

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК УКРАЇНИ
Науково-навчальний центр прикладної інформатики

ІНСТИТУТ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

МАТЕРІАЛИ
XI Міжнародної науково-практичної конференції

*10–11 листопада 2017 р.
м. Миколаїв*

У 2-х частинах

Частина перша

Миколаїв
Інститут інноваційної освіти
2017

УДК 37(470+571)(063) (Укр)
ББК 74
А43

*До збірника увійшли матеріали наукових робіт (тези доповідей, статті),
надані згідно з вимогами, що були заявлені на конференцію.*

*Роботи друкуються в авторській редакції, мовою оригіналу.
Автори беруть на себе всю відповідальність за зміст поданих матеріалів.
Претензії до організаторів не приймаються.
При передруку матеріалів посилання обов'язкове.*

*Відповідає п. 12 Порядку присудження наукових ступенів Затвердженого
Постановою Кабінету Міністрів України від 24 липня 2013 р. № 567.*

А43 **Актуальні проблеми педагогічної науки : Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 10—11 листопада 2017 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. У 2-х частинах. — Миколаїв : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2017. — ч. 1. — 148 с.**

Матеріали конференції рекомендуються освітянам, науковцям, викладачам, здобувачам вищої освіти, аспірантам, докторантам, студентам вищих навчальних закладів тощо.

Відповідальний редактор: *І.В. Козак*
Коректор: *П.А. Нємкова*

Матеріали видано в авторській редакції.

УДК 37(470+571)(063) (Укр)

© Усі права авторів застережені, 2017
© Інститут інноваційної освіти, 2017
© Друк ФОП Москвін А.А., 2017

Підписано до друку 17.11.2017. Формат 60х84/16.
Віддруковано з готового оригінал-макету.
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Literaturna. Ум. друк. арк. 8,6.
Зам. № 1711-1. Тираж 100 прим. Ціна договірна. Виходить змішаними мовами.

Виготівник. ФОП Москвін А.А. Поліграфічний центр «Сору Art».
69095, Запоріжжя, пр. Леніна, 109. Тел.: +38-067-259-11-89.
Інститут інноваційної освіти: e-mail: novaosvita@gmail.com; сайт: www.novaosvita.com

**Видання здійснене за експертної підтримки
Науково-навчального центру прикладної інформатики НАН України
03680, Київ-187, просп. Академіка Глушкова, 40.**

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Є.М. РЯБЕЦЬ,

студентка факультету педагогіки та психології
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

І.М. БАРМАК,

науковий керівник, кандидат біологічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної освіти та здоров'я людини
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Самооцінка — один з факторів, від якого залежить відносини людини з оточуючим світом, рівень її вимогливості та самокритичності. Самооцінка впливає на ефективність діяльності дитини, рівень її подальшого розвитку та соціалізацію. Вивчення самооцінки дитини з розумовою відсталістю дозволяє правильно обрати методи, форми та прийоми роботи з дитиною задля її якісного та ефективного особистісного розвитку.

В кожній особистості виділяються її базові якості: самооцінка, темперамент, характер та здібності, які й формують певний стиль поведінки і діяльності особистості.

Самооцінка — це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей та місця серед інших людей [1]. Вона характеризується такими показниками як комплексність (оскільки впливає на різноманітні прояви особистості — інтелект, успішність у спілкуванні), та динамічність, тобто, можливість її зміни впродовж життя. Суб'єктивний характер і співвідношення самооцінки з реальними проявами людини дозволяє поділити її на:

- адекватну, коли особистість оцінює себе відповідно реальності;
- неадекватну, при якій відбувається неправильне оцінювання своїх можливостей. Може бути завищеною, що характеризується переоціненням своїх якостей, та заниженою, що проявляється приниженням своїх позитивних якостей та (або) перебільшенням недоліків. Таким чином, самооцінка розглядається як надзвичайно важливе особистісне утворення, що приймає безпосередню участь у регуляції індивідом своєї поведінки та діяльності та як характеристика особистості, що формується за участі самої особистості й такої, що відображає якісну своєрідність внутрішнього світу.

Правильне формування самооцінки — один з важливих факторів розвитку особистості дитини, тому вчителі допоміжної школи, корекційні педагоги повинні оволодіти необхідною інформацією щодо самооцінки дітей з розумовою відсталістю. Так, стійка самооцінка формується під впливом оцінки зі сторони оточуючих (дорослих і дітей) та власної діяльності дитини та її оцінки результатів діяльності.

Гострі афективні переживання виникають якщо:

- оцінка зі сторони оточуючих змінюється негативно для дитини;
- дитина не вміє аналізувати свою діяльність.

Л.І. Божович відмічає, що негативні якості особистості виникають у відповідь на потребу дитини в уникненні тяжких афективних переживань, пов'язаних зі втратою впевненості в собі [2]. Ці дані стосуються норми і дозволяють зрозуміти особливості формування особистості дитини з розумовою відсталістю.

Самооцінка розумово відсталих дітей в звичайних умовах виховання знаходиться в ситуації постійного контрастного впливу, оскільки в сім'ях відмічається жалісне ставлення до такої дитини, гіперопіка та радість найменшим успіхам. Експериментальне вивчення самооцінки розумово відсталих дітей в цілому підкреслює її неадекватність в бік завищення [3]. У них виникає підвищена потреба до уваги з боку дорослих, їх схвалення. Коли ж дитина потрапляє в дитячий садок чи інших колектив однолітків, самооцінці, яка склалася, завдається досить важкий удар через значне зниження уваги зі сторони оточуючих. Особливо значна моральна шкода особистості з розумовою відсталістю наноситься у випадку, коли вона помилково потрапляє в масову школу і починає там навчатися. Чим довше дитина з особливими освітніми потребами знаходиться в цьому колективі, тим міцніше закріплюються в ній негативні якості. Нерідко це ускладнюється несприятливими сімейними умовами.

А.Д. Виноградова, вивчаючи самооцінку таких школярів, відмічає, що в них вона відмічається як занижена так і завищена, що пояснюється незрілістю особистості, нерозумінням поставлених цілей діяльності, невмінням аналізувати і співвідносити отримані в ході роботи результати з початковими даними [4]. У дітей з розумовою відсталістю, як правило відношення до себе характеризується некритичністю, узагальненістю, вони не вміють адекватно оцінювати свою діяльність, аналізувати її. Вони прагнуть відгадати відношення до себе інших людей, і чекають лише позитивної оцінки своїх дій. Це пов'язано зі спрощеністю та не диференційованістю їх емоційних переживань [5]. Такі діти часто високо оцінюють тільки те, що приємніше саме їм, ближче до їхніх власних переживань.

За дослідженнями О.А. Дудковської та Н.Н. Шельшакової, більшості учнів з порушеннями розумового розвитку важко реально оцінити себе, вони дають лише позитивні судження про свою особистість. Їх оцінювання себе нестійкі, можуть змінюватися в абсолютно протилежну сторону, немотивовані. Багато дітей «знаходяться під владою своїх вражень, прагнуть не приймати ніякої критики, відчувають внутрішню слабкість, залежність» [6].

Аналізуючи цікаві дані характеристики оцінки себе дітьми з інтелектуальною недостатністю, одержані у дослідженнях Г. де-Греефа, Л.С. Виготський дав їм

своє тлумачення. Використовуючи досить просту методику, Г. де-Греєф дослідив розумово відсталих дітей. Він показав їм три кружечки і домовився про те, що один кружечок означає її саму, другий — її товариша, а третій — вчителя, і просив провести лінії від них так, щоб найдовша дісталась найрозумнішому. Як правило, у цьому експерименті діти проводили найдовшу лінію саме до того кружечка, який означав її саму. Саме так він виявив симптом підвищеної самооцінки дітей з недостатнім інтелектом. Л.С. Виготський погоджувався з Г. де-Греєфом, що така некритичність пов'язана із загальним інтелектуальним недорозвиненням. Проте він доповнив його експерименти і їх тлумачення, і вказав, що підвищена самооцінка, яка дуже часто зустрічається в осіб з дебільністю та імбецильністю, є виявом загального емоційного забарвлення оцінок та самооцінок маленьких дітей, загальної незрілості особистості. Вчений вказав, що можливий інший механізм утворення такого симптому: він може виникати як псевдокомпенсаторне характерологічне утворення у відповідь на низьку оцінку з боку оточуючих. Л.С. Виготський вважав помилковим погляд Г. де-Греєфа про те, що, оскільки особистість з дебільністю самовдоволена, у неї не може бути відчуття власної малоцінності, й пов'язаної з нею тенденції до компенсації, і вказує, що саме слабкість, почуття малоцінності є причиною псевдокомпенсаторної переоцінки себе.

Досліджував самооцінку розумово відсталих учнів молодших класів у трудовій діяльності Г.М. Дульнев. Аналізуючи результати, він спирається на теорію Л.С. Виготського щодо сутності розумової відсталості. Своєрідність співвідношення між інтелектуальними та афективними процесами у дітей з дебільністю визначає, на його думку, особливості їх самооцінки. Спостереження за учнями 1—2 класу на заняттях з трудового навчання показали, що діти за невеликим винятком не можуть правильно визначити свої можливості, так як з однаковим бажанням і готовністю беруться за будь-яка завдання, не враховуючи ступінь його складності. Ця виразна переоцінка своїх можливостей у дітей виникає тому, що вони не володіють знаннями про способи виконання роботи. На основі сприймання зразка виробу учні складають певне уявлення про мету завдання ("зробити такий будинок", "коробочку", "візок" тощо), але не про способи досягнення цієї мети. Навіть виразні невдачі у роботі не призводять до усвідомлення обмеженості своїх можливостей. У тих випадках, коли їм щось вдається зробити, хоча б дуже віддалено подібне до зразка, учні вважають свій виріб хорошим. На цьому етапі навчання для більшості розумово відсталих школярів немає різниці між "я хочу зробити" і "я можу зробити". Інакше кажучи, у школярів 1—2-х класів спостерігається така своєрідна єдність емоцій та інтелекту, за якої емоційний бік частіше буває більш гостро вираженим, ніж усвідомлення сутності роботи, її труднощів, її технологічної структури тощо [7].

Загальне ставлення до себе як складова емоційно-ціннісного компонента "Я-концепції" дітей з розумовою відсталістю, вивчала М.П. Матвеева за допомогою методики непрямого визначення системи самооцінювання О.Т. Соколової, а також проективного малюнка "автопортрет". За методикою, необхідно було проаналізувати 10 схематичних портретів з зображенням дітей тієї статі та віку,

що й досліджуваний, за шкалою "найбільше подобається", "найбільше схожий на мене". Якщо портрет, який найбільше подобався, був найбільше схожим на досліджуваного, це означало, що він подобається собі самому, і навпаки, якщо портрет, який найбільше подобається, найменше схожий на досліджуваного, то він сам не подобається. Після виконання даного завдання обчислювався коефіцієнт кореляції між обома шкалами. Позитивна кореляція свідчила про позитивне ставлення до себе, негативна — про негативне, а відсутність кореляції означала, що самоставлення досліджуваного є невизначеним. Більшість учнів як допоміжної, так і загальноосвітньої школи показали позитивне ставлення до себе. Проте серед досліджуваних зі збереженим інтелектом його відсоток був значно вищим (85 %), ніж серед розумово відсталих (59 %). Це означає, що у допоміжній школі значно більша частина учнів негативно ставиться до себе. Причиною цього може бути переживання комплексу малоцінності через наявність інтелектуального дефекту та підкреслено зневажливе ставлення до таких дітей з боку соціального оточення.

Такі самі результати були одержані за допомогою проективного малюнка "автопортрет". Автопортрет близько 15 % дітей з нормальним розумовим розвитком і 40 % дітей з інтелектуальними вадами займав малу частину аркуша, намальований слабкими, невпевненими лініями, містив різноманітні ознаки, що свідчили про занижену самооцінку, а іноді й про високу тривожність [7]. Це свідчить про необхідність спостереження за рівнем розвитку самооцінки таких дітей.

Дані дослідження дають можливість вибрати найкращі методи розвитку самооцінки дітей з розумовою відсталістю, опираючись на ґрунтовні знання з цієї теми. Варто зазначити, що для правильного розвитку самооцінки молодших школярів необхідно ретельно стежити за її рівнем. Потрібне періодичне проведення контрольного тестування на рівень самооцінювання. Завищена оцінка, так само як і занижена, на думку багатьох вчених, вимагає пильної уваги з боку педагогів і батьків.

Проаналізувавши дослідження вчених на предмет самооцінки дітей з розумовою відсталістю, можемо зробити висновок, що самооцінка таких дітей часто визначається як неадекватна, і може бути як завищеною, так і заниженою. Причинами такої ситуації є контрастні впливи виховного середовища (надмірна увага до дитини, чи навпаки, неприйняття її дефекту), незрілість особистості, її некритичність узагальненість, невмотивованість в оцінці самої себе, невміння та небажання аналізувати і правильно визначати свої можливості та вміння. Варто виділити дослідження цієї проблеми Л.С. Виготським, який зробив висновок про псевдокомпенсаторне утворення як певний захисний засіб, спричинений відчуттям дитини своєї малоцінності, слабкості та залежності. Дані, отримані завдяки величезній праці різноманітних вчених, варто використовувати для розвитку адекватної самооцінки дітей з інтелектуальною недостатністю, її корекції та якісної соціалізації дитини.

Література

1. Сергєєнкова О. П. Загальна психологія. Навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка — К.: Центр учбової літератури, 2012. — 296 с.
2. Рубинштейн С.Я. «Психология умственно отсталого школьника» Под ред. А.С. Сеницына [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.psi-sintez.ru/Psychoparesis/Rubinstein>
3. Спеціальна психологія [Текст]: навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 — «Корекційна освіта» / Н.Г. Пахомова, М.М. Кононова; ПНПУ ім. В.Г. Короленка. — Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. — 357 с.
4. Виноградова А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 "Дефектология" / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградова. — М.: Просвещение, 1985. — 144 с.
5. Лаврух Н.А. Особенности формирования и коррекции самооценки младших школьников с ограниченными возможностями здоровья [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://pedagogika.snauka.ru/2012/12/815>
6. Дудковская О.А. Особенности самооценки детей с легкой степенью умственной отсталости младшего школьного возраста / О.А. Дудковская, Н.Н. Шельшакова. — М.: Речь, 2005. — 324 с.
7. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. / В.М. Синьов, М.П. Матвеева, О. П. Хохліна — К.: Знання, 2008. — 359 с.

Ю.Г. СКАЧКОВА,

вчитель-логопед Комунального закладу

«Молочанська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат» Запорізької обласної ради

ШЛЯХИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА УСУНЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ

Мовлення — найважливіша психофункція дитини, та її основний засіб спілкування. За допомогою мовлення передаються думки, почуття, бажання, досвід. Мовне збагачення відіграє першочергову роль у засвоєнні дитиною культури і в пізнавальному й особистому розвитку. На основі мовлення формуються і розвиваються такі психічні процеси, як сприймання, уява, пам'ять.

Розвиток мислення значною мірою зумовлений розвитком мовлення і, навпаки, розвиток мовлення залежить від розвитку мислення. У багатьох логопедичних дослідженнях доведено велику роль мовлення в розвитку компенсаторних процесів при різноманітних формах дитячих аномалій.

Порушення мовлення, з якими має справу логопедія, слід відрізняти від тих чи інших її тимчасових змін, пов'язаних з особливостями вікового розвитку, з окремими порушеннями звуковимовлення, які викликані звичкою, що сформувалася під впливом мовного середовища.

Різнманітні мовленнєві дефекти, які є первинними у дітей з порушеннями мовлення, спричиняють вторинні відхилення.

Формування мовної функції є складним процесом, в якому, крім слухового аналізатора, що забезпечує сприймання і аналіз звукових (в тому числі і мовних) сигналів, бере участь також мовно-руховий аналізатор, який складається з

периферійної частини (мовний апарат, котрий включає три відділи: дихальний, голосовий і артикуляційний), провідних шляхів і клітин в центральній частині кори головного мозку.

Мовні порушення можуть мати як центральний, так і периферичний характер. Центральний, якщо хвороботворний вплив зачепив той чи інший відділ центральної нервової системи і спричинив порушення мовлення. Периферичне порушення мовлення у тих випадках, коли виявляються аномалії в будові периферичного мовного апарату.

Фактори, що зумовлюють мовленнєві порушення:

1. Внутрішньоутробна патологія, що приводить до порушення розвитку плода. Найбільш грубі дефекти мовлення виникають при порушенні розвитку плода в період від трьох тижнів до чотирьох місяців. Виникненню мовної патології сприяють токсикоз при вагітності, вірусні й ендокринні захворювання, травми, несумісність крові по резус-факторі та ін.

2. Родова травма й асфіксія під час пологів, які приводять до внутрішньочерепних крововиливів.

3. Різні захворювання в перші роки життя дитини. Особливо пагубними для розвитку мовлення є часті інфекційно-вірусні захворювання, менінгоенцефаліти й ранні шлунково-кишкові розлади.

4. Травми черепа, що супроводжуються струсом мозку.

5. Спадкоємні фактори. У цих випадках порушення мовлення можуть становити лише частину загального порушення нервової системи й сполучатися з інтелектуальною й руховою недостатністю.

6. Несприятливі соціально-побутові умови, що приводять до педагогічної занедбаності.

При аналізі причин виникнення порушень варто враховувати співвідношення мовного дефекту й збережених аналізаторів і функцій, які можуть бути джерелом компенсації при корекційному навчанні.

Раннє виявлення дітей з відхиленнями в розвитку в перших чергах проводиться в сім'ях з «підвищеним ризиком».

Важливим і відповідальним етапом для дитини є початок навчання у школі. Для того, щоб учні вирости різносторонньо сформованими, їхні навчальні і пізнавальні здібності повинні бути добре розвинуті. Якщо мова дитини чиста, правильна, то дитина вільно спілкується з оточуючими. Діти з неправильно вимовою часто відчують утруднення у спілкуванні, стають надто сором'язливими, замкнутими, не беруть участь в іграх, у виступах на святах, не виявляють активності на уроках, їх часто не приймають до дитячого колективу. Найпоширенішою вадою мовленнєвого розвитку в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку є неправильне вимовлення окремих звуків, що негативно впливає на слухове сприйняття і нерідко зумовлює вади читання й письма. Тому робота над звуковимовленням має поєднуватися з роботою над розвитком фонематичного сприйняття, набуттям умінь аналізувати й синтезувати звуковий склад слова.

Як наслідок, проблеми з вимовою можуть позначатися на формуванні рис характеру, виборі майбутньої професії, загалом на подальшій долі людини.

Надзвичайно важливо своєчасно допомогти дитині у виправленні мовленнєвої вади.

Література

1. Бадалян Л. О. Детская неврология // Медицина, 1984. — 452 с.
2. Зеeman М. Расстройства речи в детском возрасте // Медицина, 1962. — 421 с.
3. Цветкова Л.С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга // 1972. — 176 с.

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 372.3

Т.Є. КОРЕНКОВА,

вихователь-методист КДНЗ №5 «Ружечка», м. Долинська, Кіровоградська обл.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЇ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена методичним аспектам використання квест-технології в закладах дошкільної освіти.

Ключові слова: квест, інноваційна освітня технологія, заклад дошкільної освіти.

Постановка проблеми.

Відповідно до положень Закону України «Про освіту»: «Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [1].

Крім того, освіта визнається «державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства» [1, ст. 5].

Найпершим суспільним середовищем для дитини стає дошкільний навчальний заклад, метою якого є забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих. Дошкільна освіта як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності [2, с. 4].

Сьогодні в українському суспільстві існує величезний запит на зміни.

Саме тому освітня діяльність в закладі дошкільної освіти потребує оновлення змісту, впровадження інноваційних освітніх технологій, форм і методів. Особливої уваги заслуговує квест-технологія.

Стан дослідження.

Квести в освітньому середовищі є об'єктом вивчення зарубіжних та вітчизняних науковців: Б. Доджа, Т. Марча, М. Андреевої, М. Гриневич, Д. Грабчак та інших.

А. Борова розглядає поняття з точки зору семантики, використання в літературі, кіно, комп'ютерних іграх, що мають структуру квесту.

Проблему використання веб - квестів та квест як технологію активно досліджує І. Сокол.

Утім, аналіз педагогічної літератури засвідчив недостатність спеціальних досліджень, присвячених проблемі організації квесту в закладах дошкільної освіти. Тому була обрана тема даної статті.

Виклад основного матеріалу.

Автори освітньої програми для дітей від двох до семи років «Дитина» та методичних рекомендацій звертають увагу на те, що важливим «для становлення й розвитку особистісних якостей є включення дітей у групову (по троє - шестеро) чи колективну роботу, в якій діти взаємодіють як цілісний об'єднаний колектив однодумців, одна команда», рекомендують педагогам для становлення й розвитку особистості дитини використовувати заняття у вигляді квесту та визначають «суть такого заняття — привести дітей у стан захоплення спільною метою, як-от: пошуком скарбу, визволенням друзів із полону, допомогою веселим чоловічкам тощо» [4, с. 6].

І. Сокол розглядає квест як технологію, «яка має чітко поставлене дидактичне завдання, ігровий задум, обов'язково має керівника (наставника), чіткі правила та реалізується з метою підвищення в учнів знань і вмінь ХХІ ст.» [5, с. 31].

Враховуючи вищезазначене та досвід організації освітніх квестів в закладі дошкільної освіти, розглядаємо квест - технологію як засіб соціального, творчого, пізнавального розвитку учасників освітнього процесу (дітей, педагогів).

Соціальний аспект використання квест- технології є дуже важливим для дітей старшого дошкільного віку. Адже «квестова форма заняття вимагає від гравців вміння взаємодіяти, домовлятися один з одним, спільно обговорювати й аналізувати інформацію, виконувати взяті на себе ролі, доводити свої судження, переконувати, виявляти винахідливість, кмітливість» [4, с. 6].

Як показує практика, саме вміння домовлятися є надзвичайно складним для дітей старшого дошкільного віку. Вікові особливості розвитку, відсутність відповідного досвіду заважає дошкільникам включатися в групову чи колективну роботу. Тому педагоги під час організації квестів виховують бажання та вміння взаємодіяти з іншими дітьми, планувати розвиток спільної діяльності, домовлятися про розподіл обов'язків.

Творчий розвиток забезпечується шляхом використання творчих завдань, казкового чи фантастичного сюжету. Саме казкою, грою і фантазією наповнені квести, які ми проводимо в дошкільному закладі. Чарівна карта, пошук скарбів, герої улюблених мультфільмів, яскраві атрибути є надзвичайно чіткою і важливою для дітей мотивацією для активної пізнавальної, пошукової діяльності.

Пізнавальний розвиток здійснюється у відповідності до чинної освітньої програми за різними освітніми лініями. Наприклад, виконуючи завдання квесту, діти знайомляться з художніми творами; вчать відповідати на запитання та виконувати образотворчі завдання; оцінювати вчинки героїв, впізнавати назву за ілюстраціями та предметами; знайомляться з правилами дорожнього руху;

дорожніми знаками; продовжують знайомитись з цифрами, зі складом числа; розвивають вміння орієнтуватися в просторі та інше.

Всі завдання квесту ми намагаємося зробити саме такими, які б формували та зміцнювали розумові здібності дітей, сприяли б розвитку пізнавальної творчості.

Отже, для того, щоб реалізація квесту в закладі дошкільної освіти була успішною, необхідно кілька складових.

1. Створення відповідного розвивального середовища для реалізації ігрового задуму. Це є надзвичайно важливим, адже для «занурення» дітей в сюжет, для створення позитивної та цікавої ігрової мотивації, педагог повинен враховувати вікові та індивідуальні особливості вихованців, норми безпеки життєдіяльності.

2. Організація діяльності дошкільників у відповідності до чинних освітніх програм та надання можливості кожному вихованцеві реалізувати себе в процесі проходження квесту. Готуючись до проведення квесту, необхідно підготувати завдання, які забезпечують пізнавальний, творчий розвиток та врахувати їх доцільну кількість, тривалість, складність.

3. Готовність педагогів до використання квест - технології. Вихователь закладу дошкільної освіти має забезпечувати своє особистісне та професійне зростання, творчо застосовувати свої знання та вміння, бути партнером дитини.

Висновки.

Використання квест — технології в закладах дошкільної освіти є потужним засобом соціального, творчого, пізнавального розвитку учасників освітнього процесу. Освітні квести забезпечують позитивний досвід дітей та професійне зростання педагогів.

Література

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К.: Видавництво, 2012. — 26 с.
3. Освітня програма для дітей від двох до семи років “Дитина”/ наук. керівник проекту В.О. Огневюк. — Київ: Київський університет ім Б. Грінченка, 2016. — 304 с.
4. Методичні рекомендації до освітньої програми для дітей від двох до семи років “Дитина”/ наук. Керівник проекту В.О. Огневюк. — Київський університет ім Б. Грінченка, 2016.
5. Квест: метод чи технологія? [Електронний ресурс]/ І. М. Сокол // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2014. — № 2. — С. 28–31. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2014_2_8
6. Коренкова Т.Є. Особливості використання квест-технології в ДНЗ у контексті наукової спадщини Василя Сухомлинського // Коренкова Т.Є. // Філософія для дітей. В.О. Сухомлинський у діалозі з сучасністю. Збірник науково-методичних праць. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2017. — С. 119–123.

Ю.О. САЄНКО,
асистент кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
Н.Д. ПІСКОХА,
студент Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ХАРАКТЕРНІ РИСИ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ

Дошкільна педагогіка — це галузь педагогічної науки яка вивчає виховання та надання освітніх послуг дітям дошкільного віку. Тобто, вона є базою для майбутньої особистості. Саме через це до дошкільних педагогів дуже високі вимоги.

Предметом дошкільної педагогіки являються питання розвитку та виховання дітей дошкільного віку.

Початок формування дошкільної педагогіки як науки приписують вченому — просвітителю «батькові» педагогіки Яну Амосу Каменському. Він першим звернув увагу на те, що з дітьми потрібно займатися від самого народження, що лише комплексний підхід в вихованні та навчанні дає плоди.

Багато наук, а особливо педагогіка і психологія розглядають дитинство як соціальне інтегративне явище.

Соціолог Ігор Кон у книзі «Людина і суспільство» писав «світ дитинства є невід’ємною частиною життя кожного народу, кожний дорослий несе у собі спадщину дитинства і не може звільнитися від неї».

Мабуть, саме тому суспільству важко пізнавати себе не пізнавши своїх закономірностей в дитинстві. Світ дорослих, безпосередньо здійснює виховний вплив, який вписується у деякий соціальний, історичний та культурний контекст. Відбувається формування педагогічного парадигму дитячих років — реалізуються характерні установки, шляхи, цінності, механізми в педагогічній галузі та освіті.

Слід віддати належну увагу у вихованні та розвитку дитини дорослому. Адже, потреба зв’язку дитини з дорослим з’являється ще в ранньому дитинстві при забезпеченні дорослим всіх потреб дитини.

При взаємодії дорослого та дитини відбувається формування особистісної свідомості дитини. А вже в дошкільному віці дитина відокремлює себе від дорослого та відкриває своє внутрішнє життя, яке тісно зв’язується з зовнішньою діяльністю.

Раніше існувала думка, що дитині потрібно давати розвиватися самостійно, в тому руслі, де їй буде добре. А вже шкільні педагоги все підкорегують. Але згодом, люди зрозуміли всю необхідність допомоги спеціально навчених людей — вихователів (лише в дошкільному віці).

Основні категорії дошкільної педагогіки включають: виховання, навчання, освіту та субкультуру дитинства.

Виховання в соціальному розумінні — це соціальне явище, функція суспільства, яка включає в себе підготовку підростаючого покоління до життя. В педагогічному сенсі — цілеспрямований процес формування у вихованців якостей

особистості, системи відносин до себе і навколишнього світ [1].

Ціль виховання дошкільників сформована в Концепції дошкільного виховання (1989 р.) як всебічно гармонійний розвиток особистості який передбачає охорону та укріплення здоров'я, забезпечує повноцінний фізичний розвиток, всебічний психологічний розвиток і формування особистості дитини [2].

Навчання — процес активної, цілеспрямованої взаємодії педагога і дитини з метою засвоєння ними деякого відрізка змісту соціального досвіду.

Освіта — процес і результат володіння вихованцями системою наукових знань, умінь і навичок, формування на їх основі світогляду, моральних та інших якостей особистості .

Субкультура дитинства — це все, що зроблено людським суспільством для дітей і дітьми. Це особлива система дитячих уявлень про світ, цінності, відносини.

Задачі дошкільної педагогіки:

- розробка змісту, методів, форм організації виховного-навчального процесу в дитячому садку з врахуванням досягнень в сфері суміжних наук;
- вивчення, узагальнення, описування передового педагогічного досвіду;
- розробка методів, форм, змісту зв'язку дитячого садку і сім'ї в вихованні дітей;
- визначення форм взаємодії дитячого дошкільного закладу та школи.

Але, дошкільна педагогіка має особистий предмет, особистий зміст, що пояснюється своєрідним екологічним та психічним розвитком дитини дошкільного віку.

Для вирішення комплексу задач використовуються методи. Метод — це шлях досягнення поставленої цілі, спосіб вирішення задач. Педагогіка, як і інші науки характеризується специфічним набором методів, при цьому слід розрізняти:

- методи виховання та навчання;
- власне дослідницькі методи;

Методи виховання — спеціально організована взаємодія вихователя і вихованців з метою вирішення педагогічної задачі шляхом впливання на свідомість, почуття та поведінку вихованців.

Методи навчання — система послідовних взаємопов'язаних дій вихователя і вихованців, що забезпечує засвоєння змісту освіти.

Дослідницькі методи — за допомогою цих методів відбувається вивчення і узагальнення педагогічної практики, ведеться самостійний науковий дослід (вивчення і аналіз літератури, бесіда, педагогічний консиліум, спостереження).

До актуальних проблем дошкільної педагогіки можна віднести:

- Створення національного дитячого садку з використанням народної педагогіки в процесі виховання;
- Екологічне виховання дошкільників;
- Формування основ національної свідомості;
- Виховання обдарованих дітей;
- Розробка нових форм, змісту, методів, авторських програм;
- Активування творчості дітей.

Висновок.

Дошкільна педагогіка — галузь педагогіки, яка вивчає закономірності виховання дітей дошкільного віку. Дошкільна педагогіка має свій предмет, методи, задачі та категорії. Вона тісно пов'язана з дитячою психологією, анатомією, фізіологією, педіатрією, гігієною та іншим рядом наук.

Інакше кажучи, дошкільна педагогіка досліджує суспільну діяльність що стосується виховання дитини від народження до першого шкільного дзвоника. Тут реалізуються теоретичні, практичні, аналітичні, прогностичні та інші функції.

Література

1. Карелина І. О. Дошкільна педагогіка: курс лекцій: учебно-методическое пособие. — Рыбинск, 2012. — 71 с.
2. Концепція дошкільного виховання в Україні. — К., 1993.
3. Козлова С.А Дошкольная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических заведений. 3-е изд. Москва 2010, — 234 с.
4. Основы дошкольной педагогики / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. — М., 1980. — 230 с.
5. Поніманська Т. І. Моральне виховання дошкільників. — К., 1993, — 230 с.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Т.І. МАЦЕЙКІВ,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України

ЕТНОКУЛЬТУРНА СПРЯМОВАНІСТЬ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В кінці 1992 року Рада Європи прийняла Європейську хартію, спрямовану на відродження, розвиток і взаємозбагачення національних культур. Проблема виживання національних культур і мов стає проблемою існування як феномена загальнолюдської культури. В зв'язку з цим доцільність розгляду в статті даного питання набуває особливого значення.

Національну освіту та виховання розглядали в своїх працях відомі педагоги С. Русова, Я. Чепіга, І. Ющишин, І. Стешенко, О. Сухомлинська, І. Зайченко, Б. Ступарик та інші дослідники.

У статті розглядається принцип етнокультурної спрямованості освіти як провідний і визначальний в діяльності сучасної української школи.

Як відомо, людина входить у людство через свою національну індивідуальність. Тому кожна особистість має здобувати освіту як гідний представник рідного етносу в смисловому полі цінностей, властивих його народу. Це означає, що через освіту і виховання, культуру, виявляється й здійснюється соціальне самовідтворення етносу.

Національна школа є основою існування і розвитку етносу і національної культури, оскільки не існує іншого, більш універсального механізму духовного відтворення особистості. Національна школа покликана збалансувати освітні інтереси особистості, етносу, суспільства і держави.

Шкільна освіта тісно пов'язана з національним ґрунтом, але не замкнена на ньому. Школа має формувати та зберігати національну культуру, збагачуючи національне загальнолюдським і загальнолюдське національним.

При всій багатоманітності публікацій з проблеми національної школи, далеко не в кожній з них знайдемо визначення поняття «національна школа». Існуючі дефініції роблять акцент на включення дітей в етнокультурну традицію: «Національна школа — це школа, яка виховує школярів на основі духовних багатств національного способу життя й діяльності свого етносу». «Національна школа втілює в собі душу нації, її глибинні прагнення». «Національна школа і за структурою, і за змістом є відображенням національного життя» [1, 5, 3].

Національна школа має з перших хвилин залучати дитину до національної культури, до народних промислів, народних ідеалів і мистецтва, до системи національних цінностей» [1, с. 71]. «Ситуація в галузі розвитку освіти в державі вбачається у процесі поступового переходу від «безнаціональної» унітарної підготовки школярів до етнічно диференційованої. Національна освіта виступає одним з найважливіших елементів збереження і розвитку етнічної спільноти, її духовного ядра» [2, с. 20].

Про важливість осмислення основної ідеї національної школи писав у свій час К.Д. Ушинський: «Ясно, що основна ідея народної освіти є, насамперед, глибоко філософська і є ідеєю психологічною... Якщо б ми взяли на себе працю вийняти ту основну ідею, на якій знаходиться народне виховання в тій чи іншій країні Західної Європи, то дійшли б, напевне, до несподіваних для нас висновків: ми переконалися б, що виховні ідеї кожного народу пройняті національністю більше, ніж що небудь інше, пройняті настільки, що неможливо і подумати перенести їх на чужий ґрунт... [5, с. 42].

Національна школа — це багатомірне явище, яке має забезпечити розвиток учня як вільної, самоорганізуючої особистості. При цьому є спільне і типове для національної школи в будь-якій державі. Це загальне положення визначають як принцип етнокультурної спрямованості освіти. Етнокультурна спрямованість освіти — це така характеристика освіти, яка показує, як її завдання, мета, зміст, технології виховання і навчання орієнтовані на розвиток і соціалізацію особистості як суб'єкта етносу і як громадянина держави, здатного до самовизначення в умовах сучасної світової цивілізації.

Принцип етнокультурної спрямованості освіти найповніше може реалізовуватися в національній школі. Національна школа розглядається нами як один з найважливіших інститутів збереження і розвитку етнічної культури, формування національної самосвідомості, засвоєння дітьми і молоддю української та світової культур.

В основу створення і розвитку національної школи необхідно покласти ідею про первинність рідної мови і культурних традицій рідного народу для розвитку будь-якої людини, як засіб проти маргінальності, що як відомо, позбавлена поняття національної ідентичності.

Досить значимою є роль феномену національної школи в глобальних і культурних процесах держави. Національна школа є механізмом забезпечення права націй на самостійний етнічний і культурний розвиток. Національна школа сприяє засвоєнню культурної спадщини свого народу, закладає основу рівноправного життя нації. Національна школа є основою існування і розвитку етносу і національної культури, оскільки немає іншого подібного ключового механізму духовного відтворення нових поколінь етносоціального організму. Національна школа покликана збалансувати освітні інтереси особистості, етносу, суспільства і держави.

Принцип етнокультурної спрямованості освіти вимагає реалізації декількох принципів побудови і розвитку національної школи в державі. Це, насамперед, принцип включення вихованців у єдину етнокультурну традицію. Національна

школа, як посередник між національною культурою і етнокультурними потребами своїх вихованців має відображати в своїй діяльності зміст накопиченого фонду національних цінностей, досягнень свого етносу, особливостей його соціально-історичного досвіду. Опираючись на національну культуру, школа створює для учнів ситуацію духовного комфорту, відчуття соціальної захищеності, саме тому сприяє самоідентифікації особистості дитини, допомагає їй в її соціальному та громадянському самовизначенні.

Залучення вихованців у рідну етнокультурну традицію є успішним за умови застосування основного принципу розвитку національної школи - принципу реалізації конституційного права виховання й навчання учнів рідною мовою.

Принцип включення учнів в рідну етнокультурну традицію в діяльності національної школи має бути доповнений принципом переходу від національної культури до пізнання культур народів спільного проживання в державі, прийняття світових культурних цінностей.

Наступним принципом діяльності національної школи є принцип діалогу культур — основи взаємного збагачення і саморозвитку культур.

Визнання принципів включення учнів в рідну етнокультурну традицію, переходу від етнічної до світової культури, а також до діалогу культур, приводить нас до формулювання принципу діалектичної єдності трьох основ в діяльності національної школи: національного, загальноукраїнського і загальносвітового. Це дає можливість молодій людині глибоко відчувати приналежність до рідного народу і, одночасно, усвідомлювати себе громадянином держави і суб'єктом світової цивілізації.

Таким чином, виходячи з принципу етнокультурної спрямованості освіти, визначення національної школи, основних ідей і принципів її побудови, можна сказати, що мета діяльності національної школи полягає в тому, щоб сприяти становленню особистості зростаючої людини як носія і творця рідної етнокультурної традиції, як громадянина держави, здатного самовизначатися в світовій цивілізації. Випускник національної школи — це людина, яка вільно володіє українською і, як мінімум, однією із світових мов. Вона живе в рідній етнокультурній традиції, знає і поважає культуру інших народів і не претендує на свою винятковість, як представник конкретного етносу. Для неї характерна спрямованість на загальнолюдські цінності. Вона здатна до проживання в умовах діалогу культур. Випускник національної школи є справжнім представником свого народу, громадянином як своєї держави, так і громадянином світу. Як член етнічної спільноти, він відповідальний за долю свого народу і готовий внести свій внесок у розвиток його культури.

З метою успішного розвитку національної школи необхідно визначити і реалізувати головні умови, які забезпечать її життєдіяльність: всебічна державна і громадська підтримка; зацікавленість різних прошарків суспільства в розвитку національної школи. Ця підтримка має бути висловлена і підтверджена гарантіями розвитку національної школи, закріплених в законодавчих актах України.

Перспективність розвитку національної школи залежить від реалізації системного підходу, який охоплює весь комплекс проблем цього феномена: філософських, правових, економічних, змісту освіти, технологій виховання і навчання, наукового, навчально-методичного, кадрового і матеріально-технічного забезпечення.

Реалізація ідеї національної школи буде успішною за умови її спрямованості в майбутнє, коли вона розширюватиме, а не обмежуватиме простір розвитку етносу.

Важливою передумовою успішної діяльності національної школи є її здатність до розвитку і саморегулювання в часі, в культурному і цивілізаційному просторі.

Національна школа буде тоді життєздатною, коли вона постійно вивчатиме етнокультурні потреби суб'єктів освітнього простору.

Важливішою умовою національної школи є задоволення її потреби в кадрах, здатних реалізовувати етнокультурну спрямованість освіти.

Необхідною умовою діяльності національної школи є забезпечення процесу підручниками, навчальними посібниками й іншими навчально-методичними матеріалами етнокультурного блоку дисциплін.

На думку В.Д. Шадрикова, національна школа має відрізнятися «не національним оранжуванням» загальнолюдських цінностей, а національною культурою, доповненою і збагаченою інформацією про культуру інших народів... Дитина, і це надзвичайно важливо, має жити рідною культурою, а інші культури вона має знати. Жити і знати — ось в чому глибока відмінність в організації педагогічного процесу щодо різних культур [4, с. 112].

З метою досягнення завдань, які стоять перед національною школою, необхідно:

- «створити теоретично обґрунтовану дидактичну систему, у якій етносфера і людина були б ...всебічно представлені в змісті освіти і сприяли б розвитку особистості школяра і відродженню національної культури;

- розробити навчально-методичну базу... як частину цієї системи, що реалізує взаємодію школи з етносоціумом, етнічними діаспорами;

- навчати рідній мові, музичній, естетичній, художньо-прикладній культурі, історії, традиціям, долучати до інших духовних скарбів свого народу у взаємодії з культурами інших народів;

- надавати учням можливість здобувати знання про етнокультурні цінності інших народів;

- створювати умови для засвоєння національних звичаїв в процесі проведення свят, що мають історичну цінність для кожного етносу й для всіх народів в цілому» [3, с. 33].

З метою гармонізації міжетнічних відносин, створення доброзичливої соціально-етнічної і психологічної атмосфери в навчально-виховних закладах, а також формування гуманістичних етнокультурних зв'язків, доцільно залучати школярів у багатопланові навчальні й позанавчальні види діяльності:

- проведення національних свят, пов'язаних з пам'ятними датами історичного значення, ювілеїв видатних діячів культури, науки й народних героїв;
- організація олімпіад, виставок з національної культури, спортивних змагань з національних видів спорту й ігор;
- участь у фольклорних концертах із виконанням національних пісень і танців; участь в конкурсах на краще приготування національних страв тощо.

Головною метою освітньо-виховної системи має стати створення гуманістичної атмосфери, орієнтованої на особистісний підхід у вихованні кожної дитини. Можна припустити, що нова школа сприятиме появі нових, прогресивних механізмів соціалізації.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що в сучасній українській державі створені передумови для гармонізації національних інтересів в сфері освіти. Освітні інтереси нації в поліетнічній державі мають як співпадати, так і відрізнятися, не маючи антагоністичного характеру. Разом з тим в процесі пошуку балансу інтересів етносів і держави, які пересікаються в сфері освіти, неможна забувати про єдність державної, громадянської, етнічної і особистісної складової категорії «освітній інтерес», її системної, інтегративної сутності. Лише врахування специфіки всіх чотирьох суб'єктів освітнього простору створює необхідні передумови для досягнення балансу інтересів етнічної спільноти в поліетнічному середовищі і переходу до етнокультурної спрямованості змісту освіти.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтований виховний процес — сходження до людяності / Іван Бех // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. — Частина 1. — Харків: «ОВС», 2002. — С. 69—83.
2. Кремень В.Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні / Василь Кремень // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992—2002. — Частина 1. — Харків: «ОВС», 2002. — С. 9—23.
3. Тайчинов М.Г. Развитие национального образования в поликультурном, многонациональном государстве // Педагогика, 1999. — №2. — С. 25—35.
4. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательная политика. — М., 1993.
5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения Н.И. Пирогова // Пед. соч.: в 6 т. — Т.2. — М., 1988.

Т.О. ПРИБОРА,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ШКІЛЬНОМУ ТЕАТРІ ЄЗУЇТІВ

Завдяки Товариству Ісуса театр увійшов до навчальних планів багатьох освітніх систем. Був першим шкільним театром, який намагався вплинути на позашкільну аудиторію. Шкільні постановки були відкриті для членів усіх соціальних класів і віросповідань [3, с. 39]. Єзуїти змогли довести, що шкільний театр може не поступатися професійним.

Єзуїти вивели шкільний театр на новий щабель, створивши теорію шкільної драми як новий метод виховання і навчання та розробивши правила сценічної гри. Як зазначав український літературознавець, педагог початку ХХ ст. В. Резанов, основною формою єзуїтської драми була п'єса з кількох дій (кількість дій не була чітко затверджена від 1 до 7, але найчастіше 3–5), що відкривалася прологом — німіми, а пізніше з танцями і музикою алегоричними чи символічними сценами, що передавали сутність вистави чи натякали на зміст спектаклю. Він мав кілька різноманітних видів і закінчувалася епілогом, зміст і форма якого теж часто варіювалася, але найчастіше полягала у формулюванні морального правила і вдячності глядачам за увагу. У кінці кожного спектаклю виконувалася хорова пісня, що нерідко переривалася діалогом чи супроводжувалася ритмічними рухами, танцями, а пізніше балетом. Структура п'єс не була однаковою. Для побудови спектаклю використовувались різні елементи п'єс [2, с. 456–458].

Теорія шкільної драми спиралася на вчення Аристотеля і розроблена в поезії Я. Понтана, Ю. Скалігера, М. Скабревського, А. Доната, Я. Мазени і в польському трактаті «Poetica practica».

У XVII–XVIII ст. в Австрії найбільш відомими були твори морального характеру професора риторики, етики, філософії Миколи Аванцина [2, с. 162].

В. Резанов стверджував, що у II половині XVII ст. в Австрії (Вені) особливий розвиток отримали єзуїтські комедії, трагедії, опери на світські сюжети, а також «ludi caesarei» — вистави, в яких значна частина відводилася музиці і танцю. Це був наступний крок розвитку святкових алегоричних вистав, які застосовували венські гуманісти такі як К. Цельтес.

Колегії не ставили за мету навчання акторської майстерності та підготовку професійних акторів. Проте деякі з випускників єзуїтських закладів досягали успіху в професійному театрі, наприклад Мольєр.

Основними методами підготовки акторів до вистави були діалоги, дебати, ораторські презентації й репетиції.

Навчання починалося з вивчення на пам'ять латинської та грецької прози та віршів. Викладачі уважно сліdkували за вимовою і виразністю декламування.

У класі риторики вихованці розігрували невеликі діалоги чи еклоги без застосування декорацій. Важливе значення також відводилося діалогам на кшталт

кьольнських діалогів 60-х рр. XVI ст. чи латинських діалогів в прозі між вчителем і учнями на теми моралі чи шкільного побуту [2, с. 114].

На заняттях з риторики час від часу давалося завдання написати короткі драми (еклоги, вистави, діалоги). Потім обиралася найкраща з них, розподілялися ролі серед учнів класу і вистава розігрувалася. Щоправда без жодних сценічних оздоблень [4, с. 179]. Ф. Ланг зазначав, що для таких класних завдань обиралася тема, яку школа розробляла протягом року. Наприклад, про лінь і старанність, акуратність і неохайність, скромність і нескромність [2, с. 114].

У правилах для професора риторики зазначалося, що двічі на місяць у суботу останні дів години перед обідом, коли збиралися гуманітарії, 1–2 студенти з трибуни виступали з декламацією, або лекцією, або віршами, або грецькою промовою, або з віршами та промовою одразу [4, с. 179].

Зазначимо, що помічники наставника або старости готували приміщення для прилюдних показових виступів згідно академічного звичаю, розподіляли місця запрошеним [4, с. 209].

Щомісяця учні виступали в залі або у храмі із солідною промовою, або віршами, або одночасно з тим і тим, чергуючи виступи грецькою і латинською мовами. Можливе було також декламування, але тільки після перевірки і схвалення його префектом вищих студій [4, с. 179].

Ще одним методом стимулювання написання творів був конкурс на кращі поеми. Кожні два місяці, зазвичай, це припадало на святковий день, на стінах класу вивішувалися найкращі поезії, написані учнями. Залежно від країни іноді вивішувалися короткі прозові твори, написи (для щитів, храмів, садків, статуй), описи міста, порту, війська, оповіді про діяльність святих, парадокси. Інколи до них додавалися навіть малюнки, але тільки з дозволу ректора [4, с. 179–180].

Триматися на аудиторії вчили також щомісячні диспути, на щоразу показували свою майстерність 6 студентів. Три студенти — до полудня і три — після. Будь-хто міг виступати проти них.

Отже, колегії не ставили за мету навчання акторської майстерності та підготовку професійних акторів. Основними методами підготовки акторів до вистави були діалоги або еклоги, дебати, ораторські презентації.

Література

1. Машевская С. М. Эволюция идей школьного театра / Светлана Михайловна Машевская. — М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир Искусств»), 2012. — 160 с.
2. Резанов В. И. К истории русской драмы: экскурс в область театра иезуитов / Владимир Иванович Резанов. — Нежин: Тип. н-ков В. К. Меленевского, 1910. — 464 с.
3. Park J. Not just a university theatre: the significance of Jesuit school drama in continental Europe, 1540–1773 / [Joohee Park] // Catholic Theatre and Drama: Critical Essays. [ed. Kevin J. Wetmore] — London : McFarland & Co., 2010. — P. 29–44.
4. Ratio Studiorum: Уклад студій Товариства Ісусового. Система єзуїтської освіти / пер. з латини Р. Паранько, пер. з англ. А. Маслюх. — Львів: Свічадо, 2008. — 252 с.

Г.Ю. ЯЦЕНКО,
завідувач методичним центром відділу освіти
Куп'янської міської ради Харківської області
Г.В. ГАРКУША, Л.А. КАМЕНЮКА,
методисти методичного центру відділу освіти
Куп'янської міської ради Харківської області

СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ МІСТІ КУП'ЯНСЬКА

*«Зміцнити здоров'я людини в дитинстві, не допустити,
щоб дитина вступала в юність кволою і млявою,
- це означає дати їй всю повноту життєвих радощів».*
В.О. Сухомлинський

Останнім часом проблема збереження і зміцнення здоров'я людей, особливо дітей дошкільного та шкільного віку набула особливої гостроти. Тому одним із основних завдань сьогодення є створення середовища для розвитку здорової дитини, формування в громадян свідомого ставлення до свого життя і здоров'я, оволодіння навичками безпечного життя і здорової поведінки.

Аналіз наукових і методичних джерел показує, що в освітянській галузі вже сформована думка, що пріоритетним напрямом діяльності закладу освіти є спрямованість навчально-виховного процесу на формування у дітей та молоді свідомого ставлення до свого здоров'я, дотримання здорового способу життя [2, с. 12]. І цю роботу слід починати в дошкільних навчальних закладах, про що свідчить досвід роботи Куп'янського дошкільного навчального закладу ясла-садок №15 комбінованого типу Куп'янської міської ради [3, с. 58].

Відділ освіти Куп'янської міської ради здійснює управління і координацію роботи щодо формування здорового способу життя, створення безпечних умов для перебування дітей у навчальних закладах, попередженню дитячого травматизму, виховання свідомого ставлення дітей до власного здоров'я, проведення просвітницької роботи.

З метою підвищення компетентності педагогічних працівників з питання збереження і зміцнення здоров'я дітей, формування здорового способу життя, культури здоров'я організовано роботу міських методичних об'єднань вчителів основ здоров'я, Захисту Вітчизни, фізичної культури, біології, хімії, класних керівників, проведення семінарів, круглих столів, конференцій, під час яких педагоги діляться власним досвідом формування свідомого ставлення до здоров'я, проводяться інструктивно-методичні наради з заступниками директорів, методистами дошкільних навчальних закладів.

Основною формою роботи щодо формування здорового способу життя в навчальних закладах міста Куп'янськ є уроки та навчальні заняття, але ефективність зазначеної роботи досягається завдяки впровадженню міжгалузевої співпраці: проведенню екскурсій (наприклад до медичного коледжу, аптеки №63, пожежної частини), проведення просвітницької роботи (спільно зі студентами

медичного коледжу), лекцій (лікарями), тренінгів (спеціалістами центру соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді), конкурсів, свят.

Робота відділу освіти є ефективною, про що свідчать результати моніторингу стану здоров'я дітей. Створено безпечні умови для перебування дітей в навчальних закладах, визначені шляхи покращення стану здоров'я дітей, попередження дитячого травматизму в навчальних закладах, покращено рівень викладання здоров'язберігаючих дисциплін.

Спостерігається підвищення рівня професійної компетентності педагогів, якості навчання основам здоров'я, здорового способу життя, формування культури здоров'я, був створений здоров'язберігаючий освітній простір, учні стали проявляти високу активність, вільно виявляють особисте ставлення до проблеми шкідливих звичок, наміри вести здоровий спосіб життя, у дітей сформований пізнавальний інтерес, навички самостійної роботи. За останні чотири роки спостерігається збільшення кількості педагогів, охоплених інформаційно-просвітницькою роботою з питань формування основ здорового способу життя.

Отже, відділом освіти Куп'янської міської ради був накопичений досвід щодо створення здоров'язберігаючого середовища, пропаганди здорового способу життя дітей, проведення превентивного виховання, налагоджена співпраця з організаціями, установами, підприємствами міського, обласного рівня з метою покращення стану здоров'я підростаючого покоління, підвищенню рівня професійної компетентності педагогів щодо формування здорового способу життя.

Література

1. Покроєва Л.Д. Система безперервної освіти педагогічних працівників Харківської області з питань формування навичок здорового способу життя у дітей та молоді // Джерело педагогічної майстерності. Сучасний навчальний заклад — школа сприяння здоров'ю: Науково-методичний журнал. — Випуск №3 (43) — Харків: ХОНМІБО, 2009. — С. 4—12.
2. Волкова І.В. Науково-методичний супровід підвищення компетентності педагогічних працівників Харківської області з питань формування основ здорового способу життя та становленню шкіл сприяння здоров'ю // Джерело педагогічної майстерності. Сучасний навчальний заклад — школа сприяння здоров'ю: Науково-методичний журнал. — Випуск №3 (43) — Харків: ХОНМІБО, 2009. — С. 12—39.
3. Васильченко Р.Г, Швайка Л.А, Молодушкіна І.А Школу сприяння здоров'ю створюємо самі // Джерело педагогічної майстерності. Сучасний навчальний заклад — школа сприяння здоров'ю: Науково-методичний журнал. — Випуск №3 (43) — Харків: ХОНМІБО, 2009. — С. 58—60.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

М.В. БОДРИК,

студентка Комунального вищого навчального закладу Київської обласної ради
«Білоцерківський гуманітарно-педагогічний коледж»

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Інтеграція дітей з особливими потребами до масових освітніх установ передбачає спеціалізований психолого-педагогічний супровід, коректувальну допомогу, психологічну підтримку, завданнями яких є контроль за розвитком дитини, успішністю його навчання, надання своєчасної особистісної допомоги у вирішенні проблем адаптації в середовищі здорових однолітків та ін. [3].

Інклюзивна освіта, сприймаючи дитину такою, якою вона є, підлаштовує під неї систему освіти. Інклюзія означає розкриття кожного учня за допомогою освітньої програми, яка досить складна, але відповідає його здібностям та можливостям. В.О. Сухомлинський наголошує: «Не насилуйте душу людини, уважно придивляйтеся до законів природного розвитку кожної дитини, до її особливостей, прагнень, потреб» [7].

Затримка психічного розвитку — це поняття, яке говорить не про стійкий і, по суті, незворотний психічний недорозвиток, а про уповільнення його темпу, яке частіше виявляється під час вступу до школи і виражається в недостатності загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, малій інтелектуальній цілеспрямованості, переважанні ігрових інтересів, швидкою пересиченістю в інтелектуальній діяльності [2; 4; 5].

Проблему затримки психічного розвитку досліджували Л.М. Блінова, І.Д. Бех, В.І. Бондар, Т.П. Вісковатова, Т.О. Власова, Т.О. Єнікеева, Т.Д. Ілляшенко, В.І. Лубовський, К.С. Лебединський, І.Ф. Марковська, М.С. Певзнер, Г.Є. Сухарева, Т.В. Сак та ін. [8].

Отже, незважаючи на труднощі формування уявлень і засвоєння знань і навичок, затримку в розвитку різних видів діяльності, діти із затримкою психічного розвитку все ж мають можливості для розвитку. У них в основному переважає конкретне мислення, вони здатні орієнтуватися в практичних ситуаціях,

орієнтовані на дорослого, у більшості з них емоційно-вольова сфера більш збережена, ніж пізнавальна, вони охоче включаються в трудову діяльність.

Основний недолік у вихованні і навчанні аномальних дітей Л.С.Виготський пояснював невмінням педагога бачити в дефекті його соціальної суті. Він писав: “Всякий тілесний недолік — будь то сліпота, глухота або природжене недоумство - не лише змінює відношення людини до світу, але, передусім, позначається на стосунках з людьми. Органічний дефект або вада реалізується як соціальна ненормальна поведінка, відбувається соціальний вивих, переродження громадських зв'язків, змішення усіх систем поведінки” [1].

«Природа мозку дитини вимагає, — наголошує В.О. Сухомлинський, — щоб його розум виховувався у джерел думки — серед наочних образів, і передусім серед природи, щоб думка перемикалася з наочного образу на «обробку» інформації про цей образ» [7, с. 31].

На думку С.І. Сабельнікової, дітям з особливими освітніми потребами сьогодні зовсім не обов'язково навчатися в спеціальних установах, навпаки, здобути якіснішу освіту і краще адаптуватися до життя вони зможуть в звичайній школі. Здоровим же дітям це дозволить розвинути толерантність і відповідальність. Як показує досвід, інклюзивний підхід спрямований на повнішу взаємодію усіх учасників освітнього процесу (дітей, батьків, педагогів і персоналу). Спільна співпраця створює особливе середовище і культуру, в якій абсолютно усі будуть рівноцінні і причетні. Практика спільної роботи і участі базується і підтримується цінностями учнів і персоналу школи, відповідно до яких враховуються особливості кожної дитини або дорослого. Ці цінності позначаються не лише на тому, як персонал школи відноситься до особливих дітей, але і на взаємодії дорослих, щирій радості талантам і особливостям кожної людини [5].

Для повноцінної інтеграції дітей з затримкою психічного розвитку мають враховуватися певні умови:

- 1) забезпечення дотримання прав учнів на здійснення повноцінної освіти;
- 2) ергономічно доступне середовище (пандуси, ліфти, спеціально обладнані туалети, профілакторій, ЛФК, медичний кабінет, спеціально обладнаний спортивний зал та ін.);
- 3) організаційно-методична підтримка навчального процесу (індивідуальні програми; інноваційні інформаційні технології в навчальному процесі; виховна робота, яка використовується у навчальному процесі; поточний і підсумковий контроль знань учнів);
- 4) моніторинг інклюзивної освіти (відстежування індивідуальних освітніх досягнень учнів).

Затримка психічного розвитку може зумовлюватися багатьма чинниками.

Зокрема, це: спадкова схильність, порушення функціонування мозку в період внутрішньоутробного розвитку, пологові ускладнення, хронічні й тривалі захворювання в ранньому дитинстві, невідповідні умови виховання тощо.

Залежно від цих факторів виділяють різні форми затримки: конституціонального та соматогенного походження, психогенного походження, церебрально-органічного походження.

Значна частина дітей із затримкою психічного розвитку, отримавши своєчасну корекційну допомогу, засвоює програмовий матеріал і "вирівнюється" по закінченні початкової школи. Водночас, чимало учнів і в наступні роки шкільного навчання потребують особливих умов організації педагогічного процесу через значні труднощі у засвоєнні навчального матеріалу.

Учень, який має подібні труднощі, потребує ретельного психолого-педагогічного вивчення для визначення оптимальних та ефективних методів навчання. На думку Савчук Л.О. вчителю необхідно дотримуватися певних порад у роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку:

- зосереджувати увагу на сильних сторонах учня і спиратися на них у процесі навчання;

- подавати зміст навчального матеріалу невеликими частинами, використовуючи мультисенсорний підхід (слуховий, візуальний, маніпуляційний). Якомога більше повторювати та закріплювати вивчене;

- заохочувати учня, підтримувати у нього позитивну мотивацію на навчання;

- сповільнити темп навчання, зважаючи на знижені психічну витривалість і розумову працездатність учня. Віднаходити оптимальний варіант взаємодії з ним (пояснити новий матеріал до уроку, на занятті дати письмовий тезовий план, алгоритм дій тощо);

- розчленовувати завдання на окремі невеликі частини. Якщо необхідно - складати письмовий алгоритм поетапного виконання завдання. Усні інструкції давати по одній, доки учень не навчиться утримувати у пам'яті одразу кілька;

- практикувати прикладне застосування набутих учнем знань;

- спільно з учнем покроково аналізувати виконання завдання;

- урізноманітнювати навчальну діяльність, забезпечувати плавний перехід від одних видів діяльності до інших;

- завдання мають відповідати можливостям учнів та виключати відчуття стійких невдач;

- надавати учням достатньо часу для виконання завдання та практичного застосування нових умінь і навичок, водночас, надто тривале виконання однієї справи може стомити його;

- не перекладати подолання проблем у навчанні виключно на батьків. Допомогати їм усвідомлювати найменші успіхи учня та закріплювати їх. Учні з труднощами у навчанні потребують не авторитарних підходів у сімейних стосунках, а виваженого, доброзичливого ставлення до дитини;

- подолання труднощів у навчанні - це результат спільної тривалої та клопіткої роботи педагогів, психологів, батьків і фахівців (логопеда, дефектолога, психолога, соціального педагога, лікаря-терапевта, дитячого психіатра, невропатолога тощо) [6, с. 8—10].

Отже, розвиток інклюзивної освіти — процес складний, багатогранний, зачіпає наукові, методологічні і адміністративні ресурси. Сучасне суспільство

неможливе без надання прав і свобод кожній окремій людині, забезпечення їй необхідних гарантій безпеки і рівноправ'я. Затримка психічного розвитку - це поняття, яке говорить не про стійкий і, по суті, незворотний психічний недорозвиток, а про уповільнення його темпу, яке частіше виявляється під час вступу до школи і виражається в недостатності загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, малій інтелектуальній цілеспрямованості, переважанні ігрових інтересів, швидкою пересиченістю в інтелектуальній діяльності.

Ефективність корекційно-супроводжувальної роботи з дітьми, які мають затримку психічного розвитку, забезпечать ідеї педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського та досвід зарубіжних країн.

Література

1. Выготский Л. Основы дефектологии: Учебник для вузов / Л.Выготский. — СПб. : Лань, 2003. — 656 с.
2. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. М., 1984. — 256 с.
3. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання / Колупаєва А.А., Савчук Л.О. — К. : Науковий світ, 2010. — 195 с.
4. Костенкова Ю.А. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, речи / Костенкова Ю.А., Триггер Р.Д., Шевченко С.Г.; под ред. В.И. Лубовского. - М.: Школьная пресса, 2004. — 64 с.
5. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования. Справочник руководителя образовательного учреждения / С.И. Сабельникова. — 2009. — № 1. — С. 42—54.
6. Савчук Л.О. «Особлива» дитина в навчанні / За мат. наук.-мет. пос. «Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання» / Колупаєва А.А., Савчук Л.О. — Рівне: РОІППО. — 2010. — 44 с.
7. Сухомлинський В.О. Сердце віддаю дітям / Сухомлинський В.О. — К.: Рад. шк., 1988. — 264 с.
8. Уманець Г.М. Інклюзивна освіта: Особливій дитині — особлива увага / Уманець Г.М., Кобзар О.В., Кулеш В.О. — Донецьк : Витоки, 2010. — 135 с.

Г.С. СКАЧКОВА,

аспірант, асистент кафедри бізнес-адміністрування та менеджменту
зовнішньоекономічної діяльності Запорізького національного університету

ДО ПИТАННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ «ОСОБА З ОСОБЛИВИМ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ»

Поняття «особа з особливими освітніми потребами» було закріплено в українському освітньому просторі із появою нового Закону України «Про освіту», прийнятого 05 вересня 2017 року. Передумовою цього стало впровадження інклюзивної освіти в нашій країні, оскільки з кожним роком вітчизняна освіта прагне до стрімкої гуманізації, введення нових методів, технологій, засобів навчання, створення освітнього середовища для всіх категорій населення.

Оскільки даний термін є відносно новим, слід чітко визначити на підставі компаративного аналізу, чим воно відрізняється від схожих дефініцій «інвалід», «особа з особливими потребами», «особа з обмеженими можливостями» та ін.

До впровадження інклюзивного освітнього середовища в українському просторі, у вітчизняному обігу науковців, педагогів широко використовувався термін «особа з особливими потребами». Він прийшов на зміну поняття «інвалід», яке акцентувало увагу на обмежених можливостях здоров'я дітей і було свого роду стигмою та підставою для відношення до них не як до звичайних, здорових дітей.

Під поняттям «інвалід», що вперше з'являється в Декларації про права інвалідів, розуміється особа, яка не має змоги самостійно забезпечити повністю або частково свої потреби в нормальному житті через вроджений або набутий недолік [1]. І, хоча, сьогодні вже вважається некоректним вживання цього терміну, тим не менш в українському законодавстві він ще зустрічається. Відтак, в Законі України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» зазначено, що інвалід — це «особа зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності...» [4]. Конвенція про права осіб з інвалідністю має схоже визначення терміну «інвалід» — «особа зі стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, які при взаємодії з різними бар'єрами можуть заважати їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими» [2].

Отже, слід відмітити, що в характеристиці поняття «інвалід» акцентується увага на неспроможності осіб до нормальної соціалізації в суспільстві та адаптації до навколишнього середовища.

Сьогодні використовуються більш толерантні формулювання поняття «інвалід», такі як: «особа з обмеженими можливостями», «особа з особливими потребами» та ін. Проте, якщо у понятті «особа з обмеженими можливостями» все ще звертається увага на відхилення від норми, недостатній розвиток особи, то в терміні «особа з особливими потребами» акцент на обмеженості дій зникає.

Становлення інклюзії в українських школах та дошкільних навчальних закладах стало поштовхом до перегляду поняття «особи з особливими

потребами». Необхідним стало нове розуміння прав дітей, які мають певні порушення в здоров'ї, на отримання будь-якого рівня освіти. Важливим було усунути поділ дітей на здорових чи нездорових, та змістити акцент уваги на особливу потребу цих дітей в здобутті освіти. Окрім цього, в галузі педагогіки термін «особа з особливими потребами» є досить широким, адже «особливі потреби» можуть бути різні, починаючи із фізіологічних та завершуючи потребами у самореалізації. У зв'язку з цим, доцільним було звуження цієї категорії осіб до «осіб з особливими освітніми потребами».

Це вже було враховано в новому Законі України «Про освіту», в якому зазначається, що особа з особливими освітніми потребами — це «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [3].

Аналізуючи цей термін, слід звернути увагу, що про обмежені можливості здоров'я або інвалідність в ньому мова не ведеться. З одного боку, це є високим показником толерантного відношення до осіб з інвалідністю, з іншого боку — це поняття можна застосувати і по відношенню до інших категорій осіб. Адже підтримки у навчанні потребують не тільки особи, що мають обмежені можливості. Іноді дитина або молода людина, яка має повноцінний розвиток, згідно встановлених стандартів та норм, також потребує допомоги у навчанні, зокрема, з певного предмету. До таких осіб можна віднести обдарованих дітей, які випереджають своїх однолітків за розвитком і потребують індивідуальної освітньої траєкторії.

Таким чином, у висновку зазначимо, що поняття «особа з особливими освітніми потребами» є більш гуманним та толерантним, оскільки воно не звертає увагу на обмеженість та вади здоров'я людини на відміну від терміну «інвалід», яке пропонує медичну модель відношення до таких осіб; та «особа з обмеженими можливостями», яке є більш соціальної спрямованості, проте все одно говорить про відхилення від норми у розвитку людини.

Література

1. Декларация о правах инвалидов / Декларація; Міжнародний документ від 09.12.1975 // Верховна Рада України. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_117 (дата звернення 29.10.2017).
2. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів) / Конвенція від 13.12.2006 // Верховна Рада України. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення 29.10.2017).
3. Про освіту / Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII // Верховна Рада України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 29.10.2017).
4. Про реабілітацію інвалідів в Україні / Закон України від 06.10.2005 №2961-IV // Верховна Рада України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> (дата звернення 29.10.2017).

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

УДК 37.01

Н.О. БАДІКОВА,

аспірантка Інституту філології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ПРОБЛЕМА АКТУАЛЬНОСТІ ЗМІСТУ УКРАЇНСЬКИХ ПІДРУЧНИКІВ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

N. BADIKOVA,

l'étudiante de troisième cycle à l'Institut de philologie,

L'université de Kiev porte le nom de Taras Chevtchenko

LE PROBLÈME DE L'ACTUALITÉ DU CONTENU DES MANUELS DE FRANÇAIS UKRAINIENS POUR LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Résumé. Cet article est consacré au problème de l'actualité du contenu des manuels de français. Il fait un appréçu des changements qui se sont produits suite de l'évolution de la langue française, les dernières décennies. Ces changements, touchant aussi bien la phonétique, le lexique et l'orthographe que la grammaire et la syntaxe, nécessitent de trouver leur reflet dans les méthodes de français contemporains des auteurs ukrainiens, sans quoi celles-ci deviendront désuets, d'autant plus que la plupart de ces modifications ont été réglementées au niveau officiel, dans le cadre de la politique langagière de la France. La deuxième ligne de notre sujet concerne les derniers changements dans la société françaises qui influencent, eux aussi, l'enseignement du français et demandent également le remise en question et la modernisation du contenu sociolinguistique des manuels de français contemporains. L'article est destiné aux enseignants de français, ainsi qu'aux interprètes, traducteurs en langue française.

Mots-clés : contenu des manuels de français, changements récents dans la langue française.

Nous vivons dans l'époque de la globalisation mondiale où tout se développe et change à la vitesse incroyable, ce processus a touché également la langue française. D'un côté, grâce aux nouvelles technologies et à l'ouverture des frontières, la France s'est rapprochée de nous, et nous avons reçu plus de moyens d'apprendre et d'enseigner cette langue. De l'autre, il faut toujours prendre le pouls des événements, aussi que des changements qui se produisent dans la langue même, pour ne pas être en retard sur l'époque moderne.

Dans la création d'un manuel de français, les enseignants ukrainiens se heurtent avec plusieurs problèmes dont méthodologique, bureaucratique, financier, celles de mobilité et de la mise à jour du contenu des manuels. Malheureusement, il manque de soutien de la part de l'Etat, des éditions, des universités. La question de l'utilisation des manuels édités en France se pose, ils sont même utilisés dans l'école supérieure, néanmoins, ils ne sont pas adaptés ni à la langue ukrainienne, ni aux objectifs des programmes d'enseignement. Il faut en créer un ou plusieurs par des auteurs ukrainiens (pourquoi pas en collaboration avec des Français ?) qui ressentent mieux les difficultés des Ukrainiens, connaissent leurs besoins à tous les niveaux de l'apprentissage du français. De tels manuels existent déjà, pourtant ils n'atteignent pas encore le niveau de leurs homologues français. A notre avis, ce n'est pas que la question de la base matériel à leur disposition ou du choix méthodologique des concepteurs, mais aussi de l'actualisation du contenu de ces manuels. Il est impossible de créer un bon produit avec le contenu qui n'est plus actuel, comme il est difficile de communiquer avec les Français en langue des siècles passés.

Le but de cet article est de cerner les points concernant l'évolution récente de la langue française et les changements dans la société française qui sont importants à prendre en considération dans l'enseignement du français afin de les appliquer lors de l'élaboration d'un manuel et des cours de français.

Pour la première fois, nous avons ressenti ce problème lors d'une correspondance par courrier électronique avec des enseignants français, il y a une quinzaine d'années. Après quelques lettres, on a bien compris que les formules de politesse utilisées par nos professeurs et étudiants ont bien vieilli. La deuxième étape de prise de conscience de l'existence du problème a eu lieu en France quand on était confronté au langage réel des Français avec toutes les petites nuances de leur riche culture. Le problème a été confirmé pour la troisième fois lors de l'étude des manuels de français pour les établissements d'enseignement supérieurs ukrainiens et leur comparaison avec ceux qui ont été faits en France. Le point final qui nous a poussé d'écrire cet article était une lettre d'une amie de la France, sans accents circonflexes et avec plusieurs mots raccourcis. Elle nous a assurés que c'était la norme. En nous basant sur notre expérience et sur celle de nos nombreux collègues, nous pouvons dire que ces lacunes ne sont pas tellement dues à la méthodologie de l'enseignement qu'au processus du développement de la langue et de la société françaises elles-mêmes qu'on arrive pas toujours fixer, ressentir, adopter à temps à 2000 km de Paris.

De nombreux scientifiques ont consacré leurs recherches à différents points qui seront mentionnés dans notre article, il s'agit tout d'abord des linguistes, sociolinguistes et des sociologues français. Par exemple, la question de la féminisation de métiers a été largement étudié par J. Damourette, E. Pichon, M. Lenoble-Pinson, A. Goosse, A. Becquer, A. Dister, M.-L. Moreau, N. Cholewka, E. Khaznadar, A.-M. Houdebine-Gravaud, M.-J. Mathieu, C. Mathieu etc. Néanmoins, personne ne les a positionné comme problèmes de l'enseignement du français à l'étranger. L'aperçu des méthodes des auteurs français les plus récentes prouve le choix éditorial, éducatif et celle de l'Etat au profit de la modernisation. Nous n'entrons pas profondément dans chaque point, nous voulons les ressembler et mettre en évidence pour que le contenu

de futurs manuels et cursus de français soit actuel, puisque ces points sont absentes dans les manuels de français d'aujourd'hui.

Nous allons commencer par le niveau lexical, bien explicite. On y trouve les tendances suivantes :

- 1) la troncation des mots;
- 2) la féminisation de métiers, titres, grades et fonctions;
- 3) une grande quantité d'emprunts, surtout de l'anglais, avec une prononciation irrégulière et, parfois, avec des signes diacritiques d'autres langues tels que ö, ü, ñ [voir n° 14];
- 4) l'apparition des néologismes.

« La troncation est l'abréviation du mot par élimination d'une partie du mot jugée inutile pour la compréhension de ce mot et qui donne des mots coupés » [17, p. 261]. L'apocope, ou la troncation droite (pub, fac, bac, ciné, resto) est plus fréquente que l'aphérèse (blème, cart, dwich, spèce, vail), ou la troncation gauche [voir n° 11]. Malgré le fait que la troncation est plutôt la réduction orale et que ces mots coupés sont employés de préférence dans la langue parlée, ce procédé nous a donné plusieurs mots classés de norme ou presque (métro, télé, radio, photo, stylo, kilo, bus, car). Il est évident que ce procédé va continuer à apporter ses modifications dans la langue française.

« La commission relative à la féminisation des noms de métiers mise en place en 1984 sous l'impulsion de la ministre des droits de la femme, Madame Yvette Roudy, n'avait d'autre but que de mettre fin à cette « invisibilité linguistique des femmes » [10, p. 40]. Nous voyons que la féminisation des métiers est un processus qui dure plus de 30 ans, il est réglementé même au niveau d'Etat, mais ce n'est qu'à présent, dans la deuxième décennie du XXI-ème siècle qu'elle s'est légalisée dans les manuels de français, mais pas encore dans celles des auteurs ukrainiens. On utilise de plus en plus les formes telles que une juge, une écrivaine, une présidente, une conseillère, une chercheuse, même une officière et une pompière. Pourtant, il y a trois facteurs qui retiennent encore ce processus de la féminisation : l'homonymie, l'euphonie et la dévalorisation. L'homonymie rend difficile la féminisation puisque beaucoup de métiers féminisés désignent aussi des machines (une balayeuse, une moissonneuse). En plus, comment féminiser le mot un médecin, si le nom la médecine existe déjà ? Certains candidats aux néologismes féminins rencontrent l'opposition dans le filtre d'euphonie : si ces mots ne sonnent pas bien à l'oreille française, ils sont plutôt rejetés (une sapeuse-pompière). Finalement, certains Français dont beaucoup de femmes trouvent que féminiser un nom de métier revient à le dévaloriser, ainsi, à leur avis, les mots directrice, rédactrice, doctoresse, notairesse ont moins de prestige et d'autorité que leurs homologues masculins.

Les nouvelles technologies informatiques ont contribué à l'apparition d'une grande quantité des emprunts à l'anglais (un blogue, le webdesign, la cybermonnaie, le cyberterrorisme), mais puisque les Français résistent toujours à l'envahissement de l'anglais, au niveau d'Etat, cela a fait naître une certaine nombre des néologismes (une clé USB, un disque dur externe, un pirate informatique). Il y a d'autres langues, surtout l'allemand, l'arabe et l'espagnol, aussi que domaines où les emprunts se voient pénétrer dans le français dont la cuisine (un fast-food, un plum-pudding, le gin-fizz, le sport

(le yachting, le skating, le motoball), la musique (le groove, la soul, un jazzman) et d'autres, mais ils sont moins fréquents que ceux qui sont liés aux technologies informatiques. On voit également certains mots conserver leur signes diacritiques de langue d'origine (führer [fyrœr] n. m.).

Au niveau phonétique, on observe:

- 1) différents types de pronociation selon le registre de langue;
- 2) l'effacement de la différence des pronociations des phonèmes au profit de l'archiphonème;
- 3) la double pronociation des mots dont une est en général privilégié, mais la deuxième garde aussi sont statut officiel (saisir [sezir, sezir] v. tr., fraîchir [frefir, frefir] v. intr., saietter [sete; sajete] v. tr. , hum [œm; hœm] interj. et n. m., ignifère [ijnifer; ignifer] adj. halva [alva; xalva] n. m. halva[œre; ore] n. m.) [voir n° 14];
- 4) certaines variations phonétiques selon les régions de la France.

Les changements les plus criants ont eu lieu dans le domaine de l'orthographe française. La réforme d'orthographe a été votée par l'Académie française et publiée dans le Journal officiel de la République française, il y a 27 ans [voir n° 13]. Et dans les faits, depuis 1990, les deux orthographes, traditionnelle et « rectifiée » étaient tolérées dans les copies. Mais n'ayant aucune valeur obligatoire, les professeurs n'étaient pas tenus de l'enseigner à leurs élèves. Le Bulletin officiel sur les nouveaux programmes d'enseignement à l'école de novembre 2015 a accéléré l'application de la réforme : la nouvelle orthographe a été officiellement adoptée dans les manuels scolaires des Français à partir de l'année scolaire 2016-2017. Cette réforme concerne 2400 mots français, soit environ 4% du lexique de la langue française. Les changements les plus importants touchent l'emploi des accents, la soudure des mots composés et des onomatopées, le pluriel des mots empruntés. On peut trouver la liste complète dans le Journal officiel du 6 décembre 1990 (n° 100) en accès libre sur Internet ou un aperçu rapide sur www.orthographe-recommandee.info.

Dans le domaine grammatico-syntaxique on constate :

- 1) dans les méthodes de français, apparues en France pendant quelques dernières années, la légalisation de la construction de la question sans inversion, propre à la langue parlée [voir n° 9];
- 2) l'omission de la particule **ne** dans la négation pour la langue parlée;
- 3) la simplification des formules de politesse pour la correspondance.

Enfin, le contenu des méthodes françaises, déjà bien différent de celui des manuels de français ukrainiens, se renouvelle, à la différence des nôtres. Si on ne prend pas en considération l'aspect méthodologique de l'enseignement du français, on peut dire que ces remises en question sont tout d'abord dues aux changements qui se passent dans la société française même. Ils concernent avant tout les points suivants :

- 1) le progrès technique;
- 2) les changements au niveau législatif;
- 3) l'aspect culturel et morale de la population de la France.

Comme nous avons déjà mentionné, le domaine informatique a influencé la société et enrichi la langue par de nouveaux termes tels que surfer sur Internet, un smartphone, une tablette [8, p. 90], Facebook, Twitter, la convergence des médias avec In-

ternet, la presse en ligne, l'e-commerce [18, p. 152, 154, 170], qu'on trouve bien dans les méthodes de français les plus récents. On voit que l'enseignement des langues en France et le business éditorial marchent bien avec leur siècle.

De grands changements administratifs ont eu lieu en France ces dernières années. Au 1-er janvier 2015 la France comptait 27 régions et 101 départements. Au 1-er janvier 2016, elle était déjà partagée en 18 régions. La fusion territoriale continue : elle prévoit 13 régions bien formées avant 2019, selon la réforme votée en 2014 [voir n° 12]. De ce fait, proposer une carte de la France qui change en permanence pose une difficulté supplémentaire pour les auteurs des manuels de français.

Concernant les deux derniers points, il y a des nouvelles réalités qui ont surgi en France. D'un côté, les dernières décennies la France est devenue multinationale, donc multiculturelle et multiréligieuse [voir n° 18]. La globalisation l'a influencée également. Ses mœurs ont changé. Le reflet de ces changements a bien trouvé la place dans les méthodes et livres français. D'un côté, il est bien de pouvoir connaître la France à travers de ces manuels et ces écrits, à distance. D'autre part, il y a des choses que la mentalité ukrainienne, ainsi que l'arabe, par exemple, peut trouver excessives voire amORAles. « Simon et Alain sont homosexuels. Ils vivent en couple depuis cinq ans » [16, p. 18]; « C'est Marianne qui le drague... Ils deviennent amants. Ils ont une liaison... Ils vivent en concubinage... » [15, p. 22]; « L'union libre est l'autre grande mode de vie en couple... C'est une manière de mieux respecter la liberté individuelle dans le couple... Le PACS... un contrat que deux personnes passent entre elles, qu'elles soient du même sexe ou de sexe opposé » [18, p. 126], — il est difficile d'imaginer des propos pareils dans les méthodes françaises des années 80 ou d'avant, ni dans les manuels de français contemporains des auteurs ukrainiens. Par contre, pour le reste des composants du contenu, les manuels ukrainiens n'arrivent pas encore de faire découvrir la France si bien, transmettre si réellement des subtilités du discours français et surtout ils sont un peu en retard sur l'actualité, sauf un, celui de M. Ivan Babinchouk [n° 1]. Néanmoins les années passent et une nouvelle actualité se manifeste.

Alors, comment résoudre ce problème ? Allons voir comment le font les Français. Ils font une réédition modernisée, une remise en question de leurs manuels de FLE, et la plupart des tendances modernes y trouvent leur reflet. Ils jettent le mot une disquette et ils mettent une clé USB à sa place. Ils remplacent le minitel par un iPhone etc. A notre avis, il faut faire pareil. Il est impossible de le faire avec les textes des siècles passés. Si les porteurs natifs de la langue trouvent que la disparition de l'inversion est un processus naturel qui est en train de devenir la norme, pourquoi y résister ? Si dans dix ans la France aura une nouvelle génération qui ne saura que la nouvelle orthographe, ne devrions-nous pas de préparer nos spécialistes de la même manière ? Apprenons un peu de termes modernes, cela fera de nous pas seulement des professeurs modernes, mais aussi des interprètes compétents. Il faut emprunter les meilleurs éléments du côté de la méthodologie de l'enseignement du français ainsi que du côté du contenu. Tout en prenant en considération ces points et les tendances dans le développement de la langue et de la société françaises, on peut sortir un bon produit, pas seulement adapté à notre marché, mais aussi actuel. Faisons-le !

Références

1. Бабінчук І. І. Французька мова = Cours supérieur de français : підручник для студ. старших курсів вищих навч. закл. / І. І. Бабінчук. — Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2010. — 486 с.
2. Заєць О. І., Куликова В. Г., Федорова Л. О. Французька мова: посібник з практики усного та писемного мовлення для студентів II курсу факультетів іноземних мов інститутів та університетів/ К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. — 204 с.
3. Комірна Є. В., Самойлова О. П. Manuel de français : перший рік навчання: Підручник для вищих навчальних закладів. — К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. — 488 с.: іл.
4. Крючков Г. Г. Французька мова: Початковий курс: Підручник. — 2-ге вид., виправл. — К.: Вища шк., 2012. — 367 с.
5. Мандзак І. А. Підручник з французької мови. — Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2005. — 335 с.
6. Прискорений курс французької мови: Підруч. для студ. вищ. навч. закл./ Г. Г. Крючков, М. П. Мамотенко, В. С. Хлопук, В. С. Воеводська. — 3-тє авт. вид., випр. — К.: Видавництво А.С.К., 2003. — 384 с. — Фр., укр.
7. Французька мова. Практичний курс французької мови для не мовленнєвих факультетів вузів II-IV рівнів акредитації. Видання друге, доповнене. — Вінниця: НОВА КНИГА, 2003. — 560 с.
8. ESCOUFIER D., GOMY C., TA MIN K. (2017) : Communication progressive du français avec 350 exercices (A 1.1 débutant complet), CLE International, Paris, 144 p.
9. GRÉGOIRE M., KOSTUCKI A. (2017) : Grammaire progressive du français avec 200 exercices (A 1.1 débutant complet), CLE International, Paris, 128 p.
10. HOUDEBINE-GRAVAUD, Anne-Marie : « Des femmes et de leur nom. À propos de représentations et de désignations », Présence francophone, 1994, n°45 (Grammaire, langage et féminisme), p. 23–48.
11. <http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/les-procedes-du-francais-non-standard.html>
12. <http://www.cartesfrance.fr/carte-france-region/carte-france-regions.html>
13. http://www.liberation.fr/france/2016/02/04/reforme-de-l-orthographe-ce-qui-change-vraiment_1431009
14. Le Grand Robert électronique (2017), un programme.
15. LEROY-MIQUEL C., GOLIOT-LÉTÉ A. (2001) : Vocabulaire progressif du Français avec 250 exercices (niveau intermédiaire), CLE International, Paris, 192 p.
16. MIQUEL C. (2010) : Vocabulaire progressif du Français avec 280 exercices (niveau débutant), CLE International, Paris, 176 p.
17. SMOUCHTCHYNSKA I. (2015) : Lexicologie française, Édition Dmitry Burago, Kiev, 600 p.
18. STEEL R. (2017) : Civilisation progressive du français avec 600 activités (A2 B1 intermédiaire), CLE International, Paris, 208 p.

Н.М. БЛАГУН,
доктор педагогічних наук, професор,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Учитель загальноосвітнього навчального закладу є центральною фігурою навчально-виховного процесу, на якого покладено завдання забезпечити високий рівень якості освіти, виховання та розвиток учнів, формувати конкурентоздатного та соціально-спрямованого випускника. Тому, для нього вкрай важливо володіти науково обґрунтованими системами принципів, знати їх характерні ознаки, способи реалізації в процесі навчання [1]. Зокрема, принцип науковості навчання передбачає необхідність аналізу наукового потенціалу програмного матеріалу; реалізацію діалектичного підходу до вивчення явищ, процесів, законів навколишньої дійсності; формування в учнів наукового світогляду, озброєння їх методами наукового пізнання, засобами реалізації навчального матеріалу; інтеграції наукових знань в процесі навчання, розкриття хибності антинаукових теорій.

Принцип наочності виокремлює вибір педагогічно доцільного комплексу наочних посібників, в т. ч. ТЗН й комп'ютера; раціональне використання інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ), наочності для концентрації уваги учнів на основному, істотному в навчальному матеріалі.

Принцип проблемності навчання зумовлює визначення змісту навчального матеріалу, який буде вивчатися проблемним методом; створення проблемної ситуації в процесі вивчення нового матеріалу; здійснення управління пошуково-пізнавальною діяльністю учнів; дотримання послідовності етапів проблемного навчання як творчого процесу; необхідність вибору та реалізації методів і засобів пошуково-пізнавальної діяльності школярів.

Принцип самостійності й активності учнів у процесі навчання виокремлює необхідність посилення соціально-педагогічної мотивації учіння та набуття освіти; раціональну організацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів; максимальне включення учнів на уроці в різні види самостійної діяльності; озброєння школярів навичками самостійного пошуку інформації, її обробки, аналізу, використання; формування в учнів стійкої потреби в самоосвіті й опануванні способів її надбання.

Принцип систематичності та послідовності навчання спричиняє формування знань, умінь і навичок учнів у логічній послідовності, дотримання логічних зв'язків у використанні методів, засобів і форм організації навчальної діяльності учнів; вироблення в школярів навичок раціонального планування навчальної діяльності, вмінь систематизувати й узагальнювати способи діяльності; забезпечення системних знань учнів; необхідність врахування в процесі навчання внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків; здійснення систематичного та

послідовного контролю навчальних досягнень учнів.

Принцип врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання передбачає: врахування в процесі навчання психофізіологічних, вікових та індивідуальних особливостей учнів; диференційований відбір змісту, методів і засобів навчання, форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів; стимулювання самостійної індивідуальної пошуково-дослідної роботи учнів; максимальне залучення школярів до різних видів навчально-пізнавальної діяльності; виявлення та реалізацію творчого потенціалу дітей; реалізацію індивідуального підходу до оцінки знань, умінь та навичок учнів.

Принцип свідомості та міцності засвоєння знань, умінь та навичок учнів зумовлює необхідність дотримання такої технології, як: формування в учнів діалектичного-матеріалістичного розуміння світу; розкриття значущості знань як інструменту самопізнання; озброєння школярів способами систематизації й узагальнення знань, методами учіння, в т. ч. самоосвіти, самореалізації, самовдосконалення; використання ефективних методів розвитку психічних процесів дітей; забезпечення єдності знань і переконань, слова та дії, свідомості та поведінки учнів.

Принцип зв'язку теорії з практикою, навчання з життям уможливорює розкриття в процесі навчання об'єктивних закономірностей, законів, ідей; формування абстрактного мислення, нових суспільних відносин; ознайомлення учнів із основами сучасного виробництва, соціально-економічними перетвореннями в нашій країні та за кордоном; висвітлення шляхів підвищення продуктивності праці виробничників, працівників культури та науки; розкриття сутності та специфіки політичних і соціально-економічних процесів, які відбуваються сьогодні в Україні; формування в учнів свідомого осмислення стану соціально-економічних і правових відносин між країнами світу; широке використання в навчально-виховному процесі засобів масової інформації, в т. ч. передач щодо запозичення позитивного досвіду трудових колективів району, міста, області, країни.

Принцип єдності освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання зумовлює необхідність аналізу програмного матеріалу з метою виявлення його освітнього, виховного та розвивального потенціалів; постановки триєдиної мети навчання: освітньої, виховної, розвивальної; раціонального вибору змісту, методів і засобів навчання, форм організації навчальної діяльності учнів із метою досягнення цілей уроку; формування способів розумової діяльності учнів, розвитку їх образного, логічного, абстрактного і конкретного мислення в процесі навчання; поєднання чинників інтенсифікації та оптимізації навчання школярів; розвиток їх творчих здібностей; максимально ефективного впливу особистості вчителя на учнів.

Отже, перераховані вище принципи навчання і виступають основними чинниками підвищення ефективності педагогічної діяльності вчителя.

Література

1. Управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу: моделі, соціокультурні процеси, технології: наук.-метод. посіб. / [Л. М. Калініна, А.Ф. Остапенко, В. В. Лапінський, В. В. Літвинчук, В.В. Рогоза та ін.]; за наук. ред. професора Л. М. Калініної. — Київ — Володимирець: 2011. — 560 с.

Н.Л. ДРАБ,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

І.М. ЛОБЕЦЬКА,

старший викладач кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

РОЗВИТОК КОМУНІКАЦІЙНИХ ВМІНЬ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ – ЕКОНОМІСТАМИ

Анотація. Стаття присвячена формуванню мовної компетенції студентів вищих навчальних закладів на уроках іноземної мови. Визначено сучасні педагогічні підходи до становлення здатності вільного спілкування іноземною мовою, а також проаналізовано основні складові мовленнєвої комунікації. Запропонований інноваційний підхід до інтерактивних видів вивчення іноземної мови, що дозволяє досягнути основної мети викладання англійської мови у ВНЗ України. Надано чітку схему викладення іноземної мови з орієнтацією на формування якісної іншомовної компетенції студентів.

Ключові слова: розвиток комунікаційної компетенції, мовленнєва компетенція в іноземній мові, інноваційні підходи до викладення іноземної мови.

Постановка проблеми.

В умовах постійного розвитку підприємств в Україні та їх орієнтації на європейську інтеграцію збільшуються і вимоги до майбутніх економістів. Тепер їм не просто потрібно розуміти іноземну мову, а ще й ефективно її використовувати. Головним стає високий рівень комунікаційних вмінь підприємців, їх здатність зацікавлювати та переконувати іноземних партнерів. Для того щоб розвинути мовну компетенцію такого рівня, викладачам необхідно використовувати якісно нові педагогічні підходи, залучати інноваційні процеси до звичної системи навчання.

Стан дослідження.

Українські та зарубіжні спеціалісти з викладення іноземної мови вже неодноразово зазначали проблематику становлення комунікаційної компетенції під час вивчення англійської мови. Так, Черняк О., Шиян Г., Гончарова А., Черниш В. та інші пропонували різні методики формування мовних вмінь учнів вищих навчальних закладів. На жаль, науковці ще не дійшли до спільного висновку щодо оптимальної системи навчання яка поєднує у собі здобуття конкретних знань та умінь студентами за короткий строк їх навчання в університетах. Крім того, Тарнопольський О. та Кожушко С. зазначають, що кожен четвертий випускник вищих навчальних закладів не має задовільного рівня володіння комунікативною мовною компетенцією.

Тим не менш, більшість викладачів притримується думки про те, що іноземна мова є важливим предметом в галузі навчання та має на меті отримання студентами умінь та навичок спілкування як в усній, так і в писемній формі в залежності від ситуаційних вимог. Згідно з Якименко С., Джоган Ю. та Джавадян Р., задля досягнення цієї мети важливим є використання інноваційних підходів до викладання іноземної мови.

Виклад основного матеріалу.

Дане дослідження розглядає рівень іншомовної компетенції як здатність вільно спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні. В цьому вирізняється комунікація як ситуативне та емоційне звернення. Поняття мовної компетенції дуже тісно пов'язане із поняттям компетентності, що визначається як рівень володіння знаннями, що дозволяють здійснювати аргументовані судження та висловлювати власну думку [2].

Іншомовна комунікативна компетенція студентів вищих навчальних закладів виділяється науковцями як окремий тип компетенцій, що можуть бути здобуті людиною та представляє собою не лише здатність здійснювати іноземне спілкування, а ще й готовність до нього [2].

З одного боку, комунікативну компетенцію можна розділити на дві складові, а саме: граматична та соціолінгвістична компетенції [1]. Саме володіння студентами граматиною іноземної мови та їх вміння спілкуватися формують рівень комунікаційної компетенції яким вони володіють. З іншого боку, виокремлюють класифікацію складових іншомовної комунікативної компетенції у мовну, мовленнєву, соціокультурну та інтеркультурну. Мовний компонент являє собою здобуття лексичних, граматичних, семантичних та фонологічних знань. Удосконалення вмінь студентів у навичках говоріння, читання, письма та аудіювання є мовленнєвим компонентом. Говорячи про соціокультурний компонент, то це усвідомлене володіння іноземною мовою умотивоване інтересом до культури народу-носія мови, а інтеркультурна складова являє собою пошану культури партнерів по комунікації [2].

Таким чином, метою вивчення студентами іноземної мови має стати становлення ними компетентними спеціалістами із достатнім володінням граматичною та соціолінгвістичною компетенціями.

На нашу думку, у сучасній системі освіти недостатньо інструментів для розвитку саме соціокультурного та інтеркультурного компоненту становлення компетенції володіння іноземною мовою. Саме тому ми звертаємо увагу на якісно нові підходи до викладання іноземної мови. Дані підходи повинні базуватися на різноманітних технологіях інтерактивного навчання, що не тільки сприяють активній взаємодії всіх студентів, а також формування їх позитивного ставлення до культури народу мова якого вивчається.

Головною вимогою для ефективного сприйняття студентами вищезазначених аспектів іншомовної компетенції є створення комфортних умов навчання. Роблячи акцент на соціальному аспекті вивчення мови, викладач заздалегідь формує комунікативно компетентних випускників вищих навчальних закладів. Це можливо за умови, коли викладач мінімізує власну роботу з учнями, а дозволяє взаємодію

студентів між собою. Така інтерактивна співпраця мотивує розвиток соціолінгвістичної компетенції студентів. Майбутні випускники вчаться слухати та розуміти один одного, вести переговори, тобто покращують мовленнєвий компонент. Одночасно з цим викладач може впливати на розвиток мовної компетенції надаючи коментарі з приводу застосованої студентами семантики, лексики та граматики під час їхньої взаємодії між собою. Слід зазначити, що дані коментарі мають надаватися після того, як інтерактивні дії студентів будуть завершені. Найкраще є індивідуальна характеристика виступу кожного студента викладачем. Таким чином студенти не будуть відчувати того, що зачеплений їх авторитет в очах колег, тобто помилки кожного не будуть обговорені публічно. Оптимальним є процес, коли викладач робить нотатки під час виступу кожного студента та пояснює найбільш вживані помилки. Окрім того, можна надати студентам індивідуальне завдання, що спрямоване на виправлення власних помилок. Це дозволяє зберегти індивідуальний підхід в навчанні навіть в умовах великої кількості студентів під час навчання.

Пріоритетним у формуванні іншомовної компетентності студентів має стати формування їх позитивного ставлення до культури народу, мова якого вивчається. Щоб досягнути цього при поєднанні з інтерактивним методом навчання слід сформувати групи студентів згідно з їх інтересами та поставити перед ними завдання створення групового проекту. Даний проект має поєднувати в собі активну співпрацю між студентами з тематики, що їх викликає їх інтерес. Викладач має надати певну збірку тем, що стосуються народу-носія іноземної мови та учні матимуть можливість обрати тему проекту із наданих викладачем. Процес підготовки до презентації має поглибити зацікавленість студентів у певній тематиці, а також пробудити їх інтерес до інших характеристик країни мова якої вивчається.

Останнім кроком на шляху формування ефективної іншомовної компетенції студентів ВНЗ має стати розвиток її інтеркультурної складової. Проблема полягає в тому, що недостатньо здобута інтеркультурна мовна компетенція призводить до того, що випускники ВНЗ у своєму подальшому житті при зустрічі із носіями мови не наважуються використовувати власні знання, адже вони не впевнені у реакції партнерів на їх мовлення. Різноманітні культурні особливості можуть утримувати їх від вільного спілкування, а також стримувати їх можливість переконувати співбесідника. Саме тому завданням викладача має стати досягнення розуміння студентами, що вони реально можуть застосовувати знання іноземної мови у майбутньому житті під час спілкування із іноземними партнерами. В умовах глобалізації та постійної інтеграції усіх народів світу досить легко знайти партнерів для спілкування з різних країн світу. Існує безліч безкоштовних сайтів, де будь-який студент може зв'язатися з представником країни мова якої вивчається. Дане спілкування може відбуватися як у формі письма, так і у формі відеозв'язку. Саме такий спосіб взаємодії із іноземними студентами стане великим кроком на шляху формування розуміння власних здібностей. Таким чином навчальний процес буде максимально наближеним до реального спілкування.

З огляду на вищезазначені складові формування іншомовної компетенції студентів вищих навчальних закладів ми пропонуємо схему цілісного підходу до

викладення іноземної мови у ВНЗ. Пропонована система складається із трьох етапів формування компетенції іноземної мови у студентів. **Першим етапом** є орієнтація на засвоєння мовної та мовленнєвої складової іншомовної компетенції. Тут слід надати теоретичне підґрунтя з лексичних, граматичних, фонологічних та семантичних аспектів, а також вправи на закріплення цих знань. Подальший розвиток мовного компоненту відбувається під час засвоєння мовленнєвої складової, а саме вправ з читання, письма та аудіювання, а також говоріння, що може являти собою як інтерактивну роботу із колегами, так і індивідуальні презентації.

На **другому етапі** студенти, що володіють як мовним так і мовленнєвим компонентами мають використовувати отриманні знання задля вивчення специфіки культури народу-носія іноземної мови. На цьому етапі формується інтерес до країни та народу мови яких вивчається, студенти отримують можливість сформулювати власне ставлення до тих чи інших аспектів. Даний етап є важливим кроком для підготовки до наступної, останньої складової на шляху до здобуття ефективної іншомовної компетенції. Цією складовою є **третій етап**, а саме формування розуміння власних здібностей студентами, їх здатність спілкуватися з іноземними колегами. Це є формуванням інтеркультурної ланки у процесі вивчення іноземної мови.

Висновки.

Засвоєння студентами іншомовної компетенції має стати основним пріоритетом викладення іноземної мови у вищих навчальних закладів. Тут важливо звернути увагу на те, що вона являє собою як граматичну, так і соціолінгвістичну компетенції і лише ефективна комбінація знань в обох напрямках, а також індивідуальне ставлення студентів до використання іноземної мови дозволить сформулювати компетентних випускників ВНЗ. Під час навчання викладачам слід сфокусуватися на використанні інноваційних педагогічних технологій, а саме інтерактивних підходів. Інтерактивний підхід має включати в собі тісну співпрацю студентів між собою, а також з іноземними студентами, що стає можливим завдяки сучасним технологіям. Під час викладання іноземної мови викладач має максимально наблизити умови спілкування між студентами до реальних та оптимально комфортних. Найефективнішим є викладання мови поетапно, а саме орієнтація на мовний та мовленнєвий компонент на першому етапі, та пріоритет на засвоєння соціокультурного та інтеркультурного компонентів на другому та третьому етапах.

Література

1. Шиян Г. Розвиток мовленнєвої компетенції учнів на уроках англійської мови / Галина Шиян. — К.: Витоки педагогічної майстерності. 2014. № 14. УДК 373.016:811.111
2. Галицька М. Складові комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів / Майя Галицька. — К.: Освітологічний дискурс, 2015, № 2 (10). ISSN Online: 2312-58292.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Кардинальні перетворення, які відбуваються в освіті у зв'язку з інтеграцією України в європейський освітній простір, суттєво впливають на стратегію організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Передусім це стосується підготовки майбутніх педагогів, адже саме від них залежить становлення і розвиток особистості молодшого школяра. У початкову школу приходять діти, різні за характером і поведінкою, рівнем розвитку та ступенем підготовленості. Усе це ускладнюється недосконалою адаптацією, що переростає в дезадаптацію і супроводжується деструктивними емоційними станами, втратою інтересу до навчання, безініціативністю, проявами девіантної поведінки. Завдання педагогів — максимально обмежити негативні впливи навколишнього середовища, зберегти духовно-ціннісні орієнтації, сформувати творчий та інтелектуальний потенціал молодших школярів. Сприйняття вчителем початкової школи особистості учня як найвищої цінності націлює на переосмислення традиційних форм і методів навчально-виховного впливу, пошук нових ефективних технологій організації особистісно орієнтованої взаємодії.

Для розуміння змісту арт-терапії, доцільно дослідити історичні аспекти становлення та розвитку цього феномену. Насамперед слід констатувати, що арт-терапія має значний потенціал, який можна використовувати у роботі як з дорослими, так і з дітьми. Як результат накопичено чимало способів використання арт-терапії для корекції, навчання, виховання та розвитку дітей. На основі напрацювань медиків (О. Копитін), психологів (І. Левченко, О. Медведєва) педагогів (Л. Аметова, Л. Лебедєва) ми узагальнили підходи до дослідження арт-терапії, починаючи з давніх часів і до поч. ХХІ століття.

«Первісний художник у рідкісні години дозвілля (якого практично не було у людей тієї епохи, оскільки майже весь час витрачався на пошуки їжі) малював і витесував зображення тварин не заради задоволення або похвали представників племені. Ці зображення мали не естетичний, а передовсім магічний сенс»

Я. А. Коменський, відомий чеський педагог середньовіччя, наполягав на тому, що покращення світу, його переробка можливі лише шляхом загальної, рівної для дітей обох статей освіти і виховання, отримання підростаючим поколінням знань за допомогою методів, що полегшують навчання і роблять його радісним. Він створив дидактичний посібник для наочного навчання дітей у початковій школі та сім'ї «Світчуттєвих речей у малюнках» («Orbissensualium pictus») першу дитячу енциклопедію, яка відкривала перед дитиною реальний світ природи у розмаїтті її проявів. Сам Я. А. Коменський «Світчуттєвих речей у малюнках» називав «Енциклопедією видимого світу». Педагог представив новаторський, «природний метод» навчання, заснований на

самостійній, творчій пізнавальній діяльності дитини. Малюнки, зроблені Я. А. Коменським, викликають інтерес і пробуджують творчу фантазію у дітей.

Попри діяльність педагогів, художників і лікарів, які займалися вивченням творчості дітей і психічно хворих, розвиток арт-терапевтичного напрямку розглядали також представники психодинамічного підходу. Щодо цього показовим є приклад М. Наумбург. Її вважають засновницею арт-терапевтичного напрямку в США: дослідниця мала психологічну освіту, а згодом здобула спеціалізацію психоаналітика. У 40-х роках XX ст. М. Наумбург почала використовувати у своїй психоаналітичній роботі з дітьми малюнкові техніки, розглядаючи вільне вираження дитиною своїх переживань в образотворчій діяльності як інструмент для дослідження її несвідомих процесів. Результати цієї роботи описані нею в книзі «Вивчення вільної художньої експресії дітей з порушеннями поведінки в якості засобу діагностики і лікування». Вона звертає увагу на відмінності між вільними малюнками дітей і тією формою образотворчої роботи, яка використовувалася як засіб зайнятості пацієнтів. М. Наумбург відзначає, що вільна художня експресія надає пацієнтові впевненості у своїх силах і формує відчуття глибокого задоволення. У той же час ця техніка може використовуватися психіатром як проєктивний інструмент діагностики. У результаті занять пацієнт переборює невпевненість і починає вільно виражати свої страхи, потреби і фантазії.

Цікавим є досвід американського арт-терапевта — Г. Ферса, який працює з емоційними розладами. Його книга «Таємний світ малюнка. Зцілення через мистецтво» є чудовим посібником з інтерпретації малюнків. Автор не просто розкриває специфіку інтерпретації дитячих малюнків, а розповідає про те, як можна з їх допомогою встановлювати зв'язок зі своїм співрозмовником не на рівні свідомого спілкування, а на рівні несвідомого діалогу «двох інтуїцій», а також як використовувати спонтанні малюнки в якості діагностичного засобу. Г. Ферс говорить про зцілення через мистецтво у процесі занять малюванням і про цілющу роль символів. «Символ звільняє несвідому психічну енергію та забезпечує можливість її вільного руху на природний рівень, де відбувається трансформація. Під час збільшення обсягу психічної енергії, що переміщується, людина, яка зазнає труднощів, отримує можливість переносити елементи несвідомого у свідомість, працювати з ними і, так упоратися з проблемою. Тепер уже не проблема володіє людиною, а людина контролює проблему».

В Україні арт-терапія особливо поширена у соціальній і освітній сферах, її активно використовують у роботі психологи і соціальні педагоги. На теренах України діють Всеукраїнська громадська організація «Арт-терапевтична асоціація», Західноукраїнська асоціація арт-психологів та арт-терапевтів, Східноукраїнська асоціація арт-терапії, Східно-Європейська асоціація арт-терапії. Ми погоджуємося з твердженням Т. Кісельової, яка стверджує, що «сучасна арт-терапія активно розвивається, триває пошук нових форм і моделей, що дають змогу досягати найбільших психотерапевтичних і педагогічних ефектів».

Література

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — М. : Академия, 2001. — 248 с.
2. Бурковский Г. В. Использование изобразительного творчества в психотерапии / Г. В. Бурковский // Исследование механизмов в эффективности терапии. — Л., 1982. — С. 34—40.
3. Бурно М. Терапия творческим самовыражением / М. Бурно. — М., 1989. — 136 с.
4. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова [и др.] — М. : Академия, 2002. — 416 с.
5. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка : учебное пособие / О. А. Карабанова. — М., 1997. — 172 с.
6. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии / А. Копытин. — СПб. : Питер, 2002. — 368 с.
7. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании : монография / Людмила Дмитриевна Лебедева. — СПб.: ЛОИРО, 2001. — 267 с.
8. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии : подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. — СПб. : Речь, 2003. — 256 с.

А.О. КУЦАРСЬКА,

здобувач вищої освіти за освітнім ступенем “магістр”
факультету перепідготовки та підвищення кваліфікації
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Д.В. ЩЕРБИНА,

науковий керівник, доцент, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогічної творчості
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Реформування системи освіти України в умовах інформаційного, глобалізованого суспільства актуалізує проблему підвищення якості освіти, основним шляхом вирішення якої є активне впровадження в теорію та практику педагогічних нововведень, що зумовлює необхідність здійснення інноваційної педагогічної діяльності, успішність якої залежить від сформованості готовності вчителя до інноваційної діяльності, що мобілізує особистість на створення інновацій, їх освоєння й використання.

У філософії досліджуване поняття розглядається крізь призму світоглядної проблематики та свідомості особистості, зокрема акцентується, що готовність особистості до діяльності «програмується і спрямовується свідомістю, яка виступає в якості причини людських дій» [6, с. 46]. У психолого-педагогічному словнику «готовність» визначається як стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище, швидко розвиватися в професійному відношенні [5].

Готовність до інноваційної діяльності розглядається науковцями в різних аспектах, а саме як:

- розроблення, освоєння й використання нововведень (І. Гавриш, Л. Даниленко, Т. Демиденко);
- відмова від штампів, вихід за межі нормативної діяльності (Л. Подимова, В. Сластьонін);
- здатність до генерації ідей, їх втілення, аналізу та продукуванню (Л. Ващенко, В. Загвязинський);
- вищий ступінь педагогічної творчості, педагогічного винахідництва, введення нового в педагогічну практику (Т. Демиденко, Н. Клокар, О. Козлова);
- експериментальна пошукова діяльність педагогічних працівників з метою розроблення, експеримент, апробації, впровадження й застосування педагогічних інновацій (В. Маліхіна) [3, с. 50–60].

Беручи до уваги наведені теоретичні узагальнення, визначаємо готовність до інноваційної діяльності майбутнього вчителя як інтегроване особистісне утворення, яке характеризується певним рівнем сформованості та єдності мотиваційного, когнітивного, креативного та рефлексивного компонентів і проявляється в здатності до здійснення інноваційної діяльності на професійному рівні.

З'ясування сутності поняття «готовність майбутнього педагога до інноваційної діяльності» дозволяє нам перейти до структури готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності.

Серед сучасних наукових досліджень є багато різних трактувань структури готовності до інноваційної діяльності. На думку І. Дичківської, у структурі готовності до інноваційної діяльності варто виокремити мотиваційний, когнітивний, креативний та рефлексивний компоненти, які взаємопов'язані та взаємозумовлені. До когнітивного компонента можна віднести сукупність знань, вмінь та навичок із застосування інноваційних технологій у власній професійній діяльності. Його найширше характеризують глибина знань фахівця, сформованість умінь, навичок та стиль його мислення. Креативний компонент реалізується у вмінні творчо мислити, оригінально розв'язувати технологічні задачі, відкритості до інновацій, прагненні до імпровізацій та експромтів. Рефлексивний компонент реалізується через рефлексивні процеси: самооцінювання й оцінювання іншого, саморозуміння і розуміння іншого [2, с. 41–49].

Цікавим є підхід М. Артюшиної, яка крім традиційних мотиваційного та когнітивного компонентів у структурі готовності до інноваційної діяльності виділяє поведінковий компонент. Відповідно до позиції дослідниці, когнітивний компонент характеризується розумінням інновації як такого нововведення, що сприяє підвищенню ефективності функціонування освітньої системи в цілому чи окремих її компонентів; мотиваційний компонент — визнанням необхідності інноваційної діяльності, підтримка інноваційних процесів в освіті, орієнтація на гуманістичну спрямованість інноваційних пошуків у всіх аспектах освітньої діяльності; поведінковий компонент відповідає за здатність до саморозвитку, активної

особистісної позиції у реалізації інноваційних пошуків, визнання панівної ролі внутрішніх чинників, самостійне ініціювання інноваційної активності, сприяння реалізації інновацій у зовнішньому середовищі, визнання своєї інноваційної спроможності [1, с. 126–134].

Дещо відрізняється точка зору Г. Сиротенка [4, с. 16–19], який виділив у структурі готовності до інноваційної діяльності крім мотиваційного та когнітивного компонентів, креативний та рефлексивний компоненти. Мотиваційний компонент науковець вважає основою, завдяки якій формуються основні якості спеціаліста як професіонала. Зазвичай пізнавальний інтерес є провідним мотивом інноваційної діяльності Когнітивний компонент є результатом пізнавальної діяльності. Основними його характеристиками є: знання майбутнього фахівця про інноваційні технології та специфіку їх використання; комплекс навичок та умінь із застосування інноваційних технологій у власній професійній діяльності; сформованість професійних умінь та навичок, а також стиль мислення. Основними ознаками креативного компоненту готовності до інноваційної діяльності є: нетрадиційний підхід до організації виробничого процесу; «не боязнь» створення нового; вміння творчо підходити до вирішення професійних проблем; впевнена взаємодія із колегами та керівництвом. Останнім компонентом готовності до інноваційної діяльності є рефлексивний. Він не можливий без таких рефлексивних процесів, як саморозуміння, самооцінювання, самоінтерпретація себе та інших.

Ми розділяємо думку Г. Сиротенка та вважаємо зручним представити структуру готовності до інноваційної діяльності майбутніх педагогів у вигляді таблиці.

Структура готовності до інноваційної діяльності майбутніх педагогів

Компоненти	Показники сформованості
Мотиваційний	Пізнавальний інтерес до інноваційних технологій та значущий смисл їх застосування.
Когнітивний	Методологічні знання (вміння сприймати дійсність із позиції системного підходу, сформованість загальнонаукових категорій); загально-теоретичні і методичні знання; уміння успішно застосовувати інноваційні технології; позитивний досвід.
Креативний	Здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації виробничого процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми й взаємодіяти з колегами та керівництвом.
Рефлексивний	Сформованість рефлексивної позиції, тобто оцінки майбутнім спеціалістом себе як суб'єкта інноваційної діяльності.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми визначення структурно-компонентного складу готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності дозволив нам зробити певні узагальнення та виділити рівні сформованості досліджуваного особистісного утворення:

■ високий: творча активність та продуктивність, утвердження цінностей творчості в педагогічному колективі; оволодіння викладачем технікою організації і

проведення дослідно-експериментальної роботи, що приводить до розробки власних інноваційних методик; володіння здібностями щодо прогнозування і проектування своєї педагогічної діяльності);

■середній: орієнтація на оволодіння новими педагогічними технологіями, прагнення виділяти цілі і завдання власної пошукової інноваційної роботи, використовувати наявні досягнення в педагогічній інноватиці; використання знань та умінь з реалізації педагогічних інновацій не завжди має чіткого усвідомленого задоволення; рівень підготовки до інноваційної діяльності — задовільний;

■низький: відсутність чи слабка вираженість творчої направленості, несформованість цілей власної діяльності; володіння педагогом в основному набором традиційних прийомів і методів навчання; низька оцінкою власної підготовленості і запереченням можливості позитивного впливу участі в інноваційній діяльності на результати своєї праці.

Формувати готовність до інноваційної діяльності майбутнього педагога потрібно ще під час навчання у ВУЗі, адже це сприятливий період для розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічних інновацій. Підготовка майбутнього педагога вимагає особливої організації його практичної та мисленнєвої діяльності. Інноваційна педагогічна діяльність має принципове значення для підвищення якості підготовки майбутніх педагогів відповідно до сучасних досягнень науки та техніки.

Література

1. Артюшина М.В. Формування готовності викладача вищої школи до інноваційної діяльності в освіті / М.В. Артюшина // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. — Львів : Львівський національний університет ім. Івана Франка, 2009. — Вип. 25. — Ч. 3. — С. 126-134.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. — К. : Академвидав, 2004. — 352 с.
3. Козак Л.В. Структура та ознаки інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу / Л.В. Козак // Педагогічний процес: теорія та практика. — 2012. — № 2. — С. 50—60.
4. Сиротенко Г. О. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / Упорядник Г.О. Сиротенко. — Полтава : ПОІППО, 2006. — С. 16-19.
5. Словник психолого-педагогічних понять і термінів [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://osvita.ua/school/method/psychology/1270/>
6. Философский энциклопедический словарь ; Редкол. : С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. — 2-е изд. — М. : Сов. Энцикл., 1989. — 815 с.

В.Е. ЛУНЯЧЕК,
доктор педагогічних наук, професор
Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

РЕЗУЛЬТАТИ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗНЗ: ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ

У 2015–2017 рр. кафедрою креативної педагогіки і інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії проводилася науково-дослідна робота щодо модернізації процесів поліпшення професійної компетентності керівників закладів освіти, зокрема керівників загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ). Одночасно реалізувалися проекти щодо трансферу управлінських технологій за цим напрямом. Одним із аспектів відповідної роботи є створення і запровадження сучасної системи оцінювання професійної компетентності керівників ЗНЗ. Частково матеріали проведених досліджень і їх результати були оприлюднені на низці науково-комунікативних заходів [1; 2].

У 2017 р., зокрема, проведено опитування директорів ЗНЗ Харківського району Харківської області, який є одним із найбільших сільських районів в Україні. Опитування складалося із нормативно-правового, науково-теоретичного, методичного, кадрового і ІТ-блоків.

Отримані результати свідчать, що проблема поліпшення професійної компетентності керівників ЗНЗ залишається достатньо гострою. Наприклад, серед тридцяти питань запропонованих у нормативно-правовому блоці тільки питання, що стосувалося інструкції з ведення ділової документації отримало 100% правильних відповідей. 92,9% опитаних правильно відповіли на питання пов'язане з періодичністю атестації ЗНЗ. На інші питання цього блоку правильно відповідали від 42,9% до 82,1% респондентів. Найбільш складними виявилися тестові завдання щодо нормативних документів, які стосуються запровадження в навчальний процес компетентнісної парадигми. Тільки 32,1% опитаних змогли навести приклади нормативних документів, де висвітлено структуру компетентності тощо.

Щодо результатів отриманих за науково-теоретичним блоком, то вони довели недостатній рівень теоретичної підготовки керівників ЗНЗ. Це стосується як робіт вітчизняних вчених, що ведуть дослідження в сфері управління освітою, де було надано тільки 35,7% правильних відповідей, так і знань із загальної теорії менеджменту, де правильні відповіді не перевищували 20%. Недостатніми є також знання щодо розвитку зарубіжних систем освіти, діяльності міжнародних інституцій, що опікуються питаннями розвитку освіти. Найбільш складними виявилися питання щодо знання індикаторів якості освіти і основ теорії педагогічних вимірювань (правильні відповіді склали від 0 до 14,3%).

Відповідно результатом низької науково-теоретичної підготовки є і складнощі з відповідями на питання методичного блоку. Зокрема на питання щодо відповідності між компонентом технології методичної роботи і його змістовним наповненням правильну відповідь змогли надати тільки 25% респондентів.

Складнощі виникали і з відповіддю на питання, що є предметом педагогічної діагностики (32,1 % правильних відповідей) тощо.

Найбільш обізнаними виявилися керівники загальноосвітніх навчальних закладів з кадрових питань, де правильні відповіді склали від 85 % до 100 %.

Аналіз опитування за ІТ-блоком показав, що керівники ЗНЗ потребують додаткового спеціалізованого навчання, бо більшість із них не змогла надати більше 40 % правильних відповідей на запропоновані тестові завдання, а деякі не знали загальновідомих речей, що стосуються, наприклад Єдиної державної електронної бази з питань освіти (тільки 25 % опитаних надали правильну відповідь). Слід також підкреслити, що поліпшення ІТ-компетентності керівників закладів освіти відбувається доволі низькими темпами.

Підводячи підсумок, слід також підкреслити, що результати нашого дослідження були взяті органами управління освітою Харківського району за основу для системного підвищення кваліфікації керівників освіти у 2017–2018 навчальному році. З нашої точки зору, це пов'язано в тому числі з конструктивною позицією керівництва району, яке не тільки є ініціатором реальних змін в системі управління, а й безпосередньо підвищує свій науково-теоретичний рівень, результатом чого є захищені кандидатські дисертації з педагогіки.

Література

1. Лунячек В.Е. Новопризначені керівники ЗНЗ: компетентнісний вимір/ В.Е. Лунячек // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Львів, 25 листопада 2016 р.) «Проблеми підготовки педагогів для професійної освіти: теорія і практика» / за заг. Ред. Ю.М. Козловського, Л.Л. Сушенцевої. — Львів: ПП «Ощипок М.М.», 2016 р. — 254 с., С. 30–31.
2. Лунячек В.Е. Результати самооцінки новопризначених керівників шкіл м.Харкова/ В.Е. Лунячек // Матеріали 50 науково-практичної конференції науково-педагогічних працівників, науковців, аспірантів та співробітників Української інженерно-педагогічної академії (травень 2017 р., м. Харків). — Харків, Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2016 — 50 с., С. 24.

А.С. НАДБЕРЕЖНА,

вчитель англійської мови Комунального закладу освіти середньої загальноосвітньої школи № 3 з профільними класами імені М. Островського, м. Жовті Води, Дніпропетровська обл.

ПРОЕКТУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК УЧНІВ

Анотація. Стаття присвячується підходам до навчання англійської мови в умовах ЗНЗ та висвітленню сутності і змісту проектування вчителем розвитку комунікативних навичок учнів.

Ключові слова: комунікативні навички, проектування, мовний бар'єр.

На сьогодні, оволодіння мовою і мовленням — необхідна умова формування соціально активної особистості. Комунікативні навички — це навички ефективного спілкування. До них, зазвичай, відносять легкість встановлення контакту, підтримання розмови, навички синтонного спілкування, вміння домовлятися і наполягати на своїх законних правах.

Проблемою у викладанні англійської мови є те, що класно урочна система, робочий навчальний план, навчальна програма і Державний стандарт, тобто, все те, що визначає роботу вчителя, передбачає обмеженість у часі. Проте, формування комунікативних навичок з мови, англійської зокрема, — особливий вид діяльності [2] вчителя і учня, який потребує безперервності і не має бути обмеженим уроком. Тому вмотивований вчитель генерує різні види впливів, можливостей, рівнів міжособистісної взаємодії засобами англійської мови таким чином, щоб для комунікативної практики використати потенціал інших шкільних дисциплін, охопити нею позаурочний та позашкільний час.

Проектування [1] навчального процесу розпочинається з вивчення всіх додаткових можливостей у викладанні предмету для кожного конкретного класу, для кожної конкретної дитини у класі, виходячи з потенціалу закладу, можливостей здійснення міжсекторальної взаємодії, освітніх запитів сім'ї тощо. Це можна зобразити так:

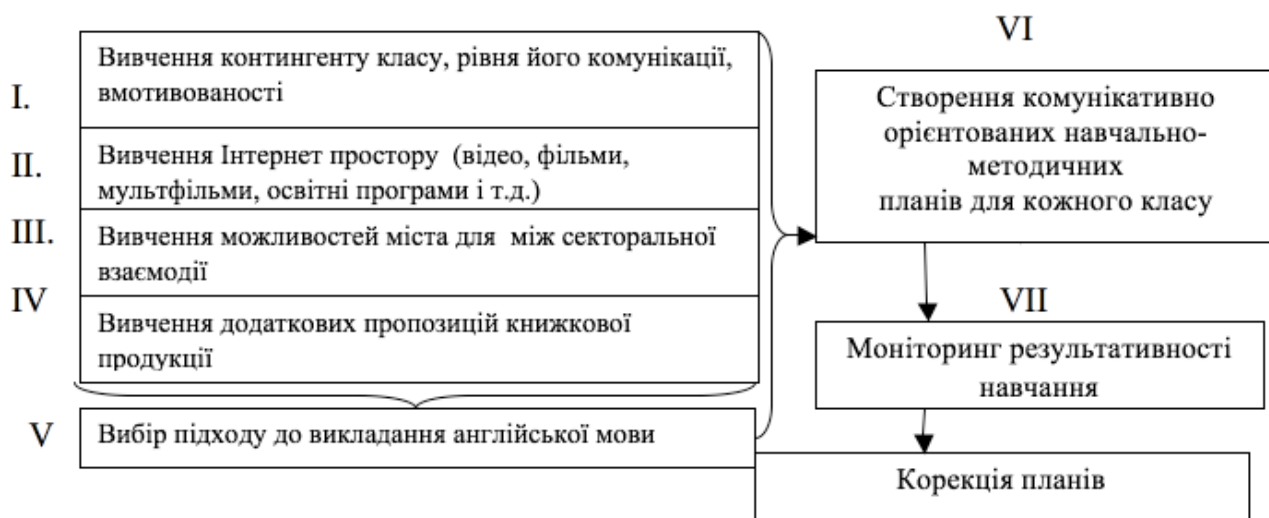


Схема 1. Приблизні етапи проектування навчального процесу з англійської мови

Вибір підходу базується на визначеній меті, яка конкретизована у завданнях, відповіді на поставлене запитання: "Для чого на даний момент моїм учням потрібна іноземна мова". Крім того, необхідно враховувати, якими провідними принципами керується заклад, які має пріоритети, профільність і на що мотивує своїх випускників. Знання цих особливостей дозволяє не помилитися при виборі освітньої програми і отримати максимальне задоволення від витраченого на навчання часу.

Підхід	Особливості	Цікаві методики
Лінгво-соціокультурний підхід	Основний принцип підходу: "Вивчаючи іноземну мову, ви дізнаєтеся культуру країни, в якій нею розмовляють". І навпаки: "Пізнаючи культурні феномени, ви засвоюєте мову культури". На заняттях великої уваги приділяється традиціям і звичаям країни, культурним коди, етнічним особливостям	Методика Віталія Левенталє Методика Олександра Драгункіна
Комунікативний підхід	Основне завдання - навчити учня спочатку говорити і легко сприймати усне мовлення, а вже потім писати. Підхід орієнтований в першу чергу на те, щоб навчити адаптуватися в мовному середовищі.	Комунікативна методика Галини Китайгородської та Ігора Шехтера
Прямий метод	Основний принцип полягає в повному виключенні рідної мови з процесу навчання. Мета - навчити думати на іноземній мові. У зв'язку з цим, навіть тим, хто має нульовий рівень володіння мовою, доводиться сприймати іноземну мову. Переклад слів і вирази на рідній мові повністю відсутній. Це дозволяє забезпечити "прямий" доступ до мовних конструкцій.	Методика Миколи Замяткіна Методика Дмитра Петрова

Таблиця 1. Підходи до викладання англійської мови [3].

Проте, важливо пам'ятати, якими б цікавими не були підходи залучення школярів до вивчення іноземної мови, успіх буде досягнутий тільки при щоденній систематичній копіткій роботі. Оскільки, як правило, у школі II-III ступеня предмет вивчається тричі на тиждень, то ще 4 дні учень має самостійно займатися ним. Це вимагає неабиякої самодисципліни і під силу не кожному навіть дорослому, тому завдання вчителя вpleсти вивчення іноземної мови в повсякденне життя і навчальне, і побутове. Вивчивши можливості і пропозиції, виробляється система роботи:

	Мовні компетенції	Мовленнєві компетенції	Комунікативні компетенції
1-11 класи	Успішній реалізації вимог сучасного уроку сприяє використання комунікативно орієнтованих навчально-методичних видань: Oxford University Press ("New Streetwise" Intermediate, Upper Intermediate), Longman Pearson ("Challenges" Level A2, B1), Macmillan Publishers Ltd. ("WayAhead" Level 1, 2, 3). Завдання та вправи цих підручників мотивуючі й реалістичні, стосуються широких освітніх і соціальних тем, викликають зацікавленість школярів, містять достатню кількість автентичного матеріалу. [4;5].		
2-4 класи	Перегляд улюблених вже мультфільмів на мові оригіналу	Комунікативні вправи Діалоги	Комунікативні ігри
5-7 класи		Театралізації	Літні мовні табори
8-9 класи	читання англійських газет	Проекти	Навчальне волонтерство РЕПЕТИТОРСТВО
10-11 класи	Підготовка до ЗНО	Бінарні уроки	дискусії, захист науково-дослідницьких робіт; виступ на міжнародних, всеукраїнських конференціях РЕПЕТИТОРСТВО

Таблиця 2. Варіанти складових вивчення англійської мови

Крім того, має бути забезпечена особистісно-орієнтована складова проектування розвитку комунікативних навичок кожного учня. Сьогодні перспектива школяра повинна:

пов'язуватися з можливостями опанування предмету на рівні базової, профільної чи спеціально-поглибленої підготовки. В умовах нашого закладу вважаємо, що остання не повинна бути елітарною, в розумінні забезпечення потреб малочисельної групи школярів, а навпаки, знання з іноземної мови кожного учня повинні максимально сприяти його становленню в майбутній професії;

виходити з рівня можливості дитини опанування діяльністю (мінімально-базовий, загальнокультурний, поглиблений), як критерію узгодженості зовнішньої оцінки вчителя і самооцінки учня.

На це спрацьовує диференціація, як провідний принцип організації навчально — виховного процесу та реалізації змісту навчання [6], яку вчитель бере за основу при проектуванні розвитку комунікативних навичок учнів.

вимоги освіти	зовнішня диференціація	критерії	внутрішня диференціація навчання		
лабільність	за темпом	повільний нормальний прискорений	Відкрита диференціація , яка передбачає поділ класу підгрупи (А, Б, В, ...). Учитель постійно готує відповідну кількість варіантів класних і домашніх завдань (задач), пристосовуючи їх до реальних можливостей кожної з груп. Перехід учнів із групи в групу лишається вільним; у деяких випадках він сам може вирішити, до якої групи йому приєднатися.	Напіввідкрита диференціація полягає в тому, що рівень успішності учнів враховується при адміністративно узаконеному поділі класу на групи. Склад групи буде більш-менш однаковим. Учителі, які працюють у таких групах, складають для кожної з них окремі календарні й поурочні плани. За результатами навчання і за згодою учнів у кінці кожного року поділ на групи може уточнюватися, тобто їх склад також можна вважати динамічним.	Прихована диференціація , коли за допомогою індивідуальних карток підгрупі слабших учнів надається додаткова підтримка. До такої групи може входити декілька учнів.
привабливість	за враженнями	негативне рівне позитивне			
універсальність	за змістом	пізнання природи суспільства власної індивідуальності			
рівневість	рівнева	інструктивно-виконавський рівень репродуктивно-виконавський рівень продуктивно-творчий рівень			
полімодальність	за формою	практична технологічна теоретична			

Таблиця 3. Особистісно-орієнтований підхід до проектування

Тобто, вся робота з проектування розвитку комунікативних навичок націлена на те, щоб знайти такі способи навчання, які дозволили б забезпечити кожному відповідні до його здібностей можливості спілкування; надати можливість усім учням позбутись почуття меншовартості й водночас відчувати радість праці. Як зразок, при поясненні нової теми все має бути продумано таким чином:

I етап	Пояснення вчителя		
II етап	Високий рівень Виконання за зразком	Достатній і середній рівень Робота під керівництвом учителя: 1. Пояснення. 2. Виконання за зразком з коментуванням.	
III етап	Високий рівень Виконання самостійно	Достатній рівень Виконання за зразком.	Середній рівень Робота, керована учителем: 1. Пояснення. 2. Виконання вправи за зразком.
IV етап	Високий рівень Творче завдання	Достатній рівень Виконання самостійно	Середній рівень 1. Виконання за зразком. 2. Самостійна робота.
V етап	Спільне завдання		

Таблиця 4. Організація диференційованої роботи

На етапі закріплення прийоми диференціюються у відповідності з ускладненням їх змісту і мірою допомоги. Основним методом роботи на даному етапі уроку є метод керованої самостійної роботи.

I етап	Високий рівень Основне завдання.	Достатній рівень Міра допомоги	Середній рівень Робота з учителем
	Перевірка (залучення до взаємоперевірки)		
II етап	Творче завдання	Основне завдання	Міра допомоги
	Перевірка		
III етап	Творче завдання на вищому рівні складності	Творче завдання	Основне завдання
	Перевірка (залучення до консультування більш слабких учнів)		
IV етап	Спільне завдання		

Щоб урізноманітнити роботу на даному етапі закріплення знань, чудово залучати встигаючих дітей до консультування більш слабких учнів. З цією метою використовуюся прийоми, які можна представити за такою схемою:

I етап	Вибір волонтерів
II етап	Високий і достатній рівень - виконують завдання самостійно Середній рівень — працюють з волонтерами
III етап	Самостійне виконання завдань учнями, яким надавалась допомога Перевірка всіх завдань

Загалом, це все можна узагальнити так:

вид диференціації	навчальна робота			позаурочна робота
	обов'язкова (стандарт освіти)	альтернативна	добровільна	
за темпом	педагогіка співпраці; програмоване навчання		дослідницько-пошуковий метод	пошукові технології КВЕСТ
за враженнями	акценти на невербальні засоби спілкування	акцент на зміст спілкування за вибором учня	акцент на діалогічність, інтерактивність	перегляд кінофільмів, театральні студії, тематична свята
рівнева	метод проектів; евристична бесіда;			робота в МАН, участь у конференціях, Євроклуб
за формою	проблемне навчання; розвиваюче навчання; діалог;	метод КТС	мультимедіа проекти	мовний табір, предметний турнір,

Таблиця 6. Особливості формування комунікативних навичок

Отже, попереднє проектування комунікативних навичок учнів (з урахуванням всіх особливостей, вимог та рівнів застосування диференціації навчання на уроках) дає можливість засвоїти навчальний матеріал всіма учнями класу та сприяє ефективному подоланню мовного бар'єру.

Висновок. Наша держава, прийнявши Стратегію сталого розвитку "Україна - 2020", взяла курс на євроінтеграцію, а відтак, у пріоритетах стали популяризація вивчення іноземних мов та волонтерський рух. Випускники шкіл мають не лише знати англійську мову, але й вільно комунікувати, спокійно долати мовні бар'єри. Усвідомлення необхідності володіння хоча б однією іноземною мовою прийшло в наше суспільство. Формування комунікативних навичок досить складний і багатогранний процес, оскільки виходить далеко за рамки уроку. Специфіка іноземної мови полягає, перш за все, в тому, що ми навчаємо не основам наук, а навичкам і умінням в різних видах мовної діяльності. В основі ж навчання будь-якому виду мовної діяльності лежать слухомоторні зв'язки. Тому, щоб забезпечити дотримання закономірностей методики навчання іноземним мовам, потрібне чітке проектування розвитку комунікативних навичок кожного учня.

Отже, при проектуванні розвитку комунікативних навичок учня потрібно врахувати:

- диференційовану постановку навчальної мети з орієнтації на індивідуальність учня;
- використання комунікативно цінного (адекватного) мовленнєвого матеріалу, взятого із сфер реальної комунікації.

Відсутність чіткого проектування траєкторії комунікативних навичок учнів породжує відрив мовленнєвих дій учня від його реальних почуттів, думок, інтересів, світогляду, тобто, мовленнєвий акт у цьому випадку буде психологічно ізольованим від діяльності особистості. За таких умов учитель примушуватиме учнів розглядати мову лише як деяку формалізовану систему, а не як засіб спілкування. Відтак, процес оволодіння учнем комунікативною компетенцією не буде ефективним.

Література

1. Калініна Л. М., Капустеринська Т. Д. Проект інноваційної школи: стратегічне планування, управління інноваціями / Л. М. Калініна, Т. Д. Капустеринська. — Х.: Основа, 2007. — 96 с.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. — К.: Ленвіт, 1999. — 320 с.
3. Електронний ресурс. — Режим доступу: <http://zillion.net/ru/blog/446/9-mietodik-izuchieniiia-anghliiskogho-iazyka>
4. Wesche M., and Skehan P. Communicative teaching, content-based instruction, and taskbased learning / M. Wesche and P. Skehan P. // Handbook of applied linguistics / ed. R. Kaplan. — Oxford: Oxford University Press, 2002. — 754 p.
5. Електронний ресурс. — Режим доступу: <http://www.cambridgeenglish.org.ru/test-your-english/>
6. Урський А. Сутність індивідуалізації та диференціації навчання у профільному навчанні старшокласників загальноосвітньої школи // Молодь і ринок. — 2015. — № 5. — С. 161—166. — Режим доступу: [Mir_2015_5_36.pdf](#)

О.В. ОЛЕНИЧ,

заступник директора з навчально-виховної роботи
Хмельницької середньої загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 22 імені Олега Ольжича

STEM-ОСВІТА ЯК СУЧАСНИЙ МЕГАТРЕНД У ЦИВІЛІЗАЦІЙНОМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ

Ви ніколи не замислювались про те, яким буде світ через якихось десять років? Дивлячись як стрімко розвивається людство, важко передбачити, чи не так? Та саме в цьому світі наші діти житимуть та будуватимуть кар'єру. Чи здатні сучасні школи підготувати їх до цього? Відповіддю може стати STEM-освіта.

Що таке STEM-освіта?

STEM-освіта — це низка чи послідовність курсів або програм навчання, яка готує учнів до успішного працевлаштування, до освіти після школи або для того й іншого, вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять.

STEM (S - science, T - technology — E-engineering — M-mathematics). Акронім STEM вживається для позначення популярного напрямку в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics). Це напрям в освіті, при якому в навчальних програмах посилюється природничо-науковий компонент + інноваційні технології. Технології використовують навіть у вивченні творчих, мистецьких дисциплін.

Наприклад, за кордоном музикантів навчають не тільки грати на інструменті, але і використовувати комп'ютерні програми для створення музичних творів.

Чому STEM-освіта так актуальна? STEM-освіта — це категорія, що визначає педагогічний процес як технологію формування та розвитку розумово-пізнавальних і творчих якостей учнів. Рівень таких якостей визначає конкурентоспроможність на сучасному ринку праці, здатність і готовність до:

- розв'язання комплексних задач (проблем),
- критичного мислення,
- творчості,
- когнітивної гнучкості,
- співпраці,
- управління,
- здійснення інноваційної діяльності.

Стрімка еволюція технологій веде до того, що незабаром найбільш популярними та перспективними на планеті фахівцями стануть програмісти, ІТ-фахівці, інженери, професіонали в галузі високих технологій і т.д. У віддаленому майбутньому з'являться професії, про які зараз навіть уявити важко, всі вони будуть пов'язані з технологією і високо технологічним виробництвом на стику з природничими науками. Особливо будуть затребувані фахівці біо- та нанотехнологій.

Постає питання - як підготувати таких фахівців? Навчання - це не просто передача знань від учителя до учнів, це спосіб розширення свідомості і зміни реальності.

STEM-технології вимагають від учнів великих здібностей до критичного мислення, вміння працювати як в команді так і самостійно. Працюючи за основними напрямками STEM-освіти це дозволить сформувати в учнів найважливіші характеристики, які визначають компетентного фахівця:

- уміння побачити проблему;
- уміння побачити в проблемі якомога більше можливих сторін і зв'язків;
- уміння сформулювати дослідницьке запитання і шляхи його вирішення;
- гнучкість як уміння зрозуміти нову точку зору і стійкість у відстоюванні своєї позиції;
- оригінальність, відхід від шаблону;
- здатність до перегруповування ідей та зв'язків;
- здатність до абстрагування або аналізу;
- здатність до конкретизації або синтезу;
- відчуття гармонії в організації ідей.

Це дозволить наблизити зміст різноманітних сфер науково-технічної діяльності людського суспільства до навчального процесу.

У STEM-освіті активно розвивається креативний напрямок, що включає творчі та художні дисципліни (промисловий дизайн, архітектура та індустриальна естетика і т.д.). Тому що майбутнє, засноване виключно на науці, навряд чи когось порадує. Але майбутнє, яке втілює синтез науки і мистецтва, хвилює нас вже зараз. Саме тому вже сьогодні потрібно думати, як виховати кращих представників майбутнього.

Освіта в галузі STEM є основою підготовки співробітників в області високих технологій. Тому багато країн, такі як Австралія, Китай, Великобританія, Ізраїль, Корея, Сінгапур, США проводять державні програми в галузі STEM-освіти.

В Україні тематика STEM освіти також набирає популярності. Навіть існує державна установа — Інститут модернізації змісту освіти, що зазначає важливість STEM освіти для України та працює над впровадженням даної методики в освітніх закладах.

Головна мета STEM-освіти — це реалізація державної політики з урахуванням нових вимог Закону України «Про освіту» задля посилення розвитку науково-технічного напрямку в навчально-методичній діяльності на всіх освітніх рівнях створення науково-методичної бази для підвищення творчого потенціалу молоді й професійної компетентності науково-педагогічних працівників.

Ключові компетентності Нової української школи гармонують у системі STEM-освіти, створюючи основу для успішної самореалізації особистості і як фахівця, і як громадянина. Використання провідного принципу STEM-освіти — інтеграції — дає змогу здійснювати: модернізацію методологічних засад, змісту, обсягу навчального матеріалу предметів природничо-математичного циклу технологізацію процесу навчання та формування навчальних компетентностей

якісно нового рівня якіснішу підготовку молоді до успішного працевлаштування та подальшої освіти.

STEM-орієнтований підхід до навчання є одним із актуальних напрямів модернізації та інноваційного розвитку природничо-математичного й гуманітарного профілів освіти. Такий підхід у школі сприяє популяризації інженерно-технологічних професій підвищенню поінформованості про можливості кар'єри в інженерно-технічній сфері формуванню стійкої мотивації у вивченні дисциплін, на яких ґрунтується STEM-освіта.

Запровадження STEM-навчання має відбуватися у межах чинного законодавства на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів без очікувань повного переходу до другого покоління Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти й нових навчальних програм за розуміння напрямів освітніх реформ задля більш якісного та сучасного навчання учнів поступово.

STEM-освіта має бути неперервною: розпочинатися в дошкільному віці й тривати упродовж життя, бути «мостом» між навчанням учнів (студентів) та їх кар'єрою, реалізуватися як в урочний, так і в позаурочний час.

Перехід до компетентнісної моделі навчання та впровадження нових методичних підходів передбачає принципово нове цілепокладання у педагогічному процесі, зміщення акцентів у навчальній діяльності з вузькопредметних на загально дидактичні, оновлення структури й змісту навчальних предметів, спецкурсів, тощо.

Особливою формою наскрізного STEM-навчання є інтегровані уроки/заняття, спрямовані на встановлення міжпредметних зв'язків, що сприяють формуванню в учнів цілісного, системного світогляду, актуалізацію особистісного ставлення до питань, що розглядають на уроці.

Інтегровані уроки можна проводити двома шляхами:

- через об'єднання схожої тематики кількох навчальних предметів;
- через формування інтегрованих курсів або окремих спецкурсів шляхом об'єднання навчальних програм таких курсів/предметів.

Основа ефективності таких уроків/занять — чітке визначення мети і планування задля різнобічного представлення та розгляду певного об'єкта, поняття, явища з використанням навчальних засобів різних предметів.

Особливість планування і проведення інтегрованих, бінарних уроків у тому, що їх може проводити як один учитель, так і кілька. Через складність координації діяльності педагогів інтегровані уроків необхідно планувати заздалегідь за участі всіх учителів паралелі. Якщо програмовий матеріал різних навчальних предметів можна інтегрувати в межах одного навчального дня — допустимо організовувати «тематичні дні», коли всі уроки за розкладом спрямовують на реалізацію єдиної навчально-виховної мети, досягнення конкретного результату.

Завдання STEM-освіти на кожному етапі навчання:

- початкова школа - формування навичок дослідницької діяльності у формі, доступній для певного віку, психічного і ментального розвитку; закладення основ

обізнаності зі STEM-галузей і професій; стимулювання інтересу учнів до подальшого опанування курсів, пов'язаних зі STEM;

- у середній школі вводяться міждисциплінарні програми навчання, збільшується поінформованість учнів зі STEM-предметів і професій, а також академічних вимог у STEM-галузях і професіях;

- у старшій школі забезпечується складна програма навчання з акцентом на застосуванні STEM-предметів, пропонуються курси та шляхи для підготовки у STEM-галузях і професіях, а також учнівську молодь готують до успішної післяшкільної зайнятості та освіти.

Реалізація поставлених завдань у перспективі сприяє зміні ціннісних пріоритетів та світоглядної позиції у молоді в бік формування відповідальної, соціально-активної, громадсько-патріотичної врівноваженої поведінки, становлення нового українця.

Література

1. Лист Інституту модернізації змісту освіти від 13.07.2017 № 21.1/10-1470 «Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 навчальний рік».
2. Електронний ресурс. — Режим доступу: http://pedrada.com.ua/news/gruppy/zakhodi_svjata_konkursi_i_tp/stem-osvita_v_ukrayini_vid_doshkilnika_do_kompetentnogo_vipusknika/#
3. Електронний ресурс. — Режим доступу: <http://vynahidnyk.org/arhiv-novyn-ta-podiy/STEM.html>
4. Електронний ресурс. — Режим доступу: <https://www.pedrada.com.ua/article/1401-shcho-take-stem-osvta-u-navchalnomu-zaklad>
5. Електронний ресурс. — Режим доступу: <http://btde.org.ua/stem-osvita/>

Г.С. СКАЧКОВА,

аспірант, асистент кафедри бізнес-адміністрування та менеджменту
зовнішньоекономічної діяльності Запорізького національного університету

РОЛЬ ТЬЮТОРСТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Одним із сучасних проявів реформування системи освіти в Україні є впровадження нових технологій освітньої діяльності у навчальних закладах. Тьюторство, в даному випадку, не є виключенням.

За останні два роки технологія наставництва почала активно впроваджуватись у загальноосвітній навчальні заклади Харківської, Дніпропетровської, Тернопільської та Київської областей, в яких було започатковано дослідно-експериментальну роботу «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті» на період з 2015 по 2020 роки. Однак в системі вищої школи тьюторство також є необхідним, оскільки з кожним роком зростає кількість вступників до вищих навчальних закладів, які потребують індивідуального супроводу в процесі навчання. До того ж, наставницька діяльність значно підвищує рівень успішності студентів, що робить питання ролі тьюторства

як педагогічної технології у навчальному процесі вищих навчальних закладів України актуальним.

До питання тьюторської діяльності в процесі навчання в своїх працях звертаються Е. Александров, О. Андреев, Л. Бендова, Н. Жевакіна, О. Зоткін, Е. Комраков, В. Кухаренко, А. Теслінов, С. Федотова, Г. Чернявська, та інші. Д. Житло розглядає тьюторство як інноваційну технологію педагогічної діяльності.

В сучасний час тьюторство перебуває на початковому етапі свого впровадження в систему вищої освіти. Проте, як педагогічна технологія вона не є новою для учасників навчального процесу, адже по сьогоднішній день класні керівники, педагоги, куратори, психологи, соціальні педагоги, які в тій чи іншій мірі, кожен в своєму напрямку, здійснює наставництво над учнями та студентами.

На сьогодні у вищих навчальних закладах нашої країні функції тьютора продовжують виконувати різні студентські об'єднання, які часто беруть на себе супровід студентів-першокурсників в процесі навчання та культурно-дозвіллевої діяльності. В якості наставника можуть виступати куратори груп, функції яких часто схожі з функціями тьютора. Проте роль куратора в українських вищих навчальних закладах часто є формальною і не підкріплена обов'язками, відповідальністю та певними стимулами до цієї діяльності.

Важливість тьюторства у вищій школі обумовлена низкою категорій студентів, що потребують додаткового супроводу, індивідуального підходу на відміну від більшості студентів.

По-перше, це студенти першого року навчання, які проходять процес адаптації в іншому, незнайомому для себе середовищі. Своєрідність методики навчання у вищій школі, великий об'єм інформації, недостатність навичок щодо організації самостійної роботи призводить до емоційного перевантаження студентів-першокурсників, що може стати наслідком розчарування у виборі майбутньої професії [2]. Тому в якості одного з напрямів успішної адаптації першокурсників до умов вищого навчального закладу є саме технологія тьюторства.

По-друге, це здобувачі освіти із числа осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Сучасний навчальний процес у вищих навчальних закладах побудований таким чином, що студенти мають навчатись на одному рівні, незважаючи на вади здоров'я. Через це особи з обмеженими можливостями змушені або навчатись на заочній (дистанційній) формі навчання, або оформлювати індивідуальний графік, що не сприяє адаптації та соціалізації студента в соціумі, а, скоріше, навпаки, ізолює його від спілкування з однолітками. Для вирішення даної проблеми виникає необхідність впровадження тьютора у навчальний процес, який би допомагав не тільки студентам з обмеженими можливостями отримати вищу освіту, а і викладачам щодо організації їх роботи з урахуванням особливостей такої категорії здобувачів. Окрім цього, наставник формує адекватне відношення суспільства до осіб з обмеженими можливостями з метою створення сприятливого середовища для всіх представників навчального процесу.

По-третє, це іноземні громадяни, які окрім мовного бар'єру, не мають достатньо знань щодо культури, менталітету українців та особливостей

навчального процесу. Ці фактори значно знижують їх продуктивність в процесі навчання. Окрім цього, в українських ВНЗ спостерігається відсутність індивідуального підходу до навчання іноземних громадян, оскільки навчальний матеріал та форми його викладання для таких студентів не адаптовані. В цьому аспекті діяльність тьютора має бути зосереджена на якості навчання іноземних громадян, їх залучення до дослідницької діяльності та різних форм дозвілля в процесі виховної діяльності [1].

Аналізуючи сучасну систему підготовки фахівців в системі вищої освіти слід відмітити, що більша частина навчального процесу приділяється самостійній роботі студента. Вона сприяє формуванню індивідуальної траєкторії їх розвитку та професійному розвитку. Проте для успішного здійснення цієї форми заняття допомога тьютора також може стати необхідною. В цьому аспекті головною функцією наставника є проектування освітнього шляху студента, планування його самостійної діяльності її спостереженням за ходом її протікання.

Таким чином, у висновку зазначимо, що роль тьюторів в процесі підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності полягає в тому, що вони забезпечують процес успішної адаптації та соціалізації студентів, які потребують для цього додаткової допомоги. Серед них виділено студентів-першокурсників, осіб з обмеженими можливостями та іноземних громадян, які потребують наставництва в процесі навчальної та виховної діяльності з метою підвищення рівня успішності навчання.

Література

1. Беяева Т. К., Никишина О. А. Тьюторство как ресурс повышения качества образования иностранных студентов в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22754> (дата обращения: 23.09.2017).
2. Челнокова Е. А., Набиев Р. Б. Тьюторская деятельность педагога по обеспечению успешной адаптации студентов вуза // «Вестник Мининского университета». 2015. № 3. URL: <http://vestnik.mlninuniver.ru/reader/search/tyutorskaya-deyatelnost-pedagoga-po-obespecheniyu-/> (дата обращения: 23.09.2017).

І.В. ЦЕЛИКОВСЬКА,

методист з іноземних мов Міського науково-методичного центру
Департаменту освіти Маріупольської міської ради Донецької області

МОДЕЛЬ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОЕКТУ «ЛІТНІ МОВНІ ТАБОРИ»

Анотація. Стаття присвячена висвітленню питання моніторингу якості діяльності літніх мовних таборів як складової системи моніторингу в ЗНЗ. Представлено Модель моніторингу систему параметрів, критеріїв, індикаторів якості діяльності міського проекту «Літні мовні табори».

Ключові слова: проект, літні мовні табори, модель моніторингу, якість діяльності.

Постановка проблеми. Важливим елементом системи забезпечення і управління якістю середньої освіти є моніторинг, актуальність дослідження якого визначається широкою зацікавленістю усіх учасників освітнього процесу в якісній, неперервній та доступній освіті, інноваційному розвитку у цій сфері. Відповідно до цього зростає актуальність розробки ефективної технології системного управління якістю на моніторинговій основі в умовах такої альтернативної форми здобуття іншомовної освіти, як літні мовні табори.

Стан дослідження. Аналіз наукових праць з питань моніторингу дає підстави стверджувати, що вченими Байназаровою О., Г. Єльніковою, В.Зінченко, В. Кальнеєм, О.Маринівською, Н. Михайловою, Н. Селезньовою, В. Ракчєєвою, Р. Шишовим досліджено зміст, структуру, види, функції, рівні моніторингу, технологічні етапи його проведення в ЗНЗ. Однак питання моніторингу якості діяльності літніх мовних таборів як складової системи моніторингу залишається недостатньо розробленим. Актуальністю цієї проблеми і обумовлена розробка «Моделі моніторингу якості проекту «Літні мовні табори»», яка пройшла апробацію в ході реалізації міського проекту «Літні мовні табори» в березні-липні 2017 року.

Виклад основного матеріалу. Мета експерименту полягала в методологічному обґрунтуванні, розробці й експериментальній перевірці ефективності моделі моніторингу якості діяльності проекту «Літні мовні табори» (Проекту).

Відповідно до мети дослідження були визначено такі завдання:

1. розробити та обґрунтувати концепцію моніторингу якості діяльності (МЯД) Проекту;
2. розробити модель моніторингу якості діяльності в просторі літніх мовних таборів та описати технологію її здійснення;
3. розробити параметри, індикатори, критерії якості освітнього процесу та інструментарій моніторингових досліджень;
4. експериментально перевірити ефективність запропонованої системи.

Концептуальна основа моделі МЯД проекту. Моніторинг якості діяльності Проекту — складна система збору, обробки, зберігання та розповсюдження

інформації про стан Проекту з метою інформаційного забезпечення управління та прийняття оптимальних управлінських рішень щодо її коригування та розвитку. Як складний організований процес система моніторингу має ґрунтуватися на єдності та взаємозв'язку 4-х складових: 1) методологічної; 2) змістової; 3) процесуальної та 4) інструментальної. Методологічною основою МЯД нами обрано системний, процесний, компетентнісний підходи та сукупність функцій: загальних (інформаційна, технологічна, оцінювальна, прогностична, управлінська), специфічних (діагностична, кваліметрична, моделювальна, контролююча, регулювальна, коригувальна), локальних (навчальна, констатувальна, формувальна, орієнтуюча). Моніторинг здійснюється на принципах науковості, систематичності, безперервності, об'єктивності, валідності, діагностико-прогностичної спрямованості, єдності управління та самоуправління.

Серед найважливіших компонентів структури якості в просторі ЛМТ виділяємо: якість умов для здійснення освітнього процесу, якість самого освітнього процесу та якість отриманих результатів. Саме тому їх обрано за параметри, за кожним із яких визначено комплекс критеріїв та показників якості для вимірювання стану функціонування та розвитку Проекту (Додаток 1. Параметри, критерії та індикатори системи моніторингу проекту «Літні мовні табори»).

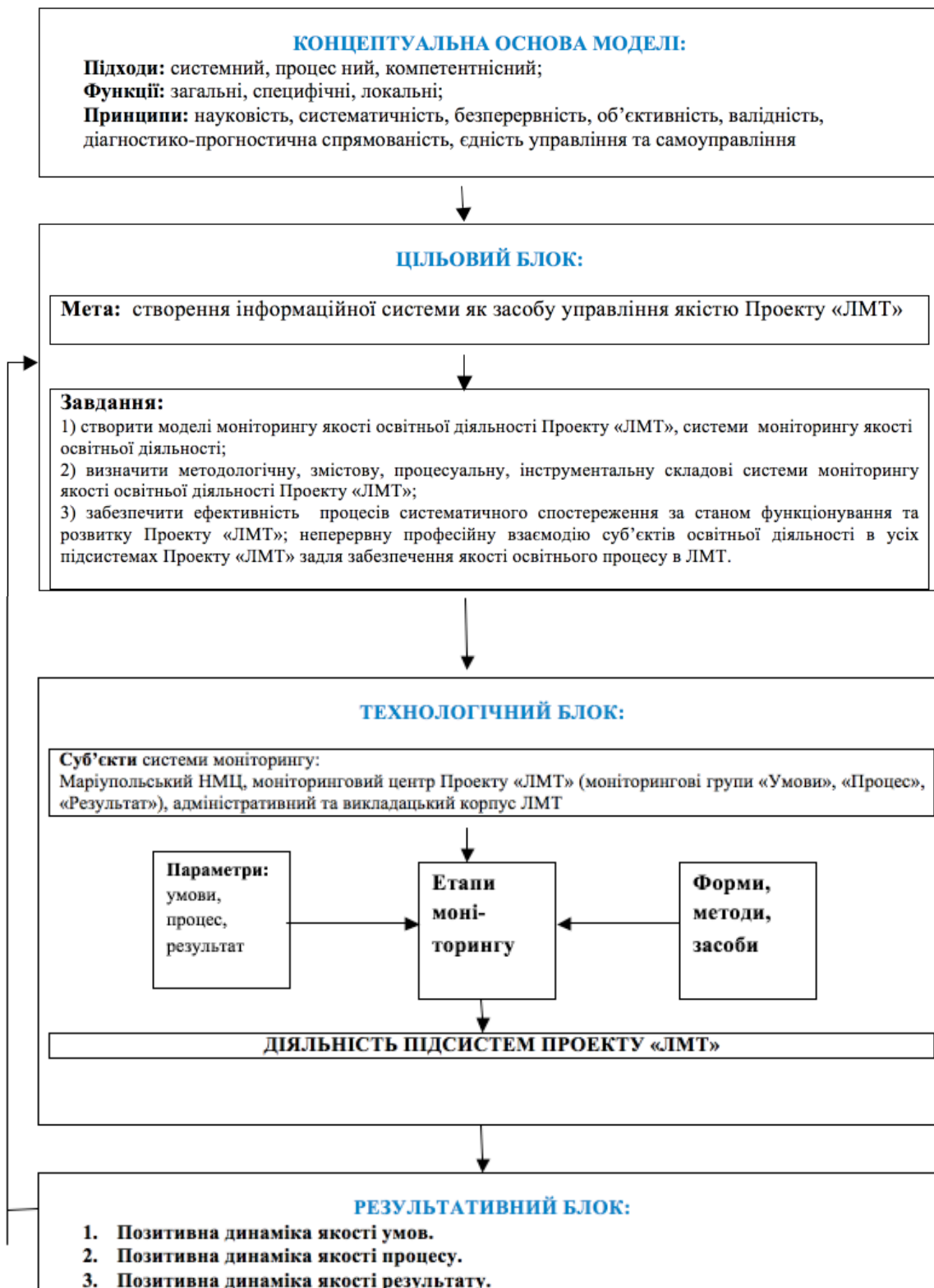
Зазначені концептуальні положення є основою моделі МЯД Проекту «Літні мовні табори» та відбиваються в цільовому, технологічному та результативному блоках моделі (Модель 1).

Цільовий блок моделі МЯД проекту «ЛМТ». Мета МЯД - створення інформаційної системи як засобу управління якістю освітньої діяльності в відкритому просторі Проекту — реалізувалася в завданнях:

- 1) створити модель моніторингу якості Проекту;
- 2) визначити методологічну, змістову, процесуальну, інструментальну складові системи моніторингу якості Проекту;
- 3) забезпечити ефективність процесів систематичного спостереження за станом функціонування та розвитку Проекту; неперервну професійну взаємодію суб'єктів освітньої діяльності в усіх підсистемах ЛМТ задля забезпечення якості освітнього процесу.

Технологічний блок моделі МЯД проекту. Суб'єктами управління моніторинговими процедурами є: методист МНМЦ, моніторинговий центр ЛМТ (моніторингові групи «Умови», «Процес», «Результат»), викладацький корпус ЛМТ, учні ЛМТ. Взаємодія суб'єктів моніторингу забезпечує своєчасне реагування на динаміку змін та прогнозування шляхів формування якісних освітніх послуг в літніх мовних таборах.

Модель 1. МОДЕЛЬ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОЕКТУ «ЛМТ»



Об'єктом моніторингу є освітній процес в ЛМТ в єдності компонентів структури якості (якість умов, процесу та результатів). Процес моніторингу діяльності Проекту містить 3 цикли: вхідний (діагностичний), проміжний (поточний), вихідний (підсумковий). Визначення результатів моніторингу, коригувальних заходів стає кінцем одного циклу моніторингу та початком наступного, на якому і буде реалізована корекція управлінської діяльності та

визначено вплив здійснених заходів на якість діяльності Проекту. Вхідний (діагностичний) моніторинг проводився в березні 2017 року та визначив стан якості умов для проведення проекту «ЛМТ», проміжний (поточний) — в червні (під час проведення ЛМТ), вихідний (підсумковий) констатує результати діяльності Проекту в просторі ЛМТ вчителів, студентів-волонтерів МДУ (червень), та учнів (червень, грудень 2017 - березень 2018 року). Критерії та показники компонентів структури якості відстежуються за рівнями (початковий, середній, достатній, високий). Набрана сума балів (інтеграційний компонент) є інтегрована якісна характеристика літньої школи, яка визначає ступінь відповідності поточного стану стандарту. Результати моніторингових досліджень є основою для оперативного реагування на динаміку змін щодо ефективності діяльності літньої школи. Динаміка відстежується за технологією векторного аналізу за 39 векторами, які співвідносяться з розробленими критеріями. Векторний аналіз (самоаналіз) сприяє прогнозуванню, координації та плануванню заходів щодо забезпечення виконання мети та завдань Проекту.

Комплекс моніторингових процедур характерний для різних етапів моніторингу. Було обрано наступні технологічні процедури моніторингу: аналіз готовності викладацького корпусу до інноваційної діяльності в просторі ЛМТ, систем та підсистем Проекту до освітнього процесу, аналіз технологічних продуктів, вивчення стану функціонування та розвитку систем та підсистем ЛМТ, відстеження ефективності організації та проведення освітнього процесу в ЛМТ, результативності діяльності суб'єктів освітнього процесу. Використовувався моніторинговий інструментарій: технологія векторного аналізу, технологічні картки кількісних та якісних показників, діагностичні анкети, опитувальники, методики та технології педагогічного аналізу (самоаналізу), співбесіди, спостереження, діагностика, автотестування, контроль освітніх досягнень. Складники моніторингового циклу — підготовчий, аналітичний, практичний, аналітичний, експертно-результативний етапи - реалізовувалися послідовно, відповідно до їх цілей та завдань.

Результативний блок моделі МЯД проекту. Дослідження проблеми створення науково обґрунтованої технології здійснення моніторингу якості міського проекту «Літні мовні табори» виконувалось з березня 2017 року по липень 2017 року в рамках реалізації проекту «Літні мовні табори». Кількісні та якісні показники діяльності свідчать про позитивну динаміку діяльності у відкритому освітньому просторі Проекту та ефективність моделі якості моніторингу діяльності літніх мовних таборів.

Висновки. Технологія системного управління якістю на моніторинговій основі в умовах літніх мовних таборів пройшла успішну апробацію та підтвердила свою ефективність в ході імплементації проекту «Літні мовні табори». Мета експерименту - методологічне обґрунтування, розробка й експериментальна перевірка ефективності моделі моніторингу якості діяльності проекту «Літні мовні табори» реалізована: розроблено та обґрунтовано концепцію моніторингу якості діяльності Проекту; розроблено модель моніторингу якості діяльності в просторі літніх мовних таборів, описано технологію її здійснення; розроблено параметри,

індикатори, критерії якості освітнього процесу та інструментарій моніторингових досліджень; експериментально перевірено ефективність запропонованої системи.

Додаток 1. Параметри, критерії та індикатори системи моніторингу проекту «Літні мовні табори»

№	Параметри, критерії, індикатори
1.	Ресурси та умови для організації діяльності Проекту
	1.1.Нормативне та матеріально-технічне забезпечення:
	1.1.1.Наявність нормативних документів, регламентуючих діяльність Проекту
	1.1.2.Забезпеченість навчальними кабінетами, приміщеннями для клубної роботи, класами, спортивною залом/спортивним/ ігровим майданчиком
	1.1.3.Забезпеченість канцелярським/ігровим приладдям
	1.1.4.Забезпеченість комп'ютерами та мультимедійними засобами
	1.2.Кадрове забезпечення діяльності Літньої школи:
	1.2.1.Забезпечення ЛМТ педагогічними кадрами відповідно до запитів учнів
	1.2.2.Кількість представників міжнародних організацій, залучених до діяльності в ЛМТ
	1.2.3.Кількість викладачів ВИШу, залучених до діяльності в ЛМТ
	1.2.4.Частка педагогічних працівників, які беруть участь в інноваційній діяльності
	1.3.Наукове забезпечення:
	1.3.1.Наукове керівництво проектом
	1.3.2.Моделювання процесу і об'єктів дослідження
	1.4.Навчально-методичне забезпечення:
	1.4.1.Кількість авторських програм та навчальних курсів
	1.4.2.Кількість авторських (міні-) посібників
	1.4.3.Кількість авторських методичних рекомендацій
	1.4.4.Кількість електронних засобів навчання
2.	Організація освітнього процесу
	2.1.Охоплення дітей навчанням у Літніх мовних таборах;
	2.1.1.Кількість дітей, охоплених навчанням в ЛМТ
	2.1.2.Кількість дітей, залучених до традиційних внутрішньошкільних ЛМТ
	2.1.3.Кількість дітей, залучених до традиційних ЛМТ (в опорних школах освітніх округів)
	2.1.4.Кількість дітей, залучених до міського мережевого ЛМТ «Школа олімпійського резерву» (на базі МДУ)
	2.1.5.Кількість дітей, залучених до міського мережевого ЛМТ «Розвиток критичного мислення» (воркшопи тренерів ОБСЄ «Медіаграмотність» та «Права людини»)
	2.2.Дотримання окремих нормативів щодо забезпечення якості реалізації Проекту:
	2.2.1.Інтеграція в соціальний простір міста

	2.2.2.Соціальне партнерство
	2.2.3.Кількість варіативних форм ЛМТ
	2.2.4.Кількість тематичних напрямів ЛМТ
3.	Результативність Проекту «Літні мовні табори» 3.1.Рівні досягнень учнів Літніх мовних таборів: 3.1.1.Розбіжність за результатами вхідного тестування (ВхТ) навчальних, творчих досягнень, метапредметних компетентностей учнів та вихідного тестування досягнень учнів (ВТ) 3.1.2.Частка учнів «Школи олімпійського резерву» (при МДУ), які стали переможцями Всеукраїнських учнівських олімпіад 3.1.3.Частка учнів ЛМТ, які долучилися до англомовного дебатного руху 3.1.4.Частка учнів ЛМТ, які підвищили рівень мотивації до вивчення англійської мови
	3.2.Динаміка рівня професійної компетентності вчителів: 3.2.1.Рівень сформованості компетентностей 3.2.2.Рівень сформованості мотиваційної компетентності 3.2.3.Рівень сформованості методичної компетентності 3.2.4.Рівень сформованості проектної компетентності 3.2.5.Позитивна результативність психологічної корекції вчителів
	3.3.Результативність окремих нормативів діяльності Проекту: 3.3.1.Розповсюдження педагогічного досвіду на корпоративному, локальному, регіональному, національному, міжнародному рівнях 3.3.2.Кількість створених педагогічними працівниками методичних одиниць 3.3.3.Динаміка рівня готовності студентів-волонтерів МДУ до професійної діяльності 3.3.4.Динаміка рівня професійної орієнтації старшокласників-учнів ЛМТ до навчання в МДУ 3.3.5.Частка батьків учнів ЛМТ, які підвищили рівень задоволення освітніми послугами в ЛМТ 3.3.6.Частка стимулюючо-заохочувальних заходів суб'єктів діяльності ЛМТ 3.3.7.Наявність заходів щодо створення позитивного іміджу ЛМТ

Література

1. Байназарова О.О., Ракчєєва В.В. Моніторинг та оцінювання якості освіти: Методичний посібник. — Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2009. — 58 с.
2. Зінченко В.О.. Модель моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі/ В.О. Зінченко. — 2013. — № 3 (158). — С. 16—26.
3. Мариновська О.Я. Формування готовності вчителів до проектно-проваджувальної діяльності: теорія і практика: монографія / Мариновська О.Я. — Івано-Франківськ: Сімфонія-форте; Полтава: Довкілля, 2009. — 500 с.
4. Мариновська О.Я. Технологія векторного аналізу готовності до інноваційної діяльності (технологічна карта, електронне портфоліо) (Електронний ресурс) О.Я. Мариновська. — Режим доступу: <http://www.ippo.if.ua/index.php/82-uncategorised/879-konsaltnyhovyi-suprovid>.

5. Мариновська О.Я. Моніторинговий супровід інноваційної діяльності / Оксана Мариновська / Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. — 2012. — №7–8. — С. 89. — 96 с.
6. Целиковська І.В. Педагогічна технологія «Літня школа» / Матеріали V Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій / Черкаси: ЧОППО, 19–20 вересня 2013 року. — С. 149–152.
7. Целиковська І.В. Педагогічна технологія «Літня школа» / І.В. Целиковська // «Школа». — 2013. — №11. — С. 66–84.
8. Целиковська І.В. Діяльність літньої школи: моніторинговий супровід // «Завуч». — 2015. — №6. — С. 1–6 (вкладка).
9. Целиковська І.В. Модель моніторингу якості діяльності літньої школи // Матеріали VII Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій / Черкаси: ЧОППО, 17–18 вересня 2015 року. — С. 71–74.
10. Гриньова О.П., Коробченко Л.В., Целиковська І.В. Проект «Літні мовні табори» // «Завуч». — 2017. — №12 (606). — С. 1–16 (вкладка).
11. Гриньова О.П., Коробченко Л.В., Целиковська І.В. Проект «Літні мовні табори» // Матеріали IX Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій / Черкаси: ЧОППО, 21–22 вересня 2017 року. — С. 121–123.

Л.П. ЧЕРЧИК,

заступник директора з виховної роботи, вчитель початкових класів
Хмельницької середньої загальноосвітньої школи I–III ступенів № 22 імені О. Ольжича

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

*Дитина — це сонце, навколо якого
мають обертатися всі засоби навчання.
Учитель повинен створювати лиш атмосферу,
в якій дитина має можливість висловлюватись.
Ш. Амонашвілі*

Створення ситуації успіху, сприятливих умов для повноцінної діяльності кожної дитини — основна мета, що покладена в основу інноваційних технологій навчання. Оновлення нашої держави, процес демократизації суспільства передбачають створення умов для утвердження атмосфери творчості, багатогранного розвитку особистості, її обдарованості. Завдання щодо виховання людей із високим творчим потенціалом постає не лише як актуальна проблема сучасної педагогічної науки та практики, але і як соціальна необхідність.

Життя доводить, що в складних умовах, що постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування і використання нового.

Пріоритетним завданням навчально-виховного процесу в сучасній школі є всебічний розвиток школярів, зокрема творчих здібностей особистості.

У сучасних умовах гуманізації й демократизації навчального процесу як ніколи актуальні дидактичні заповіді В. Сухомлинського. У книзі „Сто порад учителю” він писав: „Немає абстрактного учня. Мистецтво й майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб розкривати сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці...”

Місія нової української школи — допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини. Тому вважаю, що завдання вчителя — допомогти учневі знайти себе в житті; пробудити чи розвинути в дитині те творче зернятко, яке є в кожному, бо закладене там природою. З дитинства ми повинні показати дітям красу оточуючої природи, вчити бачити її в усьому — навесні і влітку, восени і взимку. Треба відкрити дитячі серця для почуттів, аби вони відчували радість буття, щоб захоплювались, раділи, що живуть на цій землі, щоб були горді від того, що в нас така багата і барвиста мова.

Отож, кожен урок рідної мови має нести в собі позитивний заряд, повинен бути насичений красою, любов'ю і радістю. Я вірю у талановитість кожної дитини, уважно ставлюся до її думок і крок за кроком намагаюся сформувати творчу особистість.

Розвивати творчі здібності можна по-різному. Окремі учні (обдаровані) переважно самостійно тренують свої задатки, щоб розвинути їх у здібності, і удосконалюють свої здібності, щоб вони стали творчими. Але для розвитку творчих здібностей більшості школярів важливою є саме роль учителя. Завдання педагога — управляти процесами творчого пошуку, йдучи від простого до складного: створювати ситуації, що сприяють творчій активності та спрямованості школяра, розвивати його уяву, асоціативне мислення, здатність розуміти закономірності, прагнення постійно вдосконалюватися, розв'язувати дедалі складніші творчі завдання.

Тому єдиним, на мою думку, найефективнішим засобом досягнення мети є інноваційні технології навчання. Інноваційний підхід забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань, активне функціонування інтелектуальних і вольових сфер, сприяє розвитку творчої особистості.

Для того, щоб така інтеграція принесла бажаний результат, намагаюся вникнути в методику кожної з освітніх технологій і використовувати на своїх уроках залежно від теми, мети виучуваного матеріалу, а також типу уроку.

Незважаючи на розмаїття нововведень, основною формою організації навчальної діяльності залишається урок. Яким же повинен він бути? Сучасний урок — це урок демократичний. Для такого уроку характерними ознаками є :

- підготовка не мовознавців-теоретиків, а гуманних освічених людей;
- навчання не словом, а справою;
- проведення його не для учнів, а разом з ними;
- спрямовування діяльності не на клас в цілому, а на особистість кожного учня;
- забезпечення повного засвоєння навчального матеріалу на уроці.

Взявши за основу створення психологічного комфорту та активну взаємодію в процесі навчання, керуюся такими принципами:

- головним є не предмет, якому я навчаю, а особистість, яку формую;
- кожна людина знайде своє місце в житті, якщо навчиться всьому, що необхідно для реалізації її планів;

Ідеал сучасного навчання — особистість із гнучким розумом, зі швидкою реакцією на все нове, з ідеальними комунікативними здібностями. Тому вважаю,

що такі форми роботи, як рольові ігри, вільне письмо, словесне малювання, дослідницька діяльність, захист проектів, представлення презентацій сприяють загальному розвитку учнів, здатних комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови.

На мою думку, види уроків, які я впроваджую у своїй роботі, допомагають відійти від стандарту, підштовхнути учня до власного, неповторного, індивідуального, особливого погляду на життя. Це, як правило, уроки — роздуми, уроки — відкриття, уроки — дослідження, уроки — ділові ігри, уроки — подорожі. На таких уроках створюється ситуація довіри та успіху, і за таких обставин дитина розкривається, може повірити у свої можливості, реалізуватися як творча особистість, сміливо продемонструвати свої здібності.

Нетрадиційний, нестандартний урок!... Ця форма класичних занять все наполегливіше утверджується в шкільній практиці. Багато вчителів вбачають у ній засіб подолання стереотипу уроку, зміни звичних способів спілкування, демократизації взаємовідносин між вчителями та учнями. Що ж дає нестандартний, нетрадиційний урок?

По-перше, активізацію розумової діяльності учнів. Стимулює мислити, думати, порівнювати, аналізувати, виправляючи свої помилки і помилки свого товариша.

По-друге, розвиток пізнавальних інтересів учнів до навчання. Їм цікаво вчитися, прагнучи знати якомога більше, щоб виступати в ролі вчителя, контролюючи чи перевіряючи товариша.

По-третє, розвиток зв'язного мовлення та творчих здібностей учнів. Вони вчаться правильно, грамотно і красиво говорити.

Орієнтовна структура уроку із застосуванням інтерактивного навчання.

1. Мотивація. (Лейтмотив). Етап має на меті зацікавити учнів темою уроку. Використовуються проблемні навчальні ситуації, наочність, нескладні інтерактивні технології («Мікрофон», «Криголами», «Вилучи зайве»). Цей елемент уроку має займати не більше 5% часу заняття.

2. Визначення теми й очікуваних результатів. Доцільно залучати до цієї діяльності учнів. Очікувані результати необхідно формувати через відповідні дієслова: «Після уроку учні зможуть...». Цей етап уроку має займати також не більше 5 % часу заняття.

3. Актуалізація знань, надання необхідної інформації. Це можуть бути міні-лекція, знайомство з текстом, випереджальні завдання. Тут можуть бути актуалізовані знання, які учні вже мають. Ця частина уроку займає близько 10 - 15 % часу.

4. Усвідомлення змісту. Інтерактивна вправа. Це основна частина уроку. І за змістом, і за обсягом, її метою є засвоєння навчального матеріалу, досягнення результатів уроку. Інтерактивна частина має займати 50 - 60 % часу на уроці.

5. Підбиття підсумків і рефлексія результатів. Під час цього етапу учні повинні усвідомити, чого вони навчились на уроці, визначити своє ставлення до роботи й обговорюваної теми, порівняти своє сприйняття з думками та поглядами

інших. Для підсумків уроку та оцінювання його результатів у балах доцільно залишати до 20 % часу.

Інтерактивні форми роботи сприяють розвитку ініціативи, незалежності, уяви, співпраці з іншими учнями. Учнім подобається робота в групах, кожна з яких колективно виконує конкретне навчальне завдання — однакове для всіх груп чи різне. При цьому можна передбачити не лише спільну роботу в одній групі, а й між групову взаємодію. На уроках виконання тренувальних вправ кожна група одержує блок з 4-5 вправ різної складності. Вчитель надає консультації. Учні, у рамках своєї групи, виконують взаємоперевірку та знайомлять з результатами роботи весь клас.

Сучасна методика нагромадила багатий арсенал прийомів інтерактивного навчання від найпростіших («Робота в парах», «Карусель», «Мікрофон») до складних («Мозковий штурм», «Мозаїка», «Аналіз ситуації»), а також імітаційні ігри, дискусії, дебати. Використання інтерактивних технологій не самоціль, а засіб створення атмосфери доброзичливості й порозуміння, зняття з душі дитини почуття страху, спосіб зробити її розкутою, нав'язати впевненість у своїх силах, налаштувати на успіх, виявити здібність до творчості.

Вміле застосування інноваційних форм роботи, на мою думку, дасть змогу вчителю успішно розв'язати порушені проблеми. Для цього визначила такий алгоритм:

1. Визначити рівень підготовленості класу до сприйняття тієї чи іншої технології;
2. Провести достатню попередню підготовку;
3. Забезпечити послідовність в освоєнні учнями певних прийомів роботи;
4. Дати учням інструктивні матеріали.

Важливою проблемою є те, що окремі учні розглядають знання, як щось застигле, що треба просто вкласти в голову. Такі учні не будуть мислити критично, поки учитель не створить творчої атмосфери, яка сприятиме активному залученню учнів до процесу навчання. А для цього треба дозволити дітям вільно розмірковувати, робити припущення. Дієвим є використання різноманітних форм і методів роботи на уроці: кросворди, ребуси, загадки, лінгвістичні ігри, написання творів-мініатюр (особливо учні полюбують писати твори-перевтілення типу “Я — шкільна дошка”, “Я — квітка у полі”, “Я — промінчик сонця” та ін..)

Тому намагаюсь у своїй роботі застосовувати оптимальні інтерактивні технології, які б проектували креативні якості особистості учня: фантазію, натхнення, ініціативу, нестандартність, непересічність, наявність власної точки зору. Саме здатність осмислювати виучуване, виділяти основне сприяє виробленню вмінь свідомо застосовувати знання на практиці.

Будь-яка творчість передбачає любов, тому і діяльність учителя немислима без неї. Якщо учень і вчитель ідуть на урок з почуттям любові, добра, поваги, то відбудеться єднання душ, що сприятиме ефективному навчанню й вихованню. Саме з любові і поваги проростає коріння взаєморозуміння, взаємозбагачення, взаємодопомоги, взаємодовіри, взаємоконтролю.

Доброзичливе, щире, відкрите, емоційне спілкування — ось що таке для мене уроки української мови. На них учень і вчитель обмінюються враженнями, сперечаються, висловлюють свої думки, пізнають щось нове. Найкорисніші уроки, які наповнені добрими емоціями і почуттям, на яких панує робоча атмосфера. Якщо ви зайшли до класу, а очі учнів мертві, ледь жевріють, спробуйте своїм поглядом, словом "запалити" їх, тому що без цього ваш урок пройде марно.

Отож, у процесі своєї роботи я переконалася, що лише вдала інтеграція сучасних педагогічних технологій інтерактивного, особистісно-орієнтованого, проектного навчання на основі постійного розвитку критичного мислення учнів дає змогу розвивати творчі здібності, а значить, і формувати творчу особистість учня.

Література

1. Міністерство освіти і науки України. Концепція нової української школи. — 2016.
2. О. В. Стребна, А. О. Соценко Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи. — Харків: Видавнича група «Основа». — 2005.
3. О. Пошетун, Л. Пироженко Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Науково-методичний посібник. — Київ: «А.С.К.». — 2005.
4. В. П. Телячук, О. В. Лесіна Інноваційні технології в початковій школі. — Харків: Видавнича група «Основа». ПП «Тріада+». — 2007.
5. Сиротинко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. — Харків: Видавнича група «Основа». — 2003.
6. Киричук О. В. Взаємодія навчання і виховання в інноваційних педагогічних системах // Педагогічні інновації: ідеї, перспективи. — К, 1998.
7. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя. — К, 1994.

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

К.С. ВАЩЕЙКІН,

студент факультету інформатики та обчислювальної техніки
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Вступ. Нові тенденції та стратегії інтеграції ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології) в повсякденну навчальну практику — необхідна умова модернізації системи освіти. Сьогодні ІКТ — рушійна сила і координатор зростаючої глобалізації освітнього середовища. Цифрові навчальні матеріали відрізняються від традиційних своєю можливістю керувати ними. ІКТ є координатором, так як інтернет - унікальний засіб для широкого, доступного поширення освітнього матеріалу. Оскільки інтернет став і засобом взаємодії, його потенціал для викладання і навчання виріс. Важливе значення має розвиток автоматичного і неавтоматичного набору взаємодії між машинами, людьми і системами для різних процесів. Багато спроб впровадження ІКТ в освітній процес розчарували своїх ініціаторів, тому що вони звертали недостатньо уваги на використовувані системи, людей і способи їх взаємодії. Багато організацій вже визначили цілі впровадження ІКТ в навчальний процес, розробили для педагогів норми і стандарти щодо використання відповідних інструментів.

Learning Management System(LMS). Три найпопулярніші системи LMS (Blackboard, Moodle і Sakai) забезпечують концентрацію навчальних матеріалів і курсів, а також охоплюють питання управління курсом, реєстрації, планування курсу, дискусійні форуми, блог-сайти, оцінки. До основних функцій LMS відноситься контрольований доступ через пароль для обраних курсів. LMS відстежує, до яких матеріалів студент має доступ і скільки часу витрачає на них. Тут проводиться аналіз навчальної діяльності для збору даних, доступних LMS, про дії студентів. Системи обліку реєстрації в LMS містять основну інформацію про студентів, таку як реєстраційні дані, вибір курсу, план курсу, мети кваліфікації, час навчання і відстеження інформації. LMS також використовуються як сховища даних для навчання, ресурсів і матеріалів. Наприклад, розробником курсу можуть бути надані комерційні матеріали або, навпаки, вільно доступні відкриті навчальні ресурси. Матеріали можуть бути представлені в різних форматах - від простого тексту до інтерактивної мультимедії [1]. У LMS виділяються три основні види засобів комунікації: електронна пошта,

форуми / вебінари і чати, які також можуть бути використані для включення студентів у публікацію матеріалів або можуть служити механізмами завантаження через блоги або посилання на інші веб-ресурси, наприклад бібліотечні.

Соціальні медіа. Соціальні медіа забезпечують можливість спілкування людей за допомогою ІКТ. Іншими словами, соціальні медіа — це кошти соціальної взаємодії. У різних країнах спостерігається тенденція зростання значущості соціальних медіа в освітньому секторі. Зокрема, все більшого поширення набуває практика приватної, елітної та індивідуальної освіти, що неминуче тягне за собою зниження ролі традиційної державної освіти. Ця тенденція ставить під загрозу впровадження однією з найважливіших функцій освіти — соціалізацію. В даному контексті соціальні медіа надають молоді можливість підтримувати численні зв'язки з однолітками, засновані на спільних інтересах (таких, наприклад, як спорт або творчість, колективна навчальна діяльність в мережі, обмін знаннями). Соціальні медіа стали стрімко поширюватися в результаті появи систем, які створюють можливість віртуальної присутності. Термін «віртуальна присутність» означає опосередкована взаємодія людей за допомогою медійних каналів комунікації, які замінюють очне спілкування (наприклад, відео- конференції і відносно недавно створених мережових платформ Twitter, Facebook і т. д.). В даному контексті Web 2.0 представляє собою платформу для таких нових соціальних явищ, як соціальна кластеризація, хмарні технології і, нарешті, мережеве співтовариство. Соціальні медіа посилили ефекти соціальної взаємодії віддалених користувачів, надавши їм більшого масштабу, динамізму і впливовості. Саме ці тенденції гарантують і підсилюють потенційний освітній ефект соціальних медіа, коли формальна освіта відштовхується тими, хто навчається. Найпопулярнішим способом використання нових медіа в процесі навчання є впровадження найбільш тісно пов'язаних з ними компетенцій в перелік навичок, передбачених навчальними планом і програмою. Уже вироблено поняття «медіа-освіта», яке забезпечує соціальні комунікативні навички, необхідні учням для отримання доступу до глобального медіапростору, мережевого етикету та інформаційної безпеки. Таким чином, систематичне навчання необхідно для того, щоб зробити молодь більш обізнаною в питаннях використання соціальних медіа і максимально підтримати творчий потенціал в освіті [1].

Хмарні технології. У сучасному світі освітні установи вже не можуть ефективно функціонувати без ІКТ. Все частіше освітні послуги надаються учням та викладачам через інтернет [2]. Придбання та обслуговування різної комп'ютерної техніки та програмного забезпечення постійно вимагає значних фінансових вкладень і залучення кваліфікованих фахівців, тому освітні установи все частіше використовують послуги хмарних технологій, отримуючи їх безкоштовно або за невелику плату [3]. Часто такі послуги більш доступні і надійні, ніж їх розміщення або супровід в самій освітній установі. Хмарні технології мають:

- віддалені центри обробки даних. Хмарні послуги надаються через інтернет із високотехнологічних центрів обробки даних, віддалених від кінцевого користувача і організації, в яку він входить;

- об'єднані ресурси. Такі ресурси, як пристрої зберігання інформації, процесори, оперативна пам'ять і пропускна здатність мережі, розподіляються між усіма користувачами і при необхідності виділяються в динамічному режимі;

- «еластичність» — «необмежена» масштабованість. Доступ до системи зберігається навіть при несподіваному «піку» запитів, так що у користувача створюється враження, що ресурси можна збільшувати до безкінечності. Якщо освітній установі раптом буде потрібно збільшити обчислювальне навантаження, то установі не доведеться купувати додаткове обладнання, яке пізніше може не використовуватися [2]. Деякі працівники сфери освіти помилково вважають, що хмарними технологіями називається будь-яка надана через інтернет послуга, яка не розроблена в їх організації. Часто термін «Web 2.0» плутають з терміном «хмарні технології». Web 2.0 — це певний вид програмного забезпечення, тоді як хмарні технології — метод зберігання даних і надання програмного забезпечення кінцевому користувачеві.

Мобільне навчання. Мобільне навчання сьогодні надає нові засоби зв'язку і спільної роботи. Однак воно вимагає фінансових вкладень і підготовки викладачів. З педагогічної точки зору освіта може бути скомпрометована і звестися до самоосвіти та філософії поверхневого збирання випадкових фактів, коли глибина розуміння предмета більше не цінується. Тому для розвитку мобільного навчання слід вжити ряд кроків, а саме:

- визнати цінність освіти в нетрадиційному, неформальному або повсякденному середовищі, заохочуючи прагнення учнів до самореалізації через використання мобільних засобів навчання;

- спільно з освітніми установами створювати адміністративно-правові норми для мобільного навчання;

- проводити підготовку викладачів, заохочувати викладачів, які постійно навчаються за допомогою особистих мобільних пристроїв, удосконалюючи власні методи викладання;

- обговорювати з телекомунікаційними компаніями можливість зниження вартості мобільного доступу в інтернет для мобільного навчання.

Тут важливий аспект — підвищення доступності навчальних ресурсів. В освітній сфері поняття «доступність» може бути витлумачено стосовно тих, хто навчається і до самих навчальних ресурсів. Розробка стандартів в цій галузі почалася в кінці 1990-х рр. Консорціумом по глобальному навчанні (IMS GLS). Міжнародний стандарт був затверджений Міжнародною організацією зі стандартизації (International Organization for Standardization — ISO) в 2008 р [1]. Концепція стандарту доступності ґрунтується на усвідомленні необхідності відповідності метаданих ресурсів перевагам тих, хто навчається. Наприклад, метадані ресурсів можуть включати в себе покажчики на альтернативні аудіо- та текстові формати, щоб ті, хто навчаються, могли вибрати певний тип медіа-ресурсу. Потім навчальна платформа аналізує метадані ресурсу і переваги учнів, щоб доставити відповідний тип ресурсу для конкретного користувача. Такий вид доступності корисний для тих, хто навчається, з особливими потребами. Оскільки найважливішою характеристикою інноваційної навчальної платформи є підтримка

функціонування різноманітних пристроїв і середовищ навчання для викладачів та учнів, питання доступності повинні вирішуватися виходячи з особливостей навчальної платформи.

Смарт-книга. Ще одним фактором диверсифікації навчальних платформ стали зміни засобів зв'язку й інформаційно-комп'ютерних інфраструктур. Зокрема, розвиток smart media сприяє широкому поширенню мобільних платформ, які, в свою чергу, сприяють конвергенції контенту. Наприклад, в 2010 р фільм «Історія іграшок» студії Уолта Діснея на iPad ввів в споживання новий тип цифрової книги, відомий тепер як «інтерактивна книга» (motion book) [2]. Така книга є комбінацією тексту, ілюстрацій, аудіо-, відеоматеріалів, елементів малювання, причому все це знаходиться в одній програмі. Більш того, багато користувачів smart media користуються сервісами соціальних мереж, онлайн-офісним програмним забезпеченням, наприклад Google docs, перевіряють електронну пошту за допомогою мобільних пристроїв. Маючи в своєму розпорядженні безліч комунікаційних і комп'ютерних пристроїв, користувачі вважають за потрібне мати безперервний доступ до послуг. Головна тенденція в освіті сьогодні така, що найважливішими потенційними перевагами від застосування ІКТ є зручність і продуктивність. Тому забезпечення навчальними платформами з інтегрованим доступом до ресурсів, які необхідні для навчального процесу, є особливо важливим для тих, хто навчається. Книги та друковані матеріали не будуть повністю витіснені з ужитку, але можна буде істотно оптимізувати їх виробництво, щоб зменшити витрати для тих, хто навчається, замінивши паперові підручники цифровими аналогами, які будуть розміщені в хмарному комп'ютерному середовищі.

Висновки. Розглянуті матеріали відповідають найважливішим напрямкам розвитку нових інформаційно-комунікаційних технологій в різних секторах освіти. Саме нові, альтернативні освітні технології є результатом просування в утворення нових ІКТ. Аналіз альтернативних моделей отримання освіти в цифрову епоху показує, як змінюються форми навчання і які нові ресурси для цього необхідні (навчальні платформи, мобільне навчання і хмарні технології в освіті, соціальні медіа). Все це визначає нові компетентності викладачів, методи соціалізації дітей, нову організацію навчання з використанням сучасних засобів управління навчальним процесом, нові підходи до формування навчальних програм і методів оцінювання на основі використання ІКТ.

Література

1. Інформаційні і комунікаційні технології в освіті / під ред. Д. Бадарча. М.: ІТО ЮНЕСКО, 2013. — 320 с.
2. Абламейко С. В., Воротницький Ю. І., Листопад Н. І. «Хмарні» технології в освіті// Електроніка, 2013. — № 9. — С. 30–34.
3. Хмарно орієнтовані технології в сучасній освіті [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.virt-ikt.blogspot.ru/2014/07/blog-post_3971.html

**ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ГІПЕРТЕКСТОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ
ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВНЗ**

Анотація. У статті розглянуто механізм застосування гіпертекстової технології на початковому етапі навчання іноземної (англійської) мови у немовному ВНЗ з метою підвищення ефективності самостійної роботи студентів та забезпечення набуття, повтору або актуалізації базових знань, необхідних для успішного опанування курсу іноземної мови.

Ключові слова: гіпертекст, самостійна робота, базові знання з іноземної мови, вступний курс із англійської мови.

Постановка проблеми. Гіпертекстова технологія дозволяти надзвичайно корисні інструменти для самостійної роботи студентів. Незважаючи на те, що в результаті шкільного курсу іноземної мови абітурієнт має володіти англійською мовою на рівні B1, студенти першого курсу доволі часто демонструють низький рівень знань із граматики, фонетики та лексики. Викладач в умовах лінійної побудови курсу іноземних мов має орієнтуватися на найслабшого студента, пояснюючи базові граматичні правила та перекладаючи найпростіші мовні одиниці, в той час як решта студентів просто нудьгують. За умови нелінійної побудови навчального матеріалу, яку забезпечує гіпертекстова технологія, студенти різних рівнів можуть проходити навчальний матеріал різної складності, в індивідуальному темпі та, більш того, самостійно планувати маршрут опанування навчального матеріалу.

Стан дослідження. Гіпертекстова система — це сукупність інформації, яка надає можливість переходів за гіперпосиланнями, які представлені в рамках спеціально оформленого тексту або графічного зображення та пов'язують графіку, тексти, мультимедійну інформацію (звук, відео, анімацію) [1, с. 126].

Для "вирівнювання" знань студентів на початку навчального курсу іноземної мови ми вважаємо доцільним розробити вступний курс для самостійного опрацювання, який дозволить зекономити час на пояснення та повторення базової граматики, і водночас зберегти та підвищити мотивацію студентів до вивчення іноземної мови.

На першому етапі проходження вступного курсу або модуля студентам пропонується діагностичний тест, і залежно від результатів пропонується певний рівень складності в рамках одної теми. Це дозволяє реалізувати диференційований підхід до навчання.

Кожний вузол має містити текстову інформацію, а також відео- та аудіо матеріали, що забезпечує дотримання принципу наочності в навчанні.

Гіперпосилання надають можливість пов'язати тексти для вивчення з теоретичним матеріалом із граматики, словниками до кожної теми, а також контрольними тестами, що дозволяє студентам оптимально використовувати

теоретичну інформацію для виконання практичних завдань, що є запорукою реалізації принципу зв'язку між теорією та практикою.

Після проходження певного блоку студент перевіряє свої знання за допомогою контрольного тесту, і подальша робота залежить від результатів: студент може повернутися до вихідного пункту та пройти матеріал ще раз, або перейти до більш високого рівня, або перейти до наступного блоку. Таким чином, за допомогою запрограмованого зворотного зв'язку реалізовується принцип міцності знань.

Ми вважаємо необхідним використовувати гіперпосилання лише всередині одного блоку або модуля, від діагностичного тесту до навчального матеріалу, текстової та теоретичної інформації, до контрольного тесту з подальшим переходом до пункту відправлення, оскільки множинність навчальних траєкторій між кількома модулями може призвести до хаотичного засвоєння матеріалу студентами та нерозуміння структури та логіки навчального матеріалу, що на початковому етапі вивчення мови, яким є вступний курс, може знизити мотивацію до навчання. Перехід до наступного модуля або блоку здійснюється після успішного проходження попереднього блоку, що дозволяє викладачу контролювати самостійну роботу студентів.

Численні зв'язки між вузлами гіпертекстового середовища здатні підтримувати розвинену структуру навчального матеріалу, яка передбачає зв'язок між окремими темами, параграфами та блоками інформації. Таким чином, планування структури вступного курсу за гіпертекстовою технологією починається з ретельного відбору блоків інформації, які має опанувати студент. Після складання структури гіпертексту проводиться добір текстів, аудіо та відео-матеріалів, написання коментарів, пояснень, граматичного матеріалу, складаються діагностичні та контрольні тексти, встановлюється зв'язок між одиницями граматичного матеріалу, а також одиницями граматичного та лексичного матеріалу.

Перевагою гіпертекстової технології є множинність навчальних траєкторій, тобто можливість побудови студентом власних маршрутів вивчення навчального матеріалу, що якнайкраще відповідає самостійному режиму роботи. Самостійна робота є індивідуалізованою, із зворотним зв'язком у вигляді відповідей та помилок, проте водночас проходження студентом матеріалу є керованим. З цією метою необхідно заздалегідь спланувати всі можливі варіанти процесу навчання, які залежать від помилок студентів, і встановити послідовність роботи, розробити розгалужену мережу рекомендацій для кожного кроку навчання. Рівень знань студентів є одним із параметрів управління навчальним процесом [2, с. 151].

Розглянемо послідовність розробки вступного курсу з іноземної мови для самостійного опанування студентами. Керуючись рекомендацією Суботіна М.М., ми вважаємо розглядати вступний курс як сукупність когнітивних одиниць, а не послідовно викладений матеріал [3, с. 64]. Це означає, що певна тема опановується як єдина система зв'язків між когнітивними елементами. Нижче ми наводимо основні етапи процесу створення гіпертексту, запропоновані Морозовим В.П., Тихомировим В.П. та Хрустальовим Є.Ю. [4, с. 40-55],

адаптовані до нашої мети — розробки вступного курсу з іноземної мови для студентів немовних ВНЗ.

I. Скласти вихідний перелік блоків навчального матеріалу.

Приклад блоків граматичного матеріалу: форми дієслова to be; звороти there is / there are / there was / there were; артиклі a/an та the; одиниця / множина іменників; злічувані та незлічувані іменники; вказівні займенники this / these / that / those; особові займенники в називному та об'єктному відмінку (I / me, he / him тощо); присвійні займенники (відносні та абсолютні: my / mine, her / hers тощо); питальні та відносні займенники; зворотні займенники (myself, yourself, himself, herself, itself тощо); неозначені іменники "some / any / no"; ступені порівняння прикметників; присвійний відмінок (-'s) тощо.

Приклади блоків із базової лексики та орфографії: алфавіт; дні тижня, місяці, час, дата; числівники; прийменники: at, on, in, up, over тощо; вживання дієслів із прийменниками: look at, listen to тощо; сполучники: and, but, so, or, because; фразові дієслова: get up, put on тощо; сталі словосполучення: afraid of, on holiday тощо; базові фрази: привітання та прощання, інструкції, вираження думок, вирази потреб та почуттів, подяка та вибачення тощо, знайомство.

Приклади блоків із фонетики: знаки транскрипції; звуки англійської мови.

II. Формування списку першоджерел, текстотеки. Підготовка текстового матеріалу проводиться в двох напрямках: підготовка англомовних текстів для опрацювання студентами та підготовка теоретичного матеріалу українською мовою для засвоєння. Незважаючи на популярність прямого методу викладання англійської мови, емпіричний досвід свідчить про те, що на етапі опанування базового рівня англійської мови доцільно пояснювати теоретичний матеріал рідною мовою.

III. Опрацювання першоджерел: виділення одиниць, які потребують опрацювання, та які будуть пов'язані з діагностичними та контрольними тестами, теоретичним матеріалом, вправами на закріплення граматики тощо.

IV. Складання тезаурусу, тобто структурної схеми курсу, загального переліку лексико-граматичних одиниць, які підлягають засвоєнню.

V. Формування власне гіпертексту в програмному середовищі (Moodle, DreamWeaver тощо).

Висновки. Вступний курс із англійської мови вирішує основні проблеми викладача іноземної мови немовного ВНЗ: гетерогенність групи за рівнем володіння мовою; недостатність аудиторних годин, що не дозволяє приділяти достатньо часу базовим лексико-граматичним одиницям, які мають бути засвоєні в шкільному курсі іноземної мови; підвищення самостійності студентів у вивченні іноземної мови тощо.

Подальшої роботи потребує текстове наповнення вступного курсу: теоретичний та практичний матеріал, складання хрестоматії аудіо- та відеоматеріалів для самостійного опрацювання студентами.

Література

1. Мандель Б.Р. Современные и традиционные технологии педагогического мастерства: учебное пособие для магистрантов / Б.Р. Мандель. — М. — Берлин: Директ-Медиа, 2015. — 260 с.
2. Кроль, В. Ловушки «общения», гипертекстовая среда, средства навигации / В. Кроль // Высшее образование в России. — 2001. — № 4. — С. 151—156.
3. Субботин М.М. Гипертекст. Новая форма письменной коммуникации. — М.: ВИНТИ, 1994. — Т. 18. — 158 с.
4. Морозов В.П. Гипертексты в экономике. Информационные технологии моделирования: учеб. пособие / Морозов В.П., Тихомиров В.П., Хрусталеv Е.Ю. — Москва: Финансы и статистика, 1997. — 256 с.

УДК 378.14:004

І.П. СТАДНІЙЧУК,

кандидат педагогічних наук, викладач електротехнічних дисциплін
Ладизинський коледж Вінницького національного аграрного університету

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В АГРАРНИХ КОЛЕДЖАХ

Анотація. Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена необхідністю якісної підготовки молодших спеціалістів в аграрних коледжах засобами комп'ютерних технологій. Встановлено, що застосування інформаційно-комунікативних технологій сприяє розвитку творчого мислення студентів та мотивації їх навчально-пізнавальної діяльності.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, мультимедійна презентація, електронний підручник.

Постановка проблеми. На сучасному етапі у період модернізації системи освіти в Україні пріоритетним є здатність особистості повноцінно жити й активно діяти в новому світі, постійно самовдосконалюватись, адекватно реагувати на зміни. Враховуючи вимоги до освіти в ХХІ столітті, актуальним є завдання формувати у студентів інформаційно-комунікаційну компетентність як необхідність життя.

А також у «Національній доктрині розвитку освіти в Україні» зазначається, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження в навчальний процес сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Це дає можливість вдосконалювати форми і зміст навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життя в інформаційному суспільстві.

Розвиток інформатизації освіти — це сучасні комп'ютерні технології. Основні переваги цих технологій — інтерактивність, інтенсифікація процесу навчання, зворотний зв'язок, зумовили необхідність їх застосування у різних галузях людської діяльності, насамперед у тих, які пов'язані з освітою та професійною підготовкою.

Аналіз актуальних досліджень. Зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Сьогодні вже накопичено значний досвід використання сучасних ІКТ в

навчальному процесі ВНЗ. Ці матеріали висвітлено в працях Н. В. Апатової, Н. Р. Балик, О. М. Довгяло, А. П. Єршова, М. І. Жалдака, Т. Б. Захарова, О. А. Кузнецова, В. І. Ключка, В. М. Монахова, С. А. Ракова та інших). Хоча методика викладання технічних дисциплін із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у вищих навчальних закладах ще потребує систематичного вивчення.

Виклад основного матеріалу. Сучасна Україні, яка «крокує» до єдиного світового простору, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення набуває все більш масштабного і комплексного характеру. Але виникає низкою проблем, кожна з яких потребує нагального вирішення. Слід зазначити, що перш за все треба ліквідувати прогалини у знаннях викладачів аграрних коледжів з галузі елементарної інформатики та основ програмування [4]. Нажаль, за статистичними даними, понад 30% викладачів взагалі не володіють (або не хочуть користуватись) комп'ютером та абсолютно не присутні в Інтернеті.

Творчий підхід в організації лекційних, лабораторно-практичних занять не лише зацікавить студентів, а й дозволить краще запам'ятовувати матеріал [1]. Викладачі технічних дисциплін, які черпають свої знання з найновіших джерел, використовують ефективні технології навчання, мультимедійні засоби, завжди цінуються суспільством [2]. А також застосування інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) в освітньому процесі дає можливість забезпечити формування й розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності як викладачів, так і студентів. Інформаційна компетентність є однією з ключових у процесі професійного зростання.

В аграрних коледжах використовуються різноманітні організаційні форми навчання: лекції, лабораторно-практичні заняття, науково-дослідна робота студентів (робота предметних гуртків, олімпіади, науково-практичні конференції, семінари, написання дипломних робіт тощо). Вивчення технічних дисциплін є складовими фундаментальної підготовки майбутніх фахівців. Сформовані професійні знання та навички дозволяють оволодівати комплексом технічних знань і розвитком практичних навичок, теоретичними основами для проведення наукових досліджень, а також забезпечується зв'язок з теоретичною підготовкою.

В умовах навчального закладу інформація про процеси, технологію, техніку, що вивчається, представлена в основному у вигляді лекційного курсу, а безпосереднє освоєння отриманої інформації проходить у рамках практичних, лабораторних робіт і виробничих практик. Таким чином, утворюється розрив між теоретичною та практичною складовою технічного досвіду, який становить проміжок від декількох днів до декількох місяців — це сильно знижує якість одержуваних знань. Однак, можна скоротити розривів тривалих теоретико-практичних занять за рахунок екскурсій на виробництво. В Ладизинському коледжі ВНАУ підтримується тісний зв'язок із виробництвом. Активно організовуються екскурсії до філії «Переробного комплексу» ТОВ «Вінницька птахофабрика», ДТЕК Ладизинської ТЕС, сучасні агрофірми, ТОВ «Вінницький експериментально-механічний завод» та інші.

Матеріали власних фото-відео зйомок, отриманих під час виробничих екскурсій, промислових виставок, рекламних матеріалів різних профілюючих фірм

викладачі використовують у своїй практичній діяльності, так як вони мають найвищу наочність і актуальність.

Але екскурсії далеко не завжди можливо організовувати через насиченість навчального плану або відсутності необхідних виробництв у межах досяжності. Тому викладачі технічних дисциплін, для підвищення якості знань студентів змушені шукати інші шляхи. Основним способом підвищити кількість сприйманої інформації за короткий проміжок часу є підвищення наочності.

Сучасна щільність інформаційного потоку змушує максимально задіяти всі канали сприйняття студентів, тому найбільшу увагу необхідно приділяти зоровій складовій теоретичного курсу. Найпростішими засобами візуального впливу на студентів є плакати, рідше матеріальні моделі. Але цих засобів наочності не вистачає щоб уявити загальну роботу установки чи машини в цілому. Останні результати обстеження показують, що стан навчального обладнання за останні роки значно погіршився. Це пов'язано із тим, що впродовж останніх 15 років навчальні заклади не мали достатньої кількості коштів на закупівлю нового та підтримку в належному стані обладнання.

Цю прогалину компенсують використанням мультимедійних засобів на заняттях, які дозволяють підвищити не тільки інтерес до майбутньої спеціальності, але і успішність з даної дисципліни. Завдяки мультимедійним презентаціям представляється матеріал максимально детально й докладно.

Подавати інформацію можна невеликими частинами, які мають оптимальну інформаційну насиченість і наочність, а також сполучають зазначене дроблення зі структуруванням матеріалом. Діапазон матеріалів, які використовуються в якості вихідних при розробці мультимедійних наочних посібників надзвичайно широкий — починаючи від ілюстрацій з підручників і до самостійно отриманих фото і відеоматеріалів.

Наочна демонстрація, яка супроводжується докладними коментарями кваліфікованого викладача значно підвищує інтерес і якість засвоєння знань.

Окрім мультимедійних презентацій в навчальному-виховному процесі використовуються навчальні комп'ютерні програми і електронні підручники. Це дає можливість кожному студенту незалежно від рівня його підготовки брати активну участь у навчальному процесі, індивідуалізувати свій процес навчання, здійснювати самоконтроль, бути не пасивним спостерігачем, а активно одержувати знання і оцінювати свої можливості. Електронні підручники з технічних дисциплін мають сучасний дизайн і відповідають ергономічним вимогам до комп'ютерних засобів навчання.

Розроблені електронні підручники дають можливість:

- включати в них сучасні способи подання інформації, у вигляді навчальних програм, що використовують у тому числі засоби анімації;
- розміщувати інтерактивні засоби контролю знань для перевірки, у тому числі і для самоперевірки;
- електронну версію легко «скинути» на диск або флешку і користуватися ним на домашньому комп'ютері [3].

В результаті, студенти задоволені процесом навчання, незалежно від зовнішніх мотиваційних факторів, а комп'ютер виступає в ролі терплячого викладача-репетитора, який здатний показати помилку і надати правильну відповідь, повторювати завдання знову і знову, не виражаючи при цьому ні роздратування, ні досади.

При розробці електронних підручників викладачі аграрних коледжів враховують такі вимоги [3]: структурованість, зручність в обігу, наочність викладеного матеріалу.

Використовуючи засоби ІКТ в процесі розв'язування професійних завдань та у наукових дослідженнях, студенти розвивають вміння аналізувати вихідні умови, будувати ієрархічні структури цілей, проектувати алгоритми етапів самостійного вирішення завдань, виконувати дослідницькі дії, використовуючи при цьому ІКТ як інструмент пізнавального процесу, а також аналізувати і критично оцінювати результати дослідження.

Студенти аграрних коледжів активно використовують комп'ютерних програм при виконанні курсових та дипломного проектів з метою прискорення деяких етапів роботи, вдосконалення якості проведеної роботи та пристосування до сучасних умов життя. Використання комп'ютерних програм, таких як Mathcad, електронні таблиці Excel, істотно полегшують виконання розрахунків окремих розділів курсового та дипломного проектування.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Впровадження ІКТ у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів створює нові перспективи для поглиблення теоретичної бази знань студентів і викладачів. Освіта має орієнтуватися на перспективи розвитку суспільства. А тому педагогічним працівникам потрібно щось змінювати, вносити нове, відповідне розвитку нашого суспільства. В сучасній освіті необхідно застосовувати новітні інформаційні технології. Так як сучасне покоління з дитинства знайоме з електронними гаджетами, то використання ІКТ на заняттях більше їх зацікавлює, вони стають активними, а матеріал більш доступнішим та зрозумілішим, краще запам'ятовується.

Література

1. Гончаренко Л. М. Використання ІКТ для підвищення якості навчання / Л. М. Гончаренко, О. І. Костенко [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/27861 — Назва з екрана.
2. Гризун Л. Е. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника : дисертація на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 — теорія навчання / Гризун Людмила Едуардівна ; Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. — Харків, 2001. — 210 с.
3. Вакалюк Т. А. Види та призначення електронних засобів навчання / Т. А. Вакалюк // Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології у виробництві та освіті : стан, досягнення, перспективи розвитку : матеріали Всеукраїнської науково-практичної Internet-конференції. — Черкаси, 2014. — С. 110—112.
4. Карпенко С. Г., Попов В. В., Тарнавський Ю. А., Шпортюк Г. А. Інформаційні системи і технології : Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. — Київ : МАУП. — 2004. — С. 192.
5. Хомченко А. Д. Основы современной компьютерной технологии / А. Д. Хомченко. — Москва : Парус, 2000. — 256 с.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІКИ

А.В. БОЯРСЬКА-ХОМЕНКО,

кандидат педагогічних наук,
докторант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПОЛЬЩІ

Сьогодні питання освіти дорослих розглядаються на міжнародному рівні. Цьому сприяє активна політика створення єдиного європейського простору у сфері освіти. Польща, як одна з країн Європейського союзу, приймає у цьому процесі активну участь. Варто зазначити, що такій позиції польської влади передували багато подій впродовж кількох століть. Тому питання витоків та передумов становлення ідеї освіти дорослих у Польщі викликають цікавість для історико-педагогічної науки. Аналіз та систематизація історичних фактів, сприяє усвідомленню процесу становлення питань освіти дорослих, спонукає до переосмислення педагогічної спадщини минулого, дає змогу структурувати та переосмислити процес будівництва фундаментальної на сьогодні системи навчання дорослих.

Відповідно до міжнародного визначення, сформульованого на 19-й Генеральній Конференції ЮНЕСКО в Найробі, освіта для дорослих (*Edukacja dorosłych*) трактується як сукупність неформальних та формальних навчальних процесів, що розширюють або доповнюють шкільну освіту, а також розширюють практичну освіту, завдяки якій дорослі громадяни удосконалюють свої навички, отримують знання, підвищують професійну кваліфікацію або набувають нових навичок та збагачують власне особисте життя, а також здобувають можливості для активної участі в економічному, соціальному та культурному розвитку суспільства [4].

Процес становлення системи освіти дорослих у Польщі був досить тривалим, його особливості змінювалися з плином часу внаслідок глибоких перетворень у суспільних відносинах і способів виготовлення матеріальних благ. Прогресивний розвиток навчання дорослих почався у XVIII ст., коли на становлення освіти у Польщі мали вплив значні соціально-економічні зміни, що відбулися на той час: стрімке зростання зайнятості в промисловості; масова міграція населення з сільської місцевості до швидко зростаючих міст і промислових центрів у пошуках роботи та нових видів діяльності. Попит на кваліфіковану робочу силу вплинув на виникнення та розвиток інституцій для навчання дорослих. Так у містах було

організовано навчання дорослих читанню, оволодіння певними професійними вміннями. Більш заможних дорослих поляків навчали веденню професійної, соціальної, а також політичної дискусії, у той же час були створені дискусійні клуби, освітні асоціації, мандрівні та недільні школи.

Організований та масовий процес навчання дорослих почався разом з розвитком науки і техніки, а також змін, що відбулися в соціально-економічних відносинах. Основною метою освіти для дорослих на той час було надання їм найбільш необхідних знань, з метою адаптації і вдосконалення знань та умінь в умовах швидкої зміни реалій життя.

У результаті політичних змін, яких зазнала Польща наприкінці XVIII — на початку XIX століть, її територія була поділена між Росією, Австрією та Пруссією. У результаті було здійснено адміністративні зміни, включаючи структуру освіти та навчання у польських школах [2]. Відповідно до керівних принципів нової влади, багато шкіл було закрито, а у тих, яким було дозволено працювати, уроки польською мовою скорочено або повністю ліквідовано.

Варто зазначити, що у той час всі види освіти без офіційного дозволу влади суворо заборонялись, у тому числі і освіта дорослого населення країни. Зважаючи на це, навчання дорослих проводилося неформальним і таємним шляхом, здебільшого по всій країні організовувались секретні зібрання для невеликої кількості людей у приватних квартирах [1]. Виникли перші концепції створення системи освіти для дорослих, у яких переважали цілі патріотичного виховання і гасло «освіта через свободу» [4].

Упродовж XIX ст. поляки активно боролись за створення офіційних інституцій освіти дорослих. Так, у 1882 році було організовано курси самоосвіти для жінок, у 1885 р. навчальний план курсів був офіційно затверджений і вони отримали статус університету (Uniwersytet Latający), який став осередком освіти для дорослих [3]. З 1890 року, окрім жінок, дорослі чоловіки також здобули право навчатись в цьому університеті.

У 1898 році був створений Народний університет імені Адама Міцкевича (Uniwersytet Ludowy im. Adama Mickiewicza). Викладачі університету пропагували ідею виховання всіх верств суспільства незалежно від віку, статі чи матеріальних статків, що на той час було популярним у всій Європі [3].

Новий етап розвитку освіти дорослих припав на початок XX ст. Унаслідок страйків та демонстрацій (1905 р.) було легалізовано більшість навчальних закладів для дорослих у Польщі, що поклало початок якісно новому етапу розвитку освіти дорослих.

Отже, серед передумов, що сприяли становленню освіти дорослих у Польщі можна виділити: стрімкий розвиток промисловості та зростання міст; бажання заможних верств населення бути обізнаними у політичній та соціальній сферах; заснування таємних освітніх зібрань; боротьба громадських активістів за офіційне визнання закладів освіти дорослих.

Література

1. Draus J., Terlecki R. Historia wychowania. Wiek XIX i XX. Kraków., 2006, t.2. s.65 — 105.
2. Podstawy kształcenia ustawicznego. Łódź., 2010. 142 s.
3. Por. Ścisłowicz S. Z dziejów samokształcenia w Polsce i na świecie do połowy XX wieku, Toruń., 1993, 66 s.
4. Wprowadzenie nt. edukacji osób dorosłych. Електронний ресурс. URL: <http://ferso.org/edukacja/edukacja-doroslych.html> (дата звернення 1.10.2017)

С.Б. БРЕЖНЄВА,

здобувач кафедри теорії и методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

МУЗИЧНА ОСВІТА МЕНОНІТІВ-КОЛОНІСТІВ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Соціокультурну історію розвитку етноконфесійної групи менонітів на території України забезпечує природно-історичне середовище їх існування. Меноніти-колоністи — це генотип культури, що відображає єдність релігійної духовності, етноконфесійної музики та відповідного економічного архетипу. Іноетнічний анклав має право на збереження духовних здобутків, на їх теоретичне осмислення науковою спільнотою й на етнокультурний ренесанс. Проникнення німців як найчисленнішої групи на південноукраїнські землі характеризується утворенням громад колоністів, які відзначались автономними духовно-музичними, культурно-просвітницькими, освітньо-навчальними засадами, що вплинуло на реформування системи освіти, у тому числі на етноконфесійну музичну освіту менонітів-колоністів.

Декларація прав національностей України (1991 р.), Закон України «Про національні меншини в Україні» (1992 р.), Рамкова конвенція ради Європи про захист національних меншин (1997 р.) забезпечують збереження національних традицій, вивчення культури та її збагачення. Цьому сприяють і такі організації, як Інститут Гете, Фонд Фулбрайта тощо.

Дослідники О. Берестень, І. Задерейчук, О. Замуруйцев, Г. Кондратюк, Н. Осташева, О. Правдюк та інші вивчали культурно-просвітницьку діяльність, розвиток системи початкової та середньої освіти в менонітських колоніях Катеринославського повіту, освітню діяльність менонітських, лютеранських і католицьких училищ, успішне реформування німецької освіти в німецьких колоніях на Півдні України.

Такі науковці, як Б. Асаф'єв, В. Бутенко, Б. Брилін, Н. Дяченко, Г. Падалка, А. Пілічяускас, О. Ростовський, О. Рудницька, М. Фейгін та композитори церковної музики А. Ведель, звертали увагу на доцільність музичної освіти, яка збагачує внутрішній світ особистості, гармонізує її відносини із середовищем та вдосконалює емоційно-моральні відносини між людьми.

Результати науково-педагогічного пошуку в працях М. Лещенко, Я. Мельничука, Н. Миропольської, В. Орлова, О. Рудницької, Н. Терентьєвої

дають змогу виділити музичну освіту як рушійну силу формування світогляду людини.

Питання розвитку музичної освіти в різних регіонах України вивчали Б. Забута, Л. Кияновська, Г. Локощенко, В. Мітлицька, М. Черепанин, П. Шиманський.

Дослідники М. Маріо, О. Преображенський, С. Смоленський та інші працювали над узагальненням історії літургійного музикознавства, розглядали роль духовних піснеспівів у житті етносу й шляхи розвитку в історико-музичній площині.

Проблему формування в школярів духовної народнопісенної культури розглядали такі фахівці, як: Г. Ващенко, І. Зязюн, Ф. Колеса, В. Сухомлинський та ін.

Виховний вплив духовних піснеспівів і народних пісень на почуття та свідомість особистості обґрунтовували Е. Ганслик, Г. Дем'ян, М. Маріо.

В умовах духовної кризи, яка сформувалася на сьогодні, зростає інтерес до історії духовного музичного мистецтва як невід'ємної складової змісту музичної освіти молоді, але освітньо-виховний потенціал духовної музики менонітів-колоністів є не вивченим. Поза увагою науковців залишається також надбання народнопісенної культури німців, етика їх сімейних піснеспівів.

Недостатньо системно проаналізовано проблему етноконфесійної музичної освіти в колоніях менонітів, не систематизовано та не узагальнено гімнографію духовного піснеспіву із зазначеної проблеми, не висвітлено музично-педагогічний досвід та зміст роботи зі школярами в навчальних закладах менонітів-колоністів України у кінці XVIII — на початку XX ст.

На сьогодні існують суперечності, що стримують успішне розв'язання порушеної проблеми, зокрема такі:

- між значущістю історико-педагогічного надбання музичної освіти в контексті історико-антропологічного виміру європейської реформації та глобальної взаємодії культур і дефіцитарністю знань про становлення історії музичної освіти України, невід'ємною складовою якої була етноконфесійна музична освіта менонітів-колоністів протягом століть;

- між проголошенням культурного розвитку духовної особистості в педагогічній теорії і практиці й актуалізацією історико-педагогічного досвіду та недостатнім вивченням історіогенезу гімнографії духовного піснеспіву, що було витоками розвитку етноконфесійної музичної освіти на південноукраїнських землях кінець XVIII - початок XX століття;

- між визнанням пріоритету використання зарубіжного музичного етноконфесійного досвіду, який набув ознак етнокультурного ренесансу й осмислення культурних надбань, та недостатньою увагою науковців, педагогів-практиків до культуровідповідної духовномузичної спадщини німців, які проживали в колоніях на південноукраїнських землях.

Для розв'язання порушеної наукової проблеми ми звертаємося до економічних, етноконфесійних, культурно-побутових, освітньо-навчальних та духовно-музичних засад життя менонітів-колоністів, які залишили яскравий слід в історії розвитку суспільства Півдня України та Західної Європи [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Література

1. Авдеева О. С. Етнічна структура населення Північного Приазов'я наприкінці XIX ст. (за матеріалами Першого Всезагального перепису населення Російської імперії 1897 р.). Гуржіївські історичні читання. 2013. Вип. 6. С. 191–192.
2. Багмет М., Погорелов В. Німецькі поселення — «біла пляма» в історії України. Німецькі поселенці в Україні: історія та сьогодення. Київ ; Миколаїв, 2006. Вип. 1. С. 32–42.
3. Дик Й. Исторические корни и соотношение конфессиональных и этнических границ в меннонитской идентичности в СССР. Государство, религия, церковь. 2014. № 4. С. 275–294.
4. Жолоб М. П. Релігійні громади національних меншин підрадянської України в 20–30-х рр. XX ст.: дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 — історія України / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 200 с.
5. Кавунник О. А. Музичне середовище Ніжина в контексті національних культуротворчих процесів XIX — початку ХХІ ст.: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 — музичне мистецтво / НАН України, Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. Київ, 2011. 16 с.
6. Крылов Н. Очерки по истории города Мелитополя. 1814—1917 гг. Запорожье, 2008. 344 с.

УДК 378 (477)

А.О. ДЕНИСЕНКО,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УКРАЇНІ У 80–90-Х РР. ХХ СТ.

Анотація. Стаття присвячена висвітленню деяких форм організації дозвілля молоді в Україні у 80 - 90-х рр. ХХ ст. Визначено основні тенденції державної політики щодо сприяння соціокультурного розвитку населення, динаміку та шляхи виділення ресурсів на відновлення та розширення мережі закладів інфраструктури дозвілля, виявлено роль у цьому громадської ініціативи.

Ключові слова: дозвілля.

Постановка проблеми. Провідним завданням, накресленим у Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, є концентрація сил і ресурсів на вихованні студентської молоді, розвитку особистості молодих фахівців. Вирішення цього завдання через виявлення конструктивного педагогічного досвіду організації дозвілля студентської молоді сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців з вищою освітою, здатних творчо застосовувати в професійній діяльності новітні соціокультурні досягнення. Вивчення дозвіллевої діяльності студентства в її динамічному розвитку забезпечує більш глибоке проникнення в сутність цього явища, допомагає розкрити події сучасності як закономірний результат еволюційного руху людського суспільства.

Стан дослідження. Питання організації дозвілля студентської молоді перебувають в колі актуальних досліджень широкого загалу учених — філософів,

соціологів, психологів, педагогів, економістів. Загальні проблеми організації дозвілєвої діяльності висвітлено у роботах вчених (А.Н. Бадер, О.П. Бойко, В.Й. Бочелюк, В.В. Бочелюк, Л.Н. Волобуєва, А.Ф. Воловик, В.А. Воловик, О.В. Генкіна, І.М. Гутник, І.Ю. Ісаєва, Н.В. Котельникова, О.В. Лук'яненко, Н.О. Максимовська, І.А. Пателеєва, І.В. Петрова, С.Г. Пишун, В.М. Пича, В.Г. Постовой, Г.А. Пруденський, І.П. Сидор, О.М. Стоян, Ю.А. Стрельцов, Н.В. Яременко та ін.). Аналіз наукових праць свідчить про значний потенціал накопичених в історії людства форм організації дозвілля у вихованні молодого покоління.

Відзначимо, що у 80-90-і рр. ХХ ст. швидко змінювана соціально-культурна ситуація, що визначала пошук нових шляхів суспільного розвитку й становлення нових освітніх пріоритетів, змушувала ВНЗ особливо активно шукати нові форми виховної роботи зі студентами. Треба відзначити, що кожен вищий навчальний заклад, ураховуючи професійну спрямованість і культурну базу, набував власні наукові й методичні знахідки, позитивний досвід, своє бачення перспектив щодо організації студентського дозвілля.

Виклад основного матеріалу. Діяльність закладів вищої освіти спрямовувалася на створення такого кадрового потенціалу, який здатен був би збагатити культуру, відновити духовне життя суспільства. Тому важливими завданнями, які повинні вирішувати вищі навчальні заклади у цей час, є такі: виховання у студентів та учнів любові до мистецтва, навчання їх співів, танців, розумінню музичних творів, надання уявлень про історію мистецтва, формування поваги до рідної культури та всіх націй і народностей [1, с. 12]. Тенденції гуманізації та гуманітаризації вищої освіти актуалізували широке залучення студентів до різних форм культурно-дозвільної діяльності у ВНЗ з урахуванням їх здібностей та інтересів (культурно-просвітницька, гурткова, клубна, шефська робота, художня самодіяльність тощо) [2, с. 62].

Аналіз праць дослідників (А.М. Чиж, О.В. Нечаєва та ін.) показує, що у 80-х роках ХХ ст. художня самодіяльність виступала основним видом дозвілєвої діяльності студентів у ВНЗ [3, с. 310]. У цей час важливою масовою формою організації дозвілля студентської молоді у вищих навчальних закладах була участь студентів і учнів у різноманітних фестивалях, конкурсах. Однією з визначних подій у цьому напрямі був всесоюзний фестиваль самодіяльної творчості трудящих, започаткований за сприянням Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР 1975 року [4, с. 5]. Проводилися також фестивалі «Студентська весна», конкурси студентської пісні за участю іноземних студентів, зустрічі-бесіди зі студентами творчих вузів, відомими діячами культури та мистецтва, організовувались вечори національних культур; студенти залучались до роботи в репертуарних комісіях та художніх радах, надавали допомогу студентам молодших курсів в організації культурно-масових заходів. Поширення в організації дозвілля студентської молоді отримали студентські мистецькі клуби, огляди художньої самодіяльності студентів ВНЗ [6].

Разом із цим слід закцентувати увагу на поступовій формалізації процесу організації дозвілля молоді у ВНЗ, що у 90-х рр. ХХ ст. призвело до відходу

значної частини студентів від участі у масових творчих заходах і громадської діяльності й до послідовного згортання зазначених вище форм виховної роботи зі студентами.

Проте не усі форми дозвілєвої діяльності молоді, особливо у період перебудови, мали традиційну структуру й суто просвітницько-ідеологічний, естетико-виховний характер. Цей час може вважатися специфічним через появу неформальних молодіжних об'єднань як нового соціального суб'єкта, який усвідомив себе незалежним від владних структур держави й «наважився не тільки думати, але й говорити, діяти, не питаючи на те нічийого дозволу. Причому зовсім у новому вимірі, як вільна самоорганізація вільних людей, тобто вибудовуючи свою позицію не в логіці протесту проти чого-небудь, а в логіці позитивного самовираження, незалежного руху до незалежно вибраним цілям» [7, с.13].

Відзначимо, що неформальні об'єднання в УРСР сформували особливий виховний простір, за допомогою і в межах якого молодь у тоталітарній державі реалізовувала свої творчі або соціально-орієнтовані потреби. У радянську епоху неформальні самодіяльні об'єднання були значущим елементом студентського життя, особливим культурним середовищем, яке дозволяло реалізуватися особистості у супереч формальному підходу офіційних державних структур.

За даними дослідників, у цей час найбільш поширеними педагогічно-спрямованими формами молодіжного дозвілля, що охоплювали зокрема й студентську молодь, були клуби самодіяльної пісні (КСП), клуби любителів фантастики (КЛФ) і Комунарські об'єднання. Клуб самодіяльної пісні являв собою неформальне об'єднання шанувальників конкретного автора-виконавця музики та пісень, як правило під гітару. Клуб любителів фантастики поєднував молодь для організації творчих зустрічей з письменниками-фантастами, критиками, видавничими працівниками, до нього належали й ті, хто займався самодіяльними перекладами і тиражуванням зарубіжної фантастичної літератури. Комунарське об'єднання розумілося як неформальний колектив молодих людей, члени якого в тій чи іншій мірі є послідовниками педагогічної методики, відомої у педагогічній літературі під назвами «Комунарська», «Колективних творчих справ», «Методика І.П. Іванова» [7, с.3-4].

Період перебудови був визначальним для розвитку таких об'єднань, але ані у той час, ані у пострадянський період самодіяльні молодіжні об'єднання культурно-виховного спрямування не отримали достатньої наукової розробки, їх педагогічний потенціал у вихованні студентської молоді залишається майже недослідженим. Творчості учасників КСП присвячені лише поодинокі роботи (Ю.А. Андреев, Л.П. Біленький, І.М. Карімов, Н.Е. Кутейніков); висвітлення реалій становлення комунарської методики торкається у своїй праці А.В. Шубіна, упровадженню зазначеної методики у роботі з українською студентською молоддю присвячене дослідження А.І. Сороки; клуби любителів фантастики у педагогічному аспекті залишаються майже не дослідженими. В історичному аспекті діяльність зазначених об'єднань розглянуто у роботі К. В. Івашнікова.

У неформальних організаціях молодь прагнула реалізувати свої потреби через вільну активну творчу діяльність, протистояти в деякій мірі формальним

виховним впливам, відкинути старі догми і політичні орієнтири, глибше розуміти цілі, завдання і перспективи соціального поступу держави.

Вищі заклади освіти певною мірою підтримували зазначені вище неформальні студентські рухи, на їх базі та за ініціативою прогресивних викладачів організовувалися творчі зустрічі, концерти, засідання клубів, ініціювалося співробітництво закладів освіти та лідерів неформальних організацій. За згодою адміністрації ВНЗ студентів, починаючи з молодших курсів, масово залучали до діяльності організацій творчо-просвітницької спрямованості. У звітах з виховної роботи позитивно відзначалися факти співробітництва ВНЗ та молодіжних організацій або, навіть, створення таких організацій на базі закладу. Це було пов'язано із розумінням необхідності пошуку нових шляхів розвитку та спрямування величезного заряду творчої енергії молодого покоління, що не підлягав звичному у практиці ВНЗ виховному впливу.

Висновки. У цілому, зазначимо, що 80-90-ті рр. ХХ ст. були переломним періодом у розвитку форм організації студентського дозвілля в Україні, коли на місце традиційних формалізованих заходів (студентська художня самодіяльність, університети культури, зустрічі з майстрами мистецтв, фестивалі, свята, концерти тощо) прийшла активна, творча дозвіллева діяльність студентства у неформальних об'єднаннях, що підлягала керівному педагогічному впливу освітніх установ держави лише частково й була скоріше результатом вільного самовираження та самопрояву молодіжної активності. У цей час неформальні об'єднання студентської молоді набули статусу нового соціального суб'єкта, який усвідомив себе незалежним від владних структур держави й відображав реальні потреби та прагнення студентства у сфері дозвілля.

Література

1. Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования // Бюллетень Государственного комитета СССР по народному образованию. — 1989. — № 3. — С. 4—23.
2. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста средствами эстетического воспитания / Н.Б. Крылова // Вестник Московского университета. — 1987. — № 1. — С. 56—62.
3. Чиж А.Н. Эстетическое воспитание студенческой молодежи во внеучебное время в 60-80 годы ХХ столетия в контексте целостного педагогического процесса / А.Н. Чиж, О.В. Нечаева // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. — ЛНПУ : «Альма-матер». — 2006. — № 4(99). — С. 302—310.
4. О проведении первого всесоюзного фестиваля самодеятельного творчества трудящихся. Инструктивное письмо Министерства высшего и среднего специального образования СССР №10 от 21 февраля 1975 г. // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР. — 1975. — № 4. — С. 4—5.
5. Петрова І. В. Дозвілля у теоретичних рефлексіях : монографія / І. В. Петрова. — К. : НАКККіМ, 2012. — 296 с.
6. Примерный комплексный план коммунистического воспитания студентов высших учебных заведений на весь период обучения // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР. — 1980. — № 11. — С. 4—20.
7. Ивашников К.В. Неформальные самодеятельные объединения в СССР: историко-культурный аспект (1985-1991 гг.) / К.В. Ивашников : автореф. дис... канд. ист. наук, специальность 07.00.02 — Отечественная история. — Москва, 2008. — 26 с.

І.В. ТАМОЖСЬКА,

кандидат педагогічних наук, викладач української мови та літератури
Харківського державного автотранспортного коледжу

ЗРОСТАННЯ РОЛІ ПРИВАТ-ДОЦЕНТІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОРОБКУ НОВОРОСІЙСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (1865–1917 РР.)

Сучасний етап пошуків найбільш ефективних шляхів реформування системи вищої освіти в Україні потребує вивчення накопиченого науково-педагогічного досвіду діяльності приват-доцентів у Новоросійському університеті в дореволюційну добу.

Особливості науково-педагогічної діяльності приват-доцентів вітчизняних університетів другої половини ХІХ — початку ХХ століття досліджували М. В. Грибовський, І. С. Даценко, С. М. Куліш, І. В. Пискунов, Т. М. Попова, Г. О. Шарібжанова та інші вчені [1; 2; 3; 4, 5]. В історико-педагогічних працях дослідників висвітлені питання процедури зайняття посади приват-доцента, законодавчого забезпечення роботи приват-доцентів, статусу приват-доцентів у різних університетах і взаємини із професурою, кількісного складу приват-доцентів, стажування приват-доцентів в освітніх установах і навчальних закладах Західної Європи.

За допомогою методів об'єктивності, історизму, аналізу та синтезу було здійснено ретроспективний аналіз науково-дослідницької та педагогічної діяльності приват-доцентів на фізико-математичному факультеті Новоросійського університету в період 1865–1917 рр.

Акцентовано увагу на зростанні ролі приват-доцентів в науково-педагогічному доробку Новоросійського університету. З'ясовано, що приват-доцентами фізико-математичного факультету узагальнювалися результати наукової діяльності в статтях, підручниках, навчальних посібниках, у докторських дисертаціях, під час виступу на Всеросійському з'їзді математиків. Відзначено, що приват-доценти факультету мали здатність до продуманої критичності, про що свідчать проведені ними пробні лекції, підготовлені плани-конспекти підручників і навчальних посібників іноземними мовами, опублікований звіт про результати роботи в магнітно-метеорологічній обсерваторії, складена авторська програма навчання вчителів математики в державних університетах, а також план проведення практичних занять у фізичних лабораторіях університетів та інститутів Західної Європи. Зазначено, що керівництвом університету ставилося питання щодо «політичної благонадійності» та національної належності претендентів на вакантні посади на фізико-математичному факультеті.

Звіт приват-доцента фізико-математичного факультету свідчить про те, що ці молодші викладачі постійно вдосконалювали свої професійні вміння. Так, М. С. Васильєв протягом весняного півріччя 1902/1903 навчального року підготував конспект французькою, німецькою та російською мовами кількох підручників із теоретичної механіки. Вивчав навчальні посібники з нарисної

геометрії, розв'язував задачі з посібника «Теоретична механіка» французького вченого П. Апеля. Склав конспекти перших томів посібників «Механіка» І. А. Лагранжа та «Теорія руху...» В. Шелла, двох томів праці «Курс диференційованих інтегралів». Частина цих конспектів зберіглася в архіві [6, а. 2–6].

У Санкт-Петербурзі на Всеросійському з'їзді викладачів математики, що проходив з 27 грудня 1911 р. по 3 січня 1912 р., С. Й. Шатуновський був єдиним із приват-доцентів, хто виступив із доповіддю, у якій виклав авторську програму навчання в університетах держави вчителів математики.

Протягом 1904–1907 рр. М. Д. Сидоренко опублікував 10 наукових статей. Виконував обов'язки секретаря фізико-математичного факультету. В 1908 р. видано його посібник «Курс петрографії (общая часть)». 13 квітня 1907 р. М. Д. Сидоренка було призначено виконуючим обов'язки екстраординарного професора [7, с. 40–43]. Повернувшись із Європи на батьківщину, Б. П. Вейнберг складає план практичних занять для фізичних лабораторій університетів та інститутів Західної Європи (французькою мовою), додає до нього облікові таблиці, у яких подає матеріали про проведення фізичних експериментів, та розсилає до західноєвропейських навчальних закладів [8].

В 1866 р. Є. Сабінін захистив магістерську дисертацію, а в 1868 р. став одним із перших викладачів Новоросійського університету, які захистили докторську дисертацію («Исследование наибольших и наименьших значений определённых многократных интегралов»). У січні 1887 р. Х. І. Гохман став приват-доцентом кафедри механіки. Викладав креслення (1 год. щотижня), загальний курс практичної механіки, що складався з таких розділів: «Опис та теорія найважливіших механізмів», «Живі двигуни», «Термічні машини», «Приймальні машини та машини-знаряддя» (3 год. щотижня). Крім того, вів спецкурс практичної механіки, що складався з таких розділів: «Загальна теорія механізмів», «Регулятори та вимірювальні прилади» (2 год. щотижня).

Отже, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що більшість приват-доцентів фізико-математичного факультету показала свою високу продуктивність, наукову результативність, педагогічну майстерність. Ці особистісно-професійні якості дали змогу значній частині приват-доцентів оновити технологію та зміст навчання, а молодий вік цих викладачів із відповідною йому емоційно-почуттєвою компонентною робив їх ближчими до студентського середовища.

Перспективним для подальшого наукового пошуку є питання вивчення досвіду Новоросійського університету щодо відбору науково-педагогічних кадрів на кафедри юридичного факультету в другій половині XIX — на початку XX століття.

Література

1. Грибовский М. В. Феномены приват-доцентуры в российских университетах конца XIX — начала XX вв. / М. В. Грибовский // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «История и политические науки». — 2012. — № 2. — С. 103–108.
2. Даценко І. С. Інститут приват-доцентів та підготовка молодих науковців в університетах Російської імперії (друга половина XIX — початок XX століття) / І. С. Даценко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Історія. — 2009. — Вип. 98. — С. 9–13.
3. Шарібжанова Г. О. Професорсько-викладацький корпус Харківського університету наприкінці XIX — на початку XX ст. / Г. О. Шарібжанова, С. М. Куліш // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Історія України. Українознавство : історичні та філософські науки . — 2008, — № 835. — Вип. 11. — С. 28–38.
4. Пискунов И. В. Правовое положение приват-доцентов российских университетов (1803–1884) / И. В. Пискунов // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 2 : История Русской Православной Церкви. — 2014. — Вып. 4. — С. 98–116.
5. Попова Т. Н. Институт приват-доцентства в университетах Российской империи (2-я пол. XIX — нач. XX вв.) / Т. Н. Попова // Записки історичного факультету Одеського університету. — 1998. — Вип. 7. — С. 122–130.
6. Маркевич А. И. Двадцатипятилетние Императорского Новороссийского университета. Исторические записки. Академические списки / А. И. Маркевич. — Одесса : «Экономическая» типография, 1890. — 734, ХС, IV с.
7. Самодурова В. В. Олексій Іванович Маркевич — перший літописець Одеського (Новоросійського) університету / В. В. Самодурова // Ювілейна збірка наукових праць, присвячена 150-річчю Одеського національного університету імені І. І. Мечникова / гол. ред. І. М. Коваль. — Одеса : ОНУ, 2015. — С. 31–38.
8. Kogan M. Transforming higher education. A comparative study (2nd. edition) / M Kogan, M. Bauer, J. Bleiklie, M. Henkel. — Dordrecht : Springer, 2006. — 201 p.

НАРОДНА ОСВІТА І ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ

А.П. МАКСИМЕНКО,

доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету романської філології
Київського національного лінгвістичного університету

ВЕЛИКІ ПРОФЕСІЙНІ ШКОЛИ ФРАНЦІЇ

Система вищої освіти України перебуває у стані перманентних змін, оновлення й удосконалення. За таких умов актуальності набуває досвід зарубіжних країн, зокрема Франції, у розбудові освітньої системи, що характеризується наявністю значних досягнень у розвитку двох типів вищих шкіл — університетів і великих професійних шкіл.

Французьку систему освіти, діяльність вищих і середніх навчальних закладів у різні періоди розвитку досліджували українські педагоги-компаративісти Бочарова О. О., Харченко Т. Г., Папіжук О. В. та ін. Однак діяльність великих (вищих) професійних шкіл, які існують у Франції протягом багатьох століть, не досліджувалась. Тому метою наукової розвідки стало перше загальне ознайомлення з кількома вищими професійними закладами освіти, зі специфікою їхньої освітньо-наукової діяльності, організацією професійної підготовки тощо.

До системи вищої освіти належать університети та великі школи (вищі національні школи та інститути). Зарахування на навчання до університетів здійснюється шляхом запису (*une inscription*), тобто подання пакету необхідних документів, без складання будь-яких вступних випробувань, але за обов'язкової наявності диплома про повну середню освіту — бакалавра. Водночас вступ до великих (вищих) професійних шкіл передбачає проходження конкурсного відбору після успішного завершення дворічного навчання у підготовчих класах до великих шкіл (*CPGE — classes préparatoires aux grandes écoles*).

Канська вища національна інженерна школа (*Ecole nationale supérieure d'ingénieurs de Caen — INSICAEN*) розташована в м. Кан Нижня Нормандія. Ця вища професійна школа розпочала свою діяльність у 1976 р., вона випускає кожного року близько двохсот дипломованих інженерів для галузей електроніки, хімії та інформатики. Загалом школа акредитована Міністерством вищої освіти і науки Франції на підставі висновків Комісії з підготовки інженерних кадрів. Перелік шкіл, уповноважених присуджувати кваліфікації, зафіксований в урядовому декреті від 26 січня 2017 р. Канська школа готує інженерів за п'ятьма

спеціальностями (спеціалізаціями): електроніка і прикладна фізика, інформатика, матеріали-хімія, промислове будівництво, матеріали-механіка [3].

Вища нормальна (педагогічна) школа Парі-Сакле (*Ecole normale supérieure Paris-Saclay*) — одна із вищих педагогічних шкіл Франції. Вона готує педагогів та науковців для державного і приватного секторів. Оригінальність школи Парі-Сакле полягає в тому, що вона забезпечує на найвищому рівні професійну підготовку висококваліфікованих фахівців з фундаментальних наук (математика, фізика, хімія, біологія тощо), гуманітарних і соціальних наук (історія, соціологія, економіка, управління, дидактика, мови тощо), інженерних наук (приладобудування, цивільне будівництво, електроніка, автоматика тощо) та дизайну. Професійна підготовка здійснюється за рівнем вищої освіти магістр за тісної співпраці з університетами-партнерами. Кожного року школа випускає більше 300 агреже із 21 спеціалізації. Вона налічує 670 науковців і здобувачів, які працюють у 13 лабораторіях і 3 науково-дослідних інститутах. Педагогічна школа Парі-Сакле також уповноважена присуджувати (видавати) докторські дипломи як французьким громадянам, так і докторантам із зарубіжних країн, які успішно захистили дисертації [5].

Національна адміністративна школа (*Ecole nationale d'administration — ENA*) створена 1945 р. з метою демократизації доступу громадян країни до високих адміністративних посад. Вона здійснює професійну підготовку та перепідготовку високопосадовців для державного і приватного секторів. Адміністративна школа приймає кожного року на навчання на рівні базової вищої освіти близько 100 учнів-французьких громадян та третину від цієї кількості — іноземців, а також 60 учнів за рівнем вищої освіти магістр і спеціалізований магістр та близько 100 іноземних слухачів. Школа розташована у Страсбурзі, проте в Парижі діють короткострокові сесії з перепідготовки і підвищення кваліфікації високопосадовців із різних сфер. Серед випускників (енарків) національної адміністративної школи 4 президенти, 8 прем'єр-міністрів, багато міністрів і державних секретарів П'ятої республіки. Із магістерських дипломів найпрестижнішими вважаються європейський диплом магістр з управління і адміністрування (*Master European de gouvernance et d'administration — MEGA*), магістр з державного управління та магістр з менеджменту організацій і публічної політики [2].

Інститут наук і галузей життєдіяльності та навколишнього середовища (*Institut des sciences et industries du vivant et environnement — AgroParisTech*) створений у 2007 р. шляхом об'єднання трьох великих шкіл: Національної школи сільськогосподарського будівництва, водних і лісових ресурсів (м. Нансі), Вищої національної школи сільськогосподарського виробництва і продовольства (м. Дюе) та Національного аграрного інституту Парі-Гріньон. АгроПаріТех є учасником-фундатором технологічного кластеру Парі-Сакле. Тому у 2019 році запланований переїзд усіх згаданих шкіл до новозбудованих приміщень комплексу на плато Сакле. Інститут АгроПаріТех забезпечує інженерну підготовку за рівнями вищої освіти магістр і доктор у галузях харчового виробництва, біотехнологій, здоров'я, санітарії, охорони навколишнього середовища,

природних і земельних ресурсів. Він діє за статутом великого (вищого) навчального закладу, що підпорядкований Міністерству сільського господарства і продовольства Франції [1].

Політехнічна школа (Ecole polytechnique — l'X) — освітня установа, заснована у 1794 р., наразі має статус вищого державного професійного навчально-наукового закладу. Вона належить до категорії великих шкіл, підпорядкована Міністерству оборони Франції і водночас є засновником університетського кластеру Парі-Сакле. Паризька політехніка відома в усьому світі як вищий професійний заклад, який готує інженерів найвищої кваліфікації. Користуючись великою популярністю і престижем, вона жорстко відбирає учнів. Освітній процес має селективний технократичний академічний характер. Політехніка пропонує програми професійної підготовки як французьким, так і іноземним громадянам за трьома циклами. Вступники, які допускаються до участі в конкурсному відборі на навчання на перший цикл — інженер-політехнік, повинні закінчити підготовчі класи до великих шкіл або мати диплом ліценціата. Другий рівень вищої освіти в школі — мастр, а третій — доктор. За інженерними програмами навчається близько 2000 студентів, із них 20% іноземці, на рівні мастр — 310 учнів (60% — іноземці), докторський диплом здобувають 575 докторантів (40% — представники зарубіжних країн). У школі діють 10 департаментів: біології, хімії, математики, інформатики, прикладної математики та ін., а також 20 лабораторій, у яких проводиться науково-пошукова робота [4].

Таким чином, можемо стверджувати, що у Франції функціонує достатньо ефективна система вищої освіти, представлена двома типами вищих навчальних закладів: університетами і великими (вищими) професійними школами, що, на відміну від університетів, мають особливі статuti й умови прийому на навчання вступників та, як правило, підпорядковані профільним міністерствам.

Література

1. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.agroparistech.fr/>
2. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.ena.fr/>
3. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.ensicaen.fr/>
4. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.polytechnique.edu/>
5. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.universite-paris-saclay.fr/fr/universite/membre/ecole-normale-superieure-de-cachan-ens-cachan>

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

І.М. БЕРЕЗНЕВА,

старший викладач кафедри іноземних мов
Національної академії Національної гвардії України

РОЛЬ ДИСЦИПЛІНИ «ІНОЗЕМНА МОВА» В ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВІЙСЬКОВОМУ ВНЗ

Розвиток військового співробітництва з зарубіжними країнами, організація і проведення спільних навчань, участь у миротворчих операціях, партнерство у підготовці військових кадрів породжують необхідність навчання військових фахівців іноземної мови. Зростаючі потреби у військових фахівцях, які володіють належним рівнем іншомовної компетенції диктує певні зміни в організації педагогічного процесу вищої військової школи. Однак, сьогодні ще існують певні суперечності в організації навчально-виховного процесу у військових ВНЗ, пов'язані з розширенням кола гуманітарних питань, з необхідністю формування не лише суто професійних (військових) якостей офіцера, а й його соціокультурного рівня.

Практика показує, що ефективність функціонування педагогічного процесу у військовому ВНЗ як системи, якості підготовки його випускників багато в чому залежать від ступеня усвідомлення педагогами, і курсантами завдань навчання, виховання, психологічної підготовки та особистісного розвитку майбутніх офіцерів. Проте фактично відсутні спеціальні дослідження про інтеграцію курсів військових дисциплін та дисциплін гуманітарного циклу. Недостатньо розробленою є проблема створення навчально-методичних комплексів з іноземної мови для курсантів військових ВНЗ. Педагогічний процес базується на засадах загальнопедагогічних досліджень Ю.Бабанського, І. Лернера, В. Лозової, В. Тюріної та інших.

Завдання педагогічного процесу у військовому ВНЗ впливають із загальної мети освіти та спрямовані на її досягнення. Серед основних доцільно виділити цілеспрямоване формування майбутнього офіцера як громадянина, глибоко відданого своїй Вітчизні, що володіє високими моральними та професійно значущими якостями, свідомо і бездоганно виконує вимоги військової присяги і військових статутів, майстерно володіє бойовою технікою і зброєю, готового віддати всі сили, а якщо потрібно, то й життя для захисту Батьківщини; забезпечення випускника ВНЗ системою знань, навичок і вмінь, що дозволяють йому успішно вирішувати професійні завдання будь-якої складності в умовах

мирного і воєнного часу, зокрема володіння іноземною мовою для спілкування під час міжнародних навчань чи під час миротворчих місій. Цілком зрозуміло, що процес вивчення іноземної мови спрямовано на формування та підтримку саме необхідних для майбутнього офіцера якостей. Таким чином, мовна підготовка набуває мотивованої, професійної спрямованості, стає найважливішим елементом підвищення взаємосумісності та повномасштабної інтеграції підрозділів НГ України з партнерами країн НАТО.

Перед вищими навчальними закладами професійної освіти постає завдання забезпечити якісне викладання і вивчення іноземних мов, ураховуючи при цьому професійну спрямованість іншомовної підготовки: поглиблення інтересу до майбутньої професії, намагання отримати знання з різних джерел, одним з яких стає володіння іноземною мовою, що дає можливість знайомитися з досягненнями зарубіжної науки та практики у правоохоронній галузі, активно співпрацювати з фахівцями суміжних країн, брати участь у міжнародних проектах і програмах, займатися науковими дослідженнями. Ця функція, на нашу думку, повинна реалізовуватися у вищих військових навчальних закладах через організацію всього навчального процесу, зміст самого навчального матеріалу, його професійну спрямованість, а також через методику подачі цього матеріалу, форми взаємодії викладачів і курсантів у навчальному процесі. Наголосимо, що в цьому разі через досягнення далекої стратегічної мети — професійне становлення фахівця — буде опосередковано досягнуто ближчі тактичні цілі, що пов'язані з оволодінням іноземною мовою. Вагомим є також внесок іноземної мови в розвиток культури розумової праці курсантів за рахунок розвитку таких специфічних умінь, як уміння користуватися двомовними лінгвістичними словниками, граматичними та іншими довідниками. Курсанти вчаться працювати самостійно, відбувається формування передумов для розвитку потреби в подальшій самоосвіті.

Отже, важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців повинна стати їх іншомовна підготовка, готовність до спілкування іноземною мовою, оскільки ця складова на сьогодні є важливим показником професійної компетентності сучасного фахівця.

Література

1. Бондар С.І., Магден О.Г., Назаренко Н.М., Тетерук С.П. та ін. Навчально-методичний комплекс з англійської мови. К.: Академія праці і соціальних відносин, 1999. — 157 с.
2. Борисов П.П. Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования / П. П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2003. — №1. — С. 58—61.
3. Миролубов А.А. Майкл Уэст и его методика обучения чтению. Иностранные языки в школе, 2003, №2. — С. 46—47, 54.
4. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач.; — К.: Київ. держ. лінгв. ун-т та ін., 2001. — С. 10—14, 67, 240.
5. Федоренко Ю.П. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування // Рідна школа. — 2002. — №1 (864). — С.63—65.

А.В. ГОЛДАНСЬКА,

аспірант кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності
Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Впровадження принципів академічної доброчесності в українських вищих навчальних закладах (ВНЗ) медичного профілю — це в першу чергу питання підняття якості вищої медичної освіти, підвищення рейтингу, визнання дипломів університетів на європейському та світовому рівнях, підвищення конкурентоспроможності випускників ВНЗ, що призведе до підвищення рівня медичних послуг у державі. Тому важливим є донесення та інформування наукової спільноти та здобувачів вищої медичної освіти щодо важливості застосування та популяризації принципів академічної доброчесності в рамках навчального процесу та наукової діяльності, які приведуть до якісних змін системи вищої освіти.

Академічна доброчесність, з одного боку, є складною міждисциплінарною категорією, яка поєднує в собі етичні норми, принципи та правила поведінки студента-медика в освітньо-науковому середовищі, та механізми й інструменти, за допомогою яких такі реалізуються на практиці. З іншого, існує цілий комплекс чинників, передусім морально-культурних, інституційних, освітньо-виховних, які впливають ззовні чи зсередини на університет, визначаючи його спроможність та прагнення протидіяти академічній нечесності. У будь-якому разі така цілісна система норм, правил, устроїв потребує значних ресурсів, часу та навіть волі й мужності окремих осіб для свого утвердження, і в жодному випадку не може з'явитись одномоментно чи випадково [1, с 93].

За результатами національного опитування “Вища освіта в Україні: громадська думка студентів” (2015) було виявлено, що на питання “Чому студенти вдаються до списування або купівлі різних робіт, які повинні робити самостійно?” 45% респондентів відповіли як “тому, що купити чи списати потрібну роботу дуже просто і доступно”, а 31,4% - “тому, що студенти не бачать зв'язку між цими завданнями та їхньою майбутньою професією”. Разом з тим, на питання “На вашу думку, що у першу чергу потрібно, щоби після вишу знайти хорошу роботу?”, 44,8% відповіли “мати добру освіту, високий рівень знань” і 36% - “мати знайомства, зв'язки” [2].

Це підтверджує думку, що проблема порушення фундаментальних цінностей академічної доброчесності в українській вищій школі існує і це потрібно відповідально визнати, як на інституційному, так і загальнодержавному рівні.

Разом з тим, системних заходів з протидії академічній недоброчесності та основним видам її прояву, таким як плагіату та списуванню у вітчизняних вищих навчальних закладах медичного профілю наразі не здійснюється, або такі носять некомплексний, фрагментарний характер.

Корисний та вельми показовий кейс для дослідження системи забезпечення академічної доброчесності у вищій освіті на нормативно-законодавчому рівні демонструє Індонезія. Так, у серпні 2010 року зі вступом в дію нового Закону про регулювання освіти (Ministry of National Education Regulation, MNER), а саме статті №17, в Індонезії було започатковано новий механізм запобігання і контролю плагіату у вищих навчальних закладах. Дана норма Закону застосовується до студентів, університетських викладачів і дослідників, освітян загалом. Згідно з новим порядком, керівні особи з-поміж адміністрації університету зобов'язані слідкувати за загальною імплементацією кодексу поведінки в частині запобігання і боротьби з академічним плагіатом. Зокрема з метою розбудови цілісної антиплагіатної культури від керівників університетських закладів вимагається офіційно затвердити стиль цитування, який буде практикуватись академічною спільнотою всередині інституції, і суворо стежити за його дотриманням (Siaputra & Santosa 2016) [3,4].

Категорія академічної доброчесності відзначається своєю багатовимірністю, що означає поєднання в ній як відповідних фундаментальних цінностей, так і механізмів й інструментів їхнього забезпечення і просування. Вкрай важливим є усвідомлювати потенційні внутрішні та зовнішні чинники, які зумовлюють академічну нечесність, передусім морально-культурні, інституційні та освітньо-виховні. Вивчення і розуміння природи їхнього походження в медичній сфері надасть можливість розробити та імплементувати ефективну політику забезпечення академічної доброчесності як на національному так і на локальному рівнях.

Література

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнародний благодійний Фонд “Міжнародний фонд. дослідж. освіт. політики”; за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова – К.; Таксон, 2016. – 234 с.
2. Вища освіта в Україні: громадська думка студентів (2015). Загальнонаціональне опитування студентів / Фонд “Демократичні ініціативи” імені Ілька Кучеріва, фірма “Юкрейніан соціолоджі сервіс” – Режим доступу: <http://dif.org.ua/article/vishcha-osvita-v-ukraini-gromadska-dumka-studentiv>.
3. Comparison of policies for Academic Integrity in Higher Education across the European Union (2013). Impact of Policies for Plagiarism in Higher Education Across Europe / The Project of the European Union under Erasmus, Lifelong Learning Programme, Modernisation of Higher Education (2010-2013). Available at: <http://plagiarism.cz/ippheae/>, <http://plagiarism.cz/ippheae/files/D2-3-00%20EU%20IPPHEAE%20CU%20Survey%20EU-wide%20report.pdf>.
4. Siaputra I. Academic Integrity Campaign in Indonesia / in Tracey Bretag (ed.) / I. Siaputra, D. // Santosa Handbook of Academic Integrity. – 2016. – С. 75–86.

Ю.М. ЖИЛЯЄВА,

кандидат педагогічних наук,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

АКТИВІЗАЦІЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ: ДО ПИТАННЯ ПРО ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Анотація. У статті розглянуто напрями залучення студентів магістратури до наукової діяльності кафедри іноземних мов та новітніх технологій навчання; виділено актуальні потреби викладачів іноземних мов професійного вжитку та розглянуто шляхи науково-педагогічної та дослідної роботи студентів, спрямованої на розробку відповідних методичних рекомендацій та розробок.

Ключові слова: англійська мова професійного вжитку, науково-дослідна діяльність, науково-педагогічна діяльність, мовні стратегії.

Постановка проблеми. Залучення студентів до наукової-педагогічної та науково-дослідної діяльності є наріжним каменем підготовки магістрів педагогічної освіти та викладачів іноземних мов у ВНЗ. Існує значний масив теоретичних досліджень з питань організаційно-методичного аспекту діяльності викладача іноземних мов у ВНЗ, методики викладання іноземних мов у немовних ВНЗ, засобів формування іншомовної професійної компетентності. Проте емпіричний досвід свідчить про існування масштабних розбіжностей між теоретичним змістом професійної підготовки викладачів англійської мови у ВНЗ та фактичними потребами та реаліями роботи викладача іноземної мови професійного спрямування.

Стан дослідження. Наразі в Україні багато уваги приділяється вивченню досвіду підготовки викладачів іноземних мов в інших країнах — Німеччині, Швеції, Великобританії, Франції, США, Канаді тощо (Базова В.І., Сілютіна І.О., Козаченко І.В., Голотюк О.В., Кокор М.М., Вакулюк В.В. тощо) з метою застосування досвіду для оптимізації підготовки магістрів у нашій країні.

М.М. Кокор виділяє такі проблеми професійної діяльності викладача англійської мови професійного спрямування у ВНЗ: неактуальні уявлення про навчальні потреби студента, неналежна матеріально-технічна база та навчально-методичне забезпечення університетів; відсутність підготовки викладачів англійської мови професійного спрямування або програми професійного зростання [1, с. 191].

Навчальні потреби студентів визначаються ринком праці та професійним середовищем майбутніх випускників. Відповідно до Програми з англійської мови для професійного спрямування, рекомендованої Міністерством освіти і науки України та розробленої за підтримки Британської ради в Україні (2005), впродовж періоду навчання у ВНЗ студенти мають опанувати англійську мову на рівні B2 (стандарт для ступеня бакалавра). У типовій програмі наведено перелік загальних

навчальних цілей, які мають бути адаптовані до спеціалізації студентів [2, с. 8]. Тому з метою розробки курсу іноземної мови професійного спрямування необхідно конкретизувати предметні сфери, ситуації та типи текстів, скласти інвентар функціональних зразків для окремих спеціальностей, зокрема, у співпраці з викладачами спеціальних предметів та зовнішніми зацікавленими сторонами (професіоналами у відповідній галузі, працедавцями тощо).

Щодо навчально-методичного забезпечення, існує необхідність підготовки студентів магістратури до укладання посібників, підручників, методичних розробок тощо, оскільки наявні ресурси є недостатніми з огляду на кілька причин. По-перше, університети не завжди спроможні забезпечити студентів зарубіжними підручниками та посібниками з іноземної мови професійного спрямування, оскільки учбові комплекти розраховані на проходження курсу одним студентом: вони передбачають записи в робочому зошиті та примітки в підручнику, і не можуть використовуватися кілька років поспіль. Такі учбові комплекти є дуже дорогими і не завжди відповідають потребам та рівню знань студентів. До того ж, не для всіх спеціальностей розроблені такі матеріали. Слід зазначити, що на практиці зарубіжні навчальні комплекти є недостатніми для систематичного опрацювання, а тим більше для закріплення граматичного матеріалу та професійної лексики. Незважаючи на комунікативну спрямованість завдань, недостатня мотивація або невпевненість студента у власних знаннях часто призводять до протилежного результату таких завдань: мовчання студентів на заняттях або висловлювання своєї думки рідною мовою. Щодо існуючих розробок вітчизняних викладачів, які застосовуються на практиці, незважаючи на задеклароване застосування комунікативного підходу, граматико-перекладний метод все ще залишається переважним при викладанні іноземної мови професійного спрямування, що підтверджується і результатами спостережень, проведених Глебовою І.А. [3, с. 145]. Винятком є курс іноземної мови для економічних спеціальностей, оскільки наявна велика кількість доступних ресурсів, розробок та іноземних навчальних комплексів, на які можуть орієнтуватися вітчизняні викладачі.

Як засвідчили результати до проектного дослідження стану викладання та вивчення англійської мови спеціального вжитку в Україні, проведеного Міністерством освіти і науки України за підтримки Британської ради (2004), освітньо-кваліфікаційні характеристики, які є складовою фахового стандарту та визначають цілі підготовки у ВНЗ, наразі не визначають вимог щодо опанування мовою у відповідності до системи рівнів, рекомендованих Спільними європейськими рамками стосовно мов [4, с. 15].

Таким чином, відкриття нових подвійних спеціальностей у педагогічних ВНЗ України ("Історія та англійська мова", "Біологія та англійська мова", "Математика та англійська мова"), а також дедалі активніша співпраця вітчизняних та зарубіжних ВНЗ за проектами "подвійних дипломів" обумовлюють необхідність активізації науково-педагогічної та науково-дослідної роботи студентів магістратури, які здобувають кваліфікацію "Магістр педагогічної освіти" або "Магістр-дослідник з методики навчання іноземних мов", та орієнтацію

студентів на вирішення питань, які є актуальними для викладача іноземної мови професійного спрямування у ВНЗ.

Розглянемо можливості організації науково-дослідної роботи студентів магістратури на базі кафедри іноземних мов та новітніх технологій навчання Житомирського державного університету. Кафедра іноземних мов та новітніх технологій навчання працює за програмою "Мовні стратегії", яка передбачає застосування кількох робочих програм із іноземної мови для роботи із студентами одного факультету та одної спеціальності залежно від рівня підготовки студентів, а також поділ процесу навчання іноземної мови на два етапи: нормативний (1 – 4 семестр) та факультативний (5 – 7 семестр).

Викладачі кафедри працюють із студентами таких спеціальностей: "Середня освіта (Історія)", "Історія та археологія", "Політологія", "Середня освіта (Інформатика)", "Середня освіта (Математика)", "Середня освіта (Фізика)", "Біологія", "Екологія", "Хімія", "Соціальна робота", "Маркетинг", "Середня освіта (Фізична культура)", "Фізична культура і спорт" та інші. Наразі студенти спочатку проходять загальний курс іноземної мови, а на другому етапі переходять до вивчення іноземної мови професійного спрямування. Проте в рамках програми "Мовні стратегії" передбачено розробку навчально-методичних комплексів іноземної мови професійного спрямування для студентів всіх вищезазначених спеціальностей на базі Типової програми з англійської мови для професійного спрямування, рекомендованої Міністерством освіти і науки України. До цієї стадії планується залучити студентів магістратури, які спільно з викладачами кафедри мають виконати такі завдання:

- адаптувати загальні навчальні цілі Типової програми англійської мови професійного спрямування до конкретної спеціалізації;
- уточнити загальні професійні рубрики, професійні ситуації та вміння на підставі аналізу навчальних та професійних потреб, які реалізуються за допомогою іноземної мови;
- конкретизувати мовленнєві функції та укласти інвентар форм вираження функцій для всіх спеціальностей;
- розробити комплекс модулів, присвячених набуттю певних професійних навичок (на відміну від традиційної побудови курсу за темами) відповідно до змісту Типової програми англійської мови професійного спрямування, рекомендованої МОН України;
- укласти хрестоматії (текстів, аудіо-матеріалів, відео-матеріалів тощо з розробками до них) для подальшого використання при розробці навчально-методичних матеріалів;
- укласти словники-мінімуми для студентів відповідно до спеціалізації;
- розробити посібники з граматики на базі мовного матеріалу словників-мінімумів для студентів різних спеціальностей.

Традиційно курс іноземної мови професійного спрямування є продовженням курсу з іноземної мови загального вжитку, де студенти набувають мовні знання (фонетичні, граматичні, орфографічні та лексичні) та розвивають мовленнєву компетенцію (уміння читання, говоріння, аудіювання та письма). Проте,

враховуючи обмежену кількість часу на вивчення курсу іноземної мови професійного вжитку у ВНЗ, доцільно впроваджувати елементи курсу іноземної мови професійного спрямування з першого курсу.

На етапі факультативного вивчення іноземної мови професійного спрямування студенти готові до систематичного впровадження більш складних за організаційною формою завдань та проектів, які імітують майбутню професійну діяльність студентів на базі проблемного, діяльнісного, проектного підходів. З цією метою студенти магістратури працюватимуть над розробкою відповідних методичних посібників.

Висновки. Таким чином, науково-дослідна діяльність студентів магістратури спрямована на вирішення актуальних проблем методики викладання іноземних мов у ВНЗ, має практично значущі результати, забезпечує зв'язок між теоретичною підготовкою студентів та їх майбутньою практичною діяльністю та забезпечує успішне співробітництво між студентами магістратури та викладачами кафедри іноземних мов університету.

Література

1. Кокор М. М. Сучасні виклики у діяльності викладачів англійської мови за професійним спрямуванням у вищій школі / М. М. Кокор // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. — 2015. — № 1. — С. 189—195.
2. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок, В.О. Іваніщева, Л.Й. Клименко, Т.І. Козимирська, С.І. Кострицька, Т.І. Скрипник, Н.Ю. Тодорова, А.О. Ходцева. — К.: Ленвіт, 2005. — 119 с.
3. Глебова І. А. Проблема навчання іншомовного професійно орієнтованого спілкування студентів немовних вузів / І. А. Глебова. — Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут" [Текст] : зб. наук. пр. Філософія. Психологія. Педагогіка № 3 (18) / М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України "КПІ". — К. : Політехніка, 2006. — С. 140—148.
4. Ходцева, А. Англійська мова спеціального вжитку в Україні (ESP) [Текст] / А. Ходцева, Н. Астаніна, Г. Бакаєва [та ін.] : допроектне дослідження. — К.: Ленвіт, 2004. — 124 с.

М.М. КІСЬ,
студентка факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії
Харківської гуманітарно-педагогічної академії

Л.М. ПРИТУЛЯК,
науковий керівник, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Харківської гуманітарно-педагогічної академії

ПРОБЛЕМА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЯК ОРГАНІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

Самостійна робота студента посідає важливу роль у його професійному зростанні і, відповідно, перехід до кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищій школі, є доказом цього. В нашій країні самостійна діяльність студента ще не набула глобального вираження, у більшості випадків вона обмежується виконанням завдань, виступами під час семінарів, написанням або скачуванням рефератів з мережі Інтернет. Тому дане питання є актуальним в системі освіти і потребує детальнішого вивчення для забезпечення реального результату.

Мета дослідження полягає у вивченні проблеми самостійної роботи студентів як органічної складової процесу професійного зростання.

Проблема організації самостійної роботи студентів існувала завжди, і це не дивно, адже саме в процесі такої діяльності студент підходить до ґрунтовного вивчення питання, відповідно він стає більш обізнаним, відчувається професійне і особистісне зростання.

Висвітлення питання самостійної роботи знайшло своє відображення у працях педагогів (Ф. -А. Дістервега, Я. А. Коменського, Й. Г. Песталотці, К. Д. Ушинського, Ж. -Ж. Руссо) та науковців (Б. П. Єсіпова, І. П. Огородникова, Т. А. Ільїної, Л. М. Журавської, В. А. Козакова). В цілому трактування усіх дослідників, зводиться до того, що самостійна робота студента – це самостійна діяльність-учіння студента, яку науково-педагогічний працівник планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданнями та під методичним керівництвом і контролем науково-педагогічного працівника без його прямої участі.

У відповідності із «Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», затвердженим наказом Міністерства освіти України №161 від 2 червня 1993 року, самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни [1, с. 245].

Самостійна робота студента відіграє важливу роль у професійному зростанні майбутнього фахівця: забезпечує вдосконалення знань, умінь і навичок, а також розвиває професійні здібності, які є показниками професіоналізму.

Вдало організованою діяльністю студента вважається та, яка позитивно впливає на результати вивчення і засвоєння дисциплін, а також допомагає в розвитку особистості в цілому. Спеціально створена ситуація успіху, зокрема, заохочення додатковими балами, похвала, покликана викликати у студентів бажання працювати, правильно розв'язувати завдання підвищеної складності.

Важливу роль у реалізації загальних і спеціальних завдань під час самостійної роботи студентів відіграє залучення до самостійної пізнавальної діяльності студентів з урахуванням рівня їхньої підготовленості та індивідуальних особливостей, поступове ускладнення завдань, а також використання різноманітних організаційних форм самостійної роботи.

На нашу думку, успіх самостійної роботи полягає у тому, що студент професійно зростає, за рахунок плідної праці, самоорганізації, самоконтролю та самовдосконалення. Так, у найбільш широкому значенні самовдосконалення — це творче ставлення індивіда до самого себе, створення ним самого себе в процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою їхнього перетворення. Та цього не достатньо, необхідно забезпечити відповідні умови для реалізації даної проблеми: сприяти розробленню технологій, які б сприяли організації самостійної пізнавально-продуктивної діяльності студентів, формувати інтерес до знань та активної навчальної діяльності, комплексно підходити до використання усіх сучасних технічних засобів.

Підсумовуючи викладене, відзначимо, що проблема самостійної роботи студентів як органічної складової процесу професійного зростання актуальна в межах вищої школи і потребує детальнішого вивчення. З боку такої школи повинні створюватись відповідні умови, які б забезпечили вирішення питання професійного зростання майбутнього фахівця, його саморозвитку, самовдосконалення через активну самостійну роботу. Вищий навчальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» намагається сприяти такому розвитку, зокрема на кафедрі дошкільної та корекційної освіти використовуються заохочення, ведеться активна співпраця зі студентами щодо виконання ними самостійної роботи.

Література

1. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навчальний посібник / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. — Д.: ТОВ «Роял Принт», 2014. — 416 с.
2. Алесюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів. / А. М. Алесюк. — К.: Либідь, 1998. — 560 с.

В.В. КОЧИНА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Української інженерно педагогічної академії, м. Харків

КОМПОНЕНТИ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Для реалізації комунікативної компетентності майбутніми інженерами-педагогами в умовах професійної діяльності набувають питання контролю мовної поведінки фахівцями, грамотна і переконлива аргументація своєї позиції, ведення результативних ділових переговорів в процесі професійної діяльності, швидка орієнтація в комунікативній ситуації й вибір необхідного стилю поведінки, продуктивна співпраця в процесі здійснення всіх видів професійної діяльності, що відтворюється в культурі професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів та обумовлює необхідність зосередження уваги на її формуванні в процесі професійної підготовки цих фахівців.

Проблема формування культури спілкування як одного із чинників професіоналізму та майстерності фахівців відображена у наукових і методичних розробках із психології, етики, лінгвістики, педагогіки (В. Андреев, О. Баєва, В. Веснін, І. Гічан, О. Головаха, Ю. Жуков, І. Зарецька, Ф. Кузін, М. Лебедева, О. Лунева, Ю. Палеха, Н. Паніна, А. Панфілова, Г. Сагач, В. Співак, Т. Холопова, Т. Чмут, Г. Щокін та інші). Питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів розглянуто у дослідженнях: В. Авдеева, Н.Брюханової, Є. Зеєра, Л. Кизименко, О. Коваленко, В. Козакова, М. Кудінова, М.Лазарева, В. Межуєва, З. Романець, В. Семиченко, А.Тарасюка, О. Щербак, М. Фоміної, К. Чарнецькі та ін. На думку О.Коваленко «готовність інженера-педагога до професійної діяльності багато в чому залежить від глибини його загальноінженерних, загальнотехнічних, загальноосвітніх, загально методичних, психологічних, загально педагогічних, професійно-прикладних знань і вмінь» [1, с. 273].

Окремі аспекти формування культури спілкування фахівців знайшли відображення в роботах, де розглядається проблема формування загальної та професійної культури фахівця (Г. Балл, І. Зязюн, С. Гончаренко), культурологічні аспекти підготовки фахівця (В. Андрущенко, Г. Васянович, Г. Дегтярьова, В. Кизима, В. Маслов, Л. Масол, Л. Руденко, О. Шевнюк), формування комунікативної компетентності фахівців (В. Бездухов, Л. Большакова, Ю. Варданян, Р. Гільмеева, І. Гришина, Т.Калініченко, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, А. Маркова, Е. Соф'янц, В. Стрельников, Л. Шевчук та ін.), теорія та методологія організації професійного спілкування, його зміст і функції в навчально-виховному процесі (Г. Костюк, С. Максименко, І. Синиця, Н. Чепелева), особливості та чинники підвищення ефективності професійного спілкування (Н. Головань, Л. Змієвська), мовленнєво-комунікативний розвиток (О. Аматьєва, А. Арушанова, Н. Формановська, С. Хаджирадева), роль здатності до спілкування, його культура в системі професійно важливих якостей фахівця

(О. Заболотська, Н. Кузьміна, Д. Ніколенко, І. Синиця, Т. Чмут). У цих роботах питання формування культури професійного спілкування фахівців розглядаються не окремо, а в контексті формування їхньої загальної та професійної культури, а наукова задача щодо формування культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів ще не була предметом спеціального дослідження. Доцільність її вирішення пов'язана з необхідністю подолання суперечностей між:

- сучасними вимогами ринку праці до особистості інженерів-педагогів та загальним станом сформованості в них культури професійного спілкування;
- необхідністю формування культури професійного спілкування в майбутніх інженерів-педагогів та недостатньою розробленістю змісту, форм і методів (педагогічних умов) такої діяльності;
- зростаючими вимогами до рівня культури професійного спілкування фахівців у відповідності до змісту та характеру їхньої професійної діяльності й недостатнім врахуванням цієї особливості у процесі їхньої професійної підготовки.

У результаті вивчення дисципліни «Комунікативні процеси в педагогічній діяльності», яка вивчається студентами інженерно-педагогічних спеціальностей на 4 курсі студенти повинні вміти організовувати оптимальне педагогічне спілкування з учнями ПТНЗ, реалізовувати комунікативні процеси в ході реалізації дидактичних проектів з технічних дисциплін, здійснювати комунікативне прогнозування, саморегуляцію емоційного стану перед уроком та під час його проведення, встановлювати контакт із учнями в ході реалізації дидактичних проектів з технічних дисциплін, використовувати невербальні засоби спілкування під час реалізації дидактичних проектів, володіти мовними вміннями, реалізовувати педагогічне спілкування під час реалізації дидактичного проекту (активне слухання, вибір і використання стилів спілкування та стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях), здійснювати самоаналіз комунікативної діяльності та її корекцію, здійснювати самопізнання й організацію роботи над собою.

Узагальнення та систематизація основних положень щодо виокремлення компонентів культури професійного спілкування, їх адаптація до умов дослідження дозволили визначити компоненти культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів, а саме мотиваційно-ціннісний (спрямованість професійного спілкування, мотивація та інтерес щодо його реалізації, зацікавленість у професійній взаємодії, відкритість до професійних контактів, визначення культури спілкування як особистісної цінності), когнітивний (інваріантні знання реалізації процесу професійного спілкування, а саме знання сутності, закономірностей, принципів, функцій професійного спілкування, ознак культури професійного мовлення, та варіативні знання реалізації процесу професійного спілкування за такими видами професійної діяльності інженера-педагога, як проектувальної, експлуатаційної, ремонтної, організаційно-управлінської, навчально-виховної), діяльнісний (комплекс інваріантних умінь здійснення процесу професійного спілкування, до яких відносяться вміння встановлювати й підтримувати контакт, володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, уміння передати або

прийняти необхідну інформацію, уміння конструктивно співпрацювати, та варіативних умінь реалізації процесу професійного спілкування за видами професійної діяльності інженера-педагога транспортної галузі), особистісний (гуманне ставлення до співрозмовника, толерантність, емпатію, рефлексію, здатність до самоконтролю). Визначені компоненти культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів є основою її формування.

Література

1. Коваленко О.Е. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, О.О. Мельниченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. — Харків, 2005. — Вип. 10. — С. 7–20.

УДК 378.14

О.В. ЛЕБІДЬ,

докторант кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ОСОБИСТІСНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ

Анотація. Стаття присвячена висвітленню сутності та змісту особистісного компонента готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління. Проаналізовано основні складові означеного компонента: стратегічне мислення, схильність до ризику, сміливість, ситуативна проникливість, підприємливість, здатність до рефлексії.

Ключові слова: готовність до стратегічного управління, керівник загальноосвітнього навчального закладу, стратегічне мислення, схильність до ризику, сміливість, ситуативна проникливість, підприємливість, здатність до рефлексії.

Постановка проблеми. Ефективність якісної освіти визначається багатьма показниками. Серед яких — професіоналізм адміністрації навчального закладу. Не викликає сумніву, що на сьогодні серед численних освітніх реформ, необхідним є забезпечити суспільство висококваліфікованими професійними управлінськими кадрами. Серед яких значене місце посідають керівники загальноосвітніх навчальних закладів (далі — ЗНЗ).

Одним з важливих сучасних видів професійної діяльності керівника ЗНЗ є стратегічне управління. Для того, щоб керівник мав можливість ефективно здійснювати стратегічне управління йому необхідно творчо реалізовувати свої професійні уміння в нових умовах життя та в суперечливих процесах змін, які тривають в освіті. Однак аналіз програм підготовки майбутніх керівників ЗНЗ засвідчив про відсутність їх готовності до стратегічного управління. Отже, набуває актуальності проблема формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління.

Готовність майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління ми визначаємо як особистісне інтегративне утворення, що являє собою єдність ціннісно-мотиваційного ставлення до стратегічних змін, прагнення до розширення й поглиблення професійних знань і вмінь з теорії стратегічного управління, володіння методами й технологіями розробки і реалізації стратегії розвитку, спрямованість на вдосконалення індивідуальних якостей, які забезпечують прийняття керівником ефективних стратегічних рішень. Означений вид готовності потребує детального структурно-функціонального аналізу, що передбачає розгляд змісту кожного з її компонентів. Нами виокремлено компоненти та критерії основного феномену дослідження, а саме готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний.

Зупинимося на детальному аналізі особистісного компоненту готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління.

Стан дослідження. Важливими для розуміння сутності поняття «готовність» та його структури є праці таких учених, як Б. Ананьєв, Г. Балл, С. Вітвицька, Н. Волкова, Н. Гнеденко, Н. Гнедко, М. Дьяченко, Б. Жебровський, Е. Зеєр, Л. Кандилович, М. Левітов, О. Маковська, Н. Меркулова, В. Сластьонін, Д. Узнадзе, В. Чічікін та інші.

Готовність майбутніх керівників закладів освіти до різних видів діяльності досліджується в контексті таких проблем як формування готовності до: використання Інтернет-технологій у професійній діяльності (М. Носкова); формування гендерної компетентності (О. Нежинська); інноваційного управління ЗНЗ (Н. Меркулова); до управління педагогічними працівниками (А. Вознюк); прогностичної діяльності (Д. Прасол); управління якістю освіти (Б. Жебровський, В. Лунячек, М. Сидоренко); професійно-рефлексивної діяльності (А. Светлорусова); управлінської діяльності (Т. Сорочан); прийняття управлінських рішень (О. Тополенко) та ін.

Виклад основного матеріалу. Досягти високого рівня готовності до стратегічного управління неможливо без наявності у майбутнього керівника ЗНЗ відповідних особистісних якостей.

Перш за все необхідно зупинитися на *стратегічному мисленні*, яке дослідники (В. Дикань, В. Колпаков, Г. Константінов, А. Романов, С. Тригоб'юк та ін.) розглядають як здатність бачити чіткі цілі майбутньої діяльності. Ця здатність забезпечує цілісність подій, явищ і бачення істотного в функції керівника, сутісної бази, підкріпленої досвідом і реконструкцією чужого досвіду, професійну самоорганізацію, підпорядкування свого стану вимогам функції [9, с. 167]. На наш погляд, стратегічне мислення можна розглядати як здатність творчо і активно мислити, народжувати динамічні ідеї та цілі.

Згідно з К. Омає, стратегічне мислення є поєднанням аналітичного методу і гнучкості розуму, яка дозволяє керівнику правильно реагувати на зміну ситуації, а не просто бачити тонкі відмінності між різними відтінками сірого [13]. На думку дослідника, ця якість повинна підкріплюватися щоденними творчими зусиллями і постійним тренуванням логічного мислення. Керівники організацій повинні

розвинути в собі звичку мислити стратегічно, підходити до стратегічного мислення з ентузіазмом.

Щодо стратегічного мислення керівників ЗНЗ, то воно дозволяє керівникові створювати нові стратегії розвитку ЗНЗ, які здатні переписати правила конкурентної гри, спираючись на передбачення майбутнього. З цього виходить, що сутнісними характеристиками стратегічного мислення керівника ЗНЗ є здатність ставити цілі та правильно розставляти пріоритети; бачити і знаходити нові можливості розвитку; проводити комплексний аналіз ситуації; передбачити різні сценарії розвитку подій; правильно розподіляти наявні ресурси. Тільки при органічному взаємодії цих складових можна досягти високих результатів.

Виходячи і зазначеного, вважаємо, що володіння майбутнім керівником ЗНЗ стратегічним мисленням здатне забезпечити ефективне впровадження стратегічне управління, а отже, стане свідченням його конкурентоспроможності.

Під час здійснення стратегічного управління майбутній керівник ЗНЗ доволі часто стає учасником складного процесу і перебуває в ситуаціях, де діє величезна кількість різних сил, більшість з яких часом знаходиться за межами його знання, розуміння і контролю в даний момент. Спираючись на наукові здобутки М. ДіПрі [12], ми виокремили як складову особистісного компонента *ситуативна проникливість*, яку визначили як якість особистості, що дозволяє швидко орієнтуватися в ситуації і приймати правильне стратегічне рішення.

Щодо терміну «проникливість», то він визначається як вдумливість, глибоке розуміння суті чогось, хвилююча щирість, задушевність, внутрішня переконаність [5]; складне психологічне утворення, властивість особистості, що інтегрує і систематизує спеціальні знання, особливі особистісні якості й важливі психологічні вміння, що дозволяють точно розбиратися в людях, спонукальних причинах їх поведінки, діяльності й відносин, будувати точні прогнози [8]. Отже, цим феноменом визначають психологічну здатність особистості розуміти і бачити реальне підґрунтя, яке ховається за видимою стороною явищ і подій, а також за зовнішніми проявами людей; якість особистості, яка залежить від уміння спостерігати, передбачити, аналізувати.

В свою чергу, ситуативна проникливість характеризується як здатність належно виконувати певні процедури зі стратегічного управління, застосовуючи інструментарій відповідно до ситуацій невизначеності, підсумовуючи і розробляючи пропозиції та рекомендації; у відповідності до ситуації, передбачати результат майбутньої діяльності.

Отже, ситуативну проникливість керівника ЗНЗ можна розглядати як характеристику поведінки, яка свідчить про широку варіативність поведінкових реакцій, спритного підстроювання під умови проблемної ситуації, невисокою ролі в поведінці стереотипних реакцій.

Наступною складовою особистісного компонента є *схильність до ризику*. На наш погляд, схильність до ризику як особистісна риса керівника ЗНЗ виражає прагнення здійснювати вірні оцінки, приймати і реалізовувати правильні рішення в ситуаціях невизначеності.

У науковій літературі схильність до ризику трактують як потяг, прагнення до якої-небудь діяльності, бажання чогось, а також природні здібності, хист до чого-небудь [3, с. 1221]. Отже, науковці наголошують, що в людини, схильної до ризику, формуються стійкі особистісні риси ризикованості та навпаки — обережності [11, с. 213].

Слід зазначити точку зору О.Дронової, яка стверджує, що необхідно розрізняти поняття «схильність до ризику» і «готовність до ризику». «Готовність до ризику» вчена розглядає як більш загальне поняття, зазначаючи, що до його складу входять і ситуативні чинники, по відношенню до яких виникає така готовність, і особистісні мотиви, а також умови довкілля, в якому перебуває особистість, на відміну поняття «схильність до ризику» — це особистісна характеристика, на яку не мають визначального впливу умови довколишнього середовища та відсутні об'єктивні мотиви ризикованих дій [6, с. 10]. Так, «схильність до ризику» — це особистісна якість (характеризується демонстративністю, активністю та неочікуваністю), що в ситуації вибору проявляється через надання переваги, без очевидних на те причин, у більш небезпечному варіанті поведінки.

Схильність до ризику надає керівнику можливість своєчасно реагувати на несподівані й часто неприємні ситуації, які можуть негативно вплинути на організацію. Л.Лазоренко вважає, що працівники, які схильні до ризику, насамперед, здатні креативно мислити, брати відповідальність, виконувати роботу, яка вимагає творчого підходу, бути ініціативними, самостійними та творчими. Працівник, який не схильний до ризику, бажає уникати відповідальності, однак вправно та ретельно виконує роботу, яка чітко регламентована [10, с. 16]. Тому в процесі формування готовності майбутніх керівників ЗНЗ до стратегічного управління акцент має бути зміщений на формування здатності впоратися з наслідками, бачити перспективу і загальну картину ситуації, створювати широку структуру рішень і фокусуватися на тих деталях, які можуть мати значні наслідки, приймати рішення в умовах обмеженої і часто неповної інформації, робити розумні припущення щодо недоступної їм інформації.

Під час здійснення стратегічного управління майбутньому керівнику ЗНЗ доволі часто доводиться зіштовхуватись з екстремальними та загрозливими ситуаціями, які вимагають подолання страху перед невизначеністю. Тому, ми виокремили як складову особистісного компонента *смівливість*, яку визначаємо як здатність долати страх і йти на виправданий ризик заради досягнення мети.

Смівливість — це психологічна установка і поведінка, рішучість у вчинках, самовпевненість і здатність людини долати почуття страху і розгубленості; здатність у разі виникнення небезпеки для життя, здоров'я або престижу зберегти стійкість організації психічних функцій і не знизити якість діяльності [4]. Тобто, смівливість є здатністю долати страх і нерішучість заради певної мети; вміння йти по шляху реалізації поставленої мети, не зупиняючись перед труднощами і небезпеками, які можуть становити загрозу для благополуччя. Як вольова якість вона характеризується такими особливостями як осмисленість, своєчасність і

розважливість під час прийняття рішень, подальше втілення їх в реальність, відсутність страху прийняття відповідальності за свій вибір і реалізація його навіть в умовах можливого ризику для власного здоров'я і життя.

На думку О. Анупрієнко, основним видом страху керівника, який заважає йому ефективно працювати, є страх невдачі [1, с. 266]. Науковець стверджує, що страх невдачі — це очікування неможливості досягти визначеної мети, страх перед негативними наслідками неналежного виконання поставленого завдання. А отже, страх можна розглядати як своєрідну підготовку до можливої екстремальної та загрозливої ситуації. Саме в цьому випадку буде спостерігатися зародження сміливості як якості особистості.

У своєму дослідженні Н. Черненко встановила залежність між сміливістю і управлінням. На думку дослідниці, завдяки сміливості керівник може контролювати страх і приймати ризиковані (але адекватні) рішення, проте сміливість може відігравати також і негативну роль, знижувати ефективність діяльності, якщо сміливі дії не є результатом розумного розрахунку і позбавлені раціональності [11, с. 215].

На наш погляд, сміливість з позиції стратегічного управління можна розглядати здатність керівника придушувати в собі страх і приймати на себе відповідальність за обраний спосіб вирішення проблеми стратегічного розвитку ЗНЗ. Сміливість керівника характеризується реалізацією рішучих дій, спрямованих на досягнення місії ЗНЗ; проявом вірності тим ідеалам, принципам і переконанням, якими керується керівник, навіть не дивлячись на екстремальність ситуації, в яку він потрапляє; чесним і відкритим вираження власних поглядів і життєвих позицій.

Наступною складовою особистісного компонента є *підприємливість*. На наш погляд, підприємливі керівники є тими фахівцями, які здатні вирішувати проблеми підвищення продуктивності праці та ефективності, конкурентоспроможності ЗНЗ в умовах ринкової економіки.

С. Дубовик і О. Щербак визначають підприємливість однією з важливих якостей людини, яка дозволяє їй досягти успіху в умовах недостатньо організованого середовища, коли потрібен швидкий пошук та реалізація рішення [7, с. 30]. Як зазначають вчені, підприємливому керівнику притаманне загострене відчуття нового та вміння мислити категоріями ефективності, потяг до пошуку неординарних альтернативних рішень традиційних задач, енергія і наполегливість у їх реалізації, готовність йти на ризик з усвідомленням відповідальності за наслідки своїх дій.

На нашу думку, підприємливість керівника ЗНЗ — це здатність ставити і творчо вирішувати проблеми, готовність брати відповідальність за прийняті стратегічні рішення та вміло поставлені завдання, бажання впроваджувати стратегічні зміни, вміння використовувати нові шанси й обставини, гнучка пристосованість до умов, що змінюються.

Вагомою складовою особистісного компонента готовності до стратегічного управління є *здатність до рефлексії*. На наш погляд, рефлексивна діяльність передбачає розвиток самосвідомості, яка проявляється в самопізнанні, самооцінці

й саморегулюванні поведінки; прагнення до особистісного розвитку, самовираження і саморегуляції. Рефлексія у процесі здійснення стратегічного управління — це інтелектуальна та емоційна діяльність під час якої керівник осмислює свій управлінський досвід з метою отримання цілісного уявлення про оптимальний вибір шляхів та методів стратегічного управління.

Щодо рефлексії керівників ЗНЗ, то вона визначає ставлення керівника до самого себе як до суб'єкта управлінської діяльності, допомагає спостерігати, аналізувати, контролювати, оцінювати власні дії, поведінку; передбачати власну поведінку у різноманітних управлінських ситуаціях. І. Блохіна вважає, що рефлексія управлінської діяльності — спрямованість мислення керівника на самого себе, на власні процеси засвоєння соціального досвіду, на усвідомлення структури управлінської діяльності та її результатів [2, с. 48]. В свою чергу, науковець зазначає, що здібності керівника до рефлексії найбільш повно проявляються в наступних видах професійної управлінської діяльності: в оцінці виробничої ситуації, у тому числі поведінки інших людей; визначенні, постановці, виборі мети; аналізі виробничих проблем, прийнятті рішень; визначенні відносин і дій в міжособистісній чи груповій взаємодії, а також виборі стратегії і тактики організаційної поведінки в цілому; оцінці й поясненні свого службового становища.

Стосовно здатності до рефлексії майбутнього керівника ЗНЗ в контексті стратегічного управління, то вона набуває своєї специфіки і рис, зумовлених характером стратегічного управління, яке полягає в постійному рефлексивному аналізі стратегічних змін, розумінні контексту як власних дій, так і дій іншої людини. У цьому контексті здатність до рефлексії керівника ЗНЗ визначається як якісна характеристика суб'єкта діяльності, що усвідомлює специфіку свого професійного «Я», осмислює процес і результати стратегічного управління, аналізує власні дії та співвідносить їх з особливостями розвитку ЗНЗ, оцінює адекватність обраної стратегії, вміє аналізувати та виправляти недоліки з метою підвищення конкурентоспроможності ЗНЗ.

Висновки. Отже, розгляд особистісного компоненту готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління показав, що стимулювання майбутніх керівників ЗНЗ до формування таких професійно важливих якостей як стратегічне мислення, схильність до ризику, сміливість, ситуативна проникливість, підприємливість, здатність до рефлексії сприятиме ефективному здійсненню стратегічного управління в ЗНЗ. Перспективи подальших досліджень полягають у необхідності більш детальної розробки мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління.

Література

1. Анупрієнко О.Л. Жінка-керівник у державному управлінні: подолання гендерних стереотипів суспільства / О.Л. Анупрієнко // Наукові записки : Вип. 42 / Ін-т політичних і етнонаціональних дослідж. ім. І.Ф. Кураса. — К. : Видавництво ІПіЕНД ім. І.Ф. Кураса, 2008. — С. 259–269
2. Блохіна І.О. Дослідження особливостей прояву рефлексивності майбутніми управлінцями навчальними закладами / І.О. Блохіна // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. — 2015. — № 3 (45). — С. 46–51
3. Великий тлумачний словник української мови / [уклад. і гол. ред. В.Г. Бусел]. — К.-Ірпінь : Перун, 2003. — 1440 с.
4. Вікіпедія [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BC%D1%96%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C>
5. Возрастная психология. Конспект лекций / М.Е. Хилько, М.С. Ткачева. — М., 2010. — 194 с.
6. Дронова О.С. Схильність до ризику як чинник агресивної поведінки неповнолітніх. Автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 — Педагогічна та вікова психологія» / О.С. Дронова. — К., 2012. — 21 с.
7. Дубовик С.Г. Підприємливість як елемент моделі сучасного менеджера / С.Г. Дубовик, О.Г. Щербак // Пріоритети, напрями та сучасні чинники розвитку міжнародних економічних відносин: збірник тез наукових робіт учасників МНПК (м. Одеса, 4-5 жовтня 2013 р.) / ГО «Центр наукових досліджень та розвитку. — Одеса : ЦЕДР, 2013. — С. 30–33.
8. Зазыкн В.Г. Психология проницательности: Методические рекомендации для государственных служащих систем федерального, регионального и муниципального управления. М., 1997.
9. Колпаков В. М. Стратегический кадровый менеджмент : учеб. пособ. / В. М. Колпаков, Г. А. Дмитренко. — [2-е изд., перераб. и доп.]. — К. : МАУП, 2005. — 752 с.
10. Лазоренко Л.В. Мотивація праці в умовах ризику / Л.В. Лазоренко // Экономика Крыма. — 2009. — № 26. — С. 15–18
11. Черненко Н.М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками в начальному закладі. Дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти / Наталія Миколаївна Черненко. — Одеса, 2016. — 511 с.
12. DePree M. Leadership jazz: the art of conducting business through leadership, followship, teamwork, touch, voice / M. DePree. — N.Y., 1993.
13. Ohmae K. The Mind of the Strategist / Kenichi Ohmae. — McGraw-Hill, 1982, — 304 p.

Н.Є. ЛЕТУНОВСЬКА,
кандидат економічних наук,
асистент кафедри маркетингу та управління інноваційною діяльністю
Сумського державного університету

КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

В умовах актуалізації проблеми підвищення якості освіти, зокрема вищої, важливим аспектом оцінювання рівня професіоналізму викладача стає знання ним та, що більш важливо, активне використання інноваційних підходів у навчанні. Суттєвою рисою успішного викладача є його творча активність як педагога. Це стосується викладання дисциплін будь-якого профілю та спрямування. Доцільно зазначити, що викладання предметів економічного напрямку специфічне, оскільки потребує ознайомлення студентів як з теоретичним підґрунтям їх майбутньої професії, так і з напрацюванням умінь використовувати набуті знання на практиці. Актуальності набуває готовність викладача до розроблення ситуаційних вправ та завдань, моделювання реальних ситуацій зі сфери вирішення економічних задач, щоб майбутні фахівці мали можливість набутти практичного досвіду з використання своїх навичок. Як показало опитування студентів ВНЗ компанією GfK Ukraine у 2016 р. [1], більшість здобувачів отримують вищу освіту саме для кращого працевлаштування.

Окремо необхідно сказати про навчання майбутніх маркетингологів як фахівців з дослідження ринку, формування дієвої стратегії поведінки суб'єкта господарювання, розроблення інструментів просування продукції на ринку тощо. Для маркетинголога вкрай важливі такі риси як уміння аналітичного узагальнення, готовність працювати в команді, креативність у прийнятті рішень, уміння аналізувати роботу інших спеціалістів та критично оцінювати власні нароби. Пропонований нами підхід у навчанні спрямований на розвиток цього переліку вмінь та максимально наближений до реального процесу роботи спеціалістів-маркетингологів сучасних агентств, що надають консультаційні послуги.

На початку роботи студенти (не важливо, скільки студентів у групі, мінімум 7) поділяються на підгрупи по 7 чоловік у кожній. Заздалегідь у кожній групі викладач призначає їх ролі, що залежить від об'єктивних суджень останнього про кожного студента (рівень його вмінь, готовність обіймати ту чи іншу роль у групі студентів, відповідальність за взяті на себе обов'язки тощо). Можливі такі ролі як розробник (двоє-трьох), старший розробник, куратор, директор та клієнт. У кожного з них є свій перелік обов'язків та завдань, які він виконує. Для виконання кожній групі студентів видається проект. Це може бути технічне завдання на проведення маркетингового дослідження обраного ринку (сфера, країна обирається або викладачем, або студентами за бажанням). Може бути запропоновано провести оцінювання об'єму, місткості, динаміки ринку, його сегментування, проведення конкурентного аналізу, визначити вільні ринкові ніші, розробити прогноз розвитку ринку на найближчі роки тощо. Тобто всього того, що може знадобитися при виході на обраний ринок певної фірми зі своєю продукцією. Як джерела інформації

пропонується використовувати дані офіційної статистики ринку аналізованої країни, дані довідкового характеру, що можуть бути опубліковані в галузевих та професійних ЗМІ, офіційні сайти Міністерств, відомств та компаній у галузі, дані відкритих маркетингових досліджень та опитувань, інші інформаційні Інтернет-джерела. У кожного члена підгрупи своя роль, свої завдання, які він має успішно виконати. Розробники — це безпосередні виконавці роботи, які відповідають за розроблення певної частини всього обсягу виданого викладачем завдання. Вони можуть самостійно розподілити роботу між собою, або це може зробити викладач (старший розробник, куратор). До завдань старшого розробника входить контроль виконуваної простими розробниками роботи, а також ефективна презентація виконаної роботи. Крім того, старший розробник також може відповідати за розроблення певної (наприклад, найбільш відповідальної) частини загальної роботи. Куратор виступає як консультант. На роль куратора доцільно призначати студентів, які показують найкращу успішність з дисципліни. До куратора можуть звертатися розробники з приводу проблемних питань при виконанні ними роботи. Клієнт відіграє роль оцінювача виконаної роботи всієї групи студентів, він може вносити свої побажання до розроблюваного документа. З першого погляду здається, що роль клієнта є найлегшою з усіх перерахованих, але піддаючи критиці розроблений документ він має аргументовано посилаватися на теоретичні чи наукові підходи, щоб його критика була об'єктивною. Завданням директора є вдала організація роботи між усіма названими учасниками — розроблення графіку роботи, контроль за всіма етапами виконання роботи, передконтроль презентаційного матеріалу та ін. (перелік завдань може бути визначений у ході роботи під кожен конкретний вид роботи).

Доцільно сказати, що в таких групах студенти можуть виконувати завдання різного характеру та спрямування. Групи студентів можуть видозмінюватися, або ж вони можуть працювати в сформованих групах упродовж семестру чи навіть року. За результатами роботи груп може формуватися графік успішності. Найбільш успішна група студентів отримує по завершенні дисципліни оцінку «Відмінно». Інші групи відповідно «Дуже добре», «Добре» і так далі. Таким чином, такий розподіл відповідає принципу диференційованого оцінювання студентів у ВНЗ.

Креативність у викладанні сприяє кращому засвоєнню матеріалу студентами, зокрема на практичних заняттях. Запропонований підхід до проведення практичних занять наближений до реальних умов роботи майбутніх фахівців у сфері маркетингу. Цей підхід можна видозмінювати, додаючи інших учасників команди. Для прикладу, якщо у команду розробників додати спеціалістів з фінансових розрахунків, то групі студентів буде під силу розробити бізнес-план як комбінацію маркетингового дослідження та фінансового плану для підприємства.

Література

1. Соціально-економічний портрет студентів: результат опитування [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://cedos.org.ua/uk/osvita/sotsialno-ekonomichniy-portret-studentiv-rezultaty-opytuvannia>.

Ю.Ф. ЛЕБЕДЬ,

викладач кафедри латинської мови та медичної термінології
Харківського національного медичного університету

Д.В. ДЮРБА,

кандидат філологічних наук, викладач кафедри латинської мови та медичної термінології
Харківського національного медичного університету

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ

Вища медична освіта України є складовою загального процесу вищої освіти, який здійснюється за певними принципами [1].

Самостійна робота студента у відповідності із «Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», затвердженим наказом Міністерства освіти України №161 від 2 червня 1993 року, є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у вищій навчальній школі [2]. В свою чергу організація самостійної роботи студентів медичних навчальних закладів є необхідним елементом процесу підготовки висококваліфікованого спеціаліста у сфері медицини [3].

Підготовка висококваліфікованого спеціаліста у медичній сфері неможлива без вивчення латинської мови. Адже латинська мова є єдиною професійною мовою вчених-медиків усього світу, що визначає її статус, закріплений міжнародними кодексами номенклатур [4].

Вивчення латинської мови у медичному вузі — це термінологічний курс, метою якого є відпрацювання навичок грамотного використання на практиці майбутніми медиками спеціальної термінології. Основними розділами цієї термінології є анатомо-гістологічна, клінічна та фармацевтична номенклатури.

Навчання іноземних студентів у медичних вишах України ведеться англійською чи російською мовами. Граматики латинської, англійської і тюркських мов — суттєво відрізняються, в зв'язку з чим у іноземних студентів виникають труднощі під час вивчення цього предмету.

Сучасні вимоги до організації учбового процесу у вищому медичному закладі з дисципліни «Латинська мова та медична термінологія» передбачають налаштування самостійної роботи також і для іноземних студентів. Особливий вплив на формування цього процесу має система подачі викладачем важкого для слухачів матеріалу на практичних заняттях. Важливо, щоб учасники учбового процесу засвоювали новий теоретичний матеріал і закріплювали знання шляхом виконання різних вправ не тільки під час занять, а й після того, як вони закінчилися. Адже якщо навчальний матеріал опрацьовується власноручно, індивідуально виконується завдання від його постановки до аналізу отриманих результатів, то засвоюється не менше 90 відсотків інформації [5]. Тому при викладанні латинської мови для іноземних студентів слід зробити акцент на використанні і детальному роз'ясненні (з боку викладача) та розумінні (з боку студентів) таблиці відмінкових закінчень, правил побудови та алгоритму

перекладу медичних термінів. Необхідним є використання роздаткового матеріалу. Чітке і правильне роз'яснення матеріалу на практичних заняттях дозволить студенту правильно організувати самостійне закріплення отриманих знань.

Самостійна робота іноземних студентів, як складне педагогічне явище, є особливою формою навчальної діяльності, метою якої є формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, вмінь і навичок. Основні функції самостійної роботи студентів [5] ставлять вимоги до викладачів у вищих медичних навчальних закладах шукати такі форми навчальної роботи, які б дозволяли з боку викладача не пригнічувати ініціативність студентів, а привчати їх самостійно вирішувати питання, пов'язані з організацією, плануванням і контролем за власною навчальною діяльністю. Адже правильна сформованість цих складових учбового процесу є необхідною частиною успішної професійної підготовки студентів.

Література

1. Кир'ян Т. І. Принципи перебудови вищої освіти і вища медична школа України [Текст] / Т. І. Кир'ян // Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». — 2016. — № 6 (2). — С. 26–30.
2. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко — Д., 2014. — 416 с.
3. Пучкан Л. О. Ефективність засвоєння практичних навичок студентами фармацевтичного факультету під час виробничої практики з аптечної технології ліків [Текст] / Л. О. Пучкан // Запорозький медичний журнал. — 2013. — №6 (81) — С. 103–104.
4. Варванський П. А., Дем'янова Ю. О. Латинська мова в системі сучасної медичної освіти [Електронний ресурс] / П. А. Варванський, Ю. О. Дем'янова // Педагогічні науки. Проблеми підготовки спеціалістів. — Запорізький медичний коледж : [сайт]. URL: http://www.rusnauka.com/12.APSN_2007/Pedagogica/20490.doc.htm (дата звернення: 09.11.2017 року).
5. Діордіященко О. В. Самостійна робота студентів у ВНЗ [Електронний ресурс] / О. В. Діордіященко // Педагогічні науки. Проблеми підготовки спеціалістів. — Харківський державний університет харчування та торгівлі. Первомайський факультет : [сайт]. URL: http://www.rusnauka.com/ONG_2006/Pedagogica/17894.doc.htm (дата посилання: 09.11.2017).

Н.М. МАЛАНЮК,
кандидат педагогічних наук, викладач математики
Київського коледжу транспортної інфраструктури

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОГО КОЛЕДЖУ

Сьогодні в Україні є багато коледжів, які здійснюють підготовку фахівців за економічними спеціальностями. ВНЗ I–II ступеня акредитації в останні роки ведуть активну конкуренцію за кожного абітурієнта (студента), що спонукає дирекцію та викладацький склад до постійного вдосконалення навчально-виховного процесу, підвищення якості навчання — престижу коледжу. Якісна математична освіта для економіста — це ключова умова його професійного становлення. Математика є не лише «знаряддям кількісного розрахунку, але також методом точного дослідження і засобом гранично чіткого формулювання понять і проблем» [5, с. 4]. Дослідник Р. Хуснутдінов визначив мету навчання математики: «пошук відповідності між спеціальністю, за якою проводиться навчання, і тими математичними знаннями і навичками, що ними фахівець має володіти» [4, с. 68].

Освітній стандарт вищої освіти вказує, що випускник економічного навчального закладу повинен:

знати: аналітичні та чисельні методи аналізу, економіко-математичні методи у виконанні економічних розрахунків і процесі управління, методи проектування економічних процесів;

володіти: математичним апаратом і засобами комп'ютерної графіки для розрахунку параметрів економічного процесу, методами визначення оптимальних і раціональних рішень [1, с. 47].

Науковець Л. Канторович зазначає основні положеннями математичної освіти в економічних ВНЗ такі, як

- основними рисами математичної освіти спеціаліста мають бути: математична інтуїція, навички в знаходженні оптимальних розв'язків задач, уміння користуватись математичними поняттями;

- викладачам необхідно знати математичний апарат всіх основних дисциплін спеціальності, вміти оцінювати правильність його вибору в цих дисциплінах, прогнозувати розвиток;

- неперервність математичної освіти студентів вимагає як від студентів, так і від викладачів чіткого усвідомлення того, що математична освіта не закінчується з закінченням відповідного курсу, а продовжується протягом всіх років навчання;

- курс математики повинен враховувати розвиток системи ідей, які лежать в основі застосування математики;

- на практичних заняттях із математики поряд із формальними задачами і прикладами необхідно розглядати вправи, що імітують етапи реального дослідження; розв'язувати задачі, які найбільш близькі до спеціальності студентів;

- підвищення ролі математичних дисциплін у формуванні спеціалістів економічного профілю потребує не збільшення кількості годин на їх вивчення, а удосконалення змісту й методики навчання з метою розкриття необмежених перспектив застосування математичної науки [2, с. 28].

Дослідник Ю. Триус у своїй статті «Проблеми і перспективи вищої математичної освіти» вказує на те, що вивчення математичних дисциплін у коледжах економічного профілю повинно забезпечити:

а) формування особистості студентів, розвиток їхніх інтелектуальних здібностей, аналітичного та синтетичного мислення, відповідної математичної культури та інтуїції;

б) оволодіння математичним апаратом, необхідним для вивчення фахових дисциплін, розвиток здібностей свідомого сприйняття математичного матеріалу, характерного для відповідної професії;

в) оволодіння основними математичними методами, необхідними для аналізу і моделювання процесів і явищ, які відбуваються в соціальних, економічних, технічних, виробничих та інформаційних системах, пошуку оптимальних рішень з метою підвищення ефективності роботи зазначених систем, вибору найкращих способів реалізації цих рішень, опрацювання та аналізу результатів обчислювальних експериментів;

г) формування достатнього рівня математичної підготовки випускників коледжів для продовження освіти у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації за інтегрованими навчальними планами зі споріднених спеціальностей [3, с. 17].

Проте в практичній діяльності виникає ряд проблем. По-перше, студенти-першокурсники мають не сформовані мотиви вивчення математики ще зі школи. По-друге, відсутнє розуміння необхідності математичних знань для якісної професійної діяльності в майбутньому. По-третє, викладацький склад не завжди готовий до змін у своїй діяльності щодо вдосконалення навчально-виховного процесу. По-четверте, недостатній рівень професійної спрямованості курсів «Математика» та «Вища математика». По-п'яте, низький рівень залучення викладачів інших предметів до формування у студентів системи математичних знань (математика — економіка — природничі дисципліни — інформатика тощо).

Щоб подолати вище описані проблеми, потрібно:

- формування стійкого інтересу до вивчення предметів природничо-математичного циклу;

- підсилення професійної спрямованості математичних дисциплін;

- підвищення якості викладання математичних дисциплін шляхом вдосконалення форм і методів навчання, застосування інформаційно-комунікаційних технологій;

- інтегровані навчальні заняття (математика-економіка; математика-інформатика тощо).

Література

1. Иляшенко Л. К. Формирование математической компетентности будущего инженера по нефтегазовому делу : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /Любовь Кирыловна Иляшенко; Место защиты: Сургут. гос. пед. ун-т. – Сургут, 2010. – 210 с.
2. Канторович Л. В. О математической подготовке экономистов и инженеров-экономистов / Л. В. Канторович, А. Г. Пинскер // Математика. Сборник научно-методических статей. – Вып. 1. – 1971. – С. 27–31.
3. Триус Ю. В. Проблеми і перспективи вищої математичної освіти / Ю. В. Триус, М. Л. Бакланова // Дидактика математики : Проблеми і дослідження. – Донецьк: Теан, 2005. – Вип. 23. – С. 16–26.
4. Хуснутдинов Р.Ш. Личностно-ориентированное прикладное математическое образование специалистов экономического профиля: дисс. ... д-ра пед.наук: 13.00.01 / Р. Ш. Хуснутдинов. – Казань, 2004. – 353 с.
5. Чуюко Е. Б. Обучение профессионально – ориентированной математической деятельности студентов экономических специальностей вуза: автореф. на соискание учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (математика, уровень профессионального образования)» / Е. Б. Чуюко; Майкопский гос. технол. ун-т. – Астрахань, 2009. – 21 с.

УДК 656.7.08; 629.7.072

Р.В. НЕВЗОРОВ,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

ТРЕНАЖЕРНА ПІДГОТОВКА ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ В РАМКАХ АВІАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Анотація. У статті розглянуто основи тренажерної підготовки курсантів-льотчиків як об'єкта педагогічного аналізу в рамках військової педагогіки. Автор доходить до висновку, що тренажерна підготовка, будучи етапом, що випереджає льотну діяльність, вирішує завдання формування готовності майбутнього льотчика до виконання бойових польотів. Застосування на цьому етапі досягнень авіаційної педагогіки й психології дозволяє підвищити ефективність процесу формування професійної надійності військового льотчика.

Ключові слова: тренажерна підготовка, авіаційний тренажер, професійна підготовка курсантів-льотчиків.

Постановка проблеми. Нові завдання вимагають збільшення інтенсивності і якості бойової підготовки льотчиків тактичної авіації, що поряд зі збільшенням реального нальоту в цей час включає серйозну теоретичну й тренажерну підготовку. Як показали дослідження [4, 7], саме тренажерні засоби навчання здатні бути тим інструментарієм, за допомогою якого можливий всебічний підхід до підготовки льотного складу, що дозволяє формувати знання, навички й уміння, професійно важливі якості.

Стан дослідження. Аналіз науково-методичної літератури показав, що питання професійної підготовки військових льотчиків до дій в умовах бойового польоту розроблені недостатньо. Дане положення справ приводить до того, що формування у курсантів спеціальних професійних здатностей ведення повітряного бою, як самої складної форми бойового застосування тактичної авіації, відбувається хаотично, без належного науково-методичного обґрунтування.

Дослідження Н. Завалового, Ф. Горбова, Є. Деревянко, В. Дудникова, Ю. Дем'яненко, В. Марищука, В. Чебишевої, В. Кузнєцова, В. Мильникова, Є. Юганова, В. Бодрова, І. Дорошенко привели до обґрунтування концепцій сполученої діяльності й тренажерного навчання, головний зміст яких у методичному забезпеченні якісного виконання польотного завдання в умовах ускладнення діяльності. У підсумку була переглянута логіка тренажерного навчання — акцентувалися завдання розвитку професійного мислення льотчика в нестандартних ситуаціях польоту. У програму навчання льотчиків були введені тренажери, що забезпечують формування спеціальної готовності особистості, що включає можливості прогнозування й конструювання динаміки розвитку польоту. Індивідуальний підхід дозволяв повніше враховувати індивідуальні й особистісні якості льотчиків і відповідно до них певним чином моделювати різні проблемні ситуації.

Щодо тренажерної підготовки значний внесок у проблему формування професійної надійності внесли Є. Деревянко, Ю. Воронцов, В. Кодола, В. Кузнєцов, В. Мильников, Є. Шеришев і багато інших. У той же час у наукових працях Р. Макарова [6] і В. Пономаренко [10, с. 26—38] вказується, що широкі можливості тренажерної підготовки щодо діагностики й коригуванню професійно важливих якостей використовуються не досить ефективно через відсутність відповідних методик і роз'єднаності засобів, що має місце, наземної підготовки (теоретичної, фізичної, тренажерної). Так, у результаті масштабних теоретичних і емпіричних досліджень, виконаних під керівництвом В. Пономаренко, розроблена комплексна система навчання й виховання професійно важливих особистісних, інтелектуальних, психофізіологічних і фізичних якостей льотчиків протягом усього навчання в літному ВВНЗ.

На думку С. Зиньковської, тренування льотчика до дій в особливих випадках у польоті підрозділяється на кілька самостійних етапів. На етапі попередньої підготовки до польотів проводиться усне опитування щодо знання дій в особливих випадках (знання інструкції). На даному етапі доцільне застосування звичайних макетів приладових дощок, доповнивши їх пультами, що дозволяють реалізувати те або інше розумове рішення [3, с. 87]. Наступний етап підготовки відбувається в кабіні літака (на реальному літаку або наземному тренажері) [3, с. 88]. Зміст тренування на даному етапі складається у формуванні вміння передбачати події як додаткового способу орієнтації, що забезпечує високу пластичність раніше сформованих автоматизованих дій [3, с. 89].

Р. Макаровим у співавторстві [7] встановлено, що суть безпосередньо тренажерної підготовки полягає в рішенні трьох видів завдань (процедурних, вирішальних, прецептуально-моторних): процедурні — управління системою

зв'язку, робота з навігаційним устаткуванням, управління паливною системою, робота з датчиками; вирішальні — планування польоту, дії в екстремальних ситуаціях, визначення порядку операцій, розподіл обов'язків між членами екіпажа; прецептуально-моторні — орієнтування географічне, пілотування літака, ведення зв'язку, визначення і ідентифікація небезпеки.

На думку Б. Кемалова, сукупність факторів технічного, економічного й наукового характеру обумовила формування тренажерної підготовки як щодо самостійного наукового напрямку. Найважливішою умовою ефективного застосування тренажерної підготовки є наявність методичного й програмно-технічного забезпечення, що відповідає інтелектуальному рівню розвитку сучасних тренажерних технологій [5, с. 7].

Виклад основного матеріалу. Методика формування професійної надійності пілотів при моделюванні польотів на електронних комплексних тренажерних системах повинна складатися з наступних компонентів: мета, завдання, принципи, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання, критерії й методи оцінки.

У РСК «МіГ» розроблена інноваційна Концепція побудови інтелектуального інтерактивного навчально-тренувального комплексу [9] для навчання, тренажу, формування професійної майстерності авіаційного персоналу військової авіації, відповідно до якого ведуться роботи зі створення інтерактивного навчально-тренувального комплексу льотного й інженерно-технічного складу літаків-винищувачів 5-го покоління.

Для підвищення методичних можливостей процесу льотного навчання, при великій кількості вправ і різновидів навичок, які відпрацьовуються на етапі сучасної підготовки військового льотчика, необхідно забезпечити активне управління процесом льотного навчання, що можливе лише при постійній і об'єктивній оцінці рівня сформованості професійної майстерності курсанта. Це дозволить, по-перше, розширити можливості льотчика-інструктора при аналізі процесу тренування, по-друге, курсант має можливість одержувати об'єктивну інформацію про результати своєї діяльності на даному етапі польоту, що дозволить значно підвищити його мотивацію до поліпшення результатів льотної підготовки.

Основне завдання в навчанні льотчика військової авіації — це підготовка його до виконання атак повітряних, наземних і морських цілей, що неможливо без оволодіння навичками виконання фігур простого й складного пілотажу. У той же час, при виконанні бойового польоту, льотчик повинен приділяти основну увагу спостереженню за метою, аналізу тактичної й повітряної обстановки, що можливо тільки при наявності твердих і стійких навичок у техніку пілотування.

Існуюча модель тренажерної підготовки припускає першочергове рішення завдання формування автоматизованих сенсомоторних дій рефлексорного рівня [1, с. 21–26]. Рефлексологічний підхід при підготовці майбутніх льотчиків практикувався довгий час і був обґрунтований при використанні літаків із простим керуванням [8]. У міру ускладнення систем управління літаком зростає роль і значення інтелектуальних професійних важливих якостей льотного складу, що вимагає відповідних коректив професійної підготовки майбутніх льотчиків. Аналіз

існуючої системи підготовки льотчиків дозволяє виділити шляхи щодо самостійних підходів до оцінки й управління процесом формування професійних навичок і вмінь. Так, наприклад, характеристики точності витримування параметрів польоту є найбільш інформативними показниками сформованості навички в рамках рефлекторної концептуальної схеми. Виділення фізіологічних параметрів (корелятив) рівня натренованості льотного складу пов'язане з розвитком концепції про функціональну систему. У свою чергу, прихильники концепції фізіології активності розглядають формування льотної навички як процесу переходу регуляції дій з ведучого на фоновий рівень і оцінюють сформованість навички по співвідношенню високоамплітудних (робітників) і малоамплітудних (фонових) рухів. Нарешті, виходячи з концепції психофізіологічних порогів, підготовка льотчиків розглядається як процес підвищення чутливості людини до сприйняття й розрізнення значимих сигналів, а рівень професійної майстерності оцінюється по ступеню розвитку механізмів диференціювання подразників. Кожна з перерахованих концепцій з'явилася певним кроком у розвитку методологічних підходів щодо оцінки формування льотних навичок і вмінь, вплинула на вдосконалювання методики льотної підготовки й розробку її принципів: наочності, послідовності й систематичності, індивідуального підходу й обліку функціонального стану людини. На думку Б. Кемалова, технічні засоби підготовки й навчання необхідно розробляти як єдиний автоматизований комплекс підготовки льотчиків, який включає в себе інтерактивні навчальні системи, тренажери, системи об'єктивного контролю, інтерактивну електронну документацію й інші програмно-технічні засоби [5, с. 9].

Тренажери забезпечують якісне управління умовами навчання. Можливість контрольованої зміни умов середовища досить істотна для ефективного навчання, оскільки середовище (зовнішні впливи на систему) можуть мати найрізноманітніший вплив на систему й курсанта. За допомогою тренажерів легко вирішується проблема вдосконалювання навчання. При роботі на тренажері курсант може концентрувати свою увагу на відпрацьовуванні важких елементів завдання доти, поки не навчиться виконувати їх у рамках професійної надійності, після чого він може самостійно включити відпрацьований прийом у загальну схему рішення завдання [4; 11]. Тренажер дозволяє відпрацьовувати відповідальні завдання й ділянки польоту, які по тій або іншій причині не можна відробити в деталях на реальній системі. Здатність тренажера забезпечити навчання з урахуванням ряду обставин, що перешкоджають виконанню завдань у навчальних цілях на реальній системі, є основною перевагою тренажера. Використання тренажерів дозволяє кожному курсанту індивідуально повторювати й відпрацьовувати окремі операції, домагаючись їхнього чіткого виконання. Крім цього, користуючись тренажером, можна розбити складний процес навчання на окремі стадії й відтворювати ситуації, відпрацьовування яких у реальних умовах сполучене з певною небезпекою. Використання тренажерів дозволяє також значно зменшити вартість навчання за рахунок скорочення часу на підготовку й обслуговування техніки, озброєння й зменшення матеріально-технічних витрат. Використовуючи методологічні основи розробки сучасних методів професійного

навчання льотчиків, систематизованих Д. Гандером [2], з огляду на особливості підготовки й ведення сучасного повітряного бою й технічних характеристик сучасних авіаційних тренажерів, можливо визначити теоретичні положення навчання курсантів-льотчиків на авіаційних тренажерах. Такими методологічними основами переосмислювання існуючих, створення й впровадження нових методів навчання курсантів повітряному бою на авіаційних тренажерах можуть бути наступні: концепція образу польоту на повітряний бій — цілісне подання про взаємне просторове переміщення свого літака й літака супротивника, а також режими їхнього польоту на всіх етапах повітряного бою; образ формується на основі теоретичних знань бойового застосування конкретного типу літака і його аеродинаміки, а також тактики ведення сучасних повітряних боїв з подальшими тренуваннями на сучасних авіаційних тренажерах згідно розроблених схем «польотних» завдань; концепція активного оператора: активність льотчика необхідна для підтримки надійності системи «льотчик — літак — командний пункт» на потрібному рівні під час атаки повітряної мети; зниження активності льотчика пов'язане зі скороченням його участі у виході в тактично зручне положення щодо мети в дальньому повітряному бою й виконанні атаки через автоматизацію процесів наведення й прицілювання; можливість відмов прицільного встаткування через ускладнення техніки й помилок офіцерів командного пункту, викликаних ускладненими умовами сучасного повітряного бою; концепція спільної діяльності: у повітряному бою необхідно постійно виконувати дії, а саме витримування параметрів польоту й паралельно дії по пошуку супротивника, веденню просторового орієнтування, витримування місця в бойовому порядку, оцінку тактичної обстановки й ухвалення рішення на повітряний бій, роботу з органами управління й контролю озброєння; концепція навчання повітряному бою на сучасних тренажерах: тренажерне навчання повітряному бою розглядається як комплексна методика різного цільового призначення; по-перше, тренажерне навчання розглядається як спосіб відпрацьовування дій із прицільним устаткуванням, стандартних тактичних прийомів, бойових маневрів, способів атак; по-друге, тренажерне навчання — спосіб моделювання вільного повітряного бою для розвитку тактичного мислення й процесів розвитку тактичних ситуацій із прогнозою оцінкою власних дій; по-третє, тренажер використовується для підвищення психофізіологічних можливостей у бойовому польоті, формування професійно важливих якостей щодо виявлення різних повітряних цілей, оцінки тактичної обстановки й ухвалення рішення; четвертий напрямок представляє комплексне використання перших трьох під час відпрацьовування на тренажері навичок виконання різних видів бойових завдань (польотів); концепція особистого й людського фактора, що дозволяє обґрунтовано аналізувати причини зниження ефективності й надійності тренажерної підготовки й визначати спрямованість і зміст методів тренажерного навчання; концепція льотних навичок — формування, закріплення й підтримка навичок є одним з головних завдань тренажерної підготовки; концепція освітнього середовища й особистісно-орієнтований підхід розкриває спрямованість і зміст підготовки курсантів-льотчиків для винищувальної авіації; освітнє середовище у

ВВНЗ повинне забезпечувати єдність теоретичної, тренажерної й льотної підготовки щодо ведення повітряних боїв; професійне навчання повинне формувати високу працездатність льотчика в умовах маневреного повітряного бою, здатність екстраполювати розвиток тактичної ситуації в повітряному бою, здатність діяти в умовах дефіциту й ліміту часу. Застосування на етапі тренажерної підготовки досягнень авіаційної педагогіки й психології дозволяє підвищити ефективність процесу формування професійної надійності військового льотчика.

Висновки. Виходячи з вищесказаного, очевидною необхідністю є розробка методики професійної підготовки курсантів-льотчиків що ведення повітряного бою способами тренажерної підготовки.

Таким чином, кожний із пропонованих підходів до тренажерної підготовки може забезпечувати багаторівневу систему тренажерної підготовки, що включає формування найбільш важливих для льотної діяльності індивідуальних властивостей особистості й психічних функцій, що визначають професійно важливу якість; формування надійності дій при рішенні пілотажно-навігаційних, тактичних завдань і навчання виконувати професійні дії на тлі впливу негативних факторів бойового польоту й зміненого психофізіологічного стану; відпрацьовування професіоналізму й автоматизованої оцінки рівня готовності до конкретного польотного завдання; рішення багатофункціональних завдань підготовки льотного складу на етапах навчання, тренування й формування професійної майстерності.

Література

1. Ворона А. А. Психофизиологическая оценка обучающей эффективности тренажеров / А. А. Ворона, Н. Н. Зацарный // Авиамедицинские и эргономические исследования человеческого фактора в гражданской авиации : материалы конференции. — М., 1990. — С. 21—26.
2. Гандер Д. В. Профессиональная психопедагогика / Д. В. Гандер. — М. : Воентехиздат, 2007. — 336 с.
3. Зиньковская С. М. Психологические аспекты подготовки летчиков к действиям в особых ситуациях / С. М. Зиньковская // Педагогическое образование. — 2009. — № 4. — С. 83—90.
4. Казачкин Б. И. Авиационные тренажеры как связующее звено между наземной и летной подготовкой / Б. И. Казачкин. — Монино, 1999. — 160 с.
5. Кемалов Б. К. Разработка интегрированных средств представления знаний в системах машинного обучения авиационных специалистов : автореф. дис. ... канд. техн. наук / Б. К. Кемалов. — Пенза, 2012. — 19 с.
6. Макаров Р. Н. Основы формирования профессиональной надежности летного состава гражданской авиации : учеб. пособие / Р. Н. Макаров. — М. : Воздушный транспорт, 1990. — 384 с.
7. Макаров Р. Н. Психологические основы дидактики летного обучения / Р. Н. Макаров, Н. А. Нидзий, Ж. К. Шишкин. — М. : Изд-во Международной Академии проблем человека в авиации и космонавтике (МАКЧАК), 2000. — 536 с.
8. Макаров Р. Н. Человек в измерениях XX века. Прогресс Человечества в двадцатом столетии. Том VI / Р. Н. Макаров. — М. : Изд-во Московской областной общественной

организации «Академии проблем человека в авиации и космонавтике» (МАПЧАК), 2003. — 409 с.

9. Пономаренко А. В. Интеллектуальные интерактивные учебно-тренировочные комплексы / А. В. Пономаренко, В. М. Василец. — М. : Воениздат, 2006. — 255 с.
10. Пономаренко В. А. Законы регуляции психической деятельности летных экипажей в нештатных ситуациях и принципы тренажерной подготовки / В. А. Пономаренко // Труды общества независимых исследователей авиационных происшествий. Вып. 15 / под ред. В. Е. Овчарова. — М., 2003. — С. 26–38.

Б.В. ПАВЛЮК,

викладач інформатики Вінницького обласного гуманітарно-педагогічного коледжу

Л.С. ШЕВЧЕНКО,

науковий керівник, кандидат педагогічних наук, доцент,

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

МОДЕЛЬ ПРОЕКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Аналіз наукових праць та літератури дозволяє зробити висновок, що для формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки в коледжі необхідно створити відповідну модель. Це необхідно, в зв'язку з тим, що процес професійної підготовки — це складний, багатогранний процес, який постійно змінюється та оновлюється.

Для всебічного дослідження цього процесу, та більш чіткого розуміння необхідно не просто створити відповідну модель, а й описати способи її реалізації. Тому в першу чергу необхідно з'ясувати, що ми будемо розуміти під поняттям «модель».

Поняття «модель» широко використовується в науковій літературі, причому в різних ситуаціях в нього може бути вкладений різний зміст. Саме слово «модель» походить від латинського «modulus», що означає міра, мірило, зразок, норма [1].

Аналізуючи дане поняття можна погоджуємось з тим, що під моделлю розуміють «відтворення чи відображення об'єкту, задуму (конструкцій), опису чи розрахунків, що відображає, імітує, відтворює принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки та характеристики об'єкта дослідження чи відтворення (оригіналу)» [2].

Таким чином, в нашому дослідженні метою є необхідність побудови та представлення моделі формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки в педагогічних коледжах.

Нами використовувалися такі методи дослідження для побудови та перевірки моделі формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а саме: аналіз та синтез наукової літератури, моделювання, педагогічне спостереження.

Саму модель формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки в коледжі ми описуємо за певними блоками.

З аналізу літератури та власних досліджень нами виділено в процесі формування проектної компетентності такі блоки: цільовий, змістово-процесуальний та діагностувально-результативний.

Так до цільового блоку ми віднесли насамперед мету формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка формується відповідно до сучасних вимог до майбутніх учителів початкової школи та особистих цілей та потреб майбутніх учителів початкової школи. До цього ж блоку ми віднесли такі підходи як: системний, середовищний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, технологічний; та принципи: науковості, системності, динамічності, розвитку та оптимальності.

Змістово-процесуальний блок включає в себе компоненти та етапи формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

До компонентів проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи нами віднесено такі компоненти як ціннісно-змістовий, проектно-діяльнісний та функціональний. В процесі фахової підготовки проектна компетентність формується на таких етапах: початковий, достатній, методичний та професійний.

Діагностувально-результативний блок включає в себе критерії та показники сформованості проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи. До таких критеріїв та показників нами віднесено: ціннісний, діяльнісний та функціональний. Саме в діагностувально-результативному блоці ми можемо перевірити сформованість проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Дана модель можлива лише при виконанні відповідних педагогічних умов, які тісно пов'язані з усіма блоками моделі формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Нами виділено такі педагогічні умови: актуалізація розвивального потенціалу освітнього середовища, самостійна проектна діяльність студентів.

В описаній вище моделі формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи відображається суть процесу формування проектної компетентності, особливості педагогічного процесу, що сприяє її формуванню та методи, що дозволяють провести діагностику рівня сформованості проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Література

1. Поняття «моделі» та «моделювання» [Електронний ресурс]. — Режим доступу до ресурсу: <http://buklib.net/books/24846/>.
2. Модель (загальне значення) [Електронний ресурс]. — Режим доступу до ресурсу: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Модель_\(загальне_значення\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Модель_(загальне_значення)).

Т.М. РИБАК,

старший викладач, Житомирський національний агроекономічний університет

Т.В. ЛЕСЬ,

старший викладач, Житомирський національний агроекономічний університет

ДО ПИТАННЯ УЗГОДЖЕННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ВЖИТКУ

Анотація. У статті розглянуто низку актуальних проблем, які потребують вирішення з огляду на практичне застосування результатів теоретичних досліджень в галузі методики викладання іноземних мов професійного вжитку у немовних ВНЗ, запропоновано шляхи узгодження науково-пошукової та науково-педагогічної діяльності дослідників та викладачів-практиків.

Ключові слова: комунікативний підхід, навчання іноземної мови професійного вжитку, методичний посібник, методичні рекомендації.

Аналіз сучасних методичних посібників та розробок, які застосовуються кафедрами іноземних мов для викладання курсу іноземної мови професійного спрямування у немовних ВНЗ, свідчить про дисбаланс між теорією та практикою реалізації комунікативного підходу до навчання іноземних мов в Україні.

Проте питання невідповідності між теорією та практикою порушують і визначні світові науковці. В інтерв'ю для газети Алан Уотерз, провідний спеціаліст із методики навчання іноземних мов Університету Ланкастера, зазначає, що теорія та практика розвиваються окремо [1, с. 22]. У науковому дискурсі впродовж останніх кількох десятиріч ми спостерігаємо перехід від пост методичного періоду в методиці навчання іноземних мов до ідеї релевантної методики та повернення до "методизму" у вигляді комунікативного підходу. Проте очевидним доказом відсутності аналогічного поступу на практиці є серії підручників із іноземної мови, які використовують освітяни усього світу та які редагуються та змінюються саме на підставі зворотного зв'язку, отриманого від учителів-практиків. Проаналізувавши, зокрема, серії підручників "New Headway", в редакціях від 1996 до 2009 року, науковець дійшов висновку, що мало що змінилося у практиці викладання іноземної мови. Система, побудована на засадах комунікативного підходу, залишається незмінною: після вивчення граматичного матеріалу, надаються тренувальні вправи та завдання, які дають змогу закріпити та застосувати вивчений матеріал.

Причиною такої невідповідності між теоретичними розробками та практикою Алан Уотерз вважає те, що перевага віддається вчителям-носіям англійської мови, які і беруть участь у професійному дискурсі, проте в усьому світі вчителі англійської мови здебільшого не є носіями мови, і абсолютне ігнорування рідної мови при вивченні іноземної є неможливим з огляду на багато інших причин.

Іншим питанням, яке порушує науковець, є те, що багато досліджень та практика свідчать про успішність підходу "навчання спілкування" (learning to

communicate), проте саме популярний наразі підхід “спілкуватися заради навчання” (communicating to learn) не має достатньої доказової бази.

Тобто постає така картина: науковці розробляють методи та рекомендації, які практики не можуть або не бажають або не відчують потреби застосовувати. Доцільним же насправді є "висхідний" процес реалізації досліджень та розробок: від спостережень практиків до узагальнень теоретиками.

Аналогічними є результати спостережень в українському освітньому просторі, зокрема, при викладанні іноземної мови професійного вжитку в немовних ВНЗ. Незважаючи на великий обсяг теоретичного матеріалу, численні дослідження, які доводять переваги застосування передових методів та підходів до навчання (діяльнісного, конструктивного, комунікативного, проблемного, проектного тощо), а також необхідність впровадження новітніх технологій у навчальний процес, на практиці викладачі іноземних мов у немовних ВНЗ не мають сучасних навчально-методичних посібників та комплектів, які відповідають іноземним за логічністю, структурованістю та реалізацією комунікативного принципу при навчанні іноземної мови професійного вжитку. До того ж, такі іноземні навчальні матеріали, посібники та учбові комплекти не охоплюють всі сфери професійної підготовки: наприклад, викладачі мають доступ до підручників із іноземної мови для менеджерів, для маркетологів, але для спеціальностей "Геодезія", "Біологія", "Фізика", "Ветеринарія" такі комплекти знайти та придбати важко, або навіть неможливо. Викладачі самостійно розробляють методичні вказівки та посібники, які, всупереч значному масиву теоретичних досліджень, недалеко відійшли від граматико-перекладного та лексико-граматичного підходів.

Чому виникла така розбіжність між теорією та практикою як на українському, так і на світовому рівні? Розглянемо навчальний процес у сучасному немовному ВНЗ на прикладі конструктивістського підходу. Заболоцька О.О. відзначає конструктивістський підхід як такий, який найбільше відповідає потребам міжкультурного підходу до навчання іноземної мови професійного спрямування. Навчальний процес побудований як серія ділових та рольових ігор, дискусій, мозкових штурмів, проблемних завдань, кейсів, тощо, які моделюють майбутню професійну діяльність спеціалістів та покликані підвищити мотивацію як до вивчення іноземної мови, та і до майбутньої роботи [2, с. 101]. Проте викладачі-практики цілком слушно зауважать, що при спробі влаштувати мозковий штурм, дискусію або рольову гру, вірогідним буде такий сценарій: студенти або мовчатимуть, або висловлюватимуть свою точку зору рідною мовою.

Основними причинами такої мовної поведінки, або її відсутності, є такі фактори:

- тривожність, невпевненість у своїх мовленнєвих навичках, страх бути осміяними одногрупниками. Курінний О.В. зазначає, що передові методи навчання іноземних мов виявляються безрезультатними, коли студенти, не мотивовані до вивчення мови, нудьгують, а студенти, які зберегли бажання вивчати іноземну мову, відчують тривогу, бояться висловлюватися, незважаючи на доброзичливе ставлення викладача [3, с. 30]. Спонтанне, непідготовлене спілкування, на яке орієнтований прямий та комунікативний підходи до навчання іноземної мови, не

усуває, і навіть підсилює тривожність студентів. Про це свідчать спостереження практиків не лише в Україні, але й в Ірані, Китаї, Туреччині та інших країнах світу. На практиці підручники та посібники, розроблені на базі комунікативного підходу, не надають систематизованих знань із граматики та лексики, а тому студенти не відчувають впевненості в своїх знаннях, незалежно від їх рівня, що і є підґрунтям для тривожності. Тому в Україні вкрай необхідно розпочати розробку посібників із граматики, які на відміну від традиційних посібників розроблені на лексичному матеріалі, релевантному для конкретної спеціальності. Комунікативні ситуації можуть розроблятися лише з урахуванням граматичного матеріалу, який студент має можливість детально засвоїти.

- низька мотивація до навчання загалом та до вивчення іноземної мови зокрема. Передумовою підвищення мотивації до вивчення іноземної мови вважається її зв'язок із майбутньою професійною діяльністю студента, тобто її особистісна значущість. Що ж робити, якщо на практиці не для всіх студентів спеціальність, яку вони вивчають, є особистісно значущою? Не секрет, що доволі часто для студентів цінністю є власне диплом про вищу освіту, а не набуті в процесі навчання знання та вміння. Хоча необхідність оволодіння іноземною мовою професійного вжитку не викликає сумнівів у студентів вищого навчального закладу, однак реальний стан речей демонструє, що відсоток вмотивованих студентів не перевищує третину групи [4, с. 100]. Тому, як слушно зазначає Вороніна Г.Р., серед головних завдань викладача провідне місце посідає підвищення мотивації.

- недостатній рівень підготовки студентів, невідповідність між рівнем знань студентів та запропонованим завданням. Проте для усунення такої невідповідності на практиці викладач має запропонувати студентам і тексти, і аудіо матеріали, і час на підготовку до говоріння, і потужний лексичний та граматичний матеріал — тобто насправді неможливо побудувати навчальний курс з іноземної мови на підставі експерієнціального навчання, як запропоновано в теоретичних дослідженнях, і завдання на дискусію, вирішення проблем, виконання проектів можуть бути лише поодинокими завданнями, які потребують значної підготовки впродовж кількох занять, а тому не виправдовують задекларованого статусу одиниць навчального процесу. І ми знову повертаємося до проблеми невідповідності між теоретичними рекомендаціями та реаліями викладання іноземної мови професійного вжитку в немовному ВНЗ.

Отже, ми вважаємо необхідним а) проведення комплексного опитування викладачів іноземних мов професійного вжитку з метою уточнення реальних проблем, дієвих практик та перешкод у реалізації задекларованих теоретичних підходів на практиці в процесі викладання іноземної мови професійного спрямування у немовних ВНЗ та б) подальшу розробку рекомендацій для складання методичних посібників та підручників для студентів різних спеціальностей за "висхідним" принципом, орієнтуючись не на задекларовані в теоретичних дослідженнях підходи та методи, а на реальні проблеми, з якими мають справу викладачі та студенти в процесі набуття іншомовної комунікативної компетенції.

Література

1. Sung C. M. Language teaching methodology and teacher education: Trends and issues An interview with Alan Waters / Chit Cheung Matthew Sung Sung. // The Language Teacher. – 2013. – №37. – С. 21–24.
2. Заболотська, О. О. Актуальні проблеми методики викладання англійської мови / О.О. Заболотська // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : ХДУ, 2011. – Вип. 58 – С. 98–104.
3. Курінний О. В. Вивчення іноземної мови в аграрному вузі [Електронний ресурс] / О. В. Курінний, Ю. М. Лук'янова // Новітні наукові досягнення 2015 : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, (Софія, Белград, 17–25 березня 2015 р.). – Белград, 2015. – С. 23–30.
4. Вороніна Г. Р. Формування комунікативної компетенції професійного спрямування у вищій школі: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції “Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі”/ Г. Р. Вороніна. – Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут”, 2012. – С. 98–101.

Н.М. СОБОЛЬ,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Хмельницького національного університету

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПІДХОДУ ЯК ЗАПОРУКА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО РИНКУ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ПОСЛУГ

Сучасні перетворення у світі, такі як глобалізація, інформатизація та розвиток нових технологій, стрімко набирають обертів і справляють помітний вплив на усі аспекти людського життя. Переклад також опинився під значним впливом цих перетворень. Вони справляють невідворотний вплив на розвиток і особливості перекладацької праці, внаслідок чого сучасний світовий ринок перекладацької праці висуває нові вимоги до формування змісту та умов підготовки майбутніх перекладачів у ВНЗ.

Для якісної підготовки майбутніх перекладачів ВНЗ повинні на постійній основі відслідковувати зміни на світовому ринку перекладацьких послуг й здійснювати коригування змісту й умов перебігу навчально-виховного процесу. Серед найбільш нагальних завдань, на нашу думку, виявляється навчання аналізу ринку перекладацьких послуг, власних здібностей та інтересів студента для самостійного й поглибленого вивчення окремої галузі перекладу (галузі подальшої спеціалізації); опанування найсучасніших програм й електронних інструментів для підтримки перекладу; навчання розробці стратегії перекладу не лише на базі особливостей тексту оригіналу, а й враховуючи потреби й запити клієнта, мету й умови використання перекладу; ознайомлення з новими видами перекладу; виховання необхідних за нових умов рис особистості майбутнього перекладача, а саме відкритості до нового, критичності, гнучкості, здатності до аналізу, образного

мислення, стресостійкості, асертивності, уміння вигідно позиціонувати себе в професійному середовищі, підприємницьких та організаторських якостей.

Серед найважливіших, на нашу думку, умов реалізації вищезазначених цілей зазначимо наступні: створення сучасного інформаційно-комунікаційного середовища для здійснення навчальної діяльності, наближення навчального процесу до фактичних умов професійної діяльності перекладача; оволодіння навичками підприємницької діяльності; спрямування особистості майбутнього перекладача до самоактуалізації. Проте, реалізація таких умов виявляється вкрай проблематичною без забезпечення творчого підходу студента як до навчальної та професійної діяльності, так і до формування власної особистості.

Корисною з точки зору розвитку навичок творчості й формування творчого підходу нам здається концепція єдиного психологічного механізму, запропонована Я.А. Пономарьовим [1; 2]. Єдиний психологічний механізм, розглядається ним як складна багаторівнева та багатофункціональна система, у якій можна виділити два блоки: особистісно-мотиваційний та операціонально-виконавський. Зв'язок між цими блоками можна виразити так: етапи розвитку мотиваційної сфери не проходять безслідно, а трансформуються у структурні рівні механізму поведінки.

На основі аналізу праць Я.А. Пономарьова, присвячених закономірностям перебігу процесів творчості та динаміці творчої мотивації, Т.А. Ребеко [3] було встановлено, що “критерієм процесу творчості є зміна домінуючого рівня або перехід системи на субдомінантний рівень з наступним переходом на більш високий рівень [3, с. 137]”.

Так, на логічному етапі процесу творчості домінує операціональний блок. За таких умов мотиваційний блок працює на субдомінантному рівні у формі мотивації досягнення, яку в науковій літературі ще називають зовнішньою мотивацією. Автор також зазначає, що слід розрізняти такі її підвиди, як прагнення успіху (зовнішню позитивну мотивацію) та уникнення невдачі (зовнішню негативну мотивацію). Перевага зовнішньої негативної мотивації справляє негативний вплив на виявлення творчості. Зовнішня позитивна мотивація сприяє розпаду операціонального блоку та його переходу на субдомінантний рівень, що виявляється у звільненні пошуку від конкретного рішення.

Тому на інтуїтивному етапі відбувається зміна мотиваційного рівня на більш високий — внутрішню пізнавальну мотивацію, що приводить до домінування мотиваційного блоку. За такою схемою відбувається процес творчості.

Диференціюючи поняття “діяльність” і “творчість”, В. М. Дружинін приходить до висновку, що “діяльність, на відміну від творчості, виникає внаслідок зовнішніх і внутрішніх раціональних причин. ... Діяльність цілеспрямована, раціональна та піддається регуляції з боку свідомості. Творчість спонтанна, ірраціональна, не піддається регуляції з боку свідомості. Діяльність спонукається певною мотивацією, ... досягнення результату завершує етап діяльності [4, с. 166]”. В. М. Дружинін вважає що “Творчість, на відміну від різноманітних форм адаптивної поведінки, відбувається не за принципами “тому що” або “для того щоб” (каузальному та телеологічному), а “незважаючи ні на що” [4, с. 159]”.

С.С. Занюк також відмічає, що процесуально-змістова мотивація означає, що людина з радістю віддається справі, із задоволенням занурюється у діяльність. У неї виникає певний емоційний стан — радість від активності [5, с. 67—68]. Т.А. Ребеко також зазначає, що інтерес є однією з умов вияву творчості у діяльності [3, с. 137].

Отже, для успішного перебігу творчого процесу необхідними виявляються два типи мотивації — зовнішня позитивна та внутрішня. Наявність зовнішньої позитивної мотивації на логічному етапі вирішення задачі та її перехід у внутрішню на інтуїтивному, можна розглядати як свідчення вияву творчості у вирішенні конкретної задачі

Таким чином критерієм прояву творчості у вирішенні професійних завдань є зміна домінуючого рівня мотивації у процесі їх вирішення, а саме перехід зовнішньої негативної мотивації у зовнішню позитивну мотивацію на логічному етапі вирішення, і далі перехід зовнішньої позитивної мотивації у внутрішню, чи, як її ще називають, пізнавальну мотивацію, на інтуїтивному етапі вирішення професійного завдання.

Вважаємо, що для осучаснення змісту й умов перебігу навчально-виховного процесу з метою якісної підготовки майбутніх перекладачів до роботи в умовах нинішнього світового ринку перекладацьких послуг найбільшу увагу слід приділити формуванню творчого підходу й здійснювати розробку й виконання будь-яких навчально-професійних завдань з урахуванням вищезазначеного критерію.

Література

1. Пономарёв Я. А. Психика и интуиция. — М.: Политиздат, 1967. — 255 с.
2. Психология творчества / Под ред. Я.А. Пономарёва. — М.: Наука, 1990. — 224 с.
3. Ребеко Т.А. Динамика творческой мотивации // Психологический журнал. — 1987. — Т. 8, № 1. — С. 136—140.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. — СПб.: Питер Ком, 1999. — 368 с.
5. Занюк С.С. Психология мотивации. — К.: Эльга-Н, Ника-Центр, 2001. — 352 с.

О.Г. ШВЕЦЬ,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри терапії, фармакології, клінічної діагностики та хімії
Сумського національного аграрного університету

ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ ВИВЧЕННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасне інформатизоване суспільство підтримує ідею навчання протягом усього життя LLL (Life Long Learning) і надає будь-якій людині доступ до інформації за рахунок розвитку цифрових технологій.

Згідно досліджень, оприлюднених в офіційному блозі Google Україна, 74 % українських користувачів шукають в Інтернеті інформацію, 38% виконують поставлені завдання онлайн і 82% використовують його для розваги [1]. Відмітимо, що можливості молодого покоління в освоєнні різноманітних гаджетів величезні. Оволодіння молоддю різноманітними гаджетами і програмними продуктами відбувається дуже швидко і не потребує використання інструкцій, описів чи довідкової інформації.

Сьогоднішні студенти, представники покоління Y, добре обізнані з цифровими технологіями, постійно потребують різноманітності і, на відміну від попереднього покоління «трудоголиків» (представниками якого є більшість викладачів), націлені на одержання швидкого результату. Схильність до новизни та постійної зміни діяльності має у сучасних студентів і зворотній бік, що може проявлятися в неувважності до деталей та нерозумінні їх важливості, небажанні виконувати роботу, що містить елементи монотонності, а також чіткого порядку дій і таймінгу [2].

Для викладачів актуальним є питання щодо мотивації сучасних студентів до навчання. На думку психологів, це можуть бути цікаві задачі та проекти, що сприяють активному залученню молоді до роботи у творчій атмосфері.

Оскільки, ефективність навчання знаходиться в прямій залежності від рівня активності студентів, важливим завданням для викладача є — не лише надання студентам суми знань, але й розвиток пізнавальних інтересів, творчого підходу до справи, прагнення до самостійного поповнення знань, уміння застосовувати їх в практичній діяльності.

У сучасних умовах викладач вже не є носієм знань їх передавачем, він є провідником (провайдером) і консультантом студентів у величезному за обсягом інформаційному середовищі. Завдання педагога — створити умови для мотивованої самостійної роботи студентів, за рахунок створення методичного забезпечення навчального контролю і систематичного контролю за результатами самостійної роботи студентів.

Вважаємо, що застосування нових інформаційних технологій дозволяє направити інтелектуальний потенціал студентів на позитивний розвиток, інакше притаманне цьому поколінню прагнення до пізнання буде витрачено на ігри або під час безцільного проведення часу в Інтернеті.

Вплив на освітню галузь інформаційних технологій проявляється в посиленні зацікавленості вищих навчальних закладів у дистанційній формі організації навчання.

Дистанційне навчання представляє собою нову організацію освіти, що ґрунтується на використанні як кращих традиційних методів отримання знань, так і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також на принципах самоосвіти. Воно призначене для широких верств населення незалежно від матеріального забезпечення, місця проживання та стану здоров'я. Дистанційне навчання дає змогу впроваджувати інтерактивні технології викладання матеріалу, здобувати повноцінну вищу освіту або підвищувати кваліфікацію і має такі переваги, як гнучкість, актуальність, зручність, модульність, економічна ефективність, інтерактивність, відсутність географічних кордонів для здобуття освіти [3].

У СНАУ дистанційна освіта здійснюється для студентів заочної форми навчання та переведених на навчання за індивідуальним графіком (причинами є проходження практики студентами та працевлаштування).

Зупинимось на основних моментах реалізації дистанційної освіти при вивченні дисципліни «Фізична і колоїдна хімія» студентами другого курсу спеціальності 181 Харчові технології за скороченим терміном навчання.

Курс розрахований на студентів 2 курсу, які вступили до університету після закінчення технікумів і має обсяг 90 годин, серед яких 56% відведено на самостійне вивчення.

Відразу зупинимось на короткій характеристиці застосовуваної нами платформи дистанційного навчання, оскільки вона є центральним елементом, навколо якого збираються учасники дистанційної освіти (викладач, студент і адміністратор).

У СНАУ дистанційна освіта реалізується на платформі Moodle (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище). Також дана платформа залучається у випадку проведення занять через мережу Інтернет під час карантину; навчанні студентів під час хвороби; отриманні консультацій.

Як уже зазначалось, основною формою організації навчального процесу за дистанційною формою є самостійна робота. Основними видами навчальних занять при дистанційному вивченні курсу «Фізична і колоїдна хімія» є: лекція, практичні заняття, лабораторні заняття і консультації.

Контрольні заходи включають проміжне (тематичне, модульне) і підсумкове тестування.

Курс «Фізична і колоїдна хімія», що розміщений на платформі Moodle містить такі елементи: візитку (робоча навчальна програма, критерії оцінювання знань, глосарій, графік здачі модулів);

модуль 1 Фізична хімія (включає 4 лекції в word-файлі з презентаціями до кожної теми, 7 лабораторно-практичних занять, 6 документів із рекомендаціями до самостійного вивчення теми, банк тестових питань);

модуль 2. Колоїдна хімія (містить 2 лекції в word-файлі з презентаціями до кожної теми, 7 лабораторно-практичних занять, 5 документів із рекомендаціями до самостійного вивчення теми, банк тестових питань);

Тест у системі Moodle передбачають групу, відібраних за основними поняттями теми, питань. Спочатку складаємо банк питань, а на їх основі формуємо тести до кожного з модулів і проміжної атестації. Таким чином кожен тест містить 40 питань (як свідчать психологічні дослідження такий обсяг є оптимальним). Переважно використовуємо тести в закритій формі з однією правильною відповіддю.

Вважаємо, що сучасні комп'ютерні технології дозволяють швидко і ефективно реалізувати контроль знань і здатні забезпечити зв'язок між викладачем і студентом в умовах дистанційного навчання. Проте, переконані, що не можна застосовувати комп'ютерне тестування як єдиний та ідеальний метод об'єктивного діагностування знань і вмінь студентів.

Література

1. Представляємо результати дослідження поведінки українського інтернет-користувача Google Connected Consumer Study 2017. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://ukraine.googleblog.com/2017/10/google-connected-consumer-study-2017.html>
2. Теория поколений и портрет современного молодого специалиста [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://n-auditor.com.ua/ru/component/na_archive/870?view=material
3. Вишнівський В.В., Гніденко М.П., Гайдур Г.І., Ільїн О.О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. – Навчальний посібник. – Київ: ДУТ, 2014. – 140 с.

М.С. ШЕРСТНЬОВА,

студентка факультету психології і соціології

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

І.А. РОМАНОВА,

науковий керівник, доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

ГРА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Актуальність досліджуваної проблеми обумовлена глобальними культурними та соціальними трансформаціями, які відбуваються в Україні, внаслідок яких молодь стає відповідальною за майбутнє нашої держави. Від професійних знань, навичок і вмінь української молоді залежить перспектива подальшого розвитку та становлення України, як європейської держави.

Навчання у вищому навчальному закладі для сучасної молоді людини є одним із найважливіших періодів її життєдіяльності, особистісного зростання та становлення як фахівця обраної галузі. Науковці доводять, що ефективність та успішність навчання студентів у вищому навчальному закладі багато в чому залежать від успішної соціальної адаптації особистості до умов навчального закладу. Саме на першому курсі складається студентський колектив, формуються навички й уміння раціональної розумової праці, організаційні, комунікативні здібності, усвідомлюється покликання до обраної професії, встановлюється система самоосвітньої діяльності й самовиховання професійно-значущих якостей. Пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов і навчально-виховного процесу, який істотно відрізняється від навчання в загальноосвітньому навчальному закладі, є предметом дослідження цілої низки науковців. Зокрема, у працях М. Вієвської [2], Л. Красовської [2], О. Стягунової [4] та ін. розглядається проблема налагодження стосунків першокурсників у новому колективі; створення оптимальних умов у навчально-виховному процесі для покращення навчальних досягнень першокурсників вивчається у дослідженнях Ю. Бохонкової [1], Г. Левківської [3], В. Сорочинської [3], В. Штифурак [3] тощо. Проте, в умовах реформування сучасної системи вищої освіти питання соціальної адаптації першокурсників до умов вищого навчального закладу є недостатньо вивченим.

Аналіз наукової літератури дозволяє визначити, що процес адаптації першокурсників до умов вищого навчального закладу здійснюється за декількома напрямками. Перший з них - це адаптація до нових умов навчальної діяльності (пристосування до характеру, змісту, умов навчального процесу, особливостей нового режиму праці й відпочинку, самостійного образу життя); другий - соціально-психологічна адаптація (пристосування першокурсника до конкретної групи, побудова взаємин з її представниками, засвоєння правил, традицій колективу сокурсників, формування навичок самостійності, кристалізація особистісного стилю поведінки) і третій - професійна адаптація (налаштування на майбутній фах, засвоєння комплексу професійних знань, умінь, навичок, якостей).

Розробка ефективної програми адаптації студентів до умов вищого навчального закладу зосередила нашу увагу на можливостях гри. Педагогічне сьогодення вважає гру ефективним засобом активного навчання і розвитку. Маючи могутній розвивальний, виховний, навчальний та адаптивний ефект, гра сприяє підготовці суб'єкта до майбутніх життєвих колізій, ситуацій, життєтворчості. Гра визнана потужним комунікативним інструментом, адже під час гри людина вчиться спілкуватися, взаємодіяти та досягати обраної мети, знаходячи при цьому компроміси і шляхи налагоджування контактів. За визначенням Д. Ельконіна гра є «найсприятливішою формою соціального контакту. Вона є необхідним засобом соціального життя, об'єктивною основою існування... І все це на тлі особистісного заохочення, загального піднесення, оптимізації всіх власних потенцій, відчуття радості і щастя»; гра є «арифметикою соціальних взаємин» [5].

Відповідно до визначених нами основних напрямів процесу адаптації студентів-першокурсників (адаптація до умов навчальної діяльності, соціально-психологічна адаптація й професійна адаптація), була розроблена програма ігрової взаємодії з першокурсниками, яка складається з таких видів ігор:

1) ігри, які сприятимуть інтелектуальному розвитку першокурсника («Шість фігур», «Відтворення за кодом», «Бик та корова», «Впізнай предмет», «Сократівський метод», «Корова», «Асоціативна складова», вікторина «Що? Де? Коли?», естафета зі швидкісного читання «Динаміт» тощо);

2) ігри, спрямовані на соціально-психологічну адаптацію студентів-першокурсників: допомога у знайомстві першокурсників між собою, виявленні особливостей студентами один одного, сприяння формуванню відчуття цілісності та єдності колективу, вміння виконувати завдання разом, формування відчуття колективної та індивідуальної відповідальності, розвиток навичок відчуття, розуміння та прийняття один одного, формування розуміння, що кожен студент — унікальна особистість, робота з самооцінкою студентів, розвиток впевненості у собі та своїх силах, розкриття можливих перспектив, мотивація до саморозвитку, саморозкриття та самореалізації кожного студента («Асоціація імені», «М'ячик знайомств», «Сірники дітям не забава», «Хто був на Таїті?», «Веселий рахунок», «Подарунок від серця», «Наша група — наш другий дім», «Геометричний порада», «Крокодилова річка», «Годинники», «Моя мрія», «Шлях до мрії», «Механізм впевненості» тощо; квест «Сходінками університету», під час проходження якого першокурсники дізнаються про місце знаходження й повноваження основних суб'єктів навчально-виховного процесу (ректорат, деканат, кафедра, студентська профспілка), дізнаються про структурні складові університету (їдальня, бібліотека, спортивна зала тощо); складання студентами власної «Конституції», в якій відображаються основні «закони» нового студентського колективу, що допомагає першокурсникам відчувати себе захищеними та надає впевненості);

3) ігри, які сприятимуть професійному становленню студентів, налаштовують на майбутній фах, формують навички та якості необхідні для професійної діяльності (театралізована постановка «Мій улюблений вчитель», мозковий штурм

«Якості ідеального вчителя», тренінг «Що таке емпатія? та як її розвивати», гра «Встаньте з місць», «Жонглер», «Поїзд», «Відмінності та єдності» тощо).

Результати впровадження розробленої програми зі студентами-першокурсниками на базі факультету психології і соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди дозволили визначити, що застосування розробленої програми ігрової взаємодії покращує процес адаптації студентів до нових умов навчання. Зокрема, збільшується кількість студентів зі сформованими необхідними навичками та вміннями організації себе та свого вільного часу; ігри виступають каталізатором позитивної, моральної атмосфери в академічній групі студентів, є гарантом створення дружного, згуртованого та готового до спільної діяльності колективу, що сприяє саморозвитку, самовизначенню та саморозкриттю студента як унікальної особистості, створює емоційне поле для успішного професійного навчання та оволодіння потрібними навичками, вміннями та професійними якостями.

Література

1. Бохонкова Ю. А. Особенности социальной адаптации студентов к условиям ВУЗа. Психолого-педагогичні проблеми розвитку сучасних освітніх технологій. Луганськ: Вид-во СЛУ, 2004. — С. 45—48.
2. Вієвська М., Красовська Л. Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти. Вища школа, 2011. — № 1. — С. 21—26.
3. Левківська Г. П., Сорочинська В. Є., Штифурак В. С. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: [навч. посібник]. К.: Вища школа, 2001. — 128 с.
4. Стягунова О. О. Адаптація студентів першого курсу до навчання в умовах педагогічного ВНЗ як початок формування професійної самосвідомості. Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. 2006. — Вип. 12. — Ч. 2 URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pspo/2006_12_2/doc_pdf/Styagunova_st.pdf (дата зверн. 20.09.2017).
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. К.: Педагогика, 1976. — 304 с.

ЗМІСТ

Розділ 1 ДЕФЕКТОЛОГІЯ

<i>Є.М. Рябець, І.М. Бармак,</i> ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ	3
<i>Ю.Г. Скачкова,</i> ШЛЯХИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА УСУНЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ	7

Розділ 2 ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<i>Т.Є. Коренкова,</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЇ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	10
<i>Ю.О. Саєнко, Н.Д. Піскоха,</i> ХАРАКТЕРНІ РИСИ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ	13

Розділ 3 ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<i>Т.І. Мацейків,</i> ЕТНОКУЛЬТУРНА СПРЯМОВАНІСТЬ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	16
<i>Т.О. Прибора,</i> МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ШКІЛЬНОМУ ТЕАТРІ ЄЗУЇТІВ	21
<i>Г.Ю. Яценко, Г.В. Гаркуша, Л.А. Каменюка,</i> СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ МІСТІ КУП'ЯНСЬКА	23

Розділ 4 ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

<i>М.В. Бодрик,</i> ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	25
<i>Г.С. Скачкова,</i> ДО ПИТАННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ «ОСОБА З ОСОБЛИВИМ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ»	29

Розділ 5
ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ
ТА ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

<i>N. Badikova,</i> LE PROBLÈME DE L'ACTUALITÉ DU CONTENU DES MANUELS DE FRANÇAIS UKRAINIENS POUR LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	31
<i>Н.М. Благун,</i> ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	37
<i>Н.Л. Драб, І.М. Лобецька,</i> РОЗВИТОК КОМУНІКАЦІЙНИХ ВМІНЬ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ–ЕКОНОМІСТАМИ	39
<i>С.С. Костюк,</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	43
<i>А.О. Куцарська, Д.В. Щербина,</i> ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	45
<i>В.Е. Лунячек,</i> РЕЗУЛЬТАТИ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗНЗ: ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ.....	49
<i>А.С. Надбережна,</i> ПРОЕКТУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК УЧНІВ	51
<i>О.В. Оленич,</i> STEM-ОСВІТА ЯК СУЧАСНИЙ МЕГАТРЕНД У ЦИВІЛІЗАЦІЙНОМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ	57
<i>Г.С. Скачкова,</i> РОЛЬ ТЬЮТОРСТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ	60
<i>І.В. Целиковська,</i> МОДЕЛЬ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОЕКТУ «ЛІТНІ МОВНІ ТАБОРИ»	63
<i>Л.П. Черчик,</i> ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	69

Розділ 6 ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

<i>К.С. Ващейкін,</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	74
<i>О.В. Свисюк,</i> ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ГІПЕРТЕКСТОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВНЗ	78
<i>І.П. Стаднійчук,</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В АГРАРНИХ КОЛЕДЖАХ	81

Розділ 7 ІСТОРІЯ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІКИ

<i>А.В. Боярська-Хоменко,</i> ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПОЛЬЩІ	85
<i>С.Б. Брежнєва,</i> МУЗИЧНА ОСВІТА МЕНОНІТІВ-КОЛОНІСТІВ ЯК ІСТОРІКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	87
<i>А.О. Денисенко,</i> ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УКРАЇНІ У 80–90-Х РР. ХХ СТ.	89
<i>І.В. Таможська,</i> ЗРОСТАННЯ РОЛІ ПРИВАТ-ДОЦЕНТІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОРОБКУ НОВОРОСІЙСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (1865–1917 РР.)	93

Розділ 8 НАРОДНА ОСВІТА І ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ

<i>А.П. Максименко,</i> ВЕЛИКІ ПРОФЕСІЙНІ ШКОЛИ ФРАНЦІЇ	96
--	----

Розділ 9 ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

<i>І.М. Березнева,</i> РОЛЬ ДИСЦИПЛІНИ «ІНОЗЕМНА МОВА» В ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВІЙСЬКОВОМУ ВНЗ	99
--	----

А.В. Голданська, АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ	101
Ю.М. Жиліяєва, АКТИВІЗАЦІЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ: ДО ПИТАННЯ ПРО ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ	103
М.М. Кісь, Л.М. Притуляк, ПРОБЛЕМА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЯК ОРГАНІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ	107
В.В. Кочина, КОМПОНЕНТИ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	109
О.В. Лебідь, ОСОБИСТІСНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ.....	111
Н.Є. Летуновська, КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	118
Ю.Ф. Лебедь, Д.В. Дюрба, ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ	120
Н.М. Маланюк, СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОГО КОЛЕДЖУ	122
Р.В. Невзоров, ТРЕНАЖЕРНА ПІДГОТОВКА ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ В РАМКАХ АВІАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ	124
Б.В. Павлюк, Л.С. Шевченко, МОДЕЛЬ ПРОЕКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	130
Т.М. Рибак, Т.В. Лесь, ДО ПИТАННЯ УЗГОДЖЕННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ВЖИТКУ	132
Н.М. Соболев, ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПІДХОДУ ЯК ЗАПОРУКА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО РИНКУ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ПОСЛУГ	135
О.Г. Швець, ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ ВИВЧЕННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	138

<i>М.С. Шерстньова, І.А. Романова,</i> ГРА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	141
--	-----

Підписано до друку 17.11.2017. Формат 60х84/16. Папір офсетний білий.
Гарнітура «Literaturna». Друк цифровий. Ум. друк. арк. 8,6.
Зам. № 1711-1. Тираж 100 прим. Ціна договірна. Виходить змішаними мовами.

Віддруковано з готового оригінал-макета ФОП Москвін А.А.
м. Запоріжжя, пр. Леніна, 109, моб. 38 (067) 259-11-89

Інститут інноваційної освіти. Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України
e-mail: novaosvita@gmail.com; сайт: www.novaosvita.com

Видання здійснене за експертної підтримки
Науково-навчального центру прикладної інформатики НАН України
03680, Київ-187, просп. Академіка Глушкова, 40