, прояви тепла, розуміння, почуття емпатії та альтруїзму не лише з боку дорослих, а й адекватних однолітків.

Досвід показує, що розв'язання проблем розвитку інклюзивної освіти повинні базуватися на урахуванні місцевих особливостей при використанні місцевих ресурсів, в іншому випадку такі рішення будуть необґрунтованими [2]. Цю ж думку висловлює С. Стабс, який вважає гнучкість та здатність реагувати на постійні інновації основним принципом інклюзивної освіти, оскільки саме так створюється сильний, динамічний і живий організм зі здатністю до адаптації і розвитку в місцевому культурному середовищі [8].

Недостатня готовність ВНЗ до підготовки фахівців, необхідних для роботи в умовах інклюзії є ще однією проблемою, що вимагає перегляду і вдосконалення якісної складової навчального процесу, важливою ланкою якої є підвищення професійної компетентності викладачів. Необхідно враховувати кілька тісно взаємопов'язаних факторів: перегляд змісту і методів вищої освіти для підготовки педагогів до роботи в інклюзивних закладах; налагодження тісної взаємодії викладачів ВНЗ з інклюзивними освітніми закладами для уточнення змісту навчальної і виробничої практик та проведення наукових досліджень [9]. Для особливих дітей важливо підготувати навчальні програми, забезпечити їх технічними засобами.

Отже, організація інклюзивної освіти в Україні з урахуванням сучасних процесів інтеграції та глобалізації світового освітнього простору, з одного боку, та співіснування загальної і спеціальної систем навчання, з іншого, сприятиме ефективному розв'язанню нагальних проблем інклюзивного навчання.

Список використаних джерел:

1. Дитинство в Україні: права, гарантії, захист: зб. документів: у 2 ч. – К.: Столиця, 1998. – 248 с.
2. Егоров П. Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями [Електронний ресурс] / П. Р. Егоров // Режим доступу: http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/3/pedagogika/egorov.pdf.
3. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад / Тамара Ілляшенко // Соціальний педагог. – 2009. – № 5. – С. 26-35.
4. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з освітніми потребами у загально-освітньому навчальному закладі / Т. Ілляшенко // Психолог, 2009. – № 10. – С. 14-18.
5. Огаркова Т. Життя європейців: «інклюзивне» навчання дітей з особливими потребами в Німеччині [Електронний ресурс] / Т. Огаркова // Українська правда. – Режим доступу: <http://life.pravda.com.ua/society/2014/10/17/182300/>.
6. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: [навч.-метод. посіб.] / [Н. З. Софій, А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда та ін.]; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К.: [б. в.], 2007. – 128 с.
7. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання / Н. Сабат // Соціальний педагог. – 2008. – № 3. – С. 42-46.

8. Стабс С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources): пособие / С. Стабс. – Oslo, 2002.

9. Шахненко В. І., Шевченко В. Т. Здійснення інклюзивної освіти як педагогічна проблема: історія, сучасність і перспективи розвитку / В. І. Шахненко, В. Т. Шевченко // Джерело педагогічних інновацій – управління освіти. – Режим доступу: kominternovskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/.../Джерело_Силина_2013.doc.

Шевчук С.В.

студентка,

*Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З АГРЕСИВНИМИ ДІТЬМИ

У сучасних умовах розвитку педагогічної науки у число найбільш пріоритетних виходить проблема освіти і виховання вчителів нової формації, що зумовлено загальноосвітніми тенденціями до зміни основної парадигми освіти, створення особистісно-орієнтованої педагогіки.

Дитинство в психологічній науці визначають як основу в формуванні людської особистості, коли своєчасне створення належних умов, правильна організація життя та виховання будуть запорукою повноцінного розвитку здорової від народження дитини. Підтримка і всебічний розвиток якостей, специфічних для дошкільного віку, надзвичайно важливі, оскільки унікальні умови більше не повторяться, і набути в цей період буде важко або й неможливо надолужити. Любов до дитини, її визнання та безумовне прийняття, тобто задоволення базової людської потреби, є необхідною умовою комфортного самопочуття дитини, формування її активності та самостійності. Зростання агресивних тенденцій, поширення насильства і жорстокості, що відзначаються в дитячому середовищі, викликають заклопотаність педагогів і батьків. Особливе занепокоєння викликає культ насильства на екрані, демонстрація моделей агресивної поведінки в засобах масової інформації, а також захопленість сучасних дітей відео і комп'ютерними іграми агресивного змісту.

З проблемою агресивної поведінки дітей, так чи інакше, стикаються батьки, педагоги, психологи. Необхідність надання психологічної допомоги агресивним дітям призводить до того, що особливу значимість набувають дослідження, присвячені витоків агресивності та її корекції. Оскільки найбільш важлива корекція агресивності на ранніх етапах онтогенезу, в період, коли закладаються основні особистісні характеристики, то особливо актуально вивчення проблеми корекції агресивності у дітей молодшого шкільного віку та умов її ефективності.

Аналіз досліджень згаданих зарубіжних фахівців та вітчизняних (Н. В. Алікіної, В. Рахмаштаєвої, Н. Д. Левітова, О. Б. Бовть, О. В. Степанова, І. Фурманова) показує, що людська агресивність належить до класу явищ, які можна вивчити спільними зусиллями цілого ряду наукових дисциплін.

Наявність агресії в поведінці дитини завжди створює великі труднощі під час спілкування, проте не можна оцінювати агресивні тенденції лише як негативні. Агресія може як зростати на фоні підвищення активності дитини, так і спадати. Вона може ситуативно проявлятися у всіх дітей, і це не завжди свідчить про якість порушення щодо особистісної сфери дитини. Так, агресія може допомагати дитині розвивати дух ініціативи. Що правда, вона гдатна також спровокувати замкнутість і ворожість.

Аналіз наукової літератури свідчить, що «агресію» протягом минулих століть обґрунтовано вивчали представники провідних наукових течій та напрямків. Так, одними з перших є психоаналітики (З. Фройд, Е. Фромм, О. Кернберг та ін.), котрі взяли за основу інстинктивну поведінку людини й надавали «агресії» вигляд захисної реакції, яка, на їх думку, формувалась у результаті нереалізованих сексуальних прагнень та бажання смерті. Звісно, це призводило особистість до таких симптомів, як: злоба, ненависть, деструктивність, і в майбутньому спонукало до різноманітних руйнувань [2]. Більшість учених трактує це поняття так: «агресія» – це будь-яка форма поведінки, націлена на образу або спричинення шкоди іншій живій істоті [6], або ж «агресія» – це одна із форм активності, що може мати як позитивне, так і негативне вираження. Поступово поруч із поняттям «агресія» почало розвиватися поняття «агресивності», яке особливої чіткості набуло завдяки науковим дослідженням представників еволюційного підходу. В сучасній психології вітчизняні науковці (Т. Кириленко) розглядають його як своєрідну властивість особистості, яка проявляється в певних емоційних реакціях гніву, шості, демонстрації іншим переваги в силі [3, с. 238].

Результати проведеного теоретичного дослідження причин виникнення агресії в дітей дозволили узагальнити, систематизувати їх і поділити на: біологічні та соціальні.

До біологічних причин нами були віднесені ті захворювання, які зумовлюють слабкість усіх нервово-психічних процесів, дисбаланс між процесами збудження й гальмування.

До соціальних причин виникнення агресій нами були віднесені ті, які є результатом засвоєння дітьми негативного досвіду з навколишнього середовища дорослих, що викликає в них агресію наростання, яка реалізується під час взаємодії з тими людьми, котрі їх оточують.

Для того, щоб агресивність дітей не впливала на освітній процес, не заважала іншим, вчитель повинен бути підготовлений до педагогічної взаємодії із агресивними дітьми. Далі у нашій статті буде розглянуто те, які якості вчителю потрібно мати для взаємодії з агресивними учнями і яка система професійної і психологічної готовності.

Вчені зазначають, що готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямований прояв особистості, який включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, звички,

уміння, установки. Вона досягається у процесі моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки, є результатом всебічного особистісного розвитку студента з урахуванням вимог, обумовлених особливостями діяльності, професії [6].

Професійна готовність визначається як складне особистісне утворення, багатопланову та багаторівневу систему якостей, якостей та станів, які у своїй сукупності дозволяють певному суб'єктові більш-менш успішно здійснювати діяльність. У структурі професійної готовності вона розрізняє:

- мотиваційний компонент (професійно значимі потреби, інтереси та мотиви професійної діяльності);
- орієнтаційно-пізнавально-оцінний компонент (знання та уявлення про зміст професії та вимоги до професійних ролей, засоби вирішення професійних завдань, самооцінка професійної підготовленості);
- емоційно-вольовий компонент (почуття відповідальності за результати діяльності, самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків);
- операційно-діючий компонент (мобілізація та актуалізація професійних знань, умінь та звичок, адаптація до вимог професійних ролей та умов діяльності);
- наставницько-поведінковий компонент (настрій на доброякісну роботу) [5, с. 15].

С. Д. Максименко, О. М. Пелех визначають психологічну готовність як істотну передумову цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Вона допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль та перебудовувати свій спосіб дій під час появи непередбачених перешкод [6].

На мій погляд, поняття та структура професійної готовності, запропоновані А. К. Марковою, є найбільш повними та об'єднують уявлення про готовність багатьох авторів, ідеї яких було проаналізовано вище.

Професійна готовність, за А. К. Марковою, включає такі складові:

- професійні психологічні та педагогічні знання;
- професійні педагогічні уміння;
- професійні психологічні позиції та установки вчителя;
- особистісні особливості, що забезпечують опанування професійними знаннями та уміннями [4, с. 48].

Психологічна готовність включає в себе з однієї сторони запас професійних знань, умінь і навичок; з іншої – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій. Зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності.

Проведений аналіз загальних структурних та функціональних основ готовності до педагогічної діяльності дає можливість підійти до вивчення та узагальнення необхідних компонентів готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з агресивними молодших школярів і побудови відповідної теоретичної моделі.

Список використаних джерел:

1. Агресивна дитина: як їй допомогти / уряд. О.А. Атемасова. – Х.:Ранок, 2010. – 176 с.
2. Кернберг О. Агрессия при расстройствах личности / О. Кернберг. – М.: Класс, 1998. – 126 с.
3. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості; навч. посібник / Т.С. Кириленко. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.
4. Кірейчев А.В. Формування психологічної готовності майбутніх вчителів початкових класів до профілактики і корекції проявів дитячої агресивності: Дис.. канд псих. наук: 19.00.05 / РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» / А.В. Кірейчев. – Ялта, 2008. – 338 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Знание, 1990. – 105 с.
6. Максименко С.Д. Специалиста нужно моделировать / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Родная школа. – 1994. – № 3-4. – С. 45.
7. Молдованова А.О. Психологічні засади запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів: Дис. канд. психол. наук.: 19.00.07 / Південноукраїнський педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського / А.О. Молдованова. – Одеса, 2013. – 260 с.
8. Управління гнівом: навч.-метод. посіб. з програми / авт. упор.: О.Ю. Кальчева, О.К. Місяк. – К.: [б. в.], 2016. – 67 с.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Гонтар О.С.

старший викладач;

Кириченко І.О.

старший викладач,

*Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки*

ТЕХНОЛОГІЯ ЕСТРАДНО-ДЖАЗОВОГО ВИКОНАВСТВА В ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ

Модернізація вищої педагогічної мистецької освіти зумовлює впровадження в освітній процес нових наукових підходів та сучасних технологій підготовки майбутніх фахівців. Відповідно зростають вимоги і до вокально-виконавської підготовки студента, який повинен володіти виконавською технікою, художньою культурою, бути носієм мистецьких традицій, компетентним та конкурентним у фаховій діяльності. Отож, залучення студентів до мистецьких цінностей джазу, оволодіння принципами виконання естрадно-джазових творів набуває вагомого значення.

Аналіз наукових досліджень дозволяє стверджувати, що широкого висвітлення набули питання виникнення та становлення джазу (К. Берендт, В. Конев, М. Уільямс та ін.), стилістичних особливостей та джазового виконавства (А. Одер, В. Полянський, Л. Фезер, Г. Шулер).

Естрадно-джазове виконавство в хорovому колективі є одним із важливих напрямків підготовки висококваліфікованого фахівця у сфері музичного мистецтва, зокрема сприяє формуванню імпровізаційних навичок та мислення, розвиває здібності естрадно-джазової інтерпретації під час співу.

Естрадно-джазових хорovий колектив, на відміну від академічного чи народного, має свою специфіку та характерні особливості.

Технологія естрадно-джазового виконавства в хорovому колективі відбувається за такими напрямками:

- врахування попереднього мистецько-виконавського досвіду особистості;
- широке застосування вокально-технічних, ритмічних, імпровізаційних вправ;
- використання інноваційного підходу в підготовці студентів до концертних виступів;
- усвідомлення психологічної сутності щодо багатокomпонентної динамічної структури особистості;
- набуття досвіду музично-виконавської діяльності (концертних виступів);

- психологічна установка на періодично повторювану естрадно-джазову, творчу роботу, яка здатна перетворюватися у потребу.

Особливу роль вокально-джазовій виконавській практиці відіграє вміння застосовувати різну атаку звука у відповідності з динамічними характеристиками початкової фази, акцентуванням. Від правильного відтворення атаки звука та дотримання стилістичних особливостей залежить найбільш точно розкриття музичного образу, виконання характерних способів і прийомів вокалізації, зазначених композитором. Г. Нейгауз зазначав «Звук – це сама матерія музики, облагороджуючи і вдосконалюючи його, ми підносимо саму музику на певну висоту» [2, с. 56].

Вагомого значення у практиці естрадно-джазових хорових колективів набуває імпровізація, яка виступає художньо-творчим компонентом джазового мистецтва. У процесі відтворення вокально-джазової імпровізації виконавці мають змогу розкрити творчу індивідуальність і створити особливий стиль колективу. Творчий підхід під час вивчення музичних творів сприятиме розвитку у студентів інтерпретаційних навичок, оригінальному звучанню відповідно до характеру і стилю твору [3].

Мистецтво імпровізації є складним творчим процесом створення музики безпосередньо в момент виконання і вимагає від учасників колективу професійної майстерності, розуміння ідеї музичного твору, вміння реагувати на розвиток імпровізаційної лінії, вчасно підкреслювати акценти та штрихи.

Характерною особливістю естрадно-джазового виконавства є використання імітаційної поліфонії, що бере початок із традицій негритянського вокального співу, що закріпились у практиці хорового співу.

В основі естрадно-джазового колективного виконавства лежить ритміка, яка є важливим засобом музичної виразності. В естрадних та джазових творах ритм має свої специфічні особливості. Саме ритм у джазі є багаторівневою системою, яка поєднує у собі складні приклади ритмічної техніки: синкопування, поліритмію, ритм-виперндження, полі ритмічне рубато, блукаючі акценти [1].

Ритми які виконуються естрадно-джазовими колективами, не завжди піддаються нотній фіксації. Передусім вони обумовлені імпровізаційним або спонтанним характером, внутрішнім відчуттям музиканта.

Характерною рисою естрадно-джазового виконавства є спосіб відтворення фразування. Під фразуванням розуміємо інтерпритацію самостійної музичної лінії. В естрадно-джазовій музиці фразування характеризується окремою інтерпритацію кожного звука.

Таким чином, естрадно-джазове виконавство є одним з важливих засобів хорового співу, що вимагає відповідної музичної підготовки учасників, знання жанрово-стилістичних особливостей естрадної та джазової музики, а також значних спільних зусиль художнього керівника та співаків хору щодо узгодження виконавського плану, технічних та художніх інтерпретаційних завдань.

Список використаних джерел:

1. Горват І. Основи джазової імпровізації / І. Горват, І. Вассербергер. – К.: Музична Україна, 1980. – 120 с.
2. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – М., 1982. – 298 с.
3. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.

Добровольська А.М.

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
Івано-Франківський національний медичний університет*

НАБУТТЯ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ

У наш час кваліфікація лікаря чи провізора повинна поєднуватись з умінням ухвалювати рішення і відповідати за їх наслідки. Тому сучасна вища медична і фармацевтична освіта спрямована на формування в майбутніх фахівців таких якостей як ініціативність, мобільність, гнучкість, динамізм, конструктивність, здатність до інноваційної діяльності. Це обумовлює побудову такої системи навчання в профільних закладах вищої освіти, яка забезпечує підготовку компетентних фахівців, котрі спроможні жити та працювати в сучасному інформаційному суспільстві. У зв'язку з цим компетентнісний підхід у вищій медичній і фармацевтичній освіті виходить на новий рівень реалізації [5].

Упровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку фахівців вивчали В. Байденко, М. Головань, О. Гуменюк, Е. Зеєр, В. Ягупов [1; 3; 4; 6; 11] та інші.

У своїх працях компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців системи охорони здоров'я і фармацевтичної галузі досліджували Л. Кайдалова, А. Котвицька, С. Огарь, Т. Рева, О. Стеченко, В. Черних [7-10] та інші.

Здійснений нами аналіз педагогічних досліджень повною мірою обумовлює припущення, що питання професійної підготовки майбутніх лікарів і провізорів, у котрих формується інформаційно-технологічна компетентність (ІТ-компетентність) під час навчання дисциплінам природничо-наукової підготовки (ДПНП) «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності» («ЄСКГ»), «Медична інформатика» («МІ»), «Інформаційні технології у фармації» («ІТФ»), «Комп'ютерне моделювання у фармації» («КМФ»), під час таких наукових пошуків вирішене лише частково.

Дослідним шляхом було з'ясовано, що за сучасних тенденцій розвитку вищої медичної і фармацевтичної освіти в межах реалізації компетентнісного підходу під час навчання майбутніх фахівців зазначеним ДПНП виникає низка проблем, частина з яких пов'язана з набуттям ними відповідних компетенцій у процесі формування їх ІТ-компетентності. Окрім того, достатньо значущою

за таких умов є проблема, пов'язана з адаптацією навчальної літератури – підручників і посібників в умовах домінування гуманістичних ідей і тенденцій у сучасній вищій медичній і фармацевтичній освіті до процесу набуття таких компетенцій майбутніми лікарями і провізорами [5].

З метою навчання майбутніх лікарів і провізорів ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» і формування в його межах їх ІТ-компетентності в Івано-Франківському національному медичному університеті (ІФНМУ) були розроблені і запроваджені посібники «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності. Практикум», «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності. Тестові завдання», «Медична інформатика. Практикум», «Медична інформатика. Тестові завдання», «Інформаційні технології у фармації. Практикум», «Інформаційні технології у фармації. Тестові завдання», «Комп'ютерне моделювання у фармації. Практикум», «Комп'ютерне моделювання у фармації. Тестові завдання», «Комп'ютерне моделювання у фармації. Завдання і методичні рекомендації до курсової роботи», котрі є авторськими розробками і складовими відповідних навчально-методичних комплексів.

Досліджуючи, ми пересвідчилися у тому, що використання розроблених посібників у процесі формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців під час навчання зазначеним ДПНП обумовлює набуття суб'єктами освітнього процесу таких компетенцій (табл. 1) [2; 5]:

Таблиця 1

Компетенції, набуття яких майбутніми лікарями і провізорами в процесі формування їх ІТ-компетентності в під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» обумовлене використанням розроблених посібників

Компетенція	Характеристики
<i>навчальна</i>	Дозволяє: <ul style="list-style-type: none"> • вибирати власну траєкторію під час навчання зазначеним ДПНП і в процесі формування ІТ-компетентності; • вирішувати навчальні і самоосвітні завдання під час навчання зазначеним ДПНП; • набувати освітній досвід у процесі формування ІТ-компетентності.
<i>дослідницька</i>	Дозволяє: <ul style="list-style-type: none"> • використовувати різноманітні джерела інформації під час вирішення дослідницьких завдань у процесі формування ІТ-компетентності; • обробляти інформацію, отриману в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП, з метою вирішення дослідницьких завдань; • обговорювати проблеми перш за все дослідницького характеру, котрі виникають під час навчання зазначеним ДПНП і в процесі формування ІТ-компетентності; • самостійно систематизувати та обробляти матеріали, з якими ведеться робота з дослідницькою метою під час виконання навчально-дослідницьких і науково-дослідницьких завдань.

Закінчення таблиці 1

<p><i>соціально-особистісна</i></p>	<p>Дозволяє:</p> <ul style="list-style-type: none"> • усвідомлювати важливість освітніх ситуацій, які виникають, зокрема і завдяки використанню розроблених посібників, у майбутній професійній діяльності; • встановлювати зв'язки між подіями, котрі минули, і тими, що мають місце чи будуть відбуватись з метою набуття знань, умінь і навичок у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП; • бути учасником різноманітних дискусій під час вирішення різноманітних навчальних і професійно-спрямованих завдань; • долати невизначеність і складність процесу навчання зазначеним ДПНП і формування в його межах ІТ-компетентності.
<p><i>організаторська</i></p>	<p>Дозволяє:</p> <ul style="list-style-type: none"> • організовувати власну роботу під час навчання зазначеним ДПНП з метою формування ІТ-компетентності; • бути відповідальним, формуючи ІТ-компетентність під час навчання зазначеним ДПНП з використанням розроблених посібників; • володіти інструментарієм моделювання процесу формування ІТ-компетентності під час вирішення навчально-пізнавальних завдань у межах навчання зазначеним ДПНП з використанням розроблених посібників; • брати участь у роботі наукових гуртків, студентських наукових співтовариств; • організовувати роботу щодо виконання завдань розрахунково-графічних, контрольних і курсових робіт (проектів).
<p><i>особистісно-адаптивна</i></p>	<p>Дозволяє:</p> <ul style="list-style-type: none"> • на базі інформації, отриманої за допомогою розроблених посібників, використовувати нові комунікаційні технології з метою формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП; • по новому вирішувати проблеми, які виникають у процесі формування ІТ-компетентності, проявляючи гнучкість мислення за рахунок володіння інформацією, отриманою з розроблених посібників; • бути наполегливим під час вирішення професійно-спрямованих завдань у процесі формування ІТ-компетентності в межах навчання зазначеним ДПНП; • не лякатись труднощів, які виникають у процесі формування ІТ-компетентності за умови навчання зазначеним ДПНП; • бути самоорганізованим у процесі формування ІТ-компетентності і підготовленим до самоосвіти під час навчання зазначеним ДПНП.
<p><i>співпраці</i></p>	<p>Дозволяє:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ухвалювати рішення в процесі формування ІТ-компетентності; • встановлювати контакти між учасниками освітнього процесу під час навчання зазначеним ДПНП; • враховувати різноманітність думок у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП; • співпрацювати в команді з метою формування ІТ-компетентності за умови навчання зазначеним ДПНП.

Зважаючи на вище викладене, можна стверджувати, що використання розроблених і запроваджених в ІФНМУ посібників з метою реалізації компетентнісного підходу під час навчання ДПНП «ЄССТГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» у межах формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів забезпечує збільшення його якості і підвищує конкурентоспроможність вищої медичної і фармацевтичної освіти, що обумовлює зростання її статусу не тільки на теренах України, але і в освітньому просторі країн, долучених до реалізації положень Болонської декларації [5].

Список використаних джерел:

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) [Электронный ресурс] / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-v-professionalnom-obrazovanii-k-osvoeniyu-kompetentnostnogo-podhoda>.
2. Баранников А. В. Содержание общего образования: компетентностный подход / А. В. Баранников. – Москва: ГУ ВШЭ, 2002. – 51 с.
3. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду [Електронний ресурс] / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30. – Режим доступу: http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/111/1/Holovan_3.pdf.
4. Гуменюк О. М. Формування професійної компетентності студента – майбутнього лікаря та провізора [Електронний ресурс] / О. М. Гуменюк // Освітологічний дискурс. – 2014. – № 4. – С. 121-129. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2014_4_14.
5. Добровольська А. М. Роль посібників під час реалізації компетентнісного підходу в процесі формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців / А. М. Добровольська // Фізико-математична освіта. – 2017. – № 2 (12). – С. 178-195.
6. Зеер Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Электронный ресурс] / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/kompetentnostnyu-podhod-k-modernizatsii-professionalnogo-obrazovaniya>.
7. Кайдалова Л. Г. Теоретичні засади компетентнісного підходу до професійного навчання [Електронний ресурс] / Л. Г. Кайдалова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наукових праць. – 2006. – С. 21-25. – Режим доступу: <https://scholar.google.com.ua/scholar?oi=bibs&hl=ru&cluster=7514214410436463391>.
8. Рева Т. Теоретичні концепти компетентнісного підходу у фармацевтичній освіті [Електронний ресурс] / Т. Рева // Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки). – 2016. – Вип. № 1-2 (46-47). – С. 127-131. – Режим доступу: <http://npo.kubg.edu.ua/images/2016/1/26.pdf>.
9. Стеченко О. Євроінтеграційні зміни у вищій медичній та фармацевтичній освіті: найближчі перспективи [Електронний ресурс] / О. Стеченко // Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького ДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка». – 2015. – Вип. 1/33. – С. 202-211. – Режим доступу: <http://lssp.ddpu.drohobych.net/article/view/91937/88519>.
10. Черних В. П. Компетентнісний підхід у створенні стандарту вищої освіти спеціальності «Фармація» [Електронний ресурс] / В. П. Черних, А. А. Котвіцька, С. В. Огарь // Медична освіта. – 2016. – № 2. – С. 107-109. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mosv_2016_2_23.
11. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти [Електронний ресурс] / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота». – 2007. – Т. 71. – С. 3-8. – Режим доступу: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6871/Yagupov_Svy%60stun_KOMPETENTNISNY%60J_PIDXID.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

Дундюк А.Ю.

аспірант,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ

Одним із пріоритетів сучасної системи освіти є пошук нових видів і форм організації навчальної діяльності. Нині навчання майбутніх техніків-технологів має розвивати у них самостійне критичне і творче мислення, бажання бути у постійному пошуку, зростанні, розвитку.

Праця конкурентноспроможного фахівця у галузі автомобільного транспорту визначається високою мобільністю, надзвичайною складністю, вимагає від нього глибоких та різнобічних наукових, професійних знань, умінь, навичок, що становлять основу його професійної компетентності.

Сучасною педагогічною умовою становлення професійної компетентності майбутнього фахівця є застосування у навчальному процесі веб-квест технологій.

Вперше Веб-квест технологія була розроблена в США в Університеті Сан-Дієго в 1995 році професорами-дослідниками Берні Доджем (Bernie Dodge) та Томом Марчем (Tom March). За задумом Берні Доджа, «Веб-квест» (web-quest) розроблений для ефективної організації використання часу студента і спрямування його зусиль на роботу з інформацією, а не на її пошук [4].

У класичному розумінні веб-квест (web-quest) – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інтернет-ресурси [2].

Під веб-квестом розуміємо веб-проект, в якому студенту пропонується завдання – зібрати матеріали в Інтернеті за тою чи іншою тематикою та вирішити певну проблему, використовуючи ці матеріали. До того ж, частину матеріалів, з якими працює студент, рекомендує викладач, а частину джерел інформації студенти вибирають самі, користуючись звичайними інформаційно-пошуковими системами. По завершенню квеста студенти представляють або власні веб-сторінки за заданою тематикою, або інші творчі роботи в електронній, друкованій чи усній формах [1].

З метою покращення підготовки майбутніх фахівців автомобільного транспорту у Рівненському автотранспортному коледжі НУВГП під час проведення тижня циклової комісії «Організація дорожнього руху та автомобільних перевезень» на основі сучасних веб-технологій було розроблено та проведено веб-квест за спеціальністю «Транспортні технології (на автомобільному транспорті)».

Веб-квест проводився в режимі добровільної участі у позааудиторній роботі з метою забезпечення оптимальних умов для розширення професійних знань, умінь, навичок. Він включав наступні структурні компоненти: вступ (сценарій веб-квесту); центральне завдання (серія запитань і завдань, які потрібно вирішити); список інформаційних ресурсів; опис критеріїв та параметрів оцінки.

Робота над веб-квестом проходила у декілька етапів: 1) початковий етап – студенти знайомляться з основними поняттями з даної теми, об'єднуються в команди та розподіляють ролі. Усі члени команди допомагають один одному в роботі; 2) рольовий етап – індивідуальна робота в команді на загальний результат. Учасники одночасно, відповідно до обраних ролей, виконують завдання. У процесі роботи над веб-квестом відбувається взаємне навчання; 3) завдання – пошук інформації по конкретній темі та розробка структури звіту (веб-сайту, презентації, буклету тощо). Створення матеріалів для звіту; 4) заключний етап – формулювання висновків. Презентація виконаних робіт, їх обговорення. Відкрите оцінювання та самооцінювання.

По завершенню веб-квеста з метою оцінки його результативності учасникам було запропоновано анонімне анкетування. Результати були наступними: 90% опитаних зазначили, що збагатили уявлення про майбутню професію; 85% учасників набули нових знань, необхідних для роботи за обраним фахом; 95% відмітили, що навчилися використовувати ІКТ для вирішення професійних завдань; 65% опитаних студентів вважають, що набули навиків публічних виступів.

Ми погоджуємось із думкою науковців Р. Гуревичем та М. Кадемією [3], які вважають, що використання веб-квестів сприяє формуванню навичок пошуку та структуруванню інформації за обраною проблемою; розвитку мислення студентів, аналізу, узагальненню й оцінці інформації; розвитку навичок роботи на комп'ютері; мережних навичок спілкування; збільшенню словникового запасу; розвитку самостійності, незалежного навчання.

Отже, веб-квест є сучасною і перспективною складовою активного навчання техніків-технологів. Використання веб-квесту у навчанні підвищує мотивацію студентів до вивчення різних дисциплін, забезпечує використання комп'ютерних технологій у навчальній діяльності, сприяє не простому пошуку інформації в мережі, а вчить узагальнювати, конкретизувати інформацію, робити висновки. Учасники веб-квесту мають змогу використовувати інформаційний простір мережі Інтернет для розширення сфери своєї творчої і професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Воробьев Г.А. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции: Английский язык, лингвистический вуз: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Г.А. Воробьев. – Пятигорск, 2004. – 18 с.
2. Гапеева О.Л. WebQuest технология у навчанні студентів за програмою підготовки офіцерів запасу / О.Л. Гапеева // Науковий вісник НЛТУ України: зб. наук.-техн. праць. – 2011. – Вип. 21.1. – С. 335-340.
3. Гуревич Р.С. Технология веб-квест как один из способов использования Интернет у навчанні / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. пр. / головн. ред. В.Г. Бутенко – Вип. 1 (6). – Херсон: Херсон. нац. техн. ун-т, 2012. – С. 268-272.
4. Dodge B. Rethinking the WebQuest Taskonomy: A New Taxonomy of Authentic Constructivist Tasks [Електронний ресурс] / B. Dodge. – Режим доступу: <http://www.webquest.org/act/tappedin.htm>.

Загородня А.А.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу історії педагогіки,
Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ: СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ

Питання підготовки фахівців економічної галузі в системі вищої освіти все більше стає предметом вивчення багатьох науковців. Це викликано вимогами ринку праці та трансформаційними процесами в освітній галузі. Результати аналізу сучасних стану підготовки фахівців економічної галузі у вищих закладах освіти Польщі та України переконливо свідчать, що для системи вищої освіти пріоритетом стає підготовка фахівця, що базується на формуванні у нього світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості. Орієнтація сучасної вищої освіти на формування професійно-творчої особистості, фахівця інноваційного типу, який здатний реалізувати нові освітні стандарти, впроваджувати нові освітні технології, вимагає ефективної організації цілісної підготовки в умовах вищих закладів освіти, оновлення змісту фахової підготовки фахівців економічної галузі, знаходження доцільних засобів, методів та форм його реалізації.

Проблемі професійної підготовки фахівців економічної галузі в Україні та Польщі присвячені праці О. Андрусь, М. Артюшиної, Н. Баловсяк, Н. Болюбаш, А. Войнаровського, О. Івашко, Є. Кристопчук, О. Падалки, Т. Поясок, С. Сисоевої, М. Яковіцької, Н. Якси та ін.

Важливою ознакою професійної підготовки фахівців економічної галузі є освітньо-професійні програми магістерського рівня (Економічний університет у Катовіцах, економічний університет у Кракові, Вища польська школа у Варшаві, Університет інформаційних технологій та менеджменту в Жешуві, Державна Вища Технічно-Економічна Школа ім. о. Броніслава Маркевича в м. Ярославі – Республіка Польща; Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, Одеський національний економічний університет, Тернопільський національний економічний університет, Львівський торговельно-економічний університет – Україна та ін.), дає можливість визначити, що основними завданнями цієї програми є поглиблена цільова підготовка та розвиток фахівців економічної галузі та дидактики дисциплінарних і міждисциплінарних зв'язків [1-9].

З метою ґрунтовного порівняльного аналізу професійної підготовки фахівців економічної галузі було систематизовано та співставлено спільні й відмінні ознаки професійної підготовки фахівців економічної галузі в Україні та Польщі, а саме: навчання відбувається в умовах традиційної лекційно-семінарської системи, з використанням індивідуальної та групової форм роботи; методика викладання ґрунтується на сукупності традиційних (науковості, індивідуального підходу, природовідповідності, систематичності

та послідовності, свідомості та активності) та інноваційних (диверсифікованості, інноваційного підходу, оптимізації, готовності до навчання впродовж життя, професійної та академічної мобільності) принципах навчання; наявність психолого-педагогічної складової у навчальних планах підготовки фахівців економічної галузі; застосування європейської кредитно-трансферної системи оцінювання; підготовка фахівців ґрунтується на засадах компетентісного підходу; наявність денної та заочної форм навчання; реалізація змісту професійної підготовки (значною мірою) залежить від професійної майстерності викладачів; обов'язковою складовою професійної підготовки є практична підготовка; управління кар'єрою, як на особистому рівні, і на рівні людських ресурсів.

У процесі виокремлення спільних ознак професійної підготовки фахівців економічної галузі нами з'ясовано, що організація процесу навчання найчастіше відбувається в умовах традиційної лекційно-семінарської системи, в якій значна увага приділяється індивідуальній та груповій формам роботи. Найбільш поширеними методами викладання є ті, які сприяють розвитку професійного мислення, уміння вести пошук інформації, прогнозувати, приймати нестандартні рішення, інтегрувати знання з різних дисциплін (метод портфоліо, відеозаписи взаємодії педагога-вихователя з дітьми, кейс-метод, метод симуляції тощо). Використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців економічної галузі дозволяє значно підвищити ефективність освітнього процесу у вищих навчальних закладах та обумовлює появу нових організаційних форм навчання.

Виокремлення спільних ознак професійної підготовки фахівців економічної галузі дає можливість констатувати, що професійна підготовка має інтегрований характер, розглядається з позиції єдності теорії і практики, її впливу на діяльність людей, специфіку взаємодії людини з суспільством як у професійному контексті, так і в особистісному вимірі. Упровадження Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ЄКТАС) передбачає зміни структури навчальних планів та програм підготовки фахівців згідно вимогами європейських освітніх стандартів, підготовку нормативних документів, що впорядковують мобільність студентів та викладачів в освітньому процесі вищого навчального закладу [10, с. 291].

Співставлення відмінних ознак («див. табл. 1») професійної підготовки фахівців економічної галузі дає змогу констатувати, що система професійної освіти у вищих закладах освіти Польщі більше відповідає вимогам європейських освітніх стандартів і заслуговує на її ретельне вивчення з метою пошуку шляхів для впровадження у вітчизняну систему професійної освіти [10, с. 292].

Таблиця 1

**Співставлення відмінних ознак
професійної підготовки фахівців економічної галузі**

Відмінні ознаки професійної підготовки	
Україна	Республіка Польща
Відсутність освітніх державних стандартів підготовки фахівців	Наявність освітніх стандартів підготовки фахівців
Навчальні плани підготовки фахівців готуються кожним навчальним закладом окремо (спільними є тільки дисципліни нормативного циклу)	Уніфіковані навчальні плани підготовки фахівців
Тривалість підготовки фахівців освітнього рівня «бакалавр»: 3 р.10 м. – 4 роки	Тривалість підготовки фахівців освітнього рівня «бакалавр»: 3 р. / 4 р.
Наявність викладача, який здійснює навчальну, виховну та організаційно-методичну діяльність	Наявність викладача-тьютора / репетитора – особи, яка виконує роль консультанта
Випускники вітчизняних вишів обов'язково проходять процедуру нострифікації дипломів у країнах Європи	Дипломи вищих навчальних закладів визнаються у всіх країнах Європи та не потребують спеціальної нострифікації
Дистанційне навчання реалізується тільки в межах тренінгів, самоосвіти та особистісного професійного зростання	Розвинена система дистанційної освіти
Можливість продовження навчання у різних типах вищих навчальних закладів Європи діє тільки в межах укладених угод між навчальними закладами	Можливість стажування (продовження навчання) у різних типах вищих навчальних закладів Європи та провідних економічних інституціях на умовах стипендіальних грантів
У педагогічній взаємодії переважають авторитарні методи	Педагогічна взаємодія ґрунтується на засадах партнерства
Низький відсоток працевлаштування за фахом	Майже 100-% показник працевлаштування за фахом, беручи до уваги і можливість працевлаштування за кордоном

Отже, порівняння відмінних ознак професійної підготовки фахівців економічної галузі в Україні та Польщі дає змогу констатувати, що система професійної освіти у вищих закладах освіти Польщі більше відповідає вимогам європейських освітніх стандартів і заслуговує на її ретельне вивчення з метою пошуку шляхів для впровадження у вітчизняну систему професійної освіти. Натомість спільними для українського ринку освіти та ринку праці Польщі є відсутність аналізу і прогнозу про кількість та кваліфікацію необхідних економічній галузі фахівців, відсутність гнучкої системи визначення кваліфікації, а також слабкий зв'язок вищих закладів освіти із потенційними роботодавцями для своїх випускників

Список використаних джерел:

1. Державна Вища Технічно-Економічна Школа ім. О. Броніслава Маркевичав м. Ярославі (Польща) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.euroosvita.ospua.info/userfiles/file/2015/03/24/navchannia_PL_obyednana_1\(3\).pdf](http://www.euroosvita.ospua.info/userfiles/file/2015/03/24/navchannia_PL_obyednana_1(3).pdf) (дата звернення: 25.03.2018). – Назва з екрана.

2. Економічний університет у Катовіцах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.biuro.uzhgorod.ua/index.php/18-2014-06-20-17-22-56/15-ekonomichnyjkatovice> (дата звернення: 25.03.2018). – Назва з екрана.

3. Жешувський університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.euroosvita.ospua.info/userfiles/file/2014/05/19/RZESZOW_prezent_3.pdf (дата звернення: 25.03.2018). – Назва з екрана.

4. Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана [Електронний ресурс]. Офіційний сайт. – Режим доступу: https://kneu.edu.ua/ua/University_en/about_university/general_information/ (дата звернення: 25.03.2018). – Назва з екрана.

5. Львівський торговельно-економічний університет [Електронний ресурс] / Офіційний сайт. – Режим доступу: <http://www.lute.lviv.ua/universitet/informacija-pro-universitet/> (дата звернення: 25.03.2018). – Назва з екрана.

6. Одеський національний економічний університет [Електронний ресурс]. Офіційний сайт. – Режим доступу: <http://oneu.edu.ua/pages/univer/> (дата звернення: 25.03.2018). – Назва з екрана.

7. Тернопільський національний економічний університет [Електронний ресурс]. Офіційний сайт. – Режим доступу: <http://www.tneu.edu.ua/153-pro-universitet.html> (дата звернення: 25.03.2018). – Назва з екрана.

8. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie [Zasób elektroniczny]. – Reżim dostępu: <http://uekwww.uek.krakow.pl/pl/uczelnia.html> (25.03.2018). – Tytuł z ekranu.

9. Wszelchnica Polska Skola Wyzsza w Warshavie [Zasób elektroniczny]. – Reżim dostępu: <http://www.wszechnicapolska.edu.pl/> (25.03.2018). – Tytuł z ekranu.

10. Zagrodnia A. A. Professional training of specialists for the economic branch in higher school of Ukraine // Trends in der Entwicklung der nationalen und internationalen Wissenschaft: Sammelwerk der wissenschaftlichen artikel. – Verlag SWG imex GmbH, Nürnberg, Deutschland. – 2016. – PP. 290-293.

Кліпа Ю.В.

асистент,

*Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

ДО ПИТАННЯ ПРО ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ТА КОНТРОЛЬНИЙ ЕТАПИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТА-ЕКОНОМІСТА

Європейські стандарти професійної освіти вимагають оптимізації компонентів вузькопрофільної професійної підготовки. Для національної освіти це є новизною і такий процес починає набувати поширення, розроблятися та впроваджуватися у вищих закладах освіти.

Підготовка майбутнього економіста, як і інших студентів, на нашу думку залежить від особистих якостей випускника-абітурієнта-першокурсника. Наскільки молода людина бажає вчитися, отримати диплом про вищу освіту, настільки ефективною буде її підготовка у вищому навчальному закладі. Процес професійної освіти буде ефективним у тому випадку, коли студент психологічно готовий до навчання, усвідомлює власну мету у житті. На сьогодні не всі студенти отримують дипломи, по декілька осіб відраховуються

кожного року за різними причинами. Найважча – небажання навчатись важкій професії економіста.

На наш погляд, важливу роль у професійній підготовці відіграють батьки. Вони повинні підтримувати свого нащадка, подавати приклад, надавати умови для навчання. Звісно, навчання у школі і ВНЗ є різними. У вищій навчальній заклад приходять дорослі особи, які усвідомлюють мету та важливість процесу. Але є й важкі моменти – адаптація до нових умов, відповідальність за поступки та власну роботу, бачення результатів навчання та новий колектив, більш різноманітний та характерний.

Цей етап, індивідуально-особистісний є ще важливим у тому, що не всі переходять на другий курс, хтось залишає навчання із-за поганих результатів. Тому психологічно важко не тільки для тих, хто погано навчається, а й для успішних студентів.

Нами було проведено рольову гру з теми «Я – другокурсник». Участь брали по 5-6 осіб і самі визначали підтеми за напрямками: аудиторне заняття, самостійна навчальна робота, дозвілля, вечірка у гуртожитку. У всіх підгрупах добре виходили ролі в аудиторії, вечірка у гуртожитку. З дозвіллям не могли визначитися (відвідування музеїв, концертів, вечірок), як і з самостійною навчальною роботою (акції, тематичний круглий стіл, інтернет-бібліотека тощо).

Усі взаємини у грі знімалися нами на камеру і потім ми передивлялись і окреслювали поведінкові фактори. Була одна умова: заборонено критикувати колег. На жаль, всі майбутні економісти забули термін «побажання».

Ми проаналізували матеріали з поведінкової психології [1], зокрема її когнітивний аспект і прийшли до висновку, що на другому курсі рано використовувати внутрішній особистісний запас поведінкового ресурсу, студенти малодосвідчені і не можуть управляти поведінковими стратегіями. Як правило, ці молоді люди не вміють використовувати ситуаційні умови як засоби досягнення результату, опиратися на зовнішні норми, правила. Але ми побачили справді позитивний емоційний настрій, який ніхто з економістів-підприємців не отримував під час інших занять. Тому було прийнято рішення і розпочато коригувати нашу робочу програму зі спецкурсу, уводячи у практичні заняття поведінкові ігри з педагогічним спрямуванням та з опорою на теорію та практику професійної освіти.

Звертаючись до праць психологічного спрямування Л. В. Помиткіної [2], ми упевнилися, що дійсно достатньо рідко у психологічній літературі наводяться результати досліджень готовності майбутніх фахівців до прийняття професійних рішень. Адже самостійне прийняття будь-яких висновків є мисленневою операцією, яка граничить з педагогікою. Саме у прийнятті висновків-результатів істотно змінюється поведінка індивідуума: від проблемної, невизначеної ситуації до позитивного рішення, позитивного емоційного стану. Навіть, якщо рішення від'ємне, негативне, все рівно воно спонукає до подальших дій.

Як указує далі дослідниця, наведений матеріал дозволяє розглядати індивідуальну готовність особи до прийняття важливого, навіть стратегічного, рішення у житті людини. Вона підкреслює, що таке рішення є складним структурним утворенням що складається із мотиваційного, інформаційно-

пізнавального та цілеутворюючого показників. Під час проведеного нею дослідження, студенти середнього рівня виявили такі цінності, як професійне життя та освіта, які пов'язані з професійним самовизначенням. Знаходиться на середньому рівні є характерною ознакою, оскільки професійне навчання для студентів – це їх провідна діяльність, яка займає досить великі часові витрати [2].

Контрольний етап є важливим тому, що він виявляє готовність або неготовність студента з певного набору знань та умінь. Для якісного показника контролю ми використовуємо як традиційні методи, так і спеціально розроблені програмні засоби, наприклад опитування on-line в позааудиторний час через відповідні елементи Webсторінки навчального курсу (комп'ютерні програми).

Контроль навчальної діяльності студентів показує результати підготовки фахівця, а оцінювання є стимулом для подальшого навчання. Для викладача результати також є показником для роздумів: чи правильно все викладалось, чи успішним було засвоєння матеріалу, чи цікаво було студентам. Для цього ми порівнювали освітньо-педагогічну мету з результатами підготовки студентів, аналізували ефективність системи методів, засобів та форм навчання.

Особливу увагу під час теорії та методики професійної освіти ми приділяємо аналізу результативності знань студентів. Оцінюючи освітньо-професійну підготовку студентів-економістів, спираючись на рівень сформованості економічних знань, а також загальнонаукових знань та умінь, ми враховуємо ступінь самостійності студентів на заняттях, уміння працювати індивідуально та у групі, ступінь їхньої зацікавленості у разі застосуванні знань. Комплексна оцінка педагогічної діяльності дає можливість виявити недоліки й помилки, допущені при розробці робочої програми, плануванні лекційних та семінарських занять. Це є завершальний крок і іноді він потребує корекції знань студента.

Корекція знань та умінь студентів дає змогу усунути виявлені недоліки. Вона направлена на змістове удосконалення педагогічних механізмів, удосконалення комплексу засобів професійної підготовки, корекцію методики викладання. У результаті ми прийшли до висновків щодо оцінного етапу у тому, що:

- по-перше, мета та результати повинні бути адекватними й взаємно обумовленими;
- по-друге, кількість позитивних оцінок повинна бути не менше 35-40 відсотків на групу;
- по-третє, потрібно застосовувати тільки апробовані навчальні та робочі програми з теорії та методики професійної освіти для студентів-економістів – майбутніх підприємців.

Нами зроблений висновок, що студенти-економісти банківської справи на другому-третьому курсах ще не готові сприймати теорію та методику професійної освіти, тому постає необхідність вводити спецкурс тільки на четвертому курсі.

Список використаних джерел:

1. Надирашвили Ш.А. Фиксированная установка и перцептивно-моторная активность / Ш.А. Надирашвили // Экспериментальные исследования по психологии установки. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – Т. 5. – С. 114-125.
2. Помиткіна Л.В. Особливості готовності студентів до прийняття стратегічного життєвого рішення з професійного самовизначення / Л.В. Помиткіна // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 2. – С. 215-225. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_2_26.

Коростіянець Т.П.

доцент,

*Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського*

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

Більшість учених у процесі накреслення шляхів індивідуалізації освіти звертаються до необхідності організувати педагогічну діяльність таким чином, щоб навчити учнів переносити відповідальність за самостійне вирішення особистісних і навчальних проблем на самих себе, тобто через взаємодію дійти самостійності. Сутність такої педагогічної діяльності вони визначають за допомогою понять «допомога», «підтримка», «супровід».

Педагогічний супровід – це особлива технологія освіти, що відрізняється від традиційних методів навчання і виховання тим, що здійснюється саме в процесі діалогу і взаємодії студента і викладача, і передбачає самовизначення студента в ситуації вибору і подальше самостійне рішення їм своєї проблеми.

Автор цієї концепції О. С. Газман визначив цей напрямок в педагогіці як педагогіка свободи, мета якої розробити засоби для формування свободо здатної особистості.

Проблема освіти особистості в педагогіці свободи виступає як проблема індивідуального саморозвитку, а педагогічний процес як суб'єкт-суб'єктні відносини, співробітництво, співтворчість викладача і студента, в яких домінує рівний, взаємовигідний обмін особистісними смислами і досвідом. Гідна людини мета виховання – розвиток її як вільної індивідуальності, яка сприймається не як самодостатність, незалежність кожного від усіх, а як така свобода, яка реалізується через відповідальне служіння іншим, виявляється в зв'язках з іншими людьми.

Педагогічний супровід як безперервний процес професійної діяльності викладача, спрямований на створення педагогічних умов для успішного навчання, виховання і професійно-особистісного зростання студента в межах вузівської взаємодії.

На наш погляд, особистісно зорієнтоване навчання на відміну від традиційного, в першу чергу, змінює тип взаємодії «викладач-студент». Від

командного стилю викладач переходить до співпраці, орієнтуючись на аналіз не стільки результатів, скільки процесуальної діяльності студента. Змінюються позиції студента – від старанного виконання до активної творчості, іншим стає його мислення: рефлексивним, тобто націленим на результат. Міняється і характер стосунків, що складаються. Головне в тому, що викладач повинен не лише давати знання, але й створювати оптимальні умови для розвитку особистості студента.

На відміну від традиційного, особистісно зорієнтоване навчання має на меті розвиток студента, створення таких умов, щоб на кожному занятті здійснювалась навчальна діяльність, що перетворює його на суб'єкта, зацікавленого у навчанні, власній пізнавальній діяльності та її результатах. Діяльність викладача перетворюється за цих умов на організатора навчальної діяльності, в якій студент, спираючись на спільні напрацювання, веде самостійний пошук. Викладач пояснює, показує, нагадує, натякає, підводить до проблеми, іноді свідомо помиляється, радить, радиться, запобігає. Проте центральна фігура – студент. Викладач же спеціально створює ситуацію успіху, співпереживає, заохочує, вселяє упевненість, систематизує, зацікавлює, формує мотиви учіння: спонукає, надихає і закріплює авторитет студента. Працюючи з усією групою, викладач фактично організовує роботу кожного, створюючи умови для розвитку особистісних можливостей студента, включаючи формування його рефлексивного мислення і власної думки.

Побудова такого процесу педагогічної діяльності враховує, з одного боку, педагогічні та психологічні закономірності освітнього процесу, а з іншого – весь досвід практичної роботи зі студентами, напрацьовані прийоми й технології. Психолого-педагогічні закономірності стають відправною точкою в постановці цілей і завдань педагогічного супроводу, у визначенні основних напрямів педагогічної допомоги для студента.

Головна мета педагогічного супроводу студента пов'язана із перспективним напрямом його діяльності, що орієнтована на максимальне сприяння особистісному та професійному розвитку. Досвід здійснення педагогічного супроводу доводить, що така мета може бути реалізована тільки тоді, коли досягається «перетин» початкової і прикінцевої мети діяльності у відношенні до особистості студента. Початкова мета взаємодії – визначення і формування готовності студентів до навчання у вищому навчальному закладі, за допомогою інтелектуальних, емоційних, мотиваційних, поведінкових дій, виявлення їхніх індивідуальних особливостей, як основи розвитку компетентності на першому етапі навчання у вищому навчальному закладі. Прикінцева мета взаємодії полягає у формуванні у студента психологічної, професійної, творчої готовності до майбутньої професійної діяльності, професійного саморозвитку.

Модель педагогічного супроводу заснована на взаємодії викладача та студента і є динамічною, оскільки розглядається не тільки як зразок, але і як дієвий механізм, який забезпечує ефективний професійно-особистісний розвиток студентів на всіх етапах навчання.

Затвердження ідеї супроводу в якості одного з основних умов успішного навчання у ВНЗ і професійного розвитку має ряд важливих напрямків. Ці

напрямки стосуються цілей, завдань, принципів організації, змісту роботи, професійної позиції викладачів у відносинах з різними учасниками освітнього процесу, а також підходів до оцінки ефективності їх діяльності.

Модернізація сучасного освітнього процесу припускає «студентоцентровано» спрямованість, що означає самостійність, комфортність і індивідуалізацію програм, збільшення ступенів свободи тих, хто навчається, відносно вибору ними різних індивідуалізованих освітніх траєкторій. У свою чергу поняття «індивідуальна освітня траєкторія» примушує переглядати підходи до відбору змісту освіти і технологій навчання.

Під індивідуальною освітньою траєкторією розуміємо персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті, тобто це є програма його індивідуальної активності, спрямованість і зміст якої визначаються його волездатністю як готовністю здійснювати свідомий вибір і діяти згідно етичній вольовій відповідальності.

Педагогічний супровід освітньої діяльності завжди спрямований на конкретного студента, навіть якщо викладач працює з групою.

Суб'єктами педагогічного супроводу індивідуальної освітньої діяльності студента є: викладачі; куратор групи; адміністрація; батьки студента.

Вивчивши за допомогою куратора, та власних спостережень суб'єктний досвід студента, викладач розробляє моделі індивідуальних освітніх програм своїх студентів, з урахуванням їхніх інтересів, здібностей, можливостей, конкретних умов життєдіяльності. Крім того, він представляє студентам можливість познайомитися з ними та обрати найбільш відповідні, коректні до змісту програми, способи роботи, створює умови для вияву вибіркової студентом обраного програмного матеріалу, спільно визначає критерії оцінки його досягнень, здебільшого, не за прикінцевим результатом, а відповідно процесу його досягнення, найбільш оптимального та продуктивного. Обговорюються вигляд і форма презентації досягнутого студентом результату (від доповіді і заліку, до проекту).

У викладанні, що здійснюється за принципами педагогічного супроводу, акцент зміщується з програмового матеріалу на організацію вивчення матеріалу за індивідуальними освітніми траєкторіями. Викладач аналізує сам і допомагає зрозуміти студентові не тільки той зміст, що він засвоїв, але і самі шляхи засвоєння (за допомогою яких прийомів, техніки). Дехто зі студентів легко сприймає «на слух», у інших: краще розвинена зорова пам'ять. Наголос у завданнях переноситься на розуміння студентом того, що і яким чином він робить.

Крім того, викладач повинен допомогти у виявленні своєрідності обробки отриманої студентом інформації. У деякого зі студентів виявляється здатність до аналізу і порівняння різних фактів, подій, предметів («логіки», «аналітики»), у інших: виявляється схильність до засвоєння інформації у цілому, спираючись на інтуїцію («синтетика») (за І. Якіманською). Такий підхід стимулює студента до пізнавальної діяльності, надає йому можливість визначити для себе найбільш продуктивні способи перевірки власних можливостей у різних видах діяльності.

Викладач є не інформатором, а координатором, організатором діалогу, помічником, консультантом студентів з урахуванням їхніх індивідуальних здібностей, створює умови для особистісної реалізації кожного студента.

Викладач підтримує пошуки найбільш ефективних шляхів засвоєння знань, заохочує найцікавіші знахідки, аналізує спроби, що не відбулися, стимулює студентів до усвідомлення «поразок» і «перемог». Викладачем задаються питання «Як ти міркував, щоб прийти до відповідного висновку?» тощо. Він може розповісти про власні способи отримання результату, але не нав'язувати їх студентам, як обов'язкові. Застосовує викладач й діагностувальні процедури, спрямовані на виявлення пізнавального стилю тих, хто навчається. Спираючись на це він прогнозує динаміку розвитку і успішність засвоєння ними навчального матеріалу.

Під час проведення занять повинні використовуватися різні форми спілкування між викладачем і студентами: монолог, діалог, полілог. Результати спостережень викладача на занятті, результати навчальної діяльності студентів фіксуються у карті, зокрема особлива увага приділяється розвитку індивідуальності, процесам його самопізнання та самовдосконалення.

Запропонований «алгоритм» заснований на взаємодії викладача і студента є динамічним, оскільки розглядається не тільки як зразок, але й як дієвий механізм, що забезпечує ефективний професійно-особистісний розвиток студентів на всіх етапах навчання у вищому навчальному закладі.

Нестеренко М.М.

аспірант,

Бердянський державний педагогічний університет

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО МОДЕЛЮВАННЯ УРОКІВ: ДОСВІД ОСВІТНІХ СИСТЕМ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Сучасний вектор розвитку української початкової освіти, відображений у Концепції «Нова українська школа», орієнтується на успішний досвід світових держав. Це потребує пошуку, вивчення та запозичення сучасних тенденцій відповідної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроку за новими вимогами.

Мета нашої роботи – проаналізувати досвід освітніх систем зарубіжних країн з проблеми підготовки вчителя початкової школи до створення та проведення уроку.

У процесі роботи над означеною проблемою ми вивчали результати досліджень вітчизняних (Н. Авшенюк, В. Бауер, В. Базуріна, О. Бочарова, Т. Вакуленко, О. Голотюк, Л. Дяченко, І. Задорожна, Л. Карпинська, Ю. Кіщенко, Т. Кучай, Н. Мукан, Л. Нос, В. Павлюк, Л. Поліщук, Н. Постригач, Л. Пу-

ховська, А. Турчин, Т. Харченко) та зарубіжних учених (В. Jeffry, M. Stover, W. Rosemary тощо).

Наукові роботи В. Бауера, Т. Вакуленко, Л. Дяченко, О. Сулими, Л. Пуховської, А. Турчина, M. Stover розкривають особливості підготовки майбутніх учителів за дуальною (дворівневою) системою педагогічної освіти в Німеччині. Урок у початковій школі не має звичної для українського досвіду структури. Так, діяльність педагога під час нього спрямовується на розвиток чуттєвої сфери дитини, набуття нею соціального досвіду, створення сприятливої атмосфери взаєморозуміння, поваги та простору для виявлення творчої активності; зазначає Л. Пуховська. При цьому, важливим є врахування культурно-національної різноманітності суспільства, що є характерним для Німеччини. Учні опановують навчальний матеріал шляхом виконання дослідницьких проектів, проблемно-орієнтованих завдань тощо. Це є свідченням того, що роль учителя більш виховна, наставницька, ніж освітня, що виражається в педагогічному стилі: спілкуванні, застосуванні освітніх методів і технологій, організаційних форм роботи [5].

Функціонування школи першого ступеня в Німеччині забезпечується відповідною підготовкою вчителя. Фундаментальна та загальнокультурна підготовка на першому рівні вищої освіти (що, однак, ще не дає права працювати за фахом) доповнюється глибоким знайомством з психологією особистості дитини, різними аспектами педагогічних технологій, конфліктології, особистісно-орієнтованим підходом до навчання і довготривалою (18-24 місяці) стажистською практикою на другому рівні [7].

Таким чином, саме практика є ключовою формою становлення особистості майбутнього вчителя початкової школи. Адже головними завданнями педагогічної освіти в Німеччині є не тільки підготувати фахівця теоретично, а й озброїти навчальними технологіями, механізм дії яких студент побачив у реальності та мав досвід упроваджувати на уроках самостійно та навчити брати на себе відповідальність за розв'язання щоденних проблем шкільного життя.

Педагогічна освіта Великобританії, особливості якої ми досліджували за роботами Н. Авшенюк, В. Базуріної, І. Задорожної, Ю. Кіщенко, Т. Кучай, Л. Поліщук, В. Jeffry, W. Rosemary та інших, базується на загальноєвропейських ідеях демократизації та гуманізації суспільства. Зогляду на це, під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи значна увага приділяється психічному та фізичному здоров'ю студентів, розвитку в них таких особистісних якостей як: вміння налагоджувати відносини з учнями та колегами, прагнення працювати в команді, здатність вирішувати складні життєві та педагогічні ситуації.

Відповідно до зазначених вище загальних принципів устрою британського суспільства, студенти вчать діяти на засадах особистісного та диференційованого підходів: співвідносити мету навчання з віковими особливостями учнів, застосовувати методи відповідно до інтелектуального потенціалу учнів, звертаючи особливу увагу на розвиток обдарованості дітей [6].

Характерною особливістю педагогічної освіти Великобританії є зближення теоретичної та практичної компонентів підготовки. Про це свідчить предметне наповнення навчальних планів, у яких наявний поступовий перехід від

теоретичної підготовки на першому курсі до практично-теоретичної на другому та до самостійно-дослідницької на третьому.

У системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи Великобританії школа розглядається як рівноправний партнер вищого педагогічного навчального закладу. Практика становить від 25% до 50% навчального часу студентів. Під час її проходження майбутні педагоги вчаться створювати моделі уроків та реалізовувати їх, а саме: в реальних умовах вивчають особливості навчально-виховного процесу, переглядають і аналізують показові уроки, практикуються у мікрвикладанні, самостійному проведенні повноцінних занять [4].

Таким чином студенти комплексно оволодівають навичками планування, організації та управління педагогічним процесом на уроці у стані активного включення в дію.

Метою педагогічної освіти в Канаді, є підготовка конкурентоспроможного висококваліфікованого спеціаліста з демократичним світоглядом, готового до гармонійного життя та ефективної діяльності (Л. Карпинська, Н. Мукан, Л. Нос, В. Павлюк та ін.).

Суспільство Канади висуває специфічні вимоги до особистості вчителя початкової школи. У пріоритеті підготовка педагогів, здатних до постійного підвищення професіоналізму та самовдосконалення, відповідно до поступового розвитку людства в цілому. Велика увага також приділяється вихованню толерантності майбутніх педагогів, що є важливим для полікультурного розмаїття учнів.

Серед найважливіших професійних характеристик є вміння організовувати, планувати та управляти освітньою діяльністю в навчальному середовищі, налагоджувати конструктивне спілкування з учнями, батьками, колегами, громадськістю. Адже в Канаді педагог виступає не стільки носієм знань, скільки менеджером освітнього процесу.

Уроки в початковій школі цієї країни характеризуються інтегративністю, тож головне завдання вчителя – уміло поєднувати в навчальному занятті курси математики, граматики, літератури, правопису тощо, дотримуючись головних принципів – сприяння розвитку самостійного мислення учня та прояву їх творчості й активності.

Відмінною особливістю освітнього процесу в початковій школі Канади також є відсутність оцінок. У класі лише перевіряється факт виконання завдань і розбираються складнощі, що виникають у дітей, їх відповіді та помилки. Оцінки виставляють лише за контрольні та самостійні роботи, а також за виконання навчальних проєктів, зберігаючи при цьому конфіденційність інформації (оцінки не розголошуються, а передаються дітям і їхнім батькам у закритих конвертах) [10].

У зв'язку з цим, модель вищої педагогічної освіти Канади, яку докладно описує Л. Нос, базується на системному зв'язку професійних навчальних дисциплін; забезпеченні формування компетентності в умовах тривалої практики; спрямованості на розвиток дослідницьких навичок і вмінь майбутніх учителів, активному використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, ґрунтовному культурному вихованні, співпраці університетів зі школами [3].

Досвід професійної підготовки вчителів початкової школи Франції вивчали Н. Постригач, О. Бочарова, О. Голотюк, Т. Харченко та ін. Результати їх досліджень свідчать, що засадничою особливістю французької підготовки педагогів є навчання через дію. Саме тому багато навчального часу студентів зосереджено на аналізі, вивченні та проходженні практики в експериментальних лабораторіях, які закріплені за вищим педагогічним навчальним закладом.

Під час виробничої практики студентів привчають знаходити необхідний час і можливість для рефлексії своєї професійної діяльності, постійного самоаналізу: скласти детальний опис труднощів, які в них виникають, знаходити шляхи їх розв'язання в процесі експериментальної роботи. Для цього моделюють ситуації індивідуального й колективного аналізу. Такий підхід забезпечує формування готовності до виконання своїх професійних обов'язків за умов постійного динамічного розвитку суспільства; призвичаює виховує почуття відповідальності за індивідуальний розвиток своєї особистості протягом усієї кар'єри та залежність від цього якості виконання освітніх завдань країни [8].

Ключовими для вчителя початкової школи вважаються уміння спостерігати, аналізувати, керувати групою учнів, працювати в команді, планувати, розробляти, проводити урок тощо.

Уроки у початковій школі цієї країни більше нагадують лекції, адже заняття проводяться не лише за підручниками, а й за допомогою великого обсягу додаткового матеріалу, який часто опрацьовується шляхом застосування групових форм роботи, методу проєктів. Замість усних опитувань на уроках, багато письмових контрольних робіт, що суттєво впливає на особливості структури уроку. Але вимоги до підготовки та проведення уроків для майбутніх педагогів є досить високими [2].

Порівняльний аналіз свідчить про наявність особливостей професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до діяльності зі створення та проведення уроків у країнах глобалізаційного світу. Їх різноманіття обумовлено культурно-історичними та економічними особливостями розвитку суспільства загалом. Позитивно, що деякі з них вже активно впроваджуються в нашій країні, як-то компетентнісний підхід, системність у вивченні навчальних дисциплін, стимулювання творчої активності студентів, рефлексія тощо.

Проте, наш короткий огляд дозволив окреслити деякі ідеї, які б значно підвищили якість професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроків в Україні. Потребує розв'язання проблема створення умов для розвитку дослідницьких умінь та прояву креативності студентів, оскільки саме ці якості забезпечують готовність педагога до виконання освітніх завдань за Концепцією «Нова українська школа». Існує необхідність збільшення навчального часу, відведеного на виробничу практику, саме під час якої має відбуватися професійна адаптація майбутніх учителів початкової школи.

Такі висновки стимулюють до пошуку практичних шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до моделювання та проведення уроків в умовах варіативності початкової освіти.

Список використаних джерел:

1. Голотюк О.В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції: монографія / О.В. Голотюк. – Херсон, 2009. – 186 с.
2. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / [Авшенюк Н.М., Дяченко Л.М., Котун К.В., Марусинець М.М., Огієнко О.І., Сулима О.В., Постригач Н.О.]. – К.: ДКС «Центр», 2017. – 83 с.
3. Нос Л.С. Професійна підготовка вчителя початкової школи в Канаді: посібник / Людмила Степанівна Нос. – К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2012. – 93 с.
4. Поліщук Л.П. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в Англії в умовах євроінтеграції: метод. посіб. / Л.П. Поліщук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 122 с.
5. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
6. Соколова А.В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії / Соколова Алла Вікторівна: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – О., 2009. – 176 с.
7. Турчин А.І. Сучасні підходи до підготовки вчителів професійної школи у Німеччині / А.І. Турчин: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2002. – 18 с.
8. Харченко Т.Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика: монографія / Тетяна Гадульзянівна Харченко. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 560 с.
9. Stover M. Studium in Deutschland / M. Stover. – Bonn: Kollen Druck und Verlag. – 1995. – 367 p.
10. Teacher performance appraisal manual and approved forms and guidelines. – Toronto (Canada): Queen's Printer for Ontario, 2002. – 77 p.

Прокопчук В.Ю.

здобувач,

*Національний університет водного господарства
та природокористування*

ЕЛЕМЕНТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ ДО ОБРАНОГО ФАХУ

Оновлення медичної освіти потребує якісно нових вимог до підготовки майбутніх медиків. Одним з основних завдань сучасної медичної освіти є формування навчального процесу не тільки у площині засвоєння знань й оволодінням уміннями та навичками, але і процесом розвитку когнітивних виявів та особистісного становлення студента. Все це нерозривно пов'язане з реформуванням сестринської справи та впровадженням медсестринського процесу в навчальних закладах та удосконалення системи загальної підготовки фахівців-медиків середньої ланки. Адже підготовка спеціалістів з медсестринства, які спроможні планувати і здійснювати самостійний догляд за пацієнтом, допомагати йому в розв'язанні функціональних, соціальних і психологічних проблем саме засвідчує відповідність вимогам вітчизняних і закордонних стандартів.

Важливим є момент коли студент розуміє, що за професію він вибрав, і вважає її гідною і значущою для суспільства, це, безумовно, впливає на те, як складається його навчання. Таким чином, формування позитивного ставлення до професії є важливим чинником підвищення навчальної успішності студентів. Але позитивне ставлення не може мати істотного значення, якщо воно не підкріплюється компетентним уявленням про професію (у тому числі і розумінням ролі окремих дисциплін) і погано пов'язано із способами оволодіння нею. Очевидно, у коло проблем, пов'язаних з вивченням ставлення студентів до вибраної професії, повинна бути включена ціла низка питань. Це:

- 1) задоволеність професією;
- 2) динаміка задоволеності від курсу до курсу;
- 3) чинники, що впливають на формування задоволеності: соціально-психологічні та психолого-педагогічні;
- 4) проблеми професійної мотивації, або, іншими словами, система і ієрархія мотивів, що визначають позитивне або негативне ставлення до обраної професії.

Ці окремі моменти, як і відношення до професії в цілому, впливають на ефективність навчальної діяльності студентів. Вони, зокрема, позначаються на загальному рівні професійної підготовки, і тому дана проблема входить до числа питань педагогічної і соціально-педагогічної психології [3].

Психологічну готовність до професійної діяльності О. Бастрасова визначає як стійку характеристику людини, істотну передумову цілеспрямованої діяльності, яка дає змогу особистості виконувати свої професійні обов'язки, використовуючи водночас наявний досвід, знання, а також перебудовувати свою діяльність в непередбачених професійних ситуаціях [1]. Тому для ефективного виконання професійних обов'язків медсестри, крім поглиблених медичних знань, повинна володіти спеціальними психологічними та особистісними якостями практичне навчання студентів, що проходить у вигляді навчальної (доклінічної), підсумкової (клінічної) та виробничої практик. Метою практичного навчання є закріплення та поглиблення знань, які студенти одержали в процесі теоретичного навчання, прищеплення необхідних практичних умінь і навичок зі спеціальності. Сучасна ж модернізація охорони здоров'я передбачає поліпшення якості надання допомоги населенню, упровадження інноваційних технологій, а це можливе за умови високого рівня теоретичної підготовки медичних кадрів, грамотного виконання ними професійних маніпуляцій, практичного володіння сучасними технологіями, здатності до підвищення професіоналізму протягом усієї трудової діяльності [8] та, як ми вважаємо, має сприяти підвищенню рівня їхньої готовності до майбутньої професії.

Серед професійно-особистісних якостей медсестри можна виділити емпатійність, потребу в спілкуванні, доброзичливість й безкорисливість, почуття такту й поваги до пацієнтів, низьку тривожність та впевненість у правильності своїх дій, стресостійкість, старанність, високу працездатність, активність, професійну компетентність, наявність спеціальних знань, здатність правильно поставити сестринський діагноз, забезпечити результативність лікувального курсу тощо [5]. Як бачимо на середній медичний персонал лягає основне комунікативне навантаження, яке передбачає не лише

спілкування з різними категоріями пацієнтів, а й забезпечення функціонування лікувального процесу як соціальної системи, тому до особистісних якостей медичних сестер висувають відповідні вимоги: високий рівень комунікативних здібностей; належний рівень полікомунікативної емпатії та комунікативної толерантності [7].

Та найбільш важливою моральною вимогою до медичного працівника, що визначає гуманізм його професії, є постійна готовність надавати медичну допомогу, уважно ставитися до хворого як до індивідуальності та піклуватися про нього, сповідуючи етичний принцип «Non nocere» (не нашкодь), про що заповідав ще Гіппократ. Основою медичного гуманізму є загальнолюдські норми моральності, чітко визначені медичною етикою та медичною деонтологією. Одна з таких норм – чуйне ставлення до болю, страждань і хвороби іншої людини. Здійснення професійної діяльності потребує від медичної сестри, крім спеціальних знань, сформованості таких моральних якостей, як душевність і чуйність, уважність і комунікабельність, тактовність і ввічливість, чесність і правдивість, щедрість і великодушність, моральна чистота, взаємодопомога і взаємоповага, терпимість і наполегливість, рішучість і витримка, а також співчуття та співпереживання, тобто емпатія [4, с. 1].

Так розглянувши основні засади ми не можемо не погодитися з ключовими напрями підготовки майбутнього медичного працівника: розвиток професійних здібностей; підвищення почуття обов'язку, відповідальності за успіх професійної діяльності, окреслення індивідуальності студента; формування професійно значущих якостей; збільшення частки самовиховання студента у формуванні цих якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому фахівцеві; зростання професійної самостійності й готовності до майбутньої практичної роботи [2, с. 6]. Зауважимо, що під професійно значущими якостями розуміється низка важливих рис фахівця, які сприяють успішному виконанню професійної діяльності, ефективному розв'язанню професійних завдань, особистісно-професійному зростанню й удосконаленню.

На підставі викладеного можна зробити висновок, що основою формування професіоналізму майбутньої медичної сестри є базові практичні навички в системі загальної теоретичної та практичної підготовки, які застосовуються при здійсненні медсестринської моделі догляду за пацієнтом, проведенні медсестринського обстеження, спілкування з пацієнтом. Це потребує від медичної сестри особливих індивідуальних якостей, системи цінностей, світогляду, і, перш за все, осмисленого ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності. Саме тому з упевненістю можна сказати, що особистість медичної сестри – це органічне поєднання високих моральних якостей, загальної освіченості, професійної ерудиції та майстерності. Адже специфіка праці висуває особливі вимоги до рівня психологічної та фізичної підготовки молоді до майбутньої діяльності, ретельності відбору абітурієнтів [6], які з найбільшою ймовірністю зможуть успішно освоїти медичну професію і без шкоди для свого здоров'я працювати.

Список використаних джерел:

1. Бастрова Е. Г. Профессиональное становление личности медицинского работника среднего звена (на примере медицинской сестры): дис. ... канд. психол. наук / Елена Геннадьевна Бастрова. – М., 2003. – С. 61.
2. Борисюк А. С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога: автореф. дис.... канд. психол. 90 наук: 19.00.07 / А. С. Борисюк; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
3. Концепція розвитку психологічної системи освіти України на період до 2012 року // Психолог. – 2008. – № 41-42. – С. 5-14.
4. Кузнецова І. В. Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. В. Кузнецова; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2005. – 21 с.
5. Попіль М. І. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. І. Попіль; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2009. – 20 с.
6. Сірак І. П. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості / І. П. Сірак // Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень / Зб. наук. пр. 2016. – Вип. 6 (9). – С. 284-286.
7. Станишевська Ю. Я. Аналіз особистісних якостей медичних сестер на різних етапах професійного становлення / Ю. Я. Станишевська // Медсестринство. 2015. № 1. – С. 28-33.
8. Чернышова Т. С. Профессиональная и образовательная мобильность медицинских работников в системе непрерывного профессионального образования / Т. С. Чернышова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. №7. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-i-obrazovatel'naya-mobilnostmeditsinskih-rabotnikov-v-sisteme-nepreryvnogo-professionalnogo-obrazovaniya>.

Самборська Н. М.

аспірант,

*Житомирський державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

КЕЙС-МЕТОД У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕДСЕСТРИНСТВО»

Позитивна мотивація майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» до соціально-комунікативної діяльності є невід'ємною складовою успішного професійного формування. Водночас на розвиток означеної мотивації справляє вплив наявність у студентів методичних матеріалів, які посприяли б розвитку їх комунікативних знань, умінь і навичок, а також вплинули б на розвиток індивідуальних соціально-комунікативних якостей майбутніх медичних фахівців. До таких методичних матеріалів можна віднести комунікативні кейси.

Кейс-методи складають особливу й нині досить популярну групу методів навчання студентів, що ґрунтуються на вирішенні конкретних проблем і завдань професійної діяльності (у нашому випадку – формування соціально-

комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»).

Кейси як техніка навчання майбутніх фахівців у зарубіжній педагогіці відомі досить давно, і стосувалися, насамперед, підготовки працівників економічної сфери. З 20-х рр. ХХ століття їх стали широко використовувати при підготовці менеджерів, економістів, фінансових консультантів та ін. У соціально-гуманітарній сфері кейс-методи стали запроваджуватися з кінця ХХ століття, але здобули досить велику популярність, особливо при вивченні психологічних та соціальних наук [1]. Загалом метод кейсів визначається у педагогічній науці як техніка навчання, яка використовує опис реальних виробничих ситуацій, можливу для вирішення на основі набутого професійного чи навчального досвіду студента / фахівця. Враховуючи тематику нашого дослідження, комунікативні кейси ми визначаємо як техніку навчання, яка використовує опис ситуацій комунікативної взаємодії, характерних для професійної діяльності фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

Комунікативні кейси можуть бути:

1) структурованими (з коротким і точним описом ситуації та певною кількістю правильних відповідей); цей тип кейсів не досить часто використовується в гуманітарних науках і соціальних сферах діяльності;

2) неструктурованими (містять матеріал з великою кількістю ввідних відомостей); такі кейси цілком підходять для комунікативних ситуацій, оскільки дають можливість оцінити стиль комунікацій, вміння аргументовано відділити головне від другорядного і знайти правильне, іноді нестандартне рішення;

3) креативними – які дають можливість у комунікативній взаємодії мислити нестандартно й креативно підходити до знаходження розв'язку ситуації.

Кейси можуть бути як письмовими, так і відео кейсами; можуть мати розгорнутий (на 20-25 сторінок), та стислий (на 3-5 сторінок) вигляд. Кожен комунікативний кейс у контексті формування соціально-комунікативної компетентності може виконувати певні навчальні завдання, а саме:

– набуття навичок використання матеріалу гуманітарних наук для аналізу практичної комунікативної діяльності медичного фахівця;

– формування умінь формулювання запитань і відповідей у професійному спілкуванні медичного фахівця;

– розвиток умінь самостійно приймати рішення в соціально-професійному спілкуванні медичного фахівця;

– розвиток навичок розробки варіативних рішень комунікативної ситуації;

– розвитку здатності до прогнозування подальших комунікативних взаємодій, виходячи з конкретної соціально-професійної ситуації медичного фахівця.

Отже, кейси як навчальна техніка дають можливість впливати на формування особистісних соціально-комунікативних якостей майбутнього фахівця зі спеціальності «Медсестринство», наприклад, його працездатності, готовності брати на себе відповідальність за прийняття рішень, вольових якостей, навичок роботи в групі, впевненості в собі та ін.

Список використаних джерел:

1. Деркач А. М. Кейс-метод в обучении органической химии при подготовке технологов пищевой промышленности в системе среднего профессионального образования / А. М. Деркач: автореф. дисс. ... канд. пед. н. – СПб, 2012. – 26 с.

Хохлова О.А.

асистент,

Інститут хімічних технологій

Східноукраїнського національного університету

імені Володимира Даля

ЩОДО ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИКОРИСТАННЯ ТЕРМІНІВ «КОНКУРЕНТОЗДАТНИЙ» ТА «КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИЙ» ПРИ ВИЗНАЧЕНІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Результати аналізу наукових публікацій показують, що більшість дослідників, застосовуючи концепції та стратегії маркетингу у сфері праці, розглядають робочу силу як товар. При цьому науковці намагаються враховувати особливості концепції людського капіталу та сучасні тенденції формування нового типу економіки, заснованого на знаннях. Однак, у працях вчених не обґрунтовано зміст економічної компетентності та педагогічні умови підготовки конкурентоспроможного/конкурентоздатного фахівця в технічному закладі освіти. Результати аналізу публікацій за обраною проблематикою показали, що терміни «конкурентоздатний» і «конкурентоспроможний» часто застосовуються як синоніми. У той же час, деякі науковці звертають увагу на мовні нюанси цих термінів і пропонують застосовувати їх у різних значеннях.

Більшість дослідників проблеми конкурентоспроможності (конкурентоздатності) фахівців [2-7] роблять наголос на конкурентоздатність та розглядають її з позицій пристосування завдань професійної підготовки майбутніх фахівців до вимог роботодавців, у той час, як походження вакансій і навіть «походження» самих роботодавців, механізм формування та функціонування ринку праці залишаються поза увагою дослідників. О. Романовська дає наступне визначення конкурентоздатного фахівця, вказуючи, що це «працівник-професіонал, який вміє досягати кращих результатів, спроможний на ринку праці запропонувати себе як товар» [5].

С. Белкіна, розглядаючи проблему проектування змісту інженерно-технічної освіти в сучасних умовах, приймає в якості робочих визначення: «конкурентоздатний» – той, хто вміє здійснювати (виконувати) певний вид робіт; «конкурентоспроможний» – той, хто має необхідні умови та можливості виконувати певний вид робіт. При такому підході, на думку автора, означені терміни вживаються як споріднені, але не синонімічні: термін

«конкурентоздатний фахівець» акцентує увагу на внутрішніх властивостях особистості фахівця, а термін «конкурентоспроможний» – на властивостях економічного середовища, в якому особистість здійснює фахову самореалізацію [1].

Сьогодні розширюється коло дослідників, які у своїх роботах використовують «маркетинговий підхід» і порушують питання побудови та визначення життєвого циклу найманого працівника, порівнюючи його властивості з життєвістю товару. В цілому науковці погоджуються, що «маркетинговий підхід» до визначення конкурентоспроможності (конкурентоздатності) фахівця і до побудови концепції життєвості його кар'єри є дещо формальним і не враховує усіх особливостей та специфічності спеціаліста як товару. Робоча сила при «маркетинговому підході» розглядається опосередковано, увага зосереджується лише на товарних властивостях робочої сили і не беруться до уваги її особливості як людського капіталу.

Принципово інший підхід пропонує С. Белкіна [1], яка відстоює позицію необхідності переорієнтації вищої технічної освіти від вузького завдання забезпечення конкурентоздатності випускника на ринку праці шляхом задоволення поточних вимог роботодавців на розв'язання комплексної проблеми забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців інженерних спеціальностей шляхом підготовки інженерів, здатних створювати конкурентоздатні технічні об'єкти і системи.

Список використаних джерел:

1. Белкіна С. Д. Особливості змісту професійної підготовки конкурентоздатного інженера в умовах ринкової економіки / С. Д. Белкіна // Сучасна освіта та інтеграційні процеси: збірник наукових праць міжнародної науково-методичної конференції, 22-23 листопада 2017 року, м. Краматорськ, / під заг. ред. С. В. Ковалевського, д-ра техн. наук., проф. – Краматорськ: ДГМА, 2017. – С. 1-17.
2. Гарафутдінова Н. Я. Конкурентоспроможність майбутнього спеціаліста вищої кваліфікації як показник якості його підготовки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bukvar.su/jekonomika/209491-Konkurentosposobnost-budushego-specialista>.
3. Кримова М. О. Життєвий цикл розвитку конкурентоспроможності фахівця, чинники та складові його формування / М. О. Кримова // Економіка пром-сті. – 2011. – № 1. – С. 231-238.
4. Медведь В. В. Основи формування конкурентоспроможності фахівця: чинники, складові, критерії // Теорія та методика управління освітою. №7, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_7/9.pdf.
5. Романовська О. О. Характеристика поняття «конкурентоздатність майбутнього інженера-педагога» / О. О. Романовська // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2015. – № 2. – С. 12-23.
6. Скосырева Н. П. Жизненный цикл товара – рабочая сила // Заочная электронная конференция «Управление производством» 15-20 ноября 2005 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://econf.rae.ru/article/1257>.
7. Столярук Х. С. Модель формування конкурентоспроможності фахівця. Вісник НТУ «ХНІ». Серія: Технічний прогрес і ефективність виробництва. – Х.: НТУ «ХПІ», – 2013 № 45 (1018) – С. 144-150.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Дєнова А.А.

студентка,

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Проблеми освітньої інтеграції і інклюзії цікавили багатьох вітчизняних (Ю. Богінська, Л. Будяк, Л. Вавіна, Н. Ворон, Р. Дименштейн, І. Зверєва, А. Капська, Н. Мирошніченко, А. Мудрик, Ю. Найда, Н. Софій, С. Хлебик та ін.) і зарубіжних (Д. Барбер, Т. Бут, Д. Деспелер, М. Кинг-Сирс, Т. Лорман, Т. Мітлер, К. Стафофорд, Д. Роза, Д. Харві та ін.) вчених.

Останнім часом в Україні значно зріс інтерес до спільного навчання дітей з різними потребами в єдиному освітньому середовищі. На державному рівні приймаються положення та законодавчі акти, які забезпечують і гарантують отримання якісної освіти учнями з особливостями психофізичного розвитку в масових школах за місцем проживання, створення умов для реалізації їхнього творчого потенціалу та розвитку індивідуальних здібностей.

Мета статті – розкрити сутність процесів інклюзії та інтеграції в освіті, дати загальну характеристику понять інтеграції та інклюзії як найбільш сучасних форм навчання дітей з особливими потребами в умовах масових навчальних закладів.

Діти-інваліди та діти з особливими потребами мають право на освіту, як і звичайні діти. Але все ж реалізація права на освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я, сприяння успішній соціалізації таких дітей сьогодні є гострою проблемою.

Інклюзивне навчання визнано всім світовим співтовариством найбільш гуманним, тому цей напрямок став одним з головних в українській освітній політиці.

У 2008 році Україна приєдналася до Конвенції ООН про права інвалідів, держави-учасники зобов'язуються розвивати інклюзивне навчання. Це дозволить дітям з обмеженими можливостями здоров'я отримати якісну освіту в загальноосвітньому закладі.

Під терміном «особливі освітні потреби дітей» розуміють вимоги дітей, що зазнають труднощі в навчанні або доступі до освіти. Інклюзивна освіта спрямована на задоволення потреб у навчанні дітей з особливими потребами, з особливим акцентом на тих, хто піддається ізоляції.

Група школярів з обмеженими можливостями здоров'я дуже різноманітна і численна. Ми звернемо увагу на деякі типи дітей з обмеженими можливостями здоров'я:

– діти з порушеннями опорно-рухового апарату (ДЦП);

- діти з множинними порушеннями (поєднання 2-х або 3-х порушень);
- діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР);
- діти з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Концепція інклюзивної освіти полягає в тому, щоб сприяти створенню для всіх дітей можливостей для участі, навчання і рівного обігу, незалежно від їх розумових або фізичних здібностей. У той час як проінформованість про інклюзивну освіту в школах по всій країні все ще знаходиться на початковій стадії, навчальні заклади дещо скептично ставляться до того, щоб мати як нормальних, так і спеціальних дітей, які навчаються в одному класі. І в обставинах, коли колишня виключена дитина отримує допуск в основний клас, результат дії сумнівний.

Відсутність гнучкості в навчальному плані, нездатність постояти за себе і, таким чином, знущатися над іншими в класі і не отримувати належної уваги від учителя є загальними питаннями. Все це може призвести до того, що дитина не отримає справедливої інклюзивної освіти. В результаті кількість дітей з особливими потребами, які здобувають освіту, скорочується.

Інтегроване навчання – це процес, у якому цінується різноманітний та унікальний внесок кожного учня в класі. У цій інклюзивній обстановці кожна дитина відчуває себе в безпеці і має почуття приналежності до групи. Інтегроване навчання дітей не виключає і не поділяє членів колективу, не сприяє дискримінації по відношенню до традиційно маргіналізованим групам. Адже індивідуальна спеціальна освіта не гарантує успіх дітям, які потребують особливої уваги. Школи, які забезпечують підтримку та створюють відповідні умови інтегрованого навчання, демонструють значно кращі результати.

В інтегрованій освіті для дітей з обмеженими можливостями здоров'я індивідуальні плани навчання зазвичай розробляються на основі базового навчального плану спеціального (корекційного) навчального закладу у відповідності з державними освітніми стандартами. Якщо умови комплексної програми розвитку для деяких учнів не відповідають нормі, то вчитель вносить відповідні записи в окремий класний реєстр, в якому фіксується успішність дітей з особливими потребами. Крім того, в освітній установі повинні бути створені відповідні матеріально-технічні умови, які забезпечують можливість безперешкодного доступу дітей з вадами фізичного та психічного розвитку в будівлі і приміщення освітнього закладу. Ефективна комплексна підготовка можлива тільки в тому випадку, якщо викладачі навчальних закладів пройшли спеціальний курс, метою якого є навчання основним методам виховання і виховання дітей з фізичними та розумовими вадами.

При організації навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я слід дотримуватися деяких рекомендацій: крім стандартної освітньої програми, необхідно надавати психолого-педагогічну підтримку дитині з обмеженими можливостями здоров'я протягом усього періоду його навчання. Ця підтримка повинна включати не тільки спеціальну корекційно-розвиваючу роботу з дітьми індивідуально і в групах, але й роботу вчителя з адміністрацією і батьками.

Речі, які повинен знати вчитель:

При навчанні письму необхідно підготувати до нього руку. Для цього існують спеціальні вправи, які діти з особливими потребами повинні

виконувати протягом певного періоду часу. Далі вчитель повинен визначити місцезнаходження дитини з церебральним паралічем в класі, щоб він міг вільно стояти або виходити з парт. Більш того, простір на столі має бути достатнім для вільної маніпуляції підручниками та канцелярськими товарами.

Подивившись спочатку на учня, вчитель повинен зрозуміти, в якому положенні йому зручніше виконувати письмові роботи і відповідати вчителю: сидячи або стоячи. Також необхідно варіювати обсяг і форму виконання письмових завдань так, щоб дитина не відставав від темпу роботи класу, не змушуючи його перевтомлюватися і надаючи йому можливість для формування навичок навчання. Оцінка роботи повинна проводитися з урахуванням індивідуальних особливостей дитини.

Хочеться відзначити, що інтеграція сприяє формуванню у здорових дітей толерантності до фізичних і психічних недоліків однокласників, почуття взаємодопомоги і прагнення до співпраці. У дітей з обмеженими можливостями в розвитку спільне навчання веде до формування позитивного ставлення до однолітків, адекватної соціальної поведінки, більш повної реалізації потенціалу розвитку і навчання.

Таким чином, впровадження інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітній школі створює основу для побудови якісно нової взаємодії між масовою і спеціальною освітою, долаючи бар'єри і роблячи межі між ними прозорими.

Також слід зазначити, що діти з особливими потребами мають особливий досвід проходження інклюзивної освіти поряд із звичайними дітьми, які не є інвалідами. Існує кілька перешкод для забезпечення утворення спеціальних дітей у звичайних класах. Ми можемо подолати ці перешкоди, підвищуючи обізнаність про інклюзивну освіту, надаючи школам ресурси і можливість перебудувати свою навчальну програму таким чином, щоб вона враховувала потреби всіх типів учнів, залучаючи вчителів, що володіють навичками, необхідними для задоволення різних потреб в класі, і за рахунок підтримки сім'ї. Якщо ці зміни будуть здійснені, це підвищить впевненість ряду особливих дітей у прагненні до коштовної освіти, як їхні звичайні однолітки.

Список використаних джерел:

1. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / Кол. авторів: А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін. За заг. ред. Л. І. Даниленко. – 2-ге вид., стереотип. – К.: ФО-П І. С. Парашин, 2010. – 128 с.
2. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 400 с.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Vasulyeva O.M.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Podilskyi State Agrarian Engineering University*

PROBLEMS IN DEVELOPMENT OF THE AGRARIAN EDUCATION IN UKRAINE

Today training of skilled staff for agrarian production is more complicated than it was earlier. And the thing is not in the fact that each specialist in agriculture shall have a very high scope of knowledge. It is more difficult to train such a specialist, as a modern secondary school does not give even a minimum of knowledge and skills that school leavers of eightieth had [1].

At the same time, change in political and social-economic situation in Ukraine, rash integration of the country in the world community and the educational system make more important and serious the problem of quality in respect of training of a modern specialist to his or her professional activity.

For a long time the national agrarian schools were a pride of the educational system in the country. There are a lot of agrarian institutions of higher education and faculties in Ukraine that can be proud of their history. They also include the State Agrarian and Engineering University in Podilya that started developing already at the beginning of the 20th century and trains the specialists in more than thirty different specialties and training programs with use of modern technologies of education. As earlier the university is a practice-oriented one: for the last years it entered into cooperation with a lot of educational institutions and partner companies in the agrarian sector of economy of Ukraine and abroad (Belgium, Poland, Great Britain, Bulgaria, Denmark, France etc.). The most of them give the students an opportunity to have a practical training and offer employment assistance for graduates. Among nine agrarian institutions of higher education in Ukraine the State Agrarian and Engineering University in Podilya is a world consortium member of the establishments and institutions in the agrarian education and science.

But such positive moments do not exclude continuous complaints of the employers to the quality of training of the agrarian staff. More often and often the criticism is heard to the address of the university with wishes in respect of changes in the approach to the process of education. The reason is that a modern employer puts higher requirements to the quality of the professional training, qualification and the competence of the graduates of the institution of higher education.

We do not contest for the reasonableness of many complaints but we propose to consider the situation deeper. We suppose that the old philosophy in respect of the problem connected with the quality of the staff exists among the representatives of the business and industry up to now: professionals shall be trained and assigned to work by institutions of higher education. But when the question concerning

planning of the target training for a long term and, consequently, a question in respect of payment for such training is put – everything stops at once. And it turns out that a distinctive feature of the period experienced by the higher school is that everybody is interested in specialists but only few of them want and are ready to bear expenses for their training. There formed a problem situation that is connected with increase of conflict between the needs of the society and the possibilities of the institutions of higher education in respect of training of highly qualified specialists that shall be competitive in the world market. The companies that are dynamically developing need for their successful activities an economical, technical and administrative breakthrough and the modern institutions of higher education are not more often and often able to train the staff able to ensure such breakthrough due to lack of financing.

The goal can be achieved only under the condition of optimal proportion of investments of the «consumers» of agrarian staff, of the state budget and own funds of the universities in the financing of staff training. Now only few «consumers» realize this important side of the problem, the most of them do not have such an understanding. Also we can observe that employers are not absolutely interested in the staffing of highest qualification (Master's degree program, postgraduate course, doctoral studies), and this is a striking example that businessmen think not too much about development of their own production base on the basis of the most modern and innovative production technologies.

But financial indifference of the employers and lack of funds are not the only obstacle on the way to education meeting the modern requirements. In our opinion, the following questions remain problematic in the agrarian education: single-discipline training in a particular sector; lack of assessment of sector needs in specialists with higher agrarian education in the specialties; difficulties in realization of the practical professional training, and namely, in carrying out of scientific research by students due to the out-of-date technical and technological scientific research basis as well as due to the difficulties with organization of the industrial practice; overshadowing of the liberal arts that results in decrease of scientific research in the agrarian institutions of higher education and breaks the unanimity of the educational process and scientific researches; threat in respect of interruption of continuity of researches in the scientific schools in connection with physical aging of the higher-education teaching personnel and outflow of the promising young scientific staff to the commercial structures and abroad.

We see ways out from the formed situation in the strategical partnership between the university, the company (organization) and the state on the whole. Cooperation can foresee the following elements: increase of competitiveness of the graduates of the agrarian institutions of higher education in the international labor market; implementation of the staff training for the agricultural sector according to the target training program within the framework of state order; development and implementation of the educational programs for the workers in the field of entrepreneurship, management, finances and business – administration with use of the staff training and re-training system; increase of motivation of the companies in respect of training of their workers, providing of financial and procurement technical assistance for the educational institutions that realize it; reformation of the

agrarian educational system in accordance with the international standards and requirements of the national and European labor market; improvement of the professional orientation mechanism in rural schools, selection and involvement of the talented children from countryside in the process of education in the agrarian institutions of higher education, optimization of the network of the agrarian institutions of higher education, adaptation of the training programs and specialties, in which the training of the specialists for the agrarian sector of economy will be carried out in accordance with the needs of the reformed agricultural production and agrarian market; assistance for young professionals in creation of farms and in obtaining by them of long-term credits; extending of the network of the training centers and providing them with modern agricultural machinery [2; 3; 4; 5].

Today the agrarian sector as well as Ukraine on the whole needs an integral educational system that shall meet the national interests and world trends of development, ensure training of the professionals who shall be able to realize them.

The strategic partnership shall ensure a target training of the professionals – agrarians of high quality, increase the level of the professional training and competitiveness of the Institution of higher education and its graduates in the labor and educational services market.

References:

1. Аграрні вищі навчальні заклади України / За ред. Іщенко Т.Д. Київ: «Аграрна освіта», 2008. 426 с.
2. Вища аграрна освіта України / За ред. Талюти Л.М. К.: ДП «Зовнішторгвидав України», 2003. 251 с.
3. Кремінь В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). К.: Грамота, 2003. 216 с.
4. Васильева Е.Н., Фугело Н.А. Удовлетворенность обучением активная проблема образования. Научный взгляд. Київ. № 6(38). 2017. С. 49-79.
5. Сапрыкин А.А., Хатькова С.В. Проблемы подготовки к профессиональной деятельности будущих инженеров в условиях современного рынка труда. Научно-методическая конференция «Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования, 26–30 марта 2013 г. URL: <http://www.lib.tpu.ru/fulltext/c/2013/C09/033>.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Васильківський І.П.

аспірант,

Науковий керівник: Сопівник Р.В.

доктор педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри педагогіки,

Національний університет біоресурсів і природокористування України

РОЛЬ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сучасному етапі реформуванні середньої освіти в Україні однією з наріжних питань освітнього середовища є формування компетентностей в учнів нової української школи, які б реалізовували концепцію підготовки особистості до життя; давали наскрізний процес виховання, що базується на цінностях; притримувалися стратегії збереження та зміцнення як психічного, так і соціального здоров'я підростаючого покоління. Емоційний інтелект (далі – ЕІ) є одним із складових «канви» наскрізних вмінь і компетенцій особистості. Розвинений ЕІ людини є передумовою до високого рівня соціальної та психологічної адаптації, конструктивної соціальної взаємодії з оточуючим середовищем. Разом з тим, ЕІ уособлює емоційне «Я» особистості через емоційне самоусвідомлення та керування власною поведінкою, усвідомленням та використанням емоційної інформації інших людей для побудови продуктивних відносин. Традиційно завданням освіти було передача знань та досвіду попередніх поколінь, проте виклики сучасної інформаційної ери, процесів глобалізації потребують нової освітньої парадигми, що висуває нові вимоги до змісту освіти та побудови процесу виховання учнів. Школа, як осередок соціалізації нового покоління, має робити акцент у сфері розвитку міжособистісних стосунків учнів та особистісного зростання. Освіта – це соціальне явище, і основна її мета в інформаційну еру – самореалізувати особистість, розвинути ключові життєві компетенції та сформувані здатність до соціальної взаємодії у невизначених умовах. Тому питання ролі закладів середньої освіти у формуванні ЕІ учнів є актуальним на сьогодні.

Аналіз наукових та методичних джерел показав, що роль ЕІ в освіті висвітлений більше закордонними дослідниками як в психологічному, так і в педагогічному аспекті (Д. Гоулман, П. Саловей, Дж. Мейер, Д. Карузо, Г. Гарднер, Р. Бар-Он, С. Хейн, Р. Купер, А. Саваф, Х. Вайсбах, У. Дакс, К. Кеннон, Дж. Готтман, Д. Ноумен, Дж. Деклер, М. Селігман, М. Еліас та ін.). Вітчизняні дослідження ЕІ базуються на наукових працях Д. Люсіна, І. Андрєєвої, А. Петровської, Е. Носенко, Н. Ковриги, О. Власової, М. Манойлової та ін.

Інформатизація та глобалізація світового простору вимагає від закладів освіти активно змінювати та оптимізувати зміст освіти, педагогічні технології та навчальні програми, які б відповідали запиту суспільства нової генерації. Роль закладів середньої освіти завжди буде ключовою в будь-який час і в будь-якому суспільстві, оскільки школа соціалізує нове покоління до нових суспільних вимог, умов та викликів; дає компетенції та функціональні знання для життя. Тому розвиток соціально-психологічних життєвих навичок учнів є пріоритетним завданням освіти, особливо середньої. Мета цих компетентностей – полегшення соціальної адаптації дітей, підвищення їхньої стійкості в сучасному світі. Таке соціально орієнтоване навчання може бути реалізоване в будь-якому закладі освіти як інтегрований компонент у навчально-виховну програму. Проте вирішальну роль таке навчання набуває саме у середній школі, коли підлітки дуже чутливі до різного року особистісних та міжособистісних проблем, які пов'язані з віковими психофізіологічними змінами, так із нехваткою знань, навичок, соціального досвіду та суб'єктивною неможливістю розв'язувати проблеми власної життєдіяльності. Сформовані соціальні та емоційні навички підвищують особистісний потенціал учня середньої школи, сприяють творчому розв'язанню проблем та створюють своєрідний «амортизаційний» та «поведінковий» імунітет до невіправдано ризикованої поведінки. Слід зазначити, що учні середнього шкільного віку – це підлітки 11-15 років з активним періодом психосоціального розвитку. Цей період складає ряд новоутворень, а саме: сензитивний стан емоційної сфери; порівняння себе з іншими однолітками через активізацію процесу ідентифікації власного «Я» та розвитку «Я-концепції»; інтерес до власної особистості; посиленні абстрактно-логічного мислення, що тісно пов'язане зі здатністю людини виявляти неочевидні факти та їх зв'язки; виникнення і формування почуття дорослості як нової форми самосвідомості; активізація соціальної свідомості як усвідомлення себе у суспільстві; усвідомлення себе в якості суб'єкта діяльності і носія особистісних якостей; наявність особистісної рефлексії та рефлексивних очікувань; гіпертрофована потреба у спілкуванні з однолітками; потреба в самопізнанні, самовдосконаленні, самовихованні, самовизначенні [3, с. 211]. Ці вікові психологічні новоутворення є передумовою для формування багатьох компонентів особистості, зокрема ЕІ людини. Систематично та ціленаправлено впливати на емоційну свідомість і емоційність у поведінці підлітків необхідно задля формування парціальних структур емоційної компетентності (емоційна обізнаність, емоційна саморегуляція та самоконтроль, асертивність (неагресивна впевненість), ефективна емоційна самопрезентація, емпатія та ін.) та тим самим розвивати інтегральний показник ЕІ особистості. Здатність зрозуміти поведінку особистості, що репрезентовані в емоціях, і керувати емоційною сферою на базі прийняття рішень здійснює фасилітуючий вплив для формування цілісної, гармонійної особистості.

Тому, на нашу думку, важливо розширювати роль та значення закладів середньої освіти у формуванні ЕІ учнів через вивчення, впровадження передового закордонного та вітчизняного досвіду програм соціального та емоційного навчання (далі – SEL) для розвитку ЕІ особистості як однієї з

наскрізних компетенції учня нової української школи в рамках реформування середньої освіти в Україні.

Закордонні дослідження показують, що ми не повинні окремо розділяти академічне і соціально-емоційне навчання. Академічна складова не може ігнорувати соціальний аспект життя, бо за своєю суттю навчання є соціальним процесом, а школа соціальною інституцією. Як показує закордонний досвід по впровадженню SEL, запровадження інтегрованих програм в систему середньої шкільної освіти сприяє розвитку ЕІ в учнів, і допомагає формувати навички як для академічного, так і особистісного розвитку учнів. В США та Європі центрами по дослідженню та впровадженню SEL в освітній процес як початкової, так і середньої школи є: Centre for Academic and Social and Emotional Learning (Центр академічного, соціального та емоційного навчання, CASEL), The International Academy of Education (Міжнародна академія освіти), Association pour l'éducation emotionnelle (Асоціація емоційної освіти), The Center for the Collaborative Classroom (Центр спільної роботи класу), Roots of Empathy Primary Prevention Program (Центр первинної профілактики емпатії) та ін. [1].

«Формула» нової української школи, яка реалізовує компетентнісний підхід до навчання та виховання, робить акцент на відповідальне партнерство учасників навчально-виховного процесу, яке базується на таких принципах: соціальне партнерство, повага до особистості, доброзичливого та позитивного ставлення, довіри у відносинах, діалог-взаємодія-взаємоповага суб'єктів навчально-виховного процесу, горизонтальність зв'язків, право на вибір і відповідальність за нього, критичне мислення, суб'єкт-суб'єктність всіх учасників освітнього процесу [2]. Реалізація всіх цих принципів неможлива без використання навчання та виховання емоційної розумності учнів, що відповідає за здатність розуміти, аналізувати й контролювати власні почуття, емоції та вміння відчувати, розуміти настрої оточення. Рівень емоційного інтелекту є важливим засобом успішної самореалізації особистості, а отже і її соціального зростання. Така цілеспрямоване формування можливе через використання педагогами методів та прийомів з розвитку емоційної грамотності на уроках різних дисциплін, так і на окремо організованих тренінгових програмах, уроках психології та основ здоров'я, виховних годинах, факультативах в системі розвивальної та просвітницької роботи психологічної служби закладу середньої освіти.

Отже, кожна людина народжується з притаманним лише їй рівнем та потенціалом емоційної сенситивності, емоційної пам'яті, емоційної обробки інформації та емоційної научуваності, що детерміновано її здібностями та задатками. Проте роль закладів середньої освіти у формуванні ЕІ учня в реаліях інформаційного, глобалізованого суспільства є невід'ємною складовою виховання та навчання сучасної особистості. Концепція реформування середньої школи в Україні на 2016–2020 рр. передбачає формування в учнів соціальних та громадянських компетентностей та врахування ЕІ як однієї з однієї з наскрізних вмінь особистості XXI ст.

Список використаних джерел:

1. Васильківський І.П. Виховання емоційного інтелекту в системі середньої освіти: ретроспективний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». 2017. № 277. С. 31-36.
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення: 25.03.2018).
3. Токарева Н.М., Шамне А.В. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник. Київ: НУБіП України. 2017. 548 с.

Черкашин О.В.

*кандидат педагогічних наук, викладач,
Національний університет цивільного захисту України*

**СТАН НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРАВИЛАМ
ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ ТА ПОЖЕЖОГАСІННЯ
ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗАХИСТУ ВІД НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ
ТА ЗАПОБІГАННЯ ЇХ ВИНИКНЕННЮ**

Серед фундаментальних прав, задекларованих в Основному Законі України, є право людини на безпечне життя. Безпека людини і навколишнього природного середовища, захищеність від впливу шкідливих, техногенних, природних, екологічних і соціальних чинників є незмінною умовою сталого розвитку. А такий розвиток і гарантування його принципів може забезпечити лише суспільство, яке побудовано на засадах демократії, верховенства права та добробуту людей. Найвищими цінностями суспільства, як зазначено в найвищому законодавчому акті України, є людина, її життя та здоров'я. Проте з кожним роком виникає все більше чинників, які негативно впливають на життєдіяльність людей, пов'язаних з виникненням пожеж, надзвичайних подій, ситуацій та ін. Навчання населення правилам пожежної безпеки та набуття досвіду їх виконання є запорукою запобігання виникненню пожеж та їх ліквідації. Для досягнення цієї мети необхідно удосконалювати процес навчання громадян нашої держави правилам пожежної безпеки з використання власного досвіду та досвіду зарубіжних країн, починаючи ще змалку. Саме «Безпека життєдіяльності» являє собою інтегрований фундаментальний напрямок, на базі якого вивчаються питання пожежної безпеки. В основі понятійно-категоріального апарату безпеки життєдіяльності з нашої проблематики лежить термін «пожежна безпека», який розглядається в головному діючому законодавчому документі – Кодексі цивільного захисту України (далі – Кодекс) «як відсутність неприпустимого ризику виникнення і розвитку пожеж та пов'язаної з ними можливості завдання шкоди живим істотам, матеріальним цінностям і довкіллю» [1, с. 3]. Окремого напрямку вивчення пожежної безпеки, що включало б поняття «профілактика пожеж», «пожежно-профілактична

робота з дітьми», «навчання дітей пожежній безпеці», «формування у дітей знань з питань пожежної безпеки» та ін. сьогодні не існує, а лише розглядається в комплексному понятті як безпека життєдіяльності. Навчання учнів молодших класів діям у надзвичайних ситуаціях та правилам пожежної безпеки є обов'язковим і здійснюється під час навчально-виховного процесу. Такі питання розглядаються в рамках вивчення предмету «Основи здоров'я» [2]. Проведений аналіз вказаного предмету дозволяє нам розподілити пожежну безпеку на два основних блоки. До першого блоку ми відносимо висвітлення теоретичних питань з основ пожежної безпеки, де розкриваються основні поняття про пожежну безпеку. До другого блоку – практичні навички школяра, що є складником знань та вмінь.

Виділений нами перший блок для учнів початкової школи представлений такими змістовними напрямками, які на кожному етапі вирішують відповідні предметні завдання з питань пожежної безпеки, що характеризуються певним колом знань та вмінь:

- у домашніх умовах;
- у навколишньому середовищі;
- у шкільному оточенні;
- здорові умови життя.

Відповідно до освітньої програми, для молодшого школяра передбачені такі основні напрямки з пожежної безпеки:

- поведінка в небезпечних ситуаціях;
- побутові небезпеки;
- телефони аварійних служб;
- безпечні і небезпечні ситуації;
- джерела допомоги в небезпечних ситуаціях (батьки, сусіди, родичі, аварійні служби);
- безпечна поведінка вдома;
- ситуації можливої небезпеки у школі. План евакуації;
- пожежна безпека. Правила користування обігрівальними приладами;
- цінність і неповторність життя і здоров'я людини. Безпека життєдіяльності.

У руслі підходу до другого блоку пожежної безпеки основним критерієм виступають практичні навички школяра, що є невід'ємним складником знань та вмінь. Відповідно до шкільної програми, для молодшого школяра практично передбачено:

- моделювання ситуації повідомлення про небезпеку за телефонами аварійних служб;
- створення списку джерел допомоги у небезпечних ситуаціях (із допомогою дорослих);
- відпрацювання навичок евакуації із приміщення школи згідно з планом евакуації;
- звернення у разі виникнення небезпечної ситуації за допомогою до батьків та інших членів родини;
- вимкнення несправного електроприладу;
- гасіння невеликої пожежі;

- відтворювання порядку дій повідомлення відповідним службам про небезпечні ситуації;
- ознайомлення із застережними знаками про безпеку ураження електричним струмом, про легкозаймисту речовину;
- участь у ситуаційній грі «Як діяти при витоку газу»;
- участь у рольовій грі «Викликаємо служби 101, 102, 103, 104»;
- відпрацювання дій в небезпечній ситуації;
- моделювання ситуацій відмови від небезпечних пропозицій.

Реалізація завдань другого визначеного нами блоку з основ пожежної безпеки здійснюється через:

- традиційні та нетрадиційні форми роботи в літніх таборах;
- проведення польових навчальних практикумів, експедицій, тематичних дитячих правоохоронних акцій;
- розширення мережі позашкільних закладів різних профілів з безпеки життя і здоров'я людини;
- залучення до навчально-виховної роботи з безпеки життя і діяльності людини в цих закладах висококваліфікованих спеціалістів, учених та ін.

Однак, ми вважаємо, що сьогодні рівень знань у молодших школярів про пожежну безпеку є не досить високим із-за низки причин. По-перше, це пов'язано з малою кількістю годин, що відводиться на опрацювання теми «Пожежна безпека» та неможливість повноцінного практичного тренінгу отриманих теоретичних знань під час шкільних занять, та все ще невиробленою методикою навчання та відпрацювання чіткого алгоритму правильних дій під час виникнення пожежі.

По-друге, авторами діючих підручників запропоновано курс з «Основ здоров'я» для учнів 1-4 класів загальноосвітніх шкіл, у якому лише незначна частина навчального матеріалу пов'язана з питаннями пожежної безпеки, відтак запропоновані курси не охоплюють повною мірою необхідний обсяг питань з даної тематики. Доцільним було б звернути уваги передусім на ті пожежонебезпечні ситуації, в які згідно з останніми статистичними даними найчастіше потрапляють діти. Певні зауваги викликають й запропоновані авторами діючих підручників поради з подолання пожежонебезпечних ситуацій. Автори в одних і тих же випадках, що можуть трапитися з дітьми, пропонують різні варіанти дій, які не завжди є послідовними, а відтак не є ефективними для самозахисту. Третім аспектом, на нашу думку, є не досить вдалі напрацювання змістовного матеріалу з практичного відпрацювання основних вимог пожежної безпеки. Перше, що мають чітко усвідомлювати діти молодшого шкільного віку – під час виникнення пожежі слід кликати на допомогу дорослих, а не займатися гасінням пожежі самостійно. Тож, ми вважаємо, що під час навчання дітей молодшого шкільного віку основ пожежної безпеки доцільним буде акцентування уваги школярів на профілактиці виникнення загорянь та пожеж, а також алгоритму дій у разі їх виникнення. Важливо не лише опанувати теоретичні знання, а й відпрацьовувати практично відповідні вміння за допомогою різноманітних форм та методів навчання й виховання. Тут у нагоді стала б допомога фахівців Державної служби України з надзвичайних ситуацій щодо розробки

основного тексту з питань пожежної безпеки, а також їх залучення до відпрацювання матеріалу в практичній площині.

Таким чином, можна стверджувати, що сьогодні підготовка молодших школярів з питань пожежної безпеки не дає очікуваних результатів. Наявні навчально-методичні джерела не розв'язують повною мірою питання формування в учнів молодших класів знань про пожежну безпеку. Отже, існує гостра необхідність удосконалення теоретичного матеріалу з питань пожежної безпеки у навчальному та виховному процесах молодших школярів та застосування більш ефективних форм та методів виховної роботи з дітьми у сфері пожежної безпеки з метою їх впровадження у практику для підвищення рівня готовності школярів до самозахисту в умовах пожежної небезпеки. З цього приводу можна ознайомитися з нашими попередніми здобутками [3; 4].

Список використаних джерел:

1. Національна доповідь про стан пожежної та техногенної безпеки в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: <http://mns.gov.ua/>.
2. Основи здоров'я. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>.
3. Черкашин О. В. Основи пожежної безпеки в системі навчання та виховання молодших школярів / О. В. Черкашин // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 3 (85). – С. 152-157.
4. Черкашин О. В. Навчання молодших школярів пожежній безпеці: сучасний стан проблеми / О. В. Черкашин // Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2016. – № 3. – С. 182-189.

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Міщанчук В.В.

вихователь-методист,

*КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 158 комбінованого типу
Харківської міської ради»*

ПЛЕКАЙМО ПАТРІОТІВ

*«Як у маленького деревця турботливий садівник
укріплює корінь..., так і педагог повинен турбуватися
про виховання у своїх дітей почуття безмежної
любові до України..., вірності великим традиціям».*

В. О. Сухомлинський

Патріотичне виховання – одна із складових систем гармонійного розвитку дошкільника.

Патріотизм на даний час є нагальною потребою держави, якій необхідно, щоб усі діти стали національно свідомими громадянами – патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі.

Актуальність патріотичного виховання зумовлюється водночас процесом становлення України як єдиної політичної нації. В умовах поліетнічної держави, воно покликане сприяти цілісності, соборності України, що є серцевиною української національної ідеї. Оскільки патріотизм набуває нині особливого значення, відтак виникає гостра потреба у розробці системи роботи з дітьми дошкільного віку щодо формування у них основ патріотичного виховання, яка б дала можливість для всебічного розвитку особистості майбутнього громадянина – патріота України.

Українські науковці І. Бех, К. Чорна стверджують, що патріотизм – це любов до Батьківщини, українського народу, турбота про її та своє благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність, служити, захищати її, розділити свою долю з її долею.

Нормативно-правові документи, що регламентують діяльність сучасного дошкільного навчального закладу, наголошують на важливості та потребі здійснення патріотичного виховання дітей дошкільного віку (Закон України «Про дошкільну освіту», Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, затверджена наказом МОН України від 16.06.2015 р. № 641).

Одним із завдань дошкільної освіти, визначених у статті 7 Закону України «Про дошкільне виховання» є виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу, а

також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля.

Базисом патріотичного виховання є певна сума знань окреслена державним стандартом дошкільної освіти в Україні – Базовим компонентом дошкільної освіти та парціальною Програмою національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку «Україна – моя Батьківщина».

Патріотизм – складне і багатогранне поняття, один із найважливіших компонентів індивідуального та суспільного способу життя.

З чого починається Батьківщина для дитини та в якому віці, ми, педагогічні працівники дошкільних навчальних закладів, повинні розпочати роботу щодо виховання основ патріотизму у маленьких громадян нашої країни?

Виховання любові до Батьківщини – завдання надзвичайно складне, особливо, коли мова йде про дітей дошкільного віку, тому важливо правильно визначити віковий етап, на якому стає можливим активне формування у дітей патріотичних почуттів. Найсприятливішим для початку систематичної роботи щодо патріотичного виховання є середній дошкільний вік (5-ий рік життя), коли особливо активізується інтерес дитини до соціального світу та суспільних явищ.

Патріотичне виховання дошкільнят має вирішувати широке коло виховних завдань, а саме:

- виховання любові та поваги до членів своєї сім'ї, родини, бажання піклуватися про них;
- ознайомлення з рідним краєм (містом, селом), природним оточенням та його визначними місцями;
- формування знань про Україну як велику суверенну державу, її столицю.
- виховання любові до державної мови та заохочення дітей до спілкування українською мовою. Ми повинні навчити дитину відчувати красу, мелодійність української мови.
- формування знань про народні обереги – символи (рушник, віночок, український національний одяг, рослинні символи (калина, верба, барвінок);
- ознайомлення з державною символікою (Державний Герб, Прапор, Гімн України);
- ознайомлення з традиціями і культурою свого народу;
- формування знань про людство (українці та інші національності, що живуть в Україні – складова частина людства) та виховання толерантного ставлення до представників інших національностей, до ровесників, батьків, інших людей.
- виховання шанобливого ставлення до людини-трударя та результатів її праці; захисників Вітчизни.

Важливим напрямом патріотичного виховання дошкільників є залучення дітей дошкільного віку до народознавства. Ми повинні навчити дітей розуміти та поважати споконвічні народні традиції, звичаї українського народу.

Серед форм і методів роботи національно-патріотичного виховання пріоритетна роль належить таким методам: організоване спостереження за навколишньою дійсністю, вміло поєднане з читанням творів художньої

літератури, слуханням української дитячої музики; ознайомлення з основними видами українського народного мистецтва (твори живопису, українська вишивка, вироби народно – прикладного мистецтва, предмети побуту); ознайомлення дітей з народними іграшками; широке використання народних ігор, малих жанрів українського народного фольклору (загадки, прислів'я, колісанки, забавлянки, скоромовки, лічилки).

Залучення дітей до народної творчості, мистецтва, безпосередня участь в народних традиційних святах, виховують патріотичні почуття, почуття гордості за свою країну.

Звертаючись до надбань видатного українського педагога-новатора Василя Олександровича Сухомлинського, справжнього громадянина нашої держави, можна упевнитись в тому, що виховання патріотичних почуттів у дітей не втрачає актуальності в наш час. Тому дуже доцільним є використання в роботі з дітьми творів В. О. Сухомлинського.

Важлива роль у формуванні патріотизму належить сім'ї. Завданням дошкільних навчальних закладів є залучення батьків до активної участі в освітньому процесі, організації та проведенні виховних заходів. Батьки мають стати не тільки гостями, вони мають бути активними учасниками на різноманітних святах та розвагах патріотичного спрямування, безпосередньо впливати на дітей своїм досвідом та своїм прикладом.

Отже, впроваджуючи патріотичне виховання в систему роботи дошкільного закладу, ми можемо бути впевнені, що наші вихованці виростуть справжніми патріотами Української держави, які люблять свою Україну і пишаються нею.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про дошкільну освіту».
2. Каплуновська О.М., Кичата І.І., Палець Ю.М. «Україна – моя Батьківщина». Парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку // Тернопіль, 2016. – 72 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Вихователь-методист дошкільного закладу. Спецвипуск, 2012. – 63 с.
4. Дитина. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років // Київ, 2016 – 303.
5. Богуш А.М., Н.В. Лисенко «Українське народознавство в дошкільному закладі» // Київ «Вища школа», 1994. – 398 с.
6. Бех І. «Патріотизм має бути дієвим». Журнал «Дошкільне виховання» № 8, 2016. – 2-3 с.

Ярославцева М.І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ШОСТОГО РОКУ ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ ЖИВОПISУ

Сьогодні потребує людини висококультурної, високодуховної, освіченої, творця своєї культури, свого здоров'я, творця культури своєї держави, суспільства. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) орієнтують педагогів на створення системи неперервного навчання й виховання для творчого становлення особистості в процесі розвитку, забезпечення умов для постійного духовного та естетичного виховання особистості на основі кращих зразків мистецтва.

Відомо, що у пошуках істини й сенсу життя людина не може не звертатися до мистецтва, яке є чинником її естетичного виховання. Тільки мистецтво як ніяка інша форма суспільної свідомості сприяє духовному вдосконаленню людей, становленню традицій і культури, формуванню понять про загальнолюдські цінності та критерії оцінки як окремих явищ життя, так і подій в історичному досвіді людства.

Наближення до мистецтва, особливо у старшому дошкільному віці, є одним з найбільш значущих чинників, необхідних для створення взаєморозуміння й самопізнання. Діти шестирічного віку відрізняються особливим сприйманням, емоційною чутливістю, підвищеною пізнавальною активністю, можливістю образно мислити [4]. Тому саме мистецтво стає і засобом спілкування, і засобом пізнання дійсності, і засобом виховання дітей цього віку. А головне, за допомогою організованої системи ознайомлення дітей з творами мистецтва воно пробуджує емоції, активізує уяву, викликає переживання, які називають естетичними [6].

Проблема виховання особистості дитини дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва привертала увагу багатьох наукових психолого-педагогічних студій, які досліджували багатоаспектний вплив мистецтва на розвиток естетичного сприймання та переживань дитини (А. Бакушинський, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, Н. Зубарева, Т. Казакова, Т. Комарова, Н. Сакуліна, Є. Фльоріна та ін.).

Вчені розглядають живопис як особливий різновид людської діяльності, який відображує об'єктивну дійсність, сприяє формуванню інтелектуальних, моральних, емоційних та естетичних здібностей особистості. Живопис надає широкі можливості для художньо-естетичного виховання дітей шостого року життя.

Безпосередньо проблемами естетичного виховання дітей шестирічного віку засобами живопису займалися педагоги Н. Зубарева, Г. Підкурманна, Р. Чумічова. Проведений аналіз наукових доробок вищезазначених педагогів надає підставу стверджувати, що використання творів образотворчого

мистецтва з метою естетичного виховання дітей сприяє розв'язанню таких навчально виховних завдань:

- прилучення до зразків духовної культури минулого й сучасного;
- виховання через твори мистецтва естетичного ставлення до довколишньої дійсності;
- стимулювання й розвиток творчих здібностей;
- формування емоційно – оцінних орієнтацій в світі мистецтва;
- розвиток елементів естетичної свідомості.

Безперечна значимість цих позицій, які актуалізують проблему естетичного виховання дітей шостого року життя, зокрема засобами живопису, визначили зміст та структуру експериментального дослідження, яке було здійснено в Комунальному закладі «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 266 комбінованого типу Харківської міської ради». В дослідженні брали участь діти шостого року життя в кількості 47 осіб. Метою педагогічного експерименту було дослідження на констатувальному етапі процесу естетичного виховання дітей шостого року життя засобами ознайомлення з живописом.

Виходячи з мети, завданнями етапу були: виявлення рівнів естетичної вихованості, що базується на особливостях сприймання дітьми різних жанрів образотворчого мистецтва; визначення можливостей дітей сприймати у творах живопису емоційно-образний, а не тільки предметно-сюжетний зміст; вивчення характеру емоційного відгуку на твір живопису; визначити міру естетичного сприймання засобів художньої виразності живописного твору (колір, лінія, форма, ритм, композиція).

Для виявлення рівнів естетичної вихованості були визначені такі критерії: емоційне співпереживання, здатність і готовність до самостійних пошукових дій пізнавального плану, усвідомлення свого «Я» в художній діяльності.

На першому етапі констатувального експерименту вивчалось, якому з трьох запропонованих жанрів живопису діти віддають перевагу. На другому – з'ясовувалося, які почуття викликає картина у дітей, як вони розуміють задум митця і той настрій, який передається за допомогою виразних та зображувальних засобів. Були показані репродукції картин: І. Левітана «Золота осінь», О. Сиротенко «Відпочинок», І. Машкова «Овочі і фрукти». На третьому – визначалось, яка тематика творів живопису найбільш приваблює дітей та ступень розуміння художнього образу за допомогою використання художнього слова.

За даними проведеного констатувального експерименту можна зробити такі висновки:

- найбільшу перевагу діти віддавали картинам жанрово-побутового змісту. При цьому найбільший інтерес викликав сюжетний план, на образно – естетичну характеристику твору уваги майже не звертали;
- рівень «відчуття» картини обмежений ставленням «подобається – не подобається»;
- природньо, що діти шостого року життя виявились сприйнятливими до реалістичного стильового напрямку, який має найвищу міру доступності для дитячого сприймання та розуміння; естетичного сприйняли майже деякі

поодинокі засоби художньої виразності живописного твору (колір, лінія, форма, ритм, композиція);

– використання літературно-поетичних засобів у процесі ознайомлення з репродукціями картин значно вплинуло на естетичне виховання дітей з позиції сприймання, розширення словникового запасу.

Аналіз даних, отриманих у ході констатувального експерименту, на підставі визначених вище критеріїв дозволив виявити три рівні естетичної вихованості дітей 6-річного віку: високий, середній та початковий.

Зібрані в процесі констатувального експерименту матеріали дали змогу зробити такі висновки: 90% дітей не виявили готовності до сприймання емоційно – образного змісту картин; майже у 60% відповідей була відчутна безпосередність емоційного відгуку на твори живопису, але стосовно художнього образу в розповідях не знаходила вираження; сприймання засобів художньої виразності (колір, лінія, форма, ритм, композиція) майже не спостерігається; можливість виходу на самостійну творчу позицію відбувалася тільки за допомогою вихователя – у вигляді запитань або бесіди.

Теоретичні та експериментальні матеріали проведеного дослідження підтверджують необхідність розробки та проведення з дітьми спеціальних форм педагогічного спілкування, головний принцип яких полягає в розгорнутому обговоренні задуму й форм художнього втілення, які реалізуватимуться у грі, творчих бесідах, екскурсіях до виставочних залів, на заняттях з образотворчого мистецтва.

Список використаних джерел:

1. Актуальні проблеми дошкільної освіти: теорія і практика в умовах вищого навчального закладу: навч. посіб. / під заг. ред. С. О. Нікітчиної. Київ: ВД «Слово», 2014. 368 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція): науковий керівник: А. М. Богуш / [Богуш А. М., Беленька Г. В. та інш.]. Дошкільне виховання. 2012. № 7. С. 15-28.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
4. Дитина: освіт. програма для дітей від 2 до 7 років: відповідно до Баз. компонента дошк. освіти / наук. керівн. В. О. Огнев'юк; наук. ред. Г. В. Беленька, М. А. Машовець; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2016. 303 с.
5. Ликова І. О. Образотворча діяльність в дитячому садку. Харків: Ранок, 2007. 215 с.
6. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник для студентів / за заг. ред. Г. В. Сухорукової. Київ: Видавний Дім «Слово», 2010. 376 с.
7. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 296 с.
8. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія / Г. В. Беленька та ін.; за заг. ред. І. І. Загарницької. Київ.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.
9. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ: Академвидав, 2015. 448 с.
10. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / [О. О. Андрієтті, О. П. Голубович та ін.]. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 104 с.

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Бобер А.А.

студентка,

Науковий керівник: Калініна Л.В.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОДУКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Продуктування іноземної мови – складний та тривалий процес, який вимагає значної концентрації, впевненості та високих вмінь мови. Без опанування усіх аспектів комунікативної компетентності неможливо розуміти розмову учасників комунікації і самому будувати мовлення [5].

Навчання іноземної мови у житті учнів старших класів потребує сформованості знань у продуктуванні іноземної мови. Для реалізації потреб спілкування учні повинні бути вмотивовані та усвідомлені у значущості і необхідності вивчення продуктивної сторони мови як важливого засобу полікультурного спілкування [4]. Саме дана компетентність дозволяє підготувати майбутніх випускників до творчої самореалізації та саморозвитку.

Вивченням питання іншомовного продуктивного аспекту та формування продуктивної компетентності учнів старших класів займалися як вітчизняні, так і зарубіжні вчені, наприклад Н. П. Бойко, О. В. Волкова, О. О. Карпенко, О. С. Красняник, Л. Г. Мудра, С. Ю. Ніколаєва, О. О. Паршикова, Л. Г. Пелагейко, Ю. С. Посвистак, Л. Ю. Поскребишева, Л. Г. Смовженко, Т. Г. Шостак, J. P. Pater, J. C. Richards, A. D. Sheffer, C. R. Troike, R. L. Williams тощо [7]. Вони заклали засади формування іншомовної продуктивної компетентності, реалізуючи її засобами навчально-методичного комплексу [1, с. 128].

Необхідно зазначити, що на сучасному етапі вивчення іноземної мови проблема компетентнісного підходу у вивченні продуктивної сторони знаходила відображення у роботах науковців О. В. Глузмана, М. Ф. Степка, Т. Н. Сорочан та інші [5, с. 245]. Але проведене дослідження дає можливість стверджувати, що формування продуктивної компетентності учнів старших класів відзначається недостатньою кількістю теоретичної та методичної розробленості, тому ми можемо стверджувати про актуальність дослідження даної теми.

Мета статті – визначити особливості формування продуктивної компетентності учнів старших класів.

Сучасний стан дослідження доводить, що продуктивна компетентність – це невід’ємна складова комунікативної мовленнєвої компетентності, яка

знаходить своє відображення в усній та письмовій діяльності учнів середньої школи [8]. Продуктивна компетентність формує важливу функцію в професійних (презентації) та академічних сферах життя (доповіді з теми). Саме продуктивним видам діяльності належить роль соціального значення, тобто вираження власної точки зору з обговореного питання, представлення його в усному та письмовому мовленні, вільне володіння мовою та навичками роботи з усними презентаціями [6]. Більшість науковців погоджуються, що серед ключових компетентностей учнів старших класів повинна бути саме продуктивна [9].

Під час навчання у ЗНЗ в старших класах учні за національною шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти оволодівають рівнем B1 та B2 у школах з поглибленим вивченням, відповідно учні отримують такий самий рівень продуктивної компетентності [3, с. 139].

Рівень B1 (або Threshold) передбачає розуміння учнів основного змісту комунікативного матеріалу з теми, використання нового матеріалу під час роботи, навчання, або дозвілля тощо. Учні можуть задовольнити основні потреби під час подорожі в іноземних країнах, зв'язно і чітко спілкуватись на знайомі теми і на тематику особистих зацікавлень. При оволодінні рубіжного рівня іноземної мови учні старших класів мають навички опису подій, досвіду, амбіцій та мрій, наведення доказів та пояснень щодо власних точок зору та майбутніх планів [3, с. 51].

Рівень B2 (або Vantage) передбачає розуміння ідей комунікації як на конкретну тему, так і на абстрактну, проведення складних дискусій відповідно до ситуації. Учні мають навички вільного спілкування з носіями мови з помірним ступенем спонтанності та швидкості, який не спричиняє перешкод жодної зі сторін [10]. При опануванні просунутого рівня учні старших класів можуть детально та чітко вести процес комунікації на досить широке коло тем, висловлювати власну точку зору відповідно до наявної проблематики, а також наводити переконливі аргументи за та проти [3, с. 51].

Продуктивна діяльність учнів старших класів залежить від контексту користування мовою, а саме сфери застосування комунікації. На основі інтеракції учнів старших класів можна виділити три основні сфери застосування продуктивної діяльності: особиста, публічна та освітня.

Особиста сфера продуктивної діяльності стосується комунікації, яка відбувається в приватному житті. Центральне місце в ній займають сім'я та друзі. Дана сфера охоплює індивідуальні захоплення, інтереси, які виконуються для персонального задоволення та хобі. Публічна сфера продуктивної діяльності означає представлення учня як представника соціуму, який діє із загальними поглядами та правилами суспільства. Освітня сфера продуктивної діяльності виявляється під час процесу навчання в школі та інших позашкільних навчальних закладах [3, с. 51].

Щодо програних вимог з вивчення іноземної мови у старших класах учні мають оволодіти основними продуктивними моделями ситуативного спілкування. Наприклад у 10 класі учні мають:

- надавати повідомлення та запити відносно уточнення змісту інформації;

- виражати власну точку зору до позицій інших;
- порівнювати явища та факти;
- виявляти почуття та емоції;
- приймати та відхиляти пропозиції;
- аргументувати власну точку зору;
- залучатись до дискусій інших учасників комунікації;
- виражати вірування, переконання думок та непорозумінь [2].

Щодо продуктивних навиків, то в 11 класі їх рівень підвищується. Учні старших класів здатні:

- надавати інформацію та запит для уточнення деталей;
- виявляти свою позицію до вчинків інших учасників комунікації;
- порівнювати та аналізувати факти, події та явища;
- приймати та відхиляти пропозиції із аргументованим поясненням;
- вести дискусію;
- аргументувати власний вибір;
- переконувати учасників комунікації;
- виражати емоції та почуттів;
- виражати думки, переконання, погодження або відхилення [2].

Іншомовна продуктивна компетентність реалізує комунікативні завдання участі співрозмовників у мовленнєвих видах діяльності, володіння, оперування та підбір комунікативної стратегії відповідно до ситуацій.

Аналіз наукової літератури з даного питання свідчить, що продуктивна компетентність складається з наступних видів діяльності: [6, с. 103].

Усна продуктивна діяльність, яка включає здатність:

- публічного звернення (подання нової інформації, виступи тощо);
- звернення до слухачів (промови, лекції, коментарі, розважальні виступи, інформаційні презентації тощо);
- говоріння за допомогою письмового тексту;
- спонтанного мовлення;
- декламування твору;
- співу [6, с. 104].

Письмова продуктивна діяльність, яка включає здатність:

- написання ділових та особистих листів;
- написання статей;
- написання доповідей;
- образне та творче письмо;
- написання спонтанної статті або листа;
- складання написів для подальшого використання;
- заповнення питань тощо [6, с. 107].

Підсумовуючи вищесказане, можемо стверджувати, іншомовна продуктивна компетентність – це базова складова комунікативної мовленнєвої компетентності [3, с. 51]. Учитель має зосереджуватись саме на продуктивній складові, оскільки саме вона допоможе підготувати конкурентоспроможного, впевненого в собі випускника, який не боїться спілкуватись іноземною мовою.

Список використаних джерел:

1. Гальскова Н. Д. Теорія навчання іноземних мов: лінгводидактика та методика / Н. Д. Гальскова. – М.: Академія, 2004. – 336 с.
2. Навчальна програма вивчення англійської мови в 10-11 класів. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/program/30993/>.
3. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Петренко Н.В. Формування продуктивної компетентності як складова формування компетентної особистості / Н. В. Петренко. – Режим доступу: <https://nadiapetrenko.wordpress.com/2012/04/19>.
5. Смовженко Л. Г. Сучасні підходи викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах / Л. Г. Смовженко // Вісник львівського університету. Серія філологічна. – 2014. – № 61. – С. 244-250.
6. Розвиток ключових компетентностей учнів у сучасній школі. – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/yulyacheholka/ss-66070201>.
7. Dirven R. Pedagogical Grammar / R. Dirven // Language teaching. – Cambridge: Cambridge university press, 1990. – P. 1-18.
8. Pater J. Bringing the gap between receptive and productive development with minimally violable constrains / J. Pater // Constraints in Phonological Acquisition. – Amherst: University of Massachusetts, 2000. – P. 2-29.
9. Richards J. Bringing gap between receptive and productive competence / J. Richards. – Режим доступу: <http://www.cambridge.org/elt/blog/2015/08/27/bridging-gap-receptive-productive-competence/>.
10. Troike C. Receptive competence, productive competence and performance / C. Troike. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/234574608_Receptive_Compentence_Productive_Compentence_and_Performance.

Завінська О.М.

магістрант,

Науковий керівник: Сопівник Р.В.

доктор педагогічних наук, доцент,

Національний університет біоресурсів та природокористування України

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ КОЛЕДЖІВ

Сучасний етап розвитку суспільства вимагає від фахівців аграрного сектору володіння комунікативними вміннями та навичками для вирішення проблем професійного і соціального характеру; успішної колективної взаємодії та співпраці. Вирішення цих завдань в системі вищої освіти неможливо без формування професійних комунікативних умінь та навичок фахівця, що забезпечують його успішну взаємодію як по вертикалі (керівники і підлеглі), так і по горизонталі (колеги). Практична необхідність професійних комунікативних навичок у фахівців детермінована умовами спільної професійної діяльності та змістом функцій їх професії.

На даному етапі розвитку України з утвердженням ринкових відносин та становленням основ громадянського суспільства, має суттєвий вплив на

суб'єкти виробничого процесу. У зв'язку з цим актуалізується проблема нестача кваліфікованих працівників, здатних швидко та легко долати комунікативні бар'єри, вміти налагоджувати ділові стосунки. При цьому основними засобами здійснення фахової професійної діяльності, є спілкування, а якщо говорити конкретніше комунікативні вміння та навички. Їхній розвиток це запорука досконалого рівня професійної майстерності.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що проблемам комунікативної підготовки майбутнього фахівця присвячено велику кількість наукових праць як психологів так і педагогів. Дослідженням формування комунікативних вмінь і навичок займалися В. А. Кручек, Ю. І. Дробязко, Т. Л. Шепеленко, З. І. Білоусова, І. Г. Кирилова, М. П. Васильєва, В. В. Каплинський, Н. М. Косова, М. А. Коць.

Метою даної статті є розкриття сутності і структури комунікативних навичок студентів аграрних коледжів, як одного з основних чинників розвитку професійної компетентності особистості.

Процес реформування аграрної освіти України має зумовити зміни у змісті, структурі та технології навчання, створення теоретичної та практичної моделі формування комунікативних умінь студентів аграрних коледжів [4].

Серед вітчизняних та зарубіжних дослідників існують різні підходи до визначення сутності понять «комунікативні вміння та навички», а також їхнього змісту та складових. Деякі дослідники вважають вміння способом моделювання процесу спілкування, однак є ті, що наголошують на тому, що комунікативні навички є властивістю особистості, заснованих на певних вольових здібностях та професійному досвіді.

Педагогічний аналіз специфіки формування комунікативних навичок студентів насамперед потребує осмислення понять: комунікативність, комунікативні навички та уміння.

Комунікативність – це процес взаємодії між людьми, в ході якої виникають, виявляються і формуються міжособистісні стосунки. Слід мати на увазі, що комунікативність особистості необхідно розглядати не лише як сукупність деяких характерологічних властивостей і якостей, що дозволяють здійснювати процес спілкування, але і те, що комунікативність особистості є компонентом мотиваційно-потребової сфери [3]. Тобто, комунікативність вимагає наявності відповідної спрямованості особистості, що визначає соціальну і етичну вагу особистості, її потреби, інтереси, переконання, ідеали і відповідні ціннісні орієнтації, як правило, що не безпосередньо мотивують поведінку, а виконують координуючу функцію, у тому числі і «фільтруючу».

Розвиток комунікативності особистості починається з формування у людини такої спрямованості особистості, при якій цінність людського спілкування знаходиться не на периферії, а в центрі системи ціннісних орієнтацій людини.

Теоретичне осмислення проблеми формування комунікативних умінь поставило нас перед необхідністю встановлення сутності поняття «вміння» та його взаємозв'язку з поняттям «навичка», що часто вживається поряд. Представники однієї групи дослідників І. А. Ільїна, Е. Н. Кабанова-Меллер, Г. С. Костюк, Л. М. Шварц вважають навичку утворенням більш високого

рівня, а вміння – початковим етапом оволодіння дією. Людина, володіючи навичкою, перебуває на більш високому рівні порівняно з людиною, яка має відповідне вміння. За цією логікою вміння, автоматизуючись, стає навичкою. Друга група науковців вважає первинною навичку Л. Ф. Спірін, О. В. Барбанщиков, Є. І. Бойко, К. К. Платонов, Е. А. Мілерян, В. В. Каплинський, Н. І. Плешкова.

Комунікативні вміння, які С. Ф. Шатилов розуміє як володіння різними видами комунікативної діяльності на різних рівнях досконалості, що розмежовуються за своїми особливостями: експресивні, перцептивні, організаторські, сугестивні. З огляду на це, комунікативні навички є компонентом комунікативних умінь і становлять автоматизовані мовленнєві аспекти (граматичні, лексичні та ін.) операції з мовним матеріалом [6, с. 87].

На нашу думку, прості вміння за певних обставин перетворюються на навичку, тобто навичка формується на основі вмінь. Разом з тим складні вміння необхідні для формування певних навичок чи системи навичок. Комунікативні вміння пов'язані з системою психічних та практичних операцій, які обумовлюють встановлення взаємовідносин типу «людина-людина», дозволяють моделювати та регулювати процес спілкування в залежності від мети та умов.

Нам найбільш близьке трактування *комунікативних навичок* як здатність людини взаємодіяти з іншими людьми, адекватно інтерпретуючи отримувану інформацію, а також правильно її передаючи. Ці навички дуже важливі в суспільстві, коли щодня необхідно взаємодіяти з багатьма людьми.

У структурі комунікативної діяльності, поряд зі знаннями, уміннями й навичками, важливе місце посідають *комунікативні здібності*, які є найважливішим чинником самореалізації особистості.

У цьому контексті слушним є підхід Н. Волкової [2], яка вважає, що комунікативні здібності є індивідуально-психологічними особливостями людини, які постають умовою ефективного спілкування, передачі інформації, встановлення контактів, розуміння комунікативної ситуації, забезпечують взаємодію з іншими людьми та не зводяться лише до комунікативних умінь і навичок, хоча можуть полегшувати їх формування та використання.

Отже, комунікативні здібності є передумовою опанування студентами аграрних коледжів комунікативними знаннями, уміннями й навичками, оскільки вони охоплюють сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, що існує на основі комунікативних задатків та обумовлює успішність комунікативної діяльності. На основі взаємозв'язку між комунікативними здібностями та вміннями людини встановлено, що наявність знань, умінь і навичок є умовою формування здібностей, і навпаки, наявність комунікативних здібностей є умовою оволодіння комунікативними вміннями та навичками.

Список використаних джерел:

1. Барковський В.П. Сутність і зміст формування комунікативних навичок у студентів аграрних ВНЗ / В.П. Барковський // Таврійський науковий вісник. – 2011. – Вип. 75. – С. 406-412.
2. Волкова Н.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Наталія Павлівна Волкова. – Дніпропетровськ, 2006. – 430 с.
3. Дзюбата, З.І. Стан сформованості комунікативних умінь майбутніх аграрників на сучасному етапі їх підготовки у аграрних вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / З.І. Дзюбата // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2010. – № 10. – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_10/files/p1010_53.pdf.
4. Кручек В.А. Формування комунікативних умінь студентів вищих аграрних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти Київ, 2004. – 20 с.
5. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся / С.Ф. Шатилов. – Л., 1985. – 290 с.
6. Яковліва О.П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Олена Павлівна Яковліва. – Вінниця, 2002. – 222 с.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Воїнкова І.В.

студентка,

*Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ПРОЕКТІВ

Компетентнісний підхід є сучасним, актуальним і перспективним напрямом досліджень у педагогіці в усьому світі. Виховання компетентної особистості, котра володіє глибокими знаннями, високими моральними якостями, уміє діяти належно у вирішальних ситуаціях, застосовуючи знання і вміння, беручи на себе відповідальність за свою діяльність, є головним завданням нинішньої школи. Однак зміст освіти сьогодні недостатньо відповідає вимогам і потребам суспільства, а впровадження компетентнісного підходу в практичну діяльність в освітянській сфері стикається з певними проблемами. Однією з головних є формування інформатичних компетентностей і підвищення рівня знань учня – цікаво, ефективно, творчо й різноманітно. Ефективною технологією навчання може слугувати метод проектів на основі міждисциплінарних зв'язків.

Інформатична компетентність представляє собою новий напрямок, який виник безпосередньо під впливом нових інформаційних технологій і створення електронних інформаційних технологій.

Завдяки ефективному використанню нових інформаційних технологій в ході навчання учні можуть набувати цілого ряду компетентностей, зокрема інформатичних. Ефективний розвиток цих компетентностей відбувається під супроводом висококваліфікованих педагогів, що самі володіють інформатичними компетентностями, готові та здатні до діяльності, передачі нових знань учням.

Інформатичні компетентності є основним компонентом інформатичної культури, яка, у свою чергу, є частиною загальної культури людини [2].

До інформатичних компетентностей включаються такі знання:

- розуміння основних комп'ютерних програм, включаючи графічний редактор, текстовий процесор, електронні таблиці, бази даних, засіб для створення презентацій, засоби збереження та опрацювання, архівування даних;
- освіченість у своїй сфері діяльності, яка базується на використанні Інтернету та електронних способах передавання даних, таких як пошта, відеоконференції тощо;
- розуміння різниці між реальними та віртуальним світом;

– розуміння потенціалу інформаційних технологій для можливості працевлаштування, підтримки інноваційної діяльності людини та залучення її у справах суспільства;

– базове розуміння надійності та достовірності одержаних даних та повага до етичних принципів при інтерактивному використанні інформаційних технологій [3].

До інформатичних компетентностей включаються такі вміння та здатності:

– шукати, збирати, створювати, організовувати електронні дані, систематизувати отримані дані та поняття, вміння відрізнити суб'єктивне від об'єктивного, реальне від віртуального, релевантне від не релевантного;

– використовувати потрібні засоби (презентації, графіки, діаграми, карти знань) для комплексного розуміння та подання отриманих даних;

– шукати та знаходити потрібні веб-сайти та використовувати Інтернет-сервіси такі, як форуми та е-пошту;

– використовувати інформаційні технології для критичного осмислення того, що відбувається, інноваційної діяльності в різних контекстах дома, на роботі (школі) і дозвіллі [3].

Основною ідеєю методу проектів – стимулювати інтерес дітей до певних проблем, що передбачає володіння певною кількістю знань, і через проектну діяльність, яка передбачає вирішення однієї або цілого ряду проблем, показати практичне застосування отриманих знань. Іншими словами, від теорії до практики – з'єднання академічних знань з прагматичними при дотриманні відповідного балансу на кожному етапі навчання. Щоб домогтися такого результату, необхідно навчити дітей самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних областей, вміти прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення.

На відміну від традиційних заходів, які спрямовані на передачу школярам готового соціального досвіду, проектна діяльність учнів дає змогу найбільш повно врахувати здібності, потреби та наміри учнів.

Актуальність методу проектів на сучасному етапі розвитку освіти зумовлене декількома факторами. Причин тому декілька, і основа їх лежать не тільки в сфері власне педагогіки, але, головним чином, в соціальній сфері:

- необхідність не стільки передавати учням велику кількість найрізноманітніших знань, скільки навчити набувати ці знання самостійно, вміти користуватися набутими знаннями для вирішення нових компетентнісних завдань;

- актуальність придбання комунікативних навичок і умінь, тобто умінь працювати в різноманітних групах, виконуючи різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника та ін.);

- актуальність широких людських контактів, знайомства з різними культурами, різними точками зору на одну проблему;

- важливість для розвитку людини вміння користуватися дослідницькими методами: збирати необхідні дані, факти, вміти їх аналізувати з різних точок зору, висувати гіпотез, робити висновки і висновки.

Якщо випускник школи набуває зазначені вище навички та вміння, він виявляється більш пристосованим до життя, який вміє адаптуватися до умов, що змінюються, орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, працювати в різних колективах.

Реалізація методу проектів веде до зміни ролі вчителя, його позиції. З носія готових знань він перетворюється в організатора пізнавальної діяльності своїх учнів. Вкрай важлива роль учителя як незалежного консультанта. Чіткість організації проектування визначається конкретністю постановки мети, визначенням запланованих результатів, виявленням вихідних даних. Дуже ефективним є використання невеликих методичних рекомендацій чи інструкцій, де вказується необхідна і допоміжна література для самоосвіти, вимоги вчителя до якості проекту, форми і методи кількісної оцінки результатів, алгоритми проектування [1].

Для багатьох учнів привабливість застосування методу проектів пов'язана з набуттям досвіду, пов'язаного з реальним життям. Учні виконують дії фахівців, що працюють в галузі конкретної професії чи фаху. Коли вони знімають документальний відеofilm про природоохоронну діяльність, створюють публікацію, в якій підкреслюють історичну значущість своєї місцевої громади, розробляють мультимедійну презентацію про переваги і недоліки будівництва супермаркету, учні беруть участь в реальній діяльності, що виходить за межі навчання у школі [4].

Використання методу проектів підвищує ефективність навчання та виховання. З його допомогою реалізуються міжпредметні зв'язки, здобуваються знання через взаємодію суб'єктів навчання з педагогом та між собою.

Узагальнивши результати досліджень, можна зробити висновок, що використання методу проектів є важливим засобом організації самостійної роботи учнів, оскільки в основі даного методу лежить розвиток їх пізнавальних навичок, умінь самостійно набувати знань, орієнтуватися в інформаційному просторі та розвивати критичне мислення. Вміння педагога ефективно організувати та впровадити проектну діяльність в навчальний процес є показником високого рівня його професійної компетентності.

Актуальним залишається питання, щодо удосконалення методики формування в учнів навичок мислення високого рівня шляхом застосування проектної технології.

Список використаних джерел:

1. Бодько Л. Метод проектів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання // Початкова школа. – 2013. – № 10. – С. 1-4.
2. Каракозов С.Д.. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С. 41-55.
3. Морзе Н.В. Як навчати вчителів, щоб комп'ютерні технології перестали бути дивом при навчанні? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/854/1/N_Morze_KSHKS_6.pdf.
4. Шаповаленко І.Л. Педагогічна інноватика [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://wiki.soippo.edu.ua/index.php>.

Курочка В.М.

асистент,

Київський національний університет

імені Тараса Шевченка

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА У ВУЗІ: ВЧАСНА РЕАКЦІЯ НА ВИКЛИКИ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Актуальність даної теми обумовлена необхідністю вчасного реагування вищих навчальних закладів України на виклики інформаційного суспільства та виваженого переформатування сучасної вузівської освіти при збереженні досвіду і традицій, з обов'язковим врахуванням особливостей сьогоденного покоління студентів.

На сьогодні в нашій країні зростає інтерес до дистанційного навчання, в процесі якого задіяні можливості сучасних інформаційних технологій, використовується позитивний досвід європейських вищих навчальних закладів та враховуються особливості сприйняття і засвоєння інформації сьогоденними студентами, для яких цифрові технології стали важливою, невід'ємною частиною їх життя, отримання знань і фахової освіти: використання ресурсів дистанційного навчання сприяє навчальному процесу суголосно викликам і потребам часу, підготовці високоосвічених конкурентноспроможних фахівців.

Оскільки поняття «дистанційне навчання» має свої аспекти і є декілька підходів до його розуміння, на наших теренах в цей термін вкладається різний зміст. Тому в реаліях нашого часу і досвіду, – успішне проведення дистанційного навчання в КНУ імені Тараса Шевченка на початку II семестру (один місяць), цим терміном нами позначається самостійне позааудиторне (звичні пари не відбуваються) опрацювання студентами отриманих від викладача завдань. Ці завдання виконуються студентами за планом самостійної роботи (затвердженої відповідною кафедрою та факультетом), що містить обсяги, терміни, критерії якості засвоєння матеріалу, список електронних ресурсів, обов'язкової та рекомендованої літератури; дистанційне навчання проходить без участі викладача, але під його методичним керівництвом у вигляді консультацій: за допомогою електронної пошти, Scure, форумів.

Ефективність засвоєння матеріалу, винесеного на самостійну роботу, оцінюється під час і після завершення дистанційного навчання за різними (відповідно до спеціалізації) видами робіт, згідно з чинними шкалами оцінювання – українською та ЄКТС.

Слід зауважити такий важливий фактор, що приймається до уваги в дистанційному навчанні як врахування особливостей сприйняття інформації сьогоденними студентами «міленіалами»: поколінням цифрових технологій, яке виростало з інтернетом та різноманітними девайсами, що стали частиною його життя. В країнах пострадянського простору, з врахуванням тенденцій, які проявились тут в пізніший час, ніж зазначений авторами теорії поколінь

В. Штраусом та Н. Хоувом, рік народження представників цього покоління починається приблизно з нульових: це і є ті студенти, які навчаються сьогодні. Для них характерна висока швидкість сприйняття інформації і вони починають нудьгувати, коли її мало; при цьому їх «не дуже цікавлять традиційні методи подачі інформації» [1, с. 130], їм легко самотійно знайти в інтернеті потрібне, для них не існує мовних бар'єрів, – тому форми навчання цієї генерації студентів потребують відповідної адаптації.

Власний менеджмент засвоєння знань при дистанційному навчанні дає можливість студентам знайти гнучкий графік самотійного вивчення запланованого матеріалу, оптимально структурувати його, зробити процес засвоєння більш продуктивним і ефективним та суттєво зекономити час: ці аспекти є дуже важливими для покоління інформаційних технологій, оскільки «найбільшою цінністю для «міленіалів» є контроль над власним життям, часом і роботою» [2].

Дистанційне навчання зміцнює як навички та уміння самотійної роботи так і відповідальності за зроблене, посилює мотивацію: студенти більш активно і міцно засвоюють матеріал, керуючи якістю своєї освіти, адже «представники цього покоління роблять акцент на компетенціях, які можна використати в реальному житті» [3]. Зацікавлення, що виникає під час опрацювання обов'язкового обсягу самотійної роботи, нерідко виливається в розширення обсягу роботи, реалізації з ініціативи студентів їх власних навчальних та наукових інтересів, що сприяє підвищенню фахового рівня і зміцненню конкурентоспроможності майбутніх фахівців на українському та світовому ринках праці.

Дистанційне навчання як збільшення об'єму самотійної роботи в структурі навчальних планів і програм відповідає досвіду і практиці європейських вузів та ряду науково-педагогічних і організаційно-методичних вимог щодо модернізації освіти в Україні.

Важливою щодо оцінки ефективності дистанційного методу навчання є думка студентів, які оцінюють його позитивно, вбачаючи в такій організації навчального процесу велику практичну користь.

Враховуючи вищеописані аспекти можна зробити висновок щодо ефективності та доцільності застосування дистанційного навчання для подальшого вдосконалення рівня освіти в вищих навчальних закладах України. Але слід зауважити, що оптимально цей метод працює у виваженому поєднанні з традиційними формами навчання, що необхідно приймати до уваги при плануванні навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Зикерман Т., Линдер Д. Как пробиться сквозь шум и завладеть влиянием сотрудников и клиентов / Т. Зикерман, Д. Линдер. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 272 с.
2. Амосова К., Кто такі «міленіали», і як навчати таких студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/columns/2018/01/16/228473>.
3. Рубене З. Важно ли для поколения Миллениалов образование? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.baltic-course.com/rus/opinion/?doc=137973.

Марункевич Я.Ю.

*кандидат медичних наук, асистент,
Вінницький національний медичний університет
імені М.І. Пирогова*

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ

Одним із основних завдань модернізації вищої медичної освіти є розробка та вдосконалення науково-методичного забезпечення викладання дисциплін, покращення організації самостійної та індивідуальної роботи студентів, розробка і впровадження нових ефективних засобів контролю їх якості знань. Впровадження інновацій у навчальний процес покликане забезпечити підвищення якості навчання студентів [5, с. 334].

На сьогоднішній день відомо багато інноваційних методів навчання. Серед інноваційних технологій навчання, Л. Б. Муц [1, с. 43], виокремлює такі види: а) інформаційні – направлені на розвиток знань, умінь, навичок; б) операційні – формують способи розумових дій; в) емоційно-художні й емоційно-моральні – удосконалюють сфери естетичних і моральних відносин; г) технології саморозвитку – формують самоуправляючі механізми особистості; д) евристичні – розвивають творчі здібності; е) прикладні – розбудовують дієво-практичну сферу.

До основних інтерактивних методів навчання належать методи проєктів, мозкового штурму; проблемні дискусії; телемедичні технології; дистанційна освіта; конкурентні і кооперативні групи; практичний стимуляційний тренінг; case-study метод.

Основною метою інтерактивного навчання є створення комфортних умов, за яких кожен студент відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність. «Інтерактивний» – здатний до взаємодії, співпраці, діалогу. Інтерактивні технології навчання є наступним етапом еволюційного розвитку академічної університетської системи підготовки кадрів, виховання фахової, наукової еліти медичної галузі та формування самодостатніх особистостей із студентської молоді [3, с. 145].

Структура заняття за інтерактивною технологією [2, с. 10]: 1. мотивація (підбір методу для мотивації – бесіда, «незакінчене речення», робота з літературними джерелами, розгляд певних ситуацій, фільмів, фрагментів); 2. оголошення теми та очікуваних навчальних результатів; 3. обговорення основних теоретичних положень з теми заняття; 4. робота в малих групах, в парах, колективна діяльність; 5. «мозковий штурм», дискусія; 6. рефлексія – усвідомлення результатів заняття.

Особливої популярності серед інноваційних методологічних підходів у вищих медичних навчальних закладах набуває case-study метод. Метод case-study (від англ. case – випадок, ситуація), або метод конкретних ситуацій, – це педагогічна технологія, заснована на моделюванні ситуації або використанні реальної ситуації з метою аналізу даного випадку, виявлення проблем, пошуку альтернативних методів вирішення та прийняття оптимального вирішення

проблеми [4, с. 20]. Метод проектів – передбачає пошук необхідної інформації, її інтеграцію, структурування та виготовлення нового інформаційного продукту, сприяє виробленню умінь працювати з інтенсивними потоками інформації, вибираючи з них головне і необхідне, є поштовхом для творчої самореалізації особистості. Співробітництво студентів та викладачів у створенні проектів, зумовлюють реалізацію технології співпраці і можливості діяти відповідно до своїх інтересів і здібностей. Цей метод сприяє формуванню ініціативності, креативності, здатності до аналізу та синтезу. Наступний розповсюджений інноваційний метод – це проблемні дискусії (круглий стіл, панельна дискусія, форум, дебати). У роботі з майбутніми лікарями дає можливість студенту висловлювати свої думки, часом хибні, а викладачу й іншим учасникам, направляти їх у правильне русло, виправляти. Це стосується як розгляду проблеми конкретного пацієнта на практичних заняттях, так і тематичних лекцій, де викладач, у процесі подачі навчального матеріалу активізує студентську аудиторію до висловлювання думок щодо теми обговорення. Оскільки студенти розуміють «безкарність» своїх помилок у лекційній аудиторії, вони сміливіше включаються у діалог, що трансформує лекцію у креативний процес пізнання нового матеріалу. Закладаються основи компетентностей роботи у команді, міждисциплінарній команді, прийняття рішень, розв’язання проблем.

Проте, не слід забувати, що лише комплексне застосування як традиційних, так і інноваційних методологічних підходів у вищій медичній школі, здатне забезпечити високу якість освіти.

Список використаних джерел:

1. Муц Л.Б. Застосування педагогічних програмних засобів освіти у навчальному процесі вищої школи / Л.Б. Муц // Медична освіта. – 2013.– № 1. – С. 42-46.
2. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. – К., 2002. – 136 с.
3. Скринник З.Е. Психологія і педагогіка. Проведення індивідуального заняття за методом аналізу конкретних навчальних ситуацій (case study): навч.-метод. посіб. / З.Е. Скринник. – Львів: ЛІБС УБС НБУ, 2012. – 145 с.
4. Сурмін Ю.П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: Кол. моногр. – К.: МАУП, 2005.
5. Філоненко М.М. Психолого-педагогічна готовність викладача ВМНЗ в інноваційних умовах освіти / М.М. Філоненко // Гуманітарний вісник. – Дод. 1 до вип. 27, т. II (35): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2012. – С. 333-339.

Рогач А.В.

студент,

Національний педагогічний університет

імені М.П. Драгоманова

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ ВМІНЬ УЧНІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗАСОБІВ ІКТ

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних засобів дає можливість в процесі навчання, зацікавлювати учнів та формувати вміння і навички самостійно здобувати знання, а також уникнення від механічної та рутинної роботи.

Навчально-дослідницька діяльність – це діяльність учнів, що організовується педагогом з використанням переважно дидактичних засобів опосередкованого й перспективного управління, спрямована на пошук пояснення й доведення закономірних зв'язків і відношень експериментально спостережуваних або теоретично аналізованих фактів, явищ, процесів, у якій домінує самостійне застосування прийомів наукових методів пізнання й у результаті якої учні активно оволодівають знаннями, розвивають свої дослідницькі вміння й здібності [1, с. 240].

В сучасному світі учні повинні вміти використовувати інформаційні технології, як в освіті, так і в повсякденному житті, за допомогою яких можна отримати доступ до різноманітних ресурсів.

Інформаційні технології – це методи, засоби та системи, поєднанні із збиранням, опрацюванням, передаванням, розповсюдженням, зберіганням, експлуатацією, поданням, використанням, захистом різних видів даних [2, с. 343].

В даний час при постійному зростанні потоку даних знання перестають бути самоціллю, а стають умовою для самореалізації особистості. Учні повинні не лише здобувати нові навички, вміння, аналізувати, зіставляти, але і знаходитися у постійному пошуку нових даних та пошуку нових ідей.

Розв'язання однієї з глобальних проблем сучасної спільноти підвищення якості освіти завдяки використання ІКТ у навчальному процесі.

Комплекс навчально-методичних матеріалів технічних і інструментальних засобів обробки, збереження, передачі та відображення даних, які ефективно впливають на професійну підготовку, як відомо це інформаційно-комунікаційні технології.

Засоби ІКТ – це синтез сучасних досягнень педагогічної науки і засобів інформаційно-комунікаційної техніки. ІКТ реалізують наукові підходи до організації навчально-виховного процесу у загальноосвітньому та вищому педагогічному закладі з метою його оптимізації і підвищення ефективності, а також постійної інтелектуалізації матеріально-технічної бази освітніх установ [3, с. 9].

За допомогою комп'ютерних технологій можна організувати навчальний процес з використанням різноманітних методик. Для вчителя відкриваються нові можливості у викладанні свого предмета з використанням інформаційно-

комп'ютерних технологій. Вивчаючи будь-які дисципліни з використанням ІКТ це сприяє розвитку інтересу учнів до предмету та дає можливість для роздумів, і участі в створенні елементів уроку. Уроки з використанням мультимедійних презентацій, on-line тестів і програмних продуктів дозволяють учням поглибити знання, підвищити результативність навчання, інтелектуальний рівень учнів, прищепити навички самонавчання, самоорганізації, полегшити вирішення практичних завдань.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) торкнулися всіх сфер людської діяльності і внесли якісні зміни в життя всього світу. Вміння читати і писати стали на рівні з умінням застосовувати ІКТ, оскільки для сучасного суспільства характерно лавиноподібне накопичення знань (інформаційний бум), то природним стала поява нової концепції освіти – «освіти впродовж життя», яка передбачає, серед іншого, вироблення уміння приймати самостійні рішення і вміння спілкуватися.

Дослідницька компетентність учнів формується та розвивається у процесі організації пошукової діяльності. Навчання з використанням засобів ІКТ сприяє реалізації індивідуального, диференційованого підходу, забезпечує мобільність та творчість учнів.

Головним завданням навчального закладу є формування вмінь учнів. Правильно сформовані вміння – це важлива умова для успішного навчання учнів, підготовці їх до майбутньої діяльності.

Здійснюючи дослідницьку діяльність учні набувають навичок дослідження як багатоцільового способу освоєння дійсності, розвивають здібності до дослідницького типу мислення, активізує власну особистісну позицію.

Покращити навчальний процес та створити умови для доступу учнів до практично необмеженого обсягу даних та її аналітичної обробки, підсилення інтелектуальних можливостей, створення умов для перебудови їхньої пізнавальної діяльності, здійснення дослідницької діяльності це все можливе завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Інформаційно-комунікаційні технології слугують засобом для формування учнів вмінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну та експериментально-дослідницьку діяльність та удосконаленню змісту, методів і форм навчання в умовах єдиного інформаційного простору.

Формування навчально-дослідницьких вмінь учнів з використанням засобів ІКТ є об'єктивною необхідністю, оскільки використання сучасних комп'ютерних програм дозволяє підвищити ефективність цієї роботи, зосередитись на її змістовій стороні, звільняє учня від рутинної роботи.

Список використаних джерел:

1. Андреев В. И. Евристичное програмування навчально-дослідницької діяльності. – М.: Вищ.шк., 1981. – 240 с.
2. Богданова І. М. Соціальна педагогіка: Навч. посіб. – К.: Знання, 2008. – 343 с. – (Бібліотека соціального педагога). Педагогіки та освіти» / В. Н. Литовченко. – Мінськ, 1990. – 26 с.
3. Гриценко В. И. Информационная технология: состояние и вопросы развития / В. И. Гриценко, Б. Н. Панышин. – К.: Наукова думка, 1989. – С. 9.

Салтановська С.В.

вчитель історії,

Криворізька загальноосвітня школа I-III ступенів № 26

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УРОКІВ ІСТОРІЇ

Однією з основних тенденцій розвитку освіти є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). І це й не дивно, адже сучасні учні – діти інформаційного суспільства, народжені у еру комп'ютерів, планшетів і смартфонів. Тому володіння вчителем сучасними ІКТ є вимогою відповідності сучасному етапу розвитку не лише освіти, але й науки та суспільства в цілому.

Та досить часто вчителеві важко самотійно виокремити серед усього розмаїття засобів ІКТ ті, володіння якими є не просто бажаними, але й необхідними.

Метою статті є розгляд засобів ІКТ, які стануть у нагоді вчителеві історії при підготовці та проведенні уроків.

Питання використання ІКТ на уроках інформатики досліджували у своїх публікаціях А. Є. Ачкасов [1], Л. А. Грицюк, В. О. Дрібниця, О. П. Мокрогуз [3], А. В. Фоменко й ін.

При підготовці до уроку, оформленні конспектів звісно ж, найнеобхіднішим програмним засобом є текстові процесори. Особливу увагу слід приділити створенню: автозмісту; списку використаних джерел; виносок. Тобто, серед питань, які потребують особливої уваги можна виокремити, окрім, звісно ж, форматування, ще й посилання.

Безпосередньо ж при проведенні уроків історії найпоширенішим засобом ІКТ є мультимедійні презентації. Серед переваг їх використання можна назвати підвищення продуктивності уроку – збільшення його темпу, адже дані, які вчитель мусив писати на дошці, вже зафіксовано на слайдах. Окрім цього, завжди є можливість повернення назад, відновлення попередніх відомостей у разі необхідності. Використання презентацій надає можливість задіяти у навчальному процесі одразу два види пам'яті – аудіальну і візуальну, що сприяє кращому засвоєнню інформації.

Для вчителя історії також необхідно використовувати різноманітні фільми. Це сприяє створенню відповідного «емоційного зв'язку» з матеріалом, що вивчається. Але у зв'язку із обмеженістю часом вчитель повинен вміти створювати «нарізки», тобто йому необхідні навички роботи з засобами створення та обробки відеофайлів.

Вчитель історії, як ніхто інший, потребує також вмінь роботи з програмами для створення різних схем, хронологічних послідовностей. Яскравим прикладом таких ІКТ є карти знань.

Перевірка засвоєння знань, ефективна та раціональна організація різноманітних опитувань неможлива використання відповідних засобів ІКТ, що надають можливість суттєво зекономити час.

Цікавою є програма розвитку ІК-компетентностей викладачів та вчителів [2], згідно з якою слухачі опановують основи теорії й практики проектування цифрових освітніх ресурсів:

– за допомогою локальних програмних засобів – на прикладі підготовки до друку конспектів лекцій з певної дисципліни як текстового документа складної структури (навички форматування за допомогою стилів, додавання автозмісту тощо) у середовищі текстового процесору MS Word/LO Writer, розробки презентації до лекції (уроку) у середовищі редактора слайдових презентацій MS PowerPoint/LO Impress, розробки електронного журналу викладача (вчителя) у середовищі табличного процесору MS Excel/LO Calc, проектування інтерактивного електронного підручника за допомогою програмного засобу SunRav;

– за допомогою мережних (хмарних) програмних засобів – розробки електронного навчально-методичного комплексу з дисципліни у сховищі Google Drive (у тому числі Google Forms для анкетування й тестування), розкладу зайнятості – календаря подій викладача (вчителя) за допомогою сервісу Google Calendar, персонального сайту-візитки викладача (вчителя) за допомогою ресурсу Google Sites.

Розглянуті засоби повністю вичерпують наведені науковцями форми використання ІКТ на уроках суспільствознавчих дисциплін [3, с. 32]: вивчення теми уроку учнями самостійно або в парах із допомогою певного програмного забезпечення; використання на уроці мультимедійних можливостей комп'ютера, що слугує наочним посібником; використання Інтернету, компакт-дисків для виконання лабораторно-практичної роботи, проекту, написання реферату, виконання будь-якого творчого завдання; проведення різноманітних опитувань, тестувань, тематичного оцінювання.

Також слід відзначити, що ІКТ постійно розвиваються і у 2012 році в Торонто було розроблено Fun Maps for Kids («Веселі карти для дітей») з використанням доповненої реальності. Тож тепер на черзі – реалізація подібних проектів і з історії.

Список використаних джерел:

1. Ачкасов А. Є Використання інформаційних технологій та технічних засобів навчання на уроках історії / Ачкасов А. Є. // План семінару вчителів історії загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів «Використання інформаційних технологій та технічних засобів навчання на уроках історії». – Х., 2011. – 22 с.

2. Мінтій І. С. Розвиток ІК-компетентностей викладачів педагогічних ВНЗ за програмою курсів підвищення кваліфікації «Інформаційно-комунікаційні технології в очно-дистанційному (комбінованому) навчанні» / Ірина Сергіївна Мінтій, Наталя Анатоліївна Хараджян, Світлана Вікторівна Шокалюк // Новітні комп'ютерні технології. – Кривий Ріг: Видавничий центр ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2017. – Том XV. – С. 240-244.

3. Мокрогуз О. П. ПК як універсальна складова оптимізації роботи вчителя (з практики запровадження комп'ютерних технологій на уроці історії) / О. П. Мокрогуз // Історія в школах України. – 2005. – № 1. – С. 32-36.

Снігур О.М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

СТРУКТУРА СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО МУЛЬТИМЕДІЙНОГО КУРСУ

Серед електронних засобів навчального призначення особливе значення мають навчально-методичні комплекси. Кожний навчально-методичний комплекс призначений для надання допомоги при вивченні та систематизації теоретичних знань, формування практичних навичок роботи як у предметній області, так і в системі дистанційної освіти, чи в традиційній системі освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Навчально-методичний комплекс містить не лише теоретичний матеріал, а практичні завдання, тести, що надають можливість здійснювати самоконтроль тощо. Створення навчально-методичного комплексу має особливе значення, бо дозволяє комплексно підійти до вирішення основних дидактичних задач.

Навчально-методичні комплекси можуть бути представлені як мультимедійні курси, кожний з яких є комплексом логічно пов'язаних структурованих дидактичних одиниць, що представлені у цифровій та аналоговій формах і містять усі компоненти дидактичних задач [1].

Сучасний навчальний мультимедійний курс – це не просто інтерактивний текстовий, чи навіть гіпертекстовий матеріал, доповнений відео- й аудіоматеріалами та представлений в електронному вигляді. Для того, щоб забезпечити максимальний ефект навчання, необхідно, щоб навчальний матеріал був представлений у різноманітних формах та на різних носіях. В комплект курсу рекомендується включати як аудіо-та відео-, так і друковані матеріали. Це обумовлено не лише технічними та економічними, а й психологічними чинниками. Наявність в учнів провідної сенсорної модальності (основного каналу сприйняття інформації) призводить до того, що одні легше засвоюють відеоінформацію (візуали), для інших важливу роль має звук (аудіали), третім для закріплення інформації необхідна рухливість (кінестетики).

Мультимедійний курс є засобом комплексного впливу на учня через поєднання концептуальної, ілюстративної, довідкової, тренажерної та контролюючої частин. Структура та користувацький інтерфейс цих частин курсу мають забезпечувати ефективну допомогу при вивченні матеріалу.

Визначаючи таким чином мультимедійний курс, ми визначаємо і структуру навчально-методичних комплектів, підготовка яких є найбільш важливим для викладача завданням у системі відкритої та дистанційної освіти.

Основою навчально-методичного комплексу (мультимедіа курсу) є його інтерактивна частина, яка може бути реалізована лише на комп'ютері. До неї входять: електронний підручник, електронний довідник, тренажерний комплекс (комп'ютерні моделі, конструктори та тренажери), задачник, електронний лабораторний практикум, комп'ютерна система тестів. Дана

структура може бути скоректована з урахуванням специфіки гуманітарних, природничих чи фізико-математичних дисциплін [3].

Електронний підручник призначений для самостійного вивчення теоретичного матеріалу курсу і побудований на гіпертекстовій основі, що дозволяє працювати за індивідуальною освітньою траєкторією.

Комп'ютерний підручник містить ретельно структурований навчальний матеріал, що надається учню у вигляді послідовності інтерактивних кадрів, які містять не лише текст, а й мультимедійні додатки. Гіпертекстова структура дозволяє учню визначити не лише оптимальну траєкторію вивчення матеріалу, а й зручний темп роботи і спосіб викладення матеріалу, що відповідає психофізіологічним особливостям його сприйняття. В електронному підручнику може бути передбачена можливість протоколювання дій учня для їх подальшого аналізу викладачем.

Нелінійна організація навчального матеріалу, багатшаровість та інтерактивність кожного кадру, а також можливість протоколювання інформації про вибір учнем траєкторії навчання визначають специфіку електронного підручника.

Електронний довідник дозволяє учню у бідь який час отримати необхідну довідкову інформацію у компактному вигляді. В електронному довіднику міститься інформація, яка дублює, або доповнює матеріал підручника.

Зазвичай електронний довідник – це електронний список термінів, або список слів іноземної мови, що вивчається в курсі, чи список імен авторів тощо. Кожна одиниця списку гіперактивна – її активність дозволяє звернутися до гіперпосилання, що містить тлумачення терміну, переклад або граматичні характеристики іноземного слова, енциклопедичний опис та інше.

В електронний довідник зазвичай можна увійти із будь якого розділу курсу за допомогою спеціальної кнопки у головному меню. Власне меню довідника, як правило, виглядає як алфавіт, оформлений у різних дизайнерських рішеннях. Активізація кнопки-літери забезпечує доступ до відповідного фрагменту довідника.

На сьогодні наявність довідкової системи є обов'язковою для будь якого навчально-методичного комплексу. При цьому електронний довідник може бути представлений як самостійний елемент навчально-методичного комплексу, так і вбудований в електронний підручник [2].

Комп'ютерні моделі, конструктори і тренажери дозволяють закріпити знання та отримати навички їх практичного використання у ситуаціях, що моделюють реальні.

На відміну від вищеописаних компонент, комп'ютерні моделі, зазвичай не є універсальними. Кожна з них розрахована на моделювання достатньо вузького кола явищ. Базуючись на математичних моделях (які містять у собі параметри управління), комп'ютерні моделі можуть бути використані не лише для демонстрації важко відтворюваних у навчальних умовах явищ, а й для з'ясування (в діалоговому режимі) впливу тих чи інших параметрів на процеси й явища, що вивчаються. Це дозволяє використовувати їх в якості імітаторів лабораторного устаткування, а також для відпрацювання навичок управління моделювальними процесами.

Комп'ютерні технології дозволяють не лише працювати з готовими моделями об'єктів, а й конструювати їх із окремих елементів.

До тренажерів можуть бути віднесені також і комп'ютерні задачки. Комп'ютерний задачник дозволяє відпрацювати прийоми рішення типових задач, які дозволяють наочно пов'язати теоретичні знання з конкретними проблемами, на вирішення яких вони можуть бути направлені.

Електронний лабораторний практикум дозволяє імітувати процеси, що відбуваються в реальних об'єктах, або моделювати експеримент, не можливий у реальних умовах. При цьому тренажер імітує не лише реальне устаткування, а й об'єкти дослідження й умови проведення експерименту. Лабораторні тренажери дозволяють підібрати оптимальні параметри для проведення експерименту, набути первинний досвід та навички на підготовчому етапі, полегшити та прискорити роботу з реальним експериментальним устаткуванням та об'єктами [5].

В якості тренажера може використовуватись і комп'ютерна система тестування, яка забезпечує, з одного боку, можливість самоконтролю для учня, а з іншого – приймає на себе рутинну частину поточного чи підсумкового контролю.

Комп'ютерна система тестування може бути як окремою програмою, що не допускає модифікації, так і універсальною програмною оболонкою, наповнення якої покладається на викладача. В останньому випадку в неї входить система підготовки тестів, яка полегшує процес їх створення і модифікації (у найпростішому випадку це може бути текстовий редактор). Ефективність використання системи тестування значно вища, якщо вона дозволяє накопичувати та аналізувати результати тестування. Система тестування може бути вбудована в оболонку електронного підручника, але може існувати і як самостійний елемент навчально-методичного комплексу. В такому випадку програми тестування з різних дисциплін доречніше поєднувати в єдину базу даних [4].

Запропоновані компоненти мультимедіа курсу самі по собі не вирішують педагогічних задач. Навчальна функція реалізується в мультимедіа курсі через педагогічний сценарій, за допомогою якого викладач вибудовує освітні траєкторії.

Мультимедійні курси є безперечно перспективним дидактичним засобом, який за певних вимог може значно підвищити ефективність навчального процесу. Основними умовами є врахування індивідуальних особливостей учня, його рівня компетенції і мотивації, відповідність навчальних потреб і цілей навчання. Ці вимоги необхідно враховувати під час проектування та створення мультимедіа курсів, чітко визначаючи цільову групу, для якої даний дидактичний засіб створюється. Використання мультимедійних курсів у навчальному процесі потребує визначення відповідних педагогічних технологій. Таким чином, мультимедійний курс як основний дидактичний засіб має поєднувати три компоненти: зміст навчального матеріалу, методи та технології навчання. Ці компоненти невід'ємно пов'язані між собою й утворюють навчальну систему, що дозволяє реалізувати процес самоосвіти особистості.

Список використаних джерел:

1. Демкин В.П., Вымятнин В.М. Принципы и технологии создания электронных учебников. – Томск, 2002.
2. Модульне середовище для навчання [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <https://msn.tup.km.ua>. – Назва з екрану.
3. <https://ru.wikibooks.org/wiki/%B8?oldid=83312>.
4. MS SQL, IIS, and Perl – Windows Servers [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: www.daniweb.com/hardware-and-software. – Назва з екрану.
5. The best online e-learning and e-teaching tools & resources – WizIQ [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: www.wiziq.com. – Назва з екрану.

НОТАТКИ

НОТАТКИ

Наукове видання

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ОСВІТИ
В СУЧАСНОМУ СВІТІ**

**МАТЕРІАЛИ IV МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

Матеріали друкуються в авторській редакції

Дизайн обкладинки: А. Юдашкіна
Верстка: Н. Кузнецова

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 16.04.2018. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 6,74. Тираж 100. Замовлення № 0418/10.
Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавництво «Молодий вчений»
Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, буд. 46-а
Телефон: +38 (0552) 39-95-30
E-mail: info@molodyvcheny.in.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 5761 від 09.11.2017 р.