Н. С. Журавська

Теорія і методика навчання

Київ – 2017

УДК
ББК
Ж 91

Рекомендовано вченою радою гуманітарно -педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України
Протокол № 3 від 15.11. 2017р.

Рецензенти:
Манько В.М. , доктор педагогічних наук, професор;
Амеліна С.М., доктор педагогічних наук, професор;
Скиба Ю.А., доктор педагогічних наук, доцент;
Ковальчук В.І., доктор педагогічних наук, доцент.

Журавська Н. С.
Ж 91 Теорія та методика навчання : [навчально-методичний посібник] / Н.С.Журавська. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. – 305 с.

ISBN

Викладені матеріали лекцій з методики навчання дисципліни. Розроблений навчально-методичний комплекс з дисципліни: курс лекцій (згідно з навчальною програмою), завдання для практичних робіт та самостійної роботи, запитання та тести-задачі для самоконтролю, тести для контролю знань студентів. Рекомендована література для самостійної роботи студентів.

Навчально-методичний посібник призначений для науково-педагогічних працівників, аспірантів, магістрів та бакалаврів спеціальності 035 «Філологія».

ISBN ББК

© Журавська Н. С., 2017.

Зміст

Роділ 1. Методика навчання дисципліни «Теорія та методика навчання»

Передмова
Змістовий модуль 1. Організаційно-методичні основи дисципліни
1.1. Методика як наука та шляхи її розвитку. Методична робота
1.2. Реалізація дидактичних правил і принципів навчання
1.3. Оптимальний вибір методів навчання
1.4. Методика контролю навчальної діяльності студентів
Змістовий модуль 2. Способи діяльності фахівців
2.1. Методика самостійної роботи студентів
2.2. Методика проблемного навчання
2.3. Методика ігрового навчання
Розділ 2. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Теорія та методика на
Список рекомендованої літератури
Додатки

Передмова

Система вищої освіти України повинна відповідати сучасному рівню розвитку суспільних відносин, а тому потребує постійного вдосконалення. Прагнення України до євроінтеграції зумовлює необхідність розв'язання комплексу завдань, пов'язаних із підвищенням якості професійної підготовки фахівців для різноманітних сфер суспільної діяльності, зокрема і перекладацької. Проблема професійної підготовки кваліфікованих кадрів у галузі перекладознавства охоплює широке коло питань і є актуальною для вітчизняних та зарубіжних дослідників:

- зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, А. Джуринський, Н. Журавська, І. Задорожна, О. Локшина, В. Манько, Н. Мукан, Л. Пуховська, А. Саргсян, Ю. Скиба та ін.);

- організація професійної підготовки перекладачів в університетах України та зарубіжжя (С. Амеліна, М. Габр, Т. Ганічева, Н. Зінукова, А. Козак, Т. Кучай, О. Малихін, О. Павлик, В. Радчук, Дж. Річардз, Т. Роджерс, Т. Рудницька, О. Сергеєва, Л. Черноватийта ін.), роль ІТ у підготовці перекладачів (Р. Гуревич, Є. Долинський, Ю. Колос, О. Мацюк, Р. Олексієнко, М. Прадівлянний, О. Рогульська, А. Янковець та ін.).

Професійна підготовка перекладачів – це цілісний, неперервний процес, який передбачає оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками на когнітивному, діяльнісному та особистісному рівнях, необхідних для виконання професійних завдань з урахуванням специфіки мовного потенціалу, культурних і національних особливостей країн, особистісних характеристик комунікантів, вимог до адекватності та правильності перекладу як професійного продукту. Умовою якості такої підготовки є відповідність світовим стандартам і міжнародній практиці.

Уніфікованими професійними компетенціями перекладачів є: фахова (перекладацька), ділова, стратегічна, морально-психологічна, інтелектуально-інформаційна та соціально-комунікаційна.

РОДІЛ 1. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ»

Методика навчання теми «Методика як наука та шляхи її розвитку. Методична робота».

План. Методика навчання питань:

1. Методика як наука.
2. Особливості методики навчання іноземної мови.
3. Педагогічні теорії як основа процесу підготовки перекладачів.
4. Методична робота в школі.
5. Організація освітнього процесу та навчально-методичне забезпечення

Основні поняття: технологія навчання, наука, навчальний предмет, часткова методика, загальна методика, джерела методики, педагогічна технологія, інновації, об'єкт, предмет, методологія.

Актуалізуючи тему, викладачу доцільно акцентувати увагу на домінуючі види діяльності майбутніх перекладачів, відповідно визначених компетентностей а саме : організація, проведення екскурсій; супровід іноземців та співгромадян; письмовий переклад, переклад під час зустрічей, переговорів; переклад кіно-, радіопродукції; викладацька діяльність, виконання обов'язків референта

1. Методика як наука.

Викладачу доцільно побудувати викладення матеріала з означеної проблеми, з озвучення способу мислення перекладачів, а саме адаптація - формалізація. Викладачу варто на початку висвітлення проблеми, озвучити основні поняття, розкриваючи їх в процесі лекції.

Зазначається, що поняття «*методика навчання»* – це галузь педагогічної науки, що досліджує процес навчання певного навчального предмета та розкриває закономірні зв'язки між трьома невід'ємно пов'язаними між собою структурними елементами навчання – навчальним предметом (об'єкт пізнання),

викладанням (діяльність викладача) та учінням (діяльність учнів, студентів) для того, щоб на підставі виявлених закономірностей розробити вимоги до змісту навчального предмета, викладання та учіння.

Зауважується, що *наука* визначає і описує закони, явища, перспективи розвитку. *Навчальний предмет (дисципліна)* - це спеціально відібраний і дидактично оброблений матеріал науки, який підлягає засвоєнню. Його будують відповідно до системи законів тієї чи іншої науки. Основи науки складають головний зміст спеціальних предметів. Спеціальний предмет базується, як правило, на декількох науках.

Виклаадч наголошує на важливих поняттях. *Метод* у перекладі з грецького означає шлях. *Методика* – це сукупність способів, прийомів, цілеспрямованого виконання визначеної роботи. *Методика навчання* – це розділ педагогіки, що включає в себе правила, способи та прийоми навчання. *Методика навчання спеціальності* - це педагогічна наука, яка вивчає закономірності освітнього процесу при вивченні спеціальності.

Методика навчання предмета (часткова методика) – це педагогічна наука, яка вивчає закономірності освітнього процесу з конкретного предмета (дисципліни).

Зауважується, що *об'єкт* – це те, з чим маємо справу у наших дослідженнях. У біологічних дисциплінах – це живі організми, у методиці навчання – освітній процес.

Зазначається, що *предмет* - це вивчення закономірностей, що протікають в об'єкті нашого дослідження. У біологічних дисциплін – це процеси, що протікають у живих істотах, у методиці навчання – це закономірності освітнього процесу.

Наголошується, що основними *джерелами* методики навчання є: *методологія* (сукупність прийомів дослідження, що їх застосовують у методиці як науці відповідно до специфіки об'єкта пізнання), *наука*, дидактика, накопичений досвід, модель фахівця (відповідно до визначених компетентностей).

Зауважується, що дидактика слугує методологічною основою методики навчання, а наука дає їй конкретний зміст. Часткові методики зі спеціальних дисциплін пов'язані з методикою навчання спеціальності, педагогікою вищої школи, навчальними предметами.

Зазначаються *завдання методики навчання спеціальності*: відбір навчального матеріалу, встановлення ролі і значення кожного предмета з даної спеціальності, підбір елементів дидактичної системи (форм, методів, правил, засобів), розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності. Часткова методика не є зібранням рецептів для викладача. Це наука, положення і висновки якої базуються на знаннях закономірностей підготовки студентів/учнів та процесу навчання предметів, відповідно досягнень загальної теорії навчання і виховання.

Наголошується на *завданнях часткових методик*: відбір навчального матеріалу з предмета, вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий рівень освіти і виховання учнів / студентів з даного предмета, розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних рекомендацій, запровадження даних рекомендацій у практику, підбір елементів дидактичної системи, розробка комплексу науково-методичного забезпечення з предмета.

Взявши за основу типологію перекладів (що включає поряд з власне перекладом і інші види мовного посередництва), викладач виділяє:

1) внутрішньомовний переклад (тлумачення мовних знаків за допомогою знаків тієї ж мови), що передбачає:

- *діахронічний переклад* - переклад сучасною мовою історичного тексту, написаного мовою попередньої епохи;

- *транспозицію* - переклад тексту одного жанру або функціонального стилю на інший жанр або функціональний стиль;

2) міжмовний переклад (перетворення повідомлення, вираженого засобами якої-небудь однієї знакової системи, в повідомлення, виражене засобами іншої знакової системи). До нього входить:

- *бінарний переклад* - одної природної мови іншою;

- *інтерсеміотичний переклад* - переклад з природньої мови штучною чи навпаки;

3) традиційний (переклад, що виконується людиною), до складу якого входить:

- *авторський (авто-) переклад* - виконаний автором оригінального тексту;

- *авторизований* - переклад оригінального тексту, апробований автором;

4) машинний (автоматичний) (переклад, виконаний комп'ютером);

5) письмовий (переклад у письмовій формі);

6) усний переклад (виконаний в усній формі): переклад усного тексту; синхронний; послідовний; односторонній; двосторонній та ін.;

7) вільний переклад (відтворює основну інформацію оригіналу з можливими відхиленнями - додаваннями, пропусками);

8) адекватний (переклад, відповідний оригіналу і виражає такі комунікативні установки, що й оригінал): точний; автентичний; завірений тощо; багато інших видів перекладу.

Викладачу доцільно акцентувати увагу на усному та письмовому перекладі, що є двома різними сферами професійної діяльності, хоча деякі перекладачі займаються як першим, так і другим. Кожний з цих перекладів вимагає певного арсеналу знань, вмінь та навичок, а більшість перекладачів мають здібності лише до одного з них. Усний переклад вимагає однакового володіння обома мовами, тоді як письмовий переклад здійснюється лише однією мовою здебільшого рідною (активною).

Зазначається, що, як правило, немає чіткої диференціації перекладача усного мовлення (Interpreter) та перекладача писемного мовлення (Translator), оскільки між ними є багато спільного. Наприклад, вони повинні володіти комбінацією мов, що дозволяє вільно говорити або писати рідною (активною) і іноземною (пасивною) мовами. Активною мова є тоді, коли перекладач володіє нею вільно і на яку він робить переклад. Володіння пасивною мовою повинно бути наближеним до вільного.

Зауважується, що перекладачі усного мовлення здійснюють усний переклад з однієї мови іншою або, якщо мова йде про сурдомову, з мови слів мовою жестів і навпаки. Переклад вимагає підвищеної уваги і розуміння того, про що йдеться обома мовами, а також уміння чітко та зрозуміло висловлювати думки. Важливе значення мають розвинуті аналітичні та дослідницькі навички, кмітливість і феноменальна пам'ять. Робота перекладача починається ще до того, як він приходить на своє робоче місце. Він повинен ознайомитися з предметом обговорення, а для цього може знадобитися складання списку часто уживаних слів та виразів. Після того перекладач виїжджає на місце проведення зустрічі. Деякі види перекладу не вимагають фізичної присутності, наприклад, телефонні переговори. Проте важливим є те, щоб перекладач бачив співрозмовників і мав можливість безпосередньо чути і спостерігати за ними під час спілкування.

Викладачу доцільно зупинитися докладніше на видах усного перекладу, а саме: *синхронному* (simultaneous interpretation) та *послідовному* (consecutive interpretation). Під час першого перекладач слухає і перекладає одночасно (у тому числі й мовою жестів). Переклад починається ще до того, як той, хто говорить, завершить речення. В ідеалі перекладач-синхроніст повинен добре орієнтуватися в обговорюваній темі, щоб вміти передбачити кінець речення. Через високий ступінь сконцентрованості перекладачі-синхроністи працюють у парах, змінюючи один одного кожні 20-30 хвилин. Такий тип перекладу застосовується на міжнародних конференціях, інколи у судах. *Синхронний переклад* вимагає спеціальної підготовки, що дозволяє фахівцям перекладати під час представлення інформації комунікантом без пауз у мовленні останнього. Цей тип перекладу потребує розвинутих умінь і навичок і використовується перекладачами на конференціях, екскурсіях. Технічними засобами для полегшення передачі інформації є навушники.

Відтак, на відміну від одночасного, синхронного перекладу, послідовний починається лише після того, як той, хто говорить, вимовить декілька слів чи речень. Фахівці з послідовного перекладу часто роблять записи під час

розмови, які потребують свого роду кодової системи на кшталт стенографії. Такий тип перекладу частіше використовується під час особистого спілкування, коли перекладач й обидві сторони знаходяться у безпосередньому контакті. *Послідовний переклад* розглядається британськими педагогами та науковцями як пофразовий переклад, коли між комунікантом та перекладачем встановлюється домовленість про паузи під час виступу першого, які використовуються перекладачем для трансформації висловлювання мовою перекладу. Професійність перекладу залежить від уміння перекладача записувати вихідну інформацію, щоб трансформоване мовлення було максимально наближеним до оригіналу. Як правило, послуги послідовного перекладу використовуються під час судових слухань, інтерв'ю, медичних нарад або практики, депозитаріїв.

Викладачу доцільно розглянути ще два види усного перекладу*: тихий (пошепки) переклад* (whisper interpreting) та *ескорт-переклад* (liaison interpreting). Перший є видом перекладу, коли перекладач знаходиться поруч або відразу за комунікантом і пошепки перекладає необхідну інформацію. Така діяльність не вимагає додаткового обладнання і використовується в умовах роботи малих груп, коли переклад потрібен для однієї або декількох осіб.

Зауважується, що ескорт-переклад (liaison interpreting) є найбільш працемістким, оскільки вимагає, щоб перекладач декілька годин або увесь день супроводжував комуніканта і допомагав йому у його контактах з носіями іншої мови.

Доцільне надання характеристики перекладачів письмового мовлення, які займаються письмовим перекладом друкованих матеріалів з однієї мови іншою. На відміну від перекладачів усного мовлення, вони повинні володіти чітко вираженим письменницьким талантом та чудовими аналітичними здібностями. Оскільки перекладені документи повинні бути бездоганними, вони потребують розвинутих навичок редагування. Завдання на переклад можуть відрізнятися за обсягом, стилем викладення і тематикою. Отримавши текст, перекладач починає з того, що читає його, для з'ясування основної ідеї. Потім він виділяє

незнайомі для нього слова і знаходить їх значення у словнику. Якщо певна інформація у тексті є для нього незрозумілою, він може знайти додаткову інформацію з теми або отримати консультацію в автора чи видавця для з'ясування малознайомих або незнайомих ідей, слів чи абревіатур. Переклад вимагає більшого, ніж проста заміна іноземних слів їхніми еквівалентами в рідній мові: речення та думки повинні формулюватися таким чином, щоб логіка і чіткість повідомлення не були порушені і переклад читався так, ніби він був написаний мовою перекладу від самого початку. Окрім цього, перекладач повинен бути готовим надати пояснення специфічних для певної культури мовленнєвих явищ – розмовних слів, жаргонізмів та інших виразів, які неможливо перекласти дослівно. Окремі теми можуть бути складними для перекладу внаслідок полісемантичності слів або можливості подвійного трактування деяких фрагментів тексту. Тому не дивно, що перекладений текст проходить багатократне доопрацювання до моменту його кінцевого ухвалення.

Відтак, до послуг усних та письмових перекладачів звертаються в різних предметних галузях. Незважаючи на те, що вони можуть не спеціалізуватися у конкретній галузі чи сфері, багато усних та письмових перекладачів обирають одну галузь спеціалізації. Водночас перекладачі, які спеціалізуються в одній з таких галузей, можуть також працювати в інших галузях, у тому числі фінансовій, страховій, соціальній, сфері розваг. Серед напрямів спеціалізації усного та письмового перекладу у Великій Британії виділяють такі: переклад конференцій, супроводжувальний переклад (перекладачі-гіди або перекладачі-ескорти), переклад медичної інформації, юридичної інформації, літературної інформації, переклад у сфері локалізації та сурдопереклад. Вважаємо за доцільне зупинитися детальніше на кожному з них.

Зауважується, що перекладачі конференцій (Conference Interpreters) працюють в першу чергу на конференціях, у яких учасники не розмовляють англійською. Їхня робота охоплює сфери міжнародного бізнесу та дипломатію, хоча перекладачі конференцій також можуть обслуговувати будь-яку організацію, що співпрацює з іноземцями. Роботодавці надають перевагу

висококваліфікованим перекладачам, які володіють щонайменше двома парами мов – наприклад, можуть перекладати з англійської французькою і з англійської іспанською. Для отримання певних посад, таких як робота в Організації Об'єднаних Націй, вказаний професійний рівень є обов'язковим].

Зазначається, що більша частина перекладів на конференціях виконується синхронно, проте інколи на зібраннях з невеликою кількістю людей також може застосовуватися послідовний переклад. Як правило, перекладачі конференцій працюють в ізольованих кабінах, слухаючи доповідача через навушники і озвучуючи переклад у мікрофон. Доповідь ретранслюється слухачам через навушники. Коли необхідним є переклад лише для одного чи двох осіб, застосовується метод синхронного перекладу пошепки. Перекладач у цьому випадку сідає позаду чи поруч з учасником конференції і пошепки перекладає їм хід засідання. Перекладачі конференцій зазвичай починають з низькопрофільних робіт, а потім підвищують рівень своєї кваліфікації. Проте за будь-якого рівня кваліфікації важливою є умова, за якою перекладачі попередньо повинні бути ознайомлені з темою конференції. Багато міжнародних організацій надають перевагу перекладачам з місця проведення заходів, щоб скоротити витрати. З цієї причини місцевість, у якій працює перекладач, є вирішальним фактором, що визначає шанси на працевлаштування. Окрім роботи за контрактом з агенціями, що надають послуги з організації таких заходів, іншими роботодавцями для цієї спеціалізації перекладачів є державні організації, фінансові установи, інтеграційні світові установи, посольства іноземних держав тощо. Варіантами працевлаштування поза урядовими та фінансовими установами є неурядові організації, громадські організації та профспілки.

Наголошується, що перекладачі-гіди (Guide Interpreters) або перекладачі-ескорти (Escort Interpreters) можуть супроводжувати іноземних громадян на території рідної країни або співгромадян за кордоном, щоб допомогти їм спілкуватися під час їхнього перебування в країні. Такі фахівці виконують переклади, що відносяться до різних сфер як неформального, так і ділового

характеру. Більша частина таких перекладів здійснюється послідовно. У випадку, якщо щоденне навантаження вимагає більше, ніж 8-годинного робочого дня, до роботи зазвичай залучаються два перекладачі. Фактором у цій спеціалізації, який приваблює багатьох перекладачів, є можливість частих подорожей, що тривають по декілька днів або тижнів.

Зауважується, що робота перекладачів усного та письмового мовлення, які спеціалізуються на юриспруденції (Court Translators / Interpreters), полягає у тому, щоб допомогти особам, які звертаються до суду, але при цьому не володіють мовами. Судові перекладачі беруть участь у різноманітних правових процедурах, наприклад, зустрічах адвокатів з клієнтами, попередніх слуханнях судових справ, знятті свідчень під присягою, судових засіданнях, процесах оголошення вироку. Перекладачі, які спеціалізуються на юриспруденції, повинні досконало знати термінологію та функції судової системи країн, мовами яких вони володіють. Така робота може бути складною у зв’язку з емоційним напруженням. Судові перекладачі виконують складне завдання – залишатися емоційно нейтральними і передавати сутність справи, не змінюючи змісту або інтонації повідомлення. Успіх судового перекладача базується на розумінні як юридичної термінології, так і розмовної мови. Окрім перекладу усного мовлення, від судового перекладача також вимагаються навички перекладу письмової документації та її озвучування.

Відтак, літературні перекладачі (Literary Translators) виконують адаптований переклад художньої літератури з однієї мови іншою. Вони можуть перекладати будь-які письмові матеріали, у тому числі журнальні або газетні статті, книжки, поезію, оповідання. Літературний переклад являє собою творчий виклад: літературний перекладач повинен написати новий текст мовою перекладу, який повністю відображав би зміст та стиль оригіналу. Завжди, коли це можливо, літературні перекладачі співпрацюють з авторами для того, щоб найкращим чином усвідомити смисл їхніх задумів та літературні особливості. Цей вид роботи виконується професорами університетів як додаткове навантаження, але інколи найкращими перекладачами є

письменники. Основна складність цієї роботи полягає у пошуку видавництва. Більшість літературних перекладачів-початківців починають з того, що надають до редакції власні невеликі твори з надією на їхню публікацію та схвалення. Наприклад, отримавши дозвіл автора, вони можуть подати на рецензування видавництва ненадрукований раніше короткий літературний твір, наприклад, вірш або нарис.

Підкреслюється, що перекладачі, які працюють у сфері локалізації (Localization Translators), порівняно молода прогресивна галузь спеціалізації. Локалізація передбачає повну адаптацію продукту до використання в країнах, що відрізняються за мовними та культурними традиціями. На початковій стадії ця робота пов'язана з адаптацією програмного забезпечення у певній країні, але галузь цієї спеціалізації поширюється і включає адаптацію веб-сайтів та промислових товарів, а також інші сфери підприємництва. Перекладачі, які спеціалізуються на локалізації, повинні на високому рівні володіти мовами перекладу, досконало розумітися на технічних концепціях та термінології, добре вивчити цільову аудиторію або споживачів певного продукту. Метою діяльності таких перекладачів є представлення товару так, ніби він був вироблений у країні, де продається та обслуговується. Оскільки програмне забезпечення є продуктом локалізації, перекладачі цієї галузі повинні мати вищу технічну освіту.

Доцільно акцентувати увагу на часткових методиках, а саме, сферою роботи перекладачів усного та письмового мовлення, які спеціалізуються у галузі медицини (Hospital Translators / Interpreters), є надання послуг перекладу пацієнтам медичних закладів, що погано розмовляють мовою країни, у якій перебувають. Усні перекладачі цієї галузі допомагають пацієнтам спілкуватися з лікарями, медсестрами та іншим медичним персоналом. Письмові перекладачі цієї галузі в основному виконують переклади іноземною мовою історій хвороб пацієнтів та інформаційних матеріалів, що випускаються лікарнями та медичними закладами. Більшість перекладачів, які спеціалізуються в галузі медицини, працюють у лікарнях та медичних центрах. Хоча багато з них

працює поза штатом, кількість вакансій перекладачів з повною або частковою зайнятістю поступово зростає, оскільки лікарні організовують та розширюють підрозділи, що надають послуги перекладачів. Останні повинні на високому рівні володіти медичною термінологією та розмовною лексикою обох мов, а також розуміти особливості інших культур, щоб правильно повідомити пацієнту необхідну інформацію. Вони повинні залишатися нейтральними і у той же час бути обізнаними з хворобою пацієнта та конфіденційною інформацією про нього.

Підкреслюється, що сурдоперекладачі (Sign Interpreters) допомагають спростити спілкування між глухими, людьми з дефектами слуху та людьми з гарним слухом. Сурдоперекладачі повинні вільно володіти англійським та американським варіантами жестів, які поєднують навички спілкування за допомогою жестів, пальців та специфічної жестикуляції й міміки. Американська мова глухих має свої правила граматики, структуру речень, сталі вирази, історичний контекст та культурні особливості.

Відтак, сурдопереклад, як і переклад іноземною мовою, полягає не лише у заміні слів розмовної мови на жести-еквіваленти. Більшість сурдоперекладачів перекладають, полегшуючи процес спілкування між людьми, які розмовляють англійською та американською мовами глухих, або транслітерують, допомагаючи людям, які розмовляють контактною мовою жестів, наближеною до правил британського варіанту англійської мови. Деякі перекладачі спеціалізуються на “губному” перекладі для людей з дефектами слуху. До інших сфер спеціалізації сурдоперекладачів відносять тактильну мову жестів, за допомогою якої перекладають для сліпоглухонімих (техніка поєднання мови рук з рухом губ та мовою жестів). Найбільша кількість вакансій для сурдоперекладачів пропонується деякими соціальними організаціями. Інші типові сфери роботи сурдоперекладачів включають охорону здоров’я, працевлаштування, юриспруденцію, вищу освіту, ведення бізнесу та урядові організації.

Підкреслюєтьсяґ, що перекладачі з іноземних мов працюють у галузях юриспруденції, медицини, соціальних служб як через агенції, так і самостійно. Від них вимагається вільне володіння принаймні двома мовами, здатність розуміти та спілкуватися з комунікантами. Хоча для такої діяльності потрібен відповідний сертифікат, існує низка методів та прийомів самостійного навчання, необхідних для кращої підготовки і успішної сертифікації майбутнього перекладача.

Узагальнюючи і систематизуючи матеріал, викладач наголошує на перевагах професії перекладача: 1) самореалізація у будь-якій галузі: письмовий переклад, синхронний переклад, усний або послідовний переклад, переклад фільмів, книг, журналів; 2) отримання роботи у галузі журналістики, туризму, PR-менеджменту; 3) спілкування з різними людьми, вивчення культури інших країн. Від професіоналізму перекладача залежить позитивний результат переговорів. І недоліках: 1) нестабільне навантаження (у різні місяці обсяг перекладів може відрізнятися у декілька разів); 2) нееквівалентна оплата праці; 3) негативне ставлення з боку роботодавців (перекладачі супроводжують делегації по крамницях, барах, а інколи виконують кур'єрські доручення). Успішність професійного зростання перекладача залежить від його особистісних якостей: 1) перекладачеві-синхроністу потрібна комунікабельність і розвиток ймовірного прогнозування, щоб розуміти, про що йде мова з початку мовлення комуніканта; 2) перекладачеві, який бере участь у ділових переговорах, важливо бути дипломатом, а у випадку конфронтації сторін вміти пом'ягшити загальний тон переговорів, а також мати гарний слух і пам'ять, грамотне та чітке усне і письмове мовлення; уважність.

Викладач акцентує увагу, що у професійно-педагогічній підготовці майбутніх перекладачів у британських ВНЗ важливе місце займає питання готовності студентів до професійної діяльності. Професійна готовність – це інтегративна характеристика особистості, яка є сукупністю професійних якостей, необхідних для самостійної професійної діяльності. Готовність до професійної діяльності характеризується сформованим усвідомленням значення

фахової підготовки; сталими рисами характеру і розвиненими професійно значущими здібностями; необхідними когнітивними компетенціями.

Наголошується на педагогічних дослідженнях вітчизняних науковців (О. Павлик), що дає змогу стверджувати, що студент формує власну професійну готовність протягом усього періоду навчання завдяки таким компонентам навчальної діяльності, як: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний, психофізичний та аналітичний. *Мотиваційний компонент* виявляється у ставленні студента до навчальної дисципліни, стабільності та позитивності навчально-професійних мотивів. *Орієнтаційним компонент* полягає у формуванні бази знань, уявленні про особливості професійної діяльності. *Операційний* компонентом є формування професійно значущих умінь та навичок. *Вольовий* передбачає розвиток умінь самосвідомості, саморегуляції, самовдосконалення тощо. *Оцінний* компонент спрямовується на самоаналіз та самооцінку готовності до майбутньої професійної діяльності. *Психофізичний* включає низку фізіологічних якостей: гарну пам'ять, мовленнєву компетенцію, контактність, підвищену психічну стійкість до стресових подразників. *Аналітичним* компонентом є вміння аналізувати процеси та явища, співвідносити їх з реальною дійсністю, знаходити оптимальні рішення у різних перекладацьких ситуаціях.

Відтак, усі ці компоненти є важливими складовими у підготовці майбутнього перекладача. На їх формування та розвиток спрямовуються всі методики британської школи перекладу. Досить чітких моделей навчання перекладу є ще небагато, але педагоги плідно працюють над їх створенням та впровадженням у навчання. Сучасні дидактичні моделі у першу чергу орієнтуються на специфіку роботи перекладача, оскільки його праця є специфічною і досить важкою: переклад вимагає спеціальних умінь і навичок. Майбутньому фахівцю необхідні спеціальна підготовка та кваліфікація, щоб працювати на професійному рівні. Студентам пропонуються різні методики залежно від базових умінь і навичок та професійного досвіду.

2. Особливості методики навчання іноземної мови.

Актуалізуючи проблему *- особливості методики навчання іноземної мови* ***- викладачу доцільно*** виокремити необхідні *професійні компетності майбутніх перекладачів*, серед яких важливими є:

1) фахова, що містить знання, уміння, навички, досвід, необхідні для виконання професійних завдань;

2) ділова (такі ділові якості фахівця, як: організованість, ініціативність, ефективність, працьовитість), що сприяє реалізації професійних завдань;

3) морально-психологічна (розвинута самооцінка, справедливість, об'єктивність, культура поведінки тощо), що є необхідною для самоорганізації та самореалізації;

4) інтелектуально-інформаційна (загальна ерудиція, уміння аналізувати явища в різних сферах суспільного життя, володіння методологією та навичками прийняття оптимального рішення);

5) соціально-комунікаційна (вміння і навички роботи та спілкування з людьми, відстоювання інтересів, мовний етикет, іншомовні знання, вміння й навички).

Викладач акцентує увагу, що ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача досконалого володіння мовою, а також професійної майстерності в організації навчальної діяльності студентів з оволодіння іншомовною діяльністю.

Розкриваючи особливості методики навчання іноземної мови, викладачу доцільно використовувати такі методи навчання як аналіз, порівняння, синтез, тому в презентації доцільні схеми.

Наголошується, що процес навчання реалізується завдяки зусиллям двох його учасників – викладача і студента. Щодо керування цим процесом, визначення його стратегії і тактики, тут головна роль належить викладачеві.

Зауважується, що специфіка навчання іноземної мови, на відміну від інших предметів, полягає в тому, що викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого спілкування додатково до

рідномовного, який вже є. Отже, основи теоретичних знань сучасної методики навчання іноземних мов складаються з таких компонентів:

- загальні теоретичні відомості основних методичних понять (методика як наука пов'язана з іншими науками і в досягненнях методики навчання іноземних мов відбиваються досягнення в галузі лінгвістики, психології, соціології тощо);

- питання організації навчання іншомовної фонетики, лексики, граматики;

- мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма); питання організації навчання включають в себе розгляд методичних понять, пояснення особливостей мовного матеріалу, етапи навчання, методи навчання щодо оволодіння навичками мовлення;

- проблема контролю в навчанні іноземних мов; функції контролю й об'єкти контролю та критерії оцінки рівня володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Зазначається, що успіх навчання іноземної мови в значній мірі залежить від обраного підходу до навчання. Термін «підхід» означає загальну вихідну концептуальну позицію, яка є вирішальною у розгляді й визначенні інших підпорядкованих концептуальних положень, іншими словами «підхід» означає стратегію навчання.

У сучасній методичній літературі виділяють такі наукові підходи:

Поведінковий (біхевіористський підхід) визначає оволодіння іноземною мовою як сформованість респонсивних реакцій на іншомовні стимули.

Реалізує тактику ініціації говоріння у *респонсивному* ході, метою якої є захоплення ініціативи говоріння та, відповідно, спрямування / програмування пост-респонсивного ходу комуніканта-2. Втілення цієї тактики надає можливість комуніканту-1 заволодіти домінантною позицією, тобто набути статусу авторитетного і впливового учасника комунікативної взаємодії у певному комунікативному обміні. До тактики ініціації говоріння у *пост-респонстивному ході.* Ця тактика зумовлюється необхідністю комуніканта-2 прокоментувати пропозиціїкомуніканта-1, зроблені у випереджальному

респонсивному ході, з метою нейтралізувати стратегію дискредитації й мінімізувати його негативний вплив й / або надати свій варіант відповіді на запитання модератора з метою вбудовування власних пропозицій у свідомість електорату.

Розглядається поведінковий (біхевіористський підхід) з позицій домінуючого значення їх поведінкових характеристик, тобто процесів взаємодії з навколишнім середовищем, зокрема, зміни своїх станів в залежності від зовнішнього впливу і, навпаки, зміни зовнішнього середовища відповідно до закономірностей свого розвитку. Біхевіористи намагаються мати справу тільки з тими фактами, які можна спостерігати.

Зауважується, що *інтуїтивно-свідомий підхід* передбачає оволодіння іноземною мовою у моделях в інтенсивному режимі з наступним усвідомленням їх значення.

Зазначається, що *свідомий пізнавальний підхід* спрямовує діяльність студента на засвоєння правил використання лексико-граматичних моделей, на основі яких здійснюється свідоме конструювання висловлювань.

Наголошується, що *комунікативно-діяльнісний підхід* передбачає органічне поєднання свідомих та підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземної мови, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією. Комунікативно-діяльнісний підхід визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень у галузі лінгвістики (теорія комунікативної лінгвістики) і психології (теорія діяльності). Наприклад, праці Ю. І. Пасова, С. Р. Шатілова, Г. В. Рогової та інші.

Відтак, прийнятий у сучасній методиці комунікативно-діяльнісний підхід до навчання іноземних мов зумовлює добір цілей, принципів, змісту, методів, прийомів та засобів навчання.

Наголошується, що у сучасній методиці навчання іноземних мов висуваються наступні *цілі*: практична, виховна, освітня і розвиваюча.

Практична мета є провідною, це зумовлено тим, що навчання іноземної мови є навчання умінь здійснювати іншомовне мовленнєве спілкування.

Зауважується, що практична мета передбачає практичне опанування іноземної мови, тобто оволодіння усіма мовними засобами для здійснення іншомовного міжособистісного спілкування в основних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Учні/ (студенти) мають засвоїти програмний мовний матеріал, як засіб оформлення або розуміння висловлювань у процесі спілкування для їх коректного вживання у відповідних мовленнєвих ситуаціях, уміти самостійно відбирати саме ті мовні і мовленнєві засоби, що є оптимальними для реалізації комунікативного наміру.

Зазначається, що освітня мета передбачає збагачення духовного світу особистості, отримання та розширення знань про культуру країни, мова якої вивчається також рідної країни, а саме про історію, літературу, живопис, музику, звичаї, традиції тощо; про будову іноземної мови, що вивчається, її систему, характер, особливості.

Зауважується, що виховна мета полягає в тому, щоб засобами іноземної мови виховувати особистість високого морального ґатунку, сформувати позитивні риси характеру. Виховання учнів у процесі навчання іноземної мови забезпечується:

- підбором навчального матеріалу (текстів, ситуацій), у якому відображені загальнолюдські моральні цінності, такі як доброта, гуманність, патріотизм, взаємоповага і взаємо порозуміння між людьми та ін.;

- застосування в процесі навчання проблемних завдань, вирішення яких потребує висловлювання своїх почуттів, поглядів, критичної оцінки і своєї власної думки щодо різних подій, стосунків, фактів, які відображенні в інформативному навчальному матеріалу.

Наголошується, що розвиваюча мета реалізується в процесі навчання іноземної мови у двох напрямах:

- розвиток індивідуально-психологічних характеристик особистості студента, які впливають на успішність оволодіння іншомовною мовленнєвою

діяльність. Це фонетичний та інтонаційний слух, гнучкість артикуляційного апарату, обсяг оперативної і довготривалої слухової та зорової пам'яті, мовна здогадка тощо;

- розвиток спеціальних навчальних умінь, наприклад, таких як уміння працювати самостійно із різноманітними засобами навчання, уміння працювати в різних режимах навчання й контролю, уміння логічного накладу думок; загальнокультурні уміння спілкуватися з іншими людьми.

Узагальнюючи і систематизуючи проблему щодо особливостей методики навчання іноземної мови, викладачу доцільно зосередити увагу студентів на висновках фахівців із дослідження особливостей професійної діяльності перекладачів, а саме: виявлено, що такі фахівці повинні володіти принаймні двома мовами, оскільки знання однієї мови недостатнє. Перекладачі як усного, так і письмового перекладу перетворюють одну мову в іншу, і цей процес полягає не лише у переносі понять та ідей. Вимога глибокої обізнаності з предметами, пов'язаними зі специфікою діяльності перекладачів, є умовою сформованості вмінь точної передачі інформації з мови-джерела на мову перекладу. Перекладач повинен постійно вдосконалювати та розширювати свої знання, пов'язані з країною мови перекладу.

Важливо викладачу зауважити, що у питанні визначення особливостей професійної діяльності перекладачів є думка Р. Міньяра-Бєлоручева, який вважає, що основою перекладу є не лише умови сприйняття тексту та способи оформлення перекладу, а й різноманітні мисленнєві механізми, оскільки процес перекладу означає сприйняття, оформлення інформації. Згідно з його підходом, існує чотири види перекладу: зорово-письмовий, зорово-усний, письмовий на слух та усний переклад на слух. Окрім цього, науковець пропонує виділяти види перекладу, виходячи з низки розумових та мисленнєвих механізмів, що функціонують у процесі перекладу. Таким чином, найважливішими механізмами перекладацької діяльності є: сприйняття похідного тексту, запам'ятовування, перехід від однієї мови до іншої, оформлення перекладу та

синхронізація перекладацьких операцій. Також автор виділяє низку умов, необхідних для виконання такої діяльності:

1. Сприйняття тексту повідомлення як з позиції провідних аналізаторів (чуттєвого та зорового), так і з позиції повторюваності самого тексту (одноразове чи багаторазове).

2. Запамя’товування як процес обробки різних за довжиною відрізків мовлення (значне або незначне навантаження пам’яті).

3. Перехід з однієї мови на іншу у певні відрізки часу (обмежене або необмежене).

4. Оформлення перекладу з урахуванням форми мовлення, можливостей коригування мовлення (одноразове чи багаторазове).

5. Розподілення основних операцій у часі (синхронність або послідовність операцій).

Відтак, на основі вказаних положень Р. Міньяр-Бєлоручев доходить виснову, що умови функціонування перекладацьких операцій полягають у чотирьох видах перекладу: письмовому, синхронному, перекладі з аркуша та послідовному. Аргументованість цього підходу є безсумнівним, оскільки кожний вид перекладу вимагає спеціальної системи підготовки та тренування. Так, для ефективної діяльності письмового перекладача, який поєднує перетворювальну та пошукову функції одночасно з пізнавальною активністю та почуттям відповідальності, необхідні, на думку вченого, такі психологічні якості, як: ретельність та обачність; виконавча дисципліна; акуратність, посидючість, терпіння; спостережливість та зібраність; стійкість уваги; перемикання уваги; довготривала пам'ять; здатність легко відмовлятися від звичного плину думок, шукати нові варіанти рішення проблем.

3. Педагогічні теорії як основа процесу підготовки перекладачів.

Зазначається, що вивчення науковцями результатів наукових пошуків вітчизняних і зарубіжних учених з проблеми підготовки перекладачів дало підстави стверджувати, що основою процесу підготовки перекладачів є педагогічні, психологічні та філософські концепції й теорії. Зокрема :

- теорія формування та розвитку творчої мовної особистості (Л. Виготський, Н. Гальскова, В. Маслова, М. Мід, С. Рубінштейн, О. Семеног та ін.);

Зауважується, що Л. Виготський розкриває основні аспекти міжособистісної взаємодії, які використовують перекладачі. Автор наголошує, що під час комунікативних процесів необхідно враховувати особистісні характеристики, а саме: темперамент, індивідуалізм, культурне середовище, у якому виховувався індивід, рівень його освіти тощо.

Підкреслюється, що американський науковець М. Мід висвітлює методологічні та теоретичні основи психології. Автор стверджує, що теорія емпіричного пізнання особистості відіграє важливу роль у формуванні навичок міжкультурної комунікації, а ефективність спілкування залежить від психодіагностичного аналізу комуніканта. Науковець переконаний, що перед початком вербального контакту необхідно провести візуальний аналіз комуніканта і визначити характер розмови з цією людиною. Отже, для успішної комунікації слід спілкуватися з людиною на її рівні і не порушувати встановлених нею правил. Результати цих досліджень використовують у сучасному перекладознавстві під час викладання дисциплін, пов’язаних з вивченням особливостей культури, психології, традицій представників різних народів.

Вартими уваги для перекладачів запропонована С. Рубінштейном теорія і методика розвитку творчості особистості. Дослідник стверджує, що творчою є будь-яка особистість, і для розкриття цього потенціалу викладач повинен знайти точки дотику з цією людиною, зацікавити її, спробувати мотивувати її дії. Вищезазначені положення є актуальними для формування майбутніх перекладачів, оскільки їх професійна діяльність базується на реалізації особистісного творчого потенціалу.

У контексті теорії розвитку творчої мовної особистості вартою уваги, зазначається викладачем, є думка українського науковця О. Шупти, яка визначає критерії готовності до професійної творчої діяльності майбутніх

перекладачів. До таких критеріїв автор відносить позитивну мотивацію учіння, поєднану із налаштованістю студентів на творчу перекладацьку діяльність; наявність у студентів загально навчальних і фахових знань, умінь та навичок; професійно важливі якості, творчі здібності, зокрема самооцінку, самоконтроль, самокорекцію студентами власного перекладу як продукту творчої діяльності .

Розглядається також педагогічні аспекти проблеми підготовки перекладачів, які знайшли відображення у працях І. Алєксєєвої. Науковець визначає та характеризує три етапи становлення перекладача як професіонала: ознайомлювальний, мотиваційний та формувальний. Під час першого відбувається ознайомлення з майбутньою професією, під час другого створюється позитивна мотивація до професії шляхом набуття позитивного досвіду на прикладі діяльності відомих перекладачів, під час третього відбувається власне формування перекладача як фахівця. Цієї думки дотримується науковець Т. Ганічева, яка досліджує соціокультурний компонент процесу перекладу та його значення для професійного перекладача. Автор наголошує, що переклад виступає мотиваційним компонентом, оскільки він допомагає знайомитися з соціальними та культурними особливостями представників різних країн. В. Комісаров переконливо доводить, що навчання перекладу є перш за все процесом пізнання лінгвістики, етики та естетики, історії, культури народів, мови яких вивчаються

Зазначається, що питання методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх перекладачів висвітлює російський педагог Г. Мірам. Науковець розглядає декілька варіантів власних методик підготовки перекладачів та відзначає основи перекладу як науки. Вартою уваги є методика компетентнісного та комунікативного підходів до підготовки перекладачів, спрямована на формування професійно значущих умінь і навичок, зокрема комунікативних, культурологічних, лінгвістичних та технічних .

- теорія комунікації, асоціаціонізму та сугестії (В. Кашкін, Г. Лозанов, М . Філоненко, І. Халєєва);

Зауважується, що освітній процес враховує продукти навчальної діяльності, які вважаються надбанням людської культури. Основними елементами сугестії в професійній підготовці можна вважати свідоме критичне мислення та етичні принципи особистості, серед яких увага приділяється принципу розкутості, принципу єдності свідомого і підсвідомого, принципу сугестивного зв'язку «викладач-студент». Теорія сугестії у професійній підготовці спрямована на розвиток внутрішньої активності, що залежить від добре вмотивованого позитивного ставлення до навчального процесу. Професійна підготовка перекладачів реалізує це положення через систему введення і закріплення мовного матеріалу у різноманітних ситуаціях спілкування і орієнтується на створення природного мовного середовища, активізацію студентів під час занять і мобілізацію прихованих психічних резервів особистості .

Наголошується,що сугестивна методика є ефективною, якщо присутній авторитет викладача, встановлюються довірчі стосунки між викладачем і студентом, вивчення лінгвістичних засобів супроводжується екстралінгвістичними факторами (інтонацією, ритмікою, мімікою, жестами), студент проявляє здатність до гіпермнезії, тобто формування надпам'яті. Ці засоби реалізуються на всіх етапах навчального процесу (підготовчому, засвоєння навчального матеріалу, відтворення засвоєних знань). Як зауважує науковець Н. Микитенко, вони допомагають подолати психологічні бар'єри у процесі засвоєння і відтворення навчального матеріалу, підвищити рівень мотивації студентів до навчання завдяки релаксації, зняттю втоми та підвищенню рівня їх працездатності, активізувати психологічні механізми розвитку пам'яті та формування над пам'яті. У професійній підготовці перекладачів сугестивно-асоціативна методика використовується через встановлення асоціативних зв'язків між елементами лексичної структури тексту та явищами дійсності або свідомості, які ці елементи означають. У процесі навчання іноземних мов за сугестивно-асоціативною методикою

широко застосовуються як індивідуальні чи групові, так і фронтальні методи роботи з аудиторією.

- теорія експліцитного та імпліцитного навчання іноземної мови (Н. Елліс, Р.Елліс, О'Маллі, Р. Оксфорд, Дж. Рубін, О. Соловова та ін.);

Вартим уваги є експліцитне навчання іноземній мові (ІМ) (learning) та імпліцитне оволодіння іноземною мовою (acquisition), які використовуються при професійній підготовці майбутніх перекладачів. Науковець Н. Елліс охарактеризовує експліцитне навчання ІМ як усвідомлений процес отримання знань, а імпліцитне оволодіння ІМ як отримання знань про мовні форми у процесі, який відбувається природно і неусвідомлено . Їх застосовують при вивченні граматики та фонетики іноземної мови. Імпліцитне оволодіння не передбачає пояснення правил і застосовується головним чином на початковому етапі вивчення іноземної мови. Експліцитне навчання ґрунтується на заучуванні правил і використанні в його межах двох методів: індуктивного (самостійного визначення основних понять та правил) і дедуктивного (попереднього вивчення правил та понять з подальшим їх практичним опрацюванням). Обидва підходи розвивають увагу особистості, її розумову активність та сприяють ефективному опрацюванню вивченого матеріалу. Суто експліцитне навчання уможливлює передачу виключно експліцитних знань. Суто імпліцитне оволодіння ІМ несумісне з викладанням ІМ в інституалізованих контекстах (у школі та ВНЗ). Необхідно поєднувати переваги обох форм навчання і шукати далі шляхи подолання притаманних їм недоліків.

- теорія формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності та компетентностей (Х. Альбір, Е. Бялисток, М. Вільямс, Н. Власенко, Г. Єлізарова, В. Сафонова, Д. Хемфрі та ін.);

Підкреслюється, що М. Мід, Є. Пассова вважають основою підготовки перекладачів теорію міжкультурної комунікації. Відповідно до результатів їхніх досліджень, процес міжкультурної комунікації включає адаптацію (звикання до нових обставин, нового спілкування, нових комунікантів), координаційне керування процесом спілкування (індивідуальну інтерпретацію

та коригування значень одиниць спілкування), риторику (вміння чітко та зрозуміло висловлюватися), комунікативістику (вплив ЗМІ на різні галузі соціокультурного життя), лінгвокраїнознавство (відображення народної культури, психології та міфологічних уявлень у мові, що вивчається), лінгвокультурологію (вивчення кореспонденції мови і культури в їх синхронній взаємодії).

- теорія діалогу культур, професійної культури, толерантності, міжкультурної взаємодії та культурологічних цінностей (К. Альбуханова-Славська, Г. Андреєва, Л. Гришаєва, А. Маркова, М. Палій, С. Тер-Мінасова, І. Шевченко та ін.);

Наголошується, що відповідно до теорії діалогу культур, аналіз наукових здобутків дослідників К. Альбуханової-Славської та А. Маркової дає можливість підкреслити, що майбутній професіонал, у нашому випадку перекладач, перш за все повинен виробити та обґрунтувати свою життєву позицію, життєву стратегію. Цим аспектом обумовлюються етапи професійного становлення перекладача, його професійні інтереси, вимоги й бажання, оцінка власних професійних досягнень, формування професійної індивідуальності. Дослідження згаданих науковців допомагають правильно побудувати поведінку, адекватно оцінити потенціал, проаналізувати результати діяльності, спрогнозувати майбутні професійні дії перекладача .

Відтак, всупереч К. Альбухановій-Славській, А. Маркова вважає, що базову роль у становленні майбутнього професіонала відіграє вплив суспільства. Ми погоджуємося з науковцем у тому, що професійна підготовка - це система педагогічного впливу на людину з боку суспільства, спрямованого на формування необхідних для професії перекладача знань, умінь і навичок, а також якостей особистості. Суспільство допомагає людині професіоналізуватися в інтересах особистості, самого суспільства, держави. Науковець відзначає, що професіоналізація відбувається шляхом формування професійної культури, а саме: стимулювання розвитку психологічних якостей, необхідних для успішного проходження етапів вибору професії, освоєння

професії, адаптації, оволодіння майстерністю та творчістю, підвищення кваліфікації тощо. Автор виділяє серед умінь, необхідних для формування професійної культури, такі:

- здійснення трудової діяльності на рівні високих стандартів;
- вирішення невідомих професійних завдань;
- засвоєння нових професійних знань, умінь і навичок.

Зазначається, що усі етапи формування професійної культури, за А. Марковою, повинні відповідати людиноцентристському та особистісному підходам.

- теорія перекладу та перекладознавства (Е. Гентцлер, В. Гумбольдт, В. Комісаров, Ю. Найда, П. Ньюмарк, М. Цвіллінг, С. Швачко та ін.);

Зауважується, що особливо вплинули на розвиток перекладознавства сім методів порівняльної стилістики науковців Ж. Віне (J. Vinay) і Ж. Дарбельне (J. Darbelne), визначені на основі порівняння лексичних та синтаксичних структур англійської та французької мов. Цих поглядів дотримувався і П. Ньюмарк. Він визначив сім основних механізмів перекладу та техніку перекладу мовних пар англійської та французької мов. Ці дослідження базувалися на контрактивному аналізі лінгвістичних і синтаксичних одиниць, які вважалися правильними у мовах перекладу.

Підкреслюється, що у питанні формування професіоналізму майбутнього перекладача вартим уваги є текстолінгвістичний підхід**,** який вважається одним з основних у процесі підготовки перекладачів. Текстолінгвістика визначає текст як основну одиницю комунікації і як об’єкт дослідження. Для перекладознавства це означає, що текст вважається одиницею перекладу. З огляду на це переклад – це не транскодування лінгвістичних знаків, а ретекстуалізація тексту оригінальною мовою. Увага при цьому переключається з репродукування значень у репродукування тексту, відповідно до визначення перекладу А. Нойберта (A. Neubert): «оригінальний текст впливає на результат перекладу».

Зазначається, що основне припущення такого підходу до розуміння перекладацької діяльності полягає у тому, що тексти мов перекладу відрізняються не лише структурою речень, як цього вимагає лінгвістична система, а й більшими лінгвістичними одиницями. Відповідно до цього норми тексту повинні враховуватися разом із нормами лінгвістичних систем. Такий підхід є моделлю ретекстуалізації оригінального тексту відповідно до норм мови перекладу.

- концепція соціолінгвістичних учень та норм (Р. Барч, Ж. Віне, Т. Германс, Ж. Дарбельне, Г. Тоурі та ін.);

Викладач наголошує, що знання міжкультурних схожих понять та жанрових норм є головними для професіоналізму майбутнього перекладача. Згідно з таким підходом, поняття норм розповсюджується на знання правил жанрів, наприклад, знання з підготовки тексту відповідно до жанру, а також знання з правил структурування тексту. Перехід від норм є вмотивованим стилістичними причинами, і перекладачам необхідно вміти визначати такі деривації та працювати з ними.

Розглядається один з основних підходів, використовуваний під час навчання перекладу, якому приділяють максимум уваги дослідники, це – *мовнонормативний.* Серед відомих зарубіжних науковців, які досліджували означену проблему, найбільший внесок у розвиток цієї концепції зроблено Г. Тоурі (G.Toury) і Т. Германсом (T. Hermans). Згідно з їх поглядами, норми відіграють головну роль у коректності та відповідності кінцевого продукту перекладу.

Зазначається, що британський науковець Р. Барч (R. Bartsch) визначає норми як «соціальну реальність поняття коректності». Це означає, що кожна спільнота має власні поняття коректної або відповідної поведінки, включаючи комунікативну поведінку. У суспільстві ці поняття існують у формі норм, що розвиваються у процесі соціалізації. Вони гнучкі, з ними погоджуються всі члени спільноти, оскільки норми ці є міжсуб'єктними моделями поведінки.

Викладач підкреслює, що філософські аспекти проблеми професійної підготовки фахівців знаходимо у працях В. Гумбольдта, Д. Девідсона, В. Квайна, О. Комар, М. Лановика, Дж. Остіна, Дж. Сьорла, Г. Штейнталя, які заклали, розвинули й оновили засади перекладу як професійної діяльності. Науковці порівнюють теорії референції, описують труднощі перекладу філософських текстів, проводять аналіз важливих понять філософії мови, зокрема «радикального перекладу» В. Квайна (W. Quaine) , «принципу доброзичливості» Д. Девідсона (D. Davidson), різних типів мовленнєвих актів Дж. Сьорл (J. Surle) і окреслюють місце перекладознавства у сучасній міждисциплінарній науці, а також основні когнітивні підходи до його дослідження .

- концепція перекладознавства німецького філософа В. Гумбольдта. Науковець вважає, що перекладач повинен раціонально аналізувати словник, синтаксис та ритміку художнього твору, а також розуміти сутність оригіналу. Ідеї В. Гумбольдта стали основним підґрунтям для розвитку європейського перекладознавства і нової концепції розуміння перекладу як соціально-філософського явища.

Зазначається, що послідовник В. Гумбольдта Г. Штейнталь (H. Steinthal), у свою чергу, дослідив можливості вирішення проблеми сприймання оригінальної інформації та запропонував нову суб'єктивно-ідеалістичну концепцію мови. Він підкреслив роль перекладів у культурно-етнічному становленні народів, наголосив на необхідності збереження в перекладі «чужості» мови і культури ориґіналу та акцентував увагу на непосильності завдання розуміти та відтворювати оригінал.

Вартими уваги є теорії перекладу Е. Гентцлера щодо текстолінгвістичного підходу до навчання перекладу. Науковець наголошує, що компетентний перекладач не відбудеться як професіонал, якщо підґрунтям його підготовки не стане вивчення міжкультурних особливостей та правил комунікації. Ці ідеї підтримує П. Ньюмарк, який у своїх працях розглядає проблему текстової основи навчання перекладу. На наш погляд, недоліком його

позиції є те, що він не приділяє належної уваги формуванню вмінь і навичок колективної праці, вважаючи, що перекладач є індивідуалістом і повинен працювати перш за все одноосібно.

Аналізуючи психологічні аспекти перекладу, перекладацької творчості, а також професійної діяльності перекладачів, викладач наголошує, що на увагу заслуговує проблема розвитку лінгвістичної теорії перекладу Ю. Найди (U. Naida), видатного американського лінгвіста. Автор переконливо доводить, що основою перекладу є характерні особливості мови: знакова система, довільність предметних дефініцій, опис явищ дійсності, відмінність принципів утворення висловлювань у різних мовах. Зокрема, теоретично цінною є його концепція перекладацької еквівалентності. Згідно з нею автор розрізняє такі еквівалентності: формальну, або орієнтовану на оригінал та динамічну, або орієнтовану на реакцію реципієнта. На противагу концепції Ю. Найди, дослідник перекладу С. Баснет-Макгайр у своїх працях виділяє такі види перекладу: перефразування, власне переклад та трансмутацію, що лягли в основу міжкультурної комунікації як основної функції перекладу.

- теорія використання інноваційних технологій у професійній підготовці фахівців (Р. Гуревич, Т. Коваль, Л. Морська, Р. Олексієнко, М. Прадівлянний та ін.).

Зауважується, що педагогічні умови формування професійної іншомовної компетентності фахівців засобами сучасних інформаційних технологій вивчали Р. Гуревич, Т. Коваль, О. Мацюк, М. Прадівлянний, О. Рогульська, та інші. Зокрема, О. Рогульською розроблена система формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами ІКТ, особливістю якої є модульна побудова змісту професійної підготовки, що забезпечує перехід навчальної діяльності в квазіпрофесійну, а потім і в навчально-професійну діяльність, опосередковану ІКТ. Ефективність реалізації розробленої моделі забезпечується впровадженням технології, особливість якої полягає в поетапному формуванні професійної компетентності майбутніх перекладачів в умовах комплексного використання ІКТ і застосування активних методів

навчання, що забезпечують перехід майбутніх перекладачів з об'єктної в суб'єктну позицію. Вартими уваги є результати наукових досліджень Т. Коваль, яка сформулювала методичний підхід до використання інформаційних технологій під час навчання іноземним мовам.

- теорія навчального співробітництва на основі особистісно орієнтованого, суб'єкт-суб'єктного (навчального співробітництва), діяльнісного, акмеологічного, міждисциплінарного, інтегративного. ситуаційного та компетентнісного підходів (І. Бех, І. Зимняя, В. Ляудис, О. Мисечко, О. Овчарук, Є. Пассов, Є. Полат, Дж.Річардс, Т. Роджерс, Т. Симоненко, О. Хуторський та ін.);

Викладач доходить висновку, що у формуванні майбутнього перекладача-професіонала є й урахування теорії навчального співробітництва. Як свідчать результати досліджень науковців В. Ляудіс, Є. Полат, навчальне співробітництво спрямоване на формування загальних для всіх громадян способів мислення та дій, оскільки орієнтується на результати завдяки застосуванню нових способів, засвоєних майбутніми перекладачами. Науковці наголошують, що таке співробітництво необхідне під час професійної підготовки для формування вмінь самореалізації та самостійного навчання. Навчальне співробітництво полягає в осмисленні самого себе і своїх дій, умінні толерантно ставитися до інших, прагненні зрозуміти інший погляд, навіть якщо він суперечить власному, співпереживанні, вмінні визначати різницю емоційних станів комунікантів, вмінні проявляти ініціативу у пошуку необхідної інформації, готовності вносити власні пропозиції, раціонально вирішувати конфлікти, виявляти самокритичність і товариськість в оцінці партнера.

Узагальнюючи і систематизуючи матеріал, викладач наголошує, що вивчення результатів наукових пошуків вітчизняних і зарубіжних учених з проблеми дослідження дало підстави фахівцям стверджувати, що основою процесу підготовки перекладачів є педагогічні, психологічні та філософські

концепції й теорії. Зокрема, найбільш значущими для дослідників професійної підготовки майбутніх перекладачів є:

- теорія формування та розвитку творчої мовної особистості (Л. Виготський, Н. Гальскова, В. Маслова, М. Мід, С. Рубінштейн, О. Семеног та ін.);

- теорія комунікації, асоціаціонізму та сугестії (В. Кашкін, Г. Лозанов, М. Філоненко, І. Халєєва та ін.);

- теорія формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності та компетеностей (Х. Альбір, Е. Бялисток, М. Вільямс, Н. Власенко, Г. Єлізарова, В. Сафонова, Д. Хемфрі та ін.);

- теорія діалогу культур, професійної культури, толерантності, міжкультурної взаємодії та культурологічних цінностей (К. Альбуханова-Славська, Г. Андреєва, Л. Гришаєва, А. Маркова, М. Палій, Ю. Скиба, С. Тер-Мінасова, В. Шинкарук, І. Шевченко та ін.);

- теорія перекладу та перекладознавства (Е. Гентцлер, В. Гумбольдт, В. Комісаров, Ю. Найда, П. Ньюмарк, М. Цвіллінг, С.Швачко та ін.);

- теорія експліцитного та імпліцитного навчання іноземної мови (Н. Елліс, Р. Елліс, О'Маллі, Р. Оксфорд, Дж. Рубін, О. Соловова та ін.);

- теорія використання інноваційних технологій у професійній підготовці фахівців (Р. Гуревич, Т. Коваль, В. Ковальчук, Л. Морська, Р. Олексієнко, М. Прадівлянний та ін.).

- концепція сучасної філософії освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін та ін.);

- концепція неперервної професійної освіти (С. Амеліна, С. Батишев, Т. Десятов, А. Кузьмінський, В. Манько, Н. Ничкало та ін.);

- концепція порівняльної педагогіки (Н. Бідюк, Н. Журавська, М. Лещенко, О. Локшина, О. Матвієнко, Н. Мукан, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сергеєвата ін.);

- концепція особистісно орієнтованого, суб'єкт-суб'єктного (навчального співробітництва), діяльнісного, акмеологічного, міждисциплінарного,

інтегративного. ситуаційного та компетентнісного підходів (І. Бех, І. Зимняя, В. Ляудис, О. Мисечко, О. Овчарук, Є. Пассов, Є. Полат, Дж. Річардс, Т. Роджерс, Т. Симоненко, О. Хуторський та ін.);

- концепція соціолінгвістичних учень та норм (Р. Барч, Ж. Віне, Т. Германс, Ж. Дарбельне, Г. Тоурі та ін.).

4. Методична робота в школі

Актуалізуючи проблему, викладач наголошує на особистісних якостях перекладачів, згідно визначених компетентностей, а саме: ввічливість, тактовність; вихованість; кмітливість; енергійність, наполегливість; почуття власної гідності; ерудиція; порядність; витримка; толерантність

Отже, *методична робота* – це робота, яка сприяє поліпшенню фахової підготовки педагогічних кадрів у школах, спонукає кожного вчителя до підвищення свого фахового рівня; сприяє взаємному збагаченню членів педагогічного колективу педагогічними знахідками, дає змогу молодим учителям вчитися педагогічної майстерності у старших і досвідченіших колег, забезпечує підтримання в педагогічному колективі духу творчості, прагнення до пошуку.

Зауважується, що *зміст методичної роботи має виконувати такі завдання*:

- поглиблення філософсько-педагогічних знань, які спрямовані на відродження і розвиток національної освіти в Україні, вивчення педагогічної теорії і методики навчання і виховання, психології, етики, естетики, поглиблення науково-теоретичної підготовки з предмету і методики його викладання з урахуванням вимог Закону “Про мови” в Україні;

- вивчення діалектики і принципів розвитку української національної школи.

- збагачення педагогічних кадрів надбаннями української педагогіки, науки, культури;

- вивчення теорії досягнень науки з питань викладання предметів, володіння сучасними науковими методами;

- глибоке вивчення і практична реалізація оновлених програм і підручників, розуміння їх особливостей і виконання з позицій формування національної школи;

- освоєння методики викладання додаткових предметів. Випереджаючий розгляд питань методики вивчення складних розділів навчальних програм з демонструванням відкритих уроків, застосуванням наочних посібників, ТЗН, дидактичних матеріалів;

- освоєння і практичне застосування теоретичних положень загальної дидактики, методики і принципів активізації навчальної діяльності учнів і формування у них наукового світогляду, виходячи з вимог етнопедагогіки;

- систематичне інформування про нові методичні рекомендації, публікації по змісту і методиці освітньої роботи, глибоке вивчення відповідних державних нормативних документів;

- впровадження досягнень етнопедагогіки, психології і окремих методик та впровадження в діяльність педагогічних колективів зразків національної культури і традицій.

Зазначаються *завдання методичної роботи*: підвищення наукового рівня вчителя: підготовка вчителя до засвоєння ним змісту нових програм і технологій їх реалізації; постійне ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічних дисциплін і методик викладання; вивчення і втілення у шкільну практику передового педагогічного досвіду, творче використання перевірених рекомендацій: збагачення новими, прогресивними і досконалими методами і засобами навчання; постійне вдосконалення навичок самостійної роботи вчителя, надання йому кваліфікаційної допомоги як у питаннях теорії, так і в практичній діяльності, у підвищенні результативності його педагогічної праці.

Відтак функції методичної роботи в школі: А) функція планування – важливий підготовчий етап методичної роботи, яка полягає у визначенні системи заходів, що забезпечать досягнення найкращих результатів; Б) організаційна функція проявляється в діяльності, пов’язаній з удосконаленням структури методичної роботи, змісту діяльності різних її складових; В)

діагностична функція – вимагає регулярного вивчення ступеня розриву між реальним рівнем компетентності педагогів, що виявляється в узагальненому результаті їх праці, та вимогами суспільства до якості діяльності конкретних працівників освіти в умовах розбудови української національної школи; Г) прогностична функція вимагає визначення знань та умінь, необхідних педагогам у майбутньому; Д) моделююча функція полягає у розробці принципово нових положень освітньої роботи в школі, у формуванні та впровадженні моделей передового досвіду, їх експериментальній перевірці, після якої вони можуть бути використані як зразки для впровадження; Е) відновлювальна функція передбачає відновлення частково забутих або втрачених учителями знань після закінчення педагогічного навчального закладу; Є) корегуючи функція спрямована на виправлення в діяльності педагогів недоліків, пов'язаних з використанням застарілих методик, що не відповідають вимогам сучасності; Ж) пропагандистська функція спрямована на інформування педагогів, їх агітацію щодо впровадження у практику досягнень науки, передового педагогічного досвіду; З) контрольно-інформаційна функція полягає в утворенні і підтримці стабільного зворотного зв'язку, в оцінці відповідності наслідків методичної роботи плановим завданням та нормативним вимогам.

Зазначаються *напрями методичної роботи в школі:* 1) поглиблення філософсько-педагогічних знань, спрямованих на відродження й розвиток національної освіти в Україні, вивчення педагогічної теорії та методики навчання і виховання, психології, етики, естетики, поглиблення науково-теоретичної підготовки з предмета і методики його викладання з урахуванням вимог Закону «Про мови» в Україні; 2) вивчення діалектики і принципів розвитку української національної школи; збагачення педагогічних кадрів надбаннями української педагогіки, науки, культури; вивчення теорії та досягнень науки з питань викладання предметів, володіння сучасними науковими методами; глибоке вивчення й практична реалізація оновлених програм і підручників, розуміння їх особливостей і виконання з позиції

формування національної школи; 3) освоєння методики викладання додаткових предметів; випереджувальний розгляд питань методики вивчення складних розділів навчальних програм з проведенням відкритих уроків, використанням наочних посібників, ТЗН, дидактичних матеріалів; 4) освоєння і практичне застосування теоретичних положень загальної дидактики, методики та принципів активізації навчальної діяльності учнів і формування у них наукового світогляду, виходячи з вимог етнопедагогіки; 5) систематичне інформування про нові методичні рекомендації, публікації щодо змісту й методики навчально-виховної роботи, глибоке вивчення відповідних державних нормативних документів; 6) упровадження досягнень етнопедагогіки, психології та окремих методик і передового педагогічного досвіду із зверненням особливої уваги на використання в діяльності педагогічних колективів зразків національної культури і традицій,

Зазначається, що методичну роботу в школі проводять в індивідуальній і колективній формах.

Індивідуальна форма методичної роботи - є складовою їх самоосвіти. Зміст індивідуальної самоосвіти педагога охоплює систематичне вивчення політичної, психолого-педагогічної, наукової літератури, безпосередню участь у роботі шкільних, міжшкільних та районних методичних об'єднань, семінарів, конференцій, педагогічних читань; розробку окремих проблем, пов'язаних з удосконаленням навчально-виховної роботи; проведення експериментальних досліджень; підготовку доповідей, виступів по радіо, телебаченню, огляд і реферування педагогічних та методичних журналів, збірників та ін. Організація самоосвіти передбачає зв'язок самоосвіти з практичною діяльністю педагога; систематичність і послідовність самоосвіти, постійне ускладнення її змісту і форм; гласність і наочність результатів самоосвіти в педагогічному колективі; створення в школі умов для звернення педагогів до нових досягнень науки і передового педагогічного досвіду; завершеність самоосвітньої роботи на кожному її етапі (доповіді, участь у семінарі, підготовка виступу, написання

реферату, підготовка доповіді, участь у засіданні педагогічної ради, науково-практичній конференції та ін.).

Наголошується, що молоді фахівці, які закінчили вищі педагогічні заклади освіти, упродовж першого року роботи за місцем працевлаштування проходять стажування. Його мета — набуття практичних умінь і навичок педагогічної діяльності. Під час стажування вони користуються всіма правами працівника школи і виконують покладені на них обов'язки.

Зауважується, що керівник закладу освіти призначає для молодого вчителя наставника з числа кращих учителів відповідного фаху. Наставник надає стажисту допомогу в плануванні освітньої роботи, в розробці поурочних планів та ін. Результати стажування розглядає наприкінці навчального року дирекція школи.

Наголошується на колективних формах: 1. Відкриті уроки — одна з колективних форм методичної роботи, їх мета - підвищення майстерності всіх учителів. Основні завдання відкритих уроків: упровадження в практику вчителів передового педагогічного досвіду і результатів досліджень педагогічної науки, спрямованих на розв'язання завдань, що стоять перед національною школою.

2. Взаємо відвідування вчителями уроків - має істотне значення у підвищенні педагогічної майстерності вчителів. Якщо молодий і недосвідчений учитель відвідає урок, що його проводить старший колега, то він може збагатити свій методичний багаж. Якщо ж досвідчений педагог відвідає урок менш досвідченого колеги, то зможе порадити йому, як удосконалити той чи той момент уроку. Можливо, й досвідчений педагог знайде щось корисне для себе у молодшого колеги.

3. Предметні методичні об'єднання вчителів або предметні комісії — центр методичної роботи, вивчення і втілення досягнень теорії та передового досвіду в практику навчання конкретних навчальних дисциплін. Вони створюються у великих школах, де один предмет викладають кілька вчителів. Існують також методичні об'єднання вчителів початкових класів та об'єднання класних

керівників і вихователів. Методичні об'єднання можуть заслуховувати й обговорювати доповіді з найактуальніших питань навчання і виховання, нову фахову літературу, організовувати взаємо відвідування уроків, проведення і обговорення відкритих уроків, виготовлення наочності, застосування технічних засобів навчання. План роботи методичного об'єднання складають на навчальний рік. На першому організаційному засіданні обирають голову і секретаря терміном на один рік, обговорюють проект плану роботи і доповнюють його, обмінюються досвідом з питань підготовки до нового навчального року. Бажано, щоб на кожному з чотирьох засідань методичного об'єднання було проведено відкриті уроки різних типів із складних тем програми досвідченими учителями. Одну із запланованих для обговорення доповідей варто присвятити темі відкритого уроку.

4. У системі шкільних і міжшкільних предметних методичних об'єднань можуть створюватися творчі (проблемні) групи у складі 8—10 добре теоретично підготовлених учителів, які працюють над вирішенням актуальних проблем освітнього процесу (наприклад, використання комп'ютера у навчальному процесі, формування світогляду учнів у процесі вивчення навчальної дисципліни, диференційоване навчання та ін.).

5. Методичні кабінети — створюють у великих основних і середніх школах для надання вчителям і вихователям методичної допомоги. Вони знайомлять учителів з досягненнями педагогічної науки і передового педагогічного досвіду. В методичних кабінетах збирають кращі зразки тематичних та поурочних планів, методичні розробки класних годин, розробки складних тем навчальних програм, зразки художньої й технічної творчості учнів, саморобні прилади, матеріали з узагальнення досвіду навчально-виховної роботи кращих педагогів та ін.

6. Одним із шляхів підвищення методичного рівня вчителів є залучення їх до розробки актуальної для педагогіки і школи проблеми. Наукову проблему обирають з таким розрахунком, щоб до її розробки можна було залучити всіх педагогів школи.

7. Семінар-практикум — продуктивна форма методичної роботи. Цінність його в тому, що вчителі самостійно опрацьовують педагогічну літературу з обговорюваної проблеми, аналізують власний досвід. Опрацьовані матеріали учасники семінару - практикуму оформляють у вигляді рефератів або доповідей.

8. Педагогічні читання — сприяють підвищенню педагогічної майстерності вчителів. Мають на меті узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду і проводяться з актуальної педагогічної тематики, їх можна організувати у школі, районі, області, країні. Учителі школи впродовж певного періоду працюють над окремими темами проблеми і на шкільних педагогічних читаннях доповідають про результати свого дослідження. Районні педагогічні читання організовують на базі кращих доповідей, відібраних на шкільних педагогічних читаннях.

10. Науково-практична конференція (районна, обласна чи республіканська) — ефективна форма методичної роботи. З темою конференції педагогічну громадськість ознайомлюють заздалегідь. На пленарному засіданні розглядають основні питання проблеми, яка виноситься на обговорення, а під час роботи секцій обговорюють конкретніші питання навчально-виховної роботи, відвідують і обговорюють уроки та виховні заходи у кращих школах.

11. Діяльність шкіл передового досвіду — спрямована на вивчення та поширення передового педагогічного досвіду. Такі школи безпосередньо демонструють зразки освітньої роботи відвідувачам, організовують розповіді керівників або кращих учителів про систему своєї роботи, забезпечують відвідування та обговорення уроків або виховних заходів зі слухачами, оформляють спеціальні буклети з описом передового досвіду та ін.

11.1. Практичні заняття — відвідування уроків керівників шкіл, аналіз цих уроків з метою вивчення їх системи роботи, відвідування уроків молодих учителів директором школи, взаємовідвідування уроків учителями, консультації керівників школи, ознайомлення з творчою лабораторією керівника школи.

11.2. До форм теоретичних занять у школі передового досвіду відносять спільне вивчення програм, підручників, методичних посібників, психолого-педагогічних вимог до уроків, дидактичних принципів і шляхів їх реалізації; систематичне інформування слухачів школи про новини науково-методичної і психолого- педагогічної літератури; вивчення актуальних питань педагогіки і методики навчання та ін.

12. Опорні школи — важлива ланка методичної роботи. Вони мають належну навчально-матеріальну базу, творчий педагогічний колектив і відповідні результати в освітній роботі. На базі опорної школи проводять індивідуальні та групові консультації, стажування, науково-практичні конференції, педагогічні читання, семінари-практикуми тощо.

13. Експериментальний педагогічний майданчик. Відповідно до «Положення про експериментальний педагогічний майданчик» (1993) такі майданчики створюють для реалізації педагогічних ініціатив, спрямованих на оновлення змісту, впровадження принципово нових технологій у практику закладів освіти. Ініціатором створення може бути будь-яка особа чи заклад освіти.

14. Творчі звіти вчителів — використовують перед атестацією педагогічних працівників. Звітуючи на педагогічній раді, вчитель ділиться своїми знахідками, методичними доробками, знайомить інших учителів з технологією власного досвіду.

Наголошується на основних напрямах роботи методичних об'єднань вчителів іноземних мов у 2017-2018н.р.

1. Перехід до системного запровадження комплексів педагогічних методів і прийомів, спрямованих на залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності.
2. Кооперативне навчання як технологія конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу.
3. Проектна (Інтернет - технологія як творче вивчення значущої в теоретичному, практичному, пізнавальному плані проблеми на основі

самостійного вивчення завдань, етапів дослідження, їх реалізації і оформлення результатів.

4. Розвиток критичного мислення учнів на основі застосування сукупності спеціальних форм, прийомів і методів навчання під час опрацювання інформації з різних джерел.
5. Застосуваня іншомовного навчання на основі дебатів і дискусій, як цілеспрямований і впорядкований обмін ідеями, судженнями і думками на уроках іноземних мов.
6. Технологія ситуаційного навчання як шлях розвитку здатності учнів ефективно діяти і приймати рішення в реальних життєвих ситуаціях.

Узагальнюючи і систематизуючи матеріал, викладачу доцільно наголосити на стандартах професійної підготовки майбутніх перекладачів, які містять такі *вимоги до змісту освітніх програм і структури навчальних планів:*

- *гнучкість* (можливість адаптувати навчальні програми під потреби конкретного навчального закладу);

- *модульність* (навчальний матеріал поділяється на зручні за обсягом та складністю частини, що утворюють курси або модулі з власною методикою, засобами контролю тощо);

- *варіативність* (усі програми та плани пропонують обов'язкову та вибіркову складові і можливість вибору дисциплін за бажанням студента відповідно до його майбутньої спеціалізації; варіативна складова надає можливість поглиблення знань, умінь та компетенцій, що визначаються змістом базових або обов'язкових дисциплін чи модулів, і дозволяє судентові отримати поглиблені знання, уміння та навички для успішної професійної діяльності);

- *професійна спрямованість* (вивчення третьої мови; постійна мовна практика задля покращення мовної компетенції; вивчення досвіду інших перекладачів задля підвищення рівня розвитку вмінь і навичок перекладу; практика під керівництвом досвідчених перекладачів для оволодіння навичками вирішення специфічних професійних завдань в реальних умовах);

- *наступність* (усі знання групуються таким чином, щоб кожне наступне являло собою продовження та розвиток попереднього та уникало зайвого дублювання);

- раціональне *поєднання теоретичного й практичного* складників (усі програми мають блоки теоретичної та практичної підготовки, основний акцент робиться на формуванні практичних умінь і навичок майбутніх перекладачів);

- *орієнтація на наукові досягнення* (навчальний матеріал ґрунтується на останніх наукових дослідженнях та має наукову доведеність і пояснення);

- *відповідність потребам соціуму та особистості, ринку праці* (зміст професійної підготовки перекладачів відображає попит ринку праці, очікування суспільства від фахівців такого типу та враховує потреби особистості у здобутті якісної освіти у галузі перекладу).

5. Організація освітнього процесу та навчально-методичне забезпечення

Актуалізуючи проблему, викладачу доцільно акцентувати увагу на той факт, що зростаюча глобалізація в економіці вносить зміни в усі сфери людського життя – особисту, соціальну і культурну. Політичний і технічний прогрес привів до безпрецедентної свободи у мові. Супутникові комунікації та Інтернет зруйнували бар'єри самовираження. Економічна глобалізація вийшла на такий рівень, коли компанії контактують через Інтернет, хоча можуть працювати у різних частинах світу. Розвиток туризму, масової культури та масового продукту – все це є рухом до єдності у масмедіа, в основному векторі спілкування – мові.

Зауважується, що загальноосвітній навчальний заклад, що забезпечує загальноосвітній рівень підготовки з іноземної мови (Рівень В1) відповідає рівню, запропонованого Радою Європи для європейських шкіл. Цей рівень допускає досягнення функціональної грамотності у володінні іноземною мовою, формування іншомовної комунікативної компетенції як інтерактивної мети навчання, що включає мовну, мовну, соціокультурну, стратегічну і навчальну компетенції і передбачає виховання та розвиток школярів засобами іноземної мови. Рівень може бути досягнутий випускниками при ранньому

початку вивчення іноземної мови, тобто з І класу початкової школи. Досягнення порогового рівня є необхідною передумовою для практичного використання іноземної мови в найпоширеніших ситуаціях міжособистісного та міжкультурного спілкування з носіями цієї мови. А також є обов'язковою умовою для продовження освіти у ВНЗ. Отже, дана модель, не будучи профільною, не виключає разом з тим переходу окремих школярів в інші типи шкіл / класів і не закриває для них можливості подальшої освіти у ВНЗ.

Зазначається, що загальноосвітній навчальний заклад, що забезпечує академічний рівень підготовки з іноземної мови (Рівень В1+), в основному буде реалізовуватися в класах гуманітарно-філологічного профілю (рідна мова та література історія, суспільствознавство). Специфіка цілей і змісту навчання іноземної мови у цих класах спрямована на:

- можливе використання іноземної мови в рамках обраного профілю;

- розширення інформації у профільних освітніх областях/навчальних предметах за рахунок використання профільних текстів у навчанні іноземної мови, оволодіння певною кількістю відповідних профілю іншомовних термінів, активізацію рецептивного граматичного мінімуму (наприклад складних форм пасивного стану);

- посилення діяльнісної складової за рахунок використання перекладу як професійно-орієнтованого вміння, широкого використання проектної діяльності, що дозволяє включити основні види іншомовної мовленнєвої діяльності в інші види діяльності (трудову, навчально-дослідну, естетичну та ін.),

- організацію професійно-орієнтованого іншомовного спілкування.

Зауважується, що навчально-методичне забезпечення для цього рівня побудоване з урахуванням особливостей іноземної мови як навчального предмета, до числа яких входять:

- міжпредметні (змістом промови іноземною мовою можуть бути відомості з різних областей знання, наприклад, літератури, мистецтва, історії, географії, та ін);

- багаторівневість (з одного боку, необхідно оволодіння різними мовними засобами, що співвідносяться з аспектами мови: лексичним, граматичним, фонетичним, з іншого вміннями в чотирьох видах мовленнєвої діяльності);

- поліфункціональність (іноземна мова може виступати як мета навчання і як засіб придбання відомостей в інших областях знання).

Відтак, профільний рівень загальноосвітнього навчального закладу передбачає поглиблене вивчення іноземної мови на старшій ступені школи. Поглиблене вивчення іноземної мови і, відповідно, країнознавства і літератури країни мови, що вивчається, переклад - може розглядатися як профільна мовна підготовка (при наявності 4 та більше навчальних годин на тиждень). Навіть при такому короткостроковому поглибленому вивченні іноземної мови може бути досягнутий рівень навченості (рівень В2), що перевищує пороговий рівень (в термінах Ради Європи). Ця модель співвіднесена за цілями і до певної міри за змістом із так званими спеціалізованими школами з поглибленим вивченням іноземної мови. Цей рівень передбачає більш гнучке і більш вільне володіння іноземною мовою, використання його як засобу міжособистісного та міжкультурного спілкування в широкому спектрі ситуацій офіційної і неофіційної взаємодії з носіями мови. Досягнення цього рівня дозволяє випускникам, з одного боку, продовжити освіту в лінгвістичному чи іншому спеціалізованому ВНЗ, з іншого - здійснювати трудову діяльність відразу після закінчення школи в обраній професійній сфері, що передбачає професійно орієнтоване використання іноземної мови, наприклад, в якості спеціаліста середньої ланки: секретаря-референта (зі знанням іноземної мови), гіда-перекладача, працівника готельного, ресторанного бізнесу та ін. Введення спецкурсів, факультативів і курсів за вибором в класах цього рівня дозволяє не тільки краще готувати випускників до діяльності в зазначених вище, а й розширює діапазон підготовки випускників з іноземної мови.

Зауважується, що реалізацію саме цих особливостей навчання іноземних мов забезпечує використання автентичних навчально-методичних комплектів

видавництва країн, мова яких вивчається “Пірсон Едюкейшн”, “Оксфорд Юніверсіті Прес”, “Губер”, “Лангеншайт”, “Експрес Паблішінг”, «Кле» Великобританії, Німеччини та Франції, які рекомендовані МОН України.

Зазначається, що базові курси за вибором обов'язкові для всіх учнів. Вони входять до складу профілю навчання на старшій ступені школи. Учні відвідують ці курси за вибором, і їх кількість повинна бути достатньою, щоб задовольнити потреби учнів. Реалізуються ці курси за рахунок шкільного компоненту навчального плану і підтримують вивчення основних профільних предметів на заданому рівні. За призначенням можна виділити кілька типів курсів за вибором. Одні з них можуть бути як би «надбудовою» профільних предметів і забезпечити для найбільш здібних школярів підвищений рівень вивчення того чи іншого навчального предмета. Інші повинні забезпечити міжпредметні зв’язки і дати можливість вивчати суміжні предмети на профільному рівні (країнознавство, література). Решта курсів може бути орієнтована на придбання школярами освітніх результатів для успішного просування на ринку праці (діловодство або ділова іноземна мова, курси з підготовки до роботи у сферітощо).

Наголошується, що вибираючи з переліку курси за вибором необхідно враховувати, що мова йде не тільки про їх програми і навчальні посібники, але й про всю методичну систему навчання цим курсам в цілому. Адже профільне навчання - це не тільки диференціювання змісту освіти, але, як правило, і по-іншому побудований навчальний процес. Саме тому в навчальних планах в рамках часу, що відводиться на курси за вибором, передбачені години на організацію навчальних практик, інтернет-проектів, дослідницької діяльності. Ці форми навчання, поряд з розвитком самостійної навчальної діяльності учнів, застосуванням нових методів навчання (наприклад, дистанційного навчання, навчальних ділових ігор тощо), стануть важливим чинником успішного проведення занять з курсів за вибором. Передбачувана система не обмежує школу в організації того або іншого профілю навчання (чи кількох профілів одночасно), а учня - у виборі різних наборів курсів за вибором, які в сукупності

і складуть його індивідуальну освітню траєкторію. У багатьох випадках це зажадає реалізації нетрадиційних форм навчання, створення нових моделей шкільної освіти.

Зауважується, що у загальноосвітніх навчальних закладах може використовуватися лише те навчально-методичне забезпечення, що має відповідний гриф Міністерства освіти і науки України. Перелік рекомендованої літератури затверджується наказом Міністерства освіти і науки України та оприлюднюється через «Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України». Із зазначеним переліком можна ознайомитись на сайті Міністерства освіти і науки України www.mon.gov.ua

Зауважується, що з огляду на те, що майже всі стратегічні документи щодо вивчення іноземних мов зорієнтовані на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, то більш детально ознайомитись із основними положеннями цього документу можна на сайтах: http:www.coe.int ; www.britishcouncil.org.ua; www.goethe.de/kiev.

Узагальнюючи та систематизуючи матеріал, викладачу доцільно зауважити, що зважаючи на це, мовні тенденції та основні принципи їхнього розвитку охоплюють: 1) широкий вибір мов для забезпечення міжнародних обмінів; 2) розвиток компетенції у принаймні двох іноземних мовах для всіх студентів; 3) обізнаність у соціальних, економічних та культурних реаліях мови, що вивчається.

Ці принципи реалізуються через:

1) популяризацію дистанційного вивчення європейських мов;

2) заохочення всіх навчальних установ до запрошення викладачів з інших країн для розвитку екстенсивного обміну між викладачами;

3) створення аудіо- відеоматеріалів різними мовами, друк книжок та журналів для масового застосування;

4) надання переваг дидактичним методам, які допомагають розвивати усне мовлення, використання інтерактивних засобів;

5) використання такого типу освіти, який бере до уваги культуру та суспільство країн, мови яких вивчаються.

Рекомендована література до теми 1.1.

1. Ільченко М. Тактики ініціації говоріння в англомовному електоральному дискусі (на матеріалі передвиборчих теледебатів) [Електронний ресурс] /М. Ільченко // Вісник ХНУ .-№ 1003. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/natural/vkhnu/Rgf/2012_1003/12imlaed.pdf

2. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти : у 2 ч. / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : [зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало]. – К. : Либідь, 2001. – Ч. 1. – 392 с.

3. ПавликО. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» [Електронний ресурс] / О. Б. Павлик. – Хмельницький, НАДПСУ, 2004. – Режим доступу: http://librar.org.ua/sections_load.php?s= philology&id= 2939&start=3. – Заголовок з екрану. – Мова укр.

4. Таланова Ж. П. Педагогічні умови формування професійного світогляду майбутнього перекладача : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ж. П. Таланова. – Кіровоград, 2007. – 20 с.

5. Amoia S. Translator and interpreter training [Електронний ресурс] / Steve Amoia. – Access technique : http://www.ehow.com/facts_6893035_ translator-interpreter-training.html#ixzz1SoDQkSDQ. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

6. Martinelli S. Intercultural learning. T-kit / S. Martinelli, M. Tailor. – Strasbourg : Council of Europe and European Commission, 2000. – 106 p.

7. Modes of interpreting [Електронний ресурс]. – Access technique: http://www.languagetrainingcenter.com/interpreting/different-style.aspx. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

8. National Occupational Standards in Interpreting (revised 2006) / CiLT The National Centre for Languages [Електронний ресурс]. – Access technique: www.cilt.org.uk/.../standards...occupational... – Заголовок з екрану. – Мова англ.

9. National Occupational Standards in Translation (revised 2007) / CiLT The National Centre for Languages [Електронний ресурс]. – Access technique: www.cilt.org.uk/.../standards...occupational... – Заголовок з екрану. – Мова англ.

10. Per L. Interactional dominance indyadic communication: a presentation of initiativeresponse analysis / L. Per, T. Luckmann // Linguistics 26. – 1988. – P. 415–42.- https://sites.google.com/site/saitksena/metodicna-robota

11. Pym A. Translator training [Електронний ресурс] / A. Pym. – Access technique: http://www.tinet.cat/~apym/on-line/training/2009_translator_training. pdf. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

12. Translators development association: postgraduate professional development / Translators development association [Електронний ресурс]. – Access technique: http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-development/ppd.aspx. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

13. Translators development association: teacher training options / Translators development association [Електронний ресурс]. – Access technique: http://www.tda.gov.uk/get-into-teaching/teacher-training-options.aspx?sc_ lang=en-GB. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

Методика навчання теми «Реалізація дидактичних правил і принципів навчання»

План. Методика навчання питань:

1. Характеристика правил та принципів навчання.
2. Реалізація основних принципів навчання.

Актуалізуючи тему, викладачу варто наголосити, що існує вплив євроінтеграційних процесів на професійну підготовку перекладачів. І що вищезазначені процеси зумовили обмін досвідом в організаціїї навчання, створили уніфіковані принципи професійної підготовки та підвищили якість перекладацької освіти.

1. Характеристика правил та принципів навчання

Викладач зауважує, що *принципи навчання (дидактичні принципи)* — основні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи школи. *Принципи навчання (дидактичні принципи)* — певна система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність. Принцип навчання, відображаючи якийсь один істотний аспект процесу навчання, стає підґрунтям для формулювання правил навчання.

Зазначається, що *правила навчання* залежать від принципу навчання, конкретизують його, підпорядковуються йому і сприяють його реалізації. Вони мають чітко окреслений характер практичних вказівок, якими користуються в конкретній навчальній ситуації.

Викладач зазначає, що *навчання* — цілеспрямована взаємодія вчителя й учнів, у процесі якої засвоюються знання, формуються вміння й навички. Процес розвитку педагогічної науки позначений різним обґрунтуванням системи дидактичних принципів і трактування окремих з них. Першу спробу створення цілісної системи принципів навчання здійснив Я.-А. Коменський. Його система принципів спирається на принцип природовідповідності: у навчанні та вихованні слід враховувати природні, вікові та психологічні особливості дітей. Оскільки природа розвивається поступово, у навчанні необхідно дотримуватися принципу послідовності, поступовості й систематичності. Один з найважливіших його принципів — наочність: кожен учитель повинен домагатися, щоб учні все сприймали чуттям. Ф.-В.-А. Дістервег, прагнучи розкрити дидактичні принципи і правила якомога конкретніше, розглядав їх як вимоги до змісту навчання, до вчителя й учнів.

Зауважується, що цінними теоретичними положеннями, що збагатили систему принципів навчання та їх трактування, багата педагогічна спадщина К. Ушинського. Він обстоював думки, що в навчанні слід враховувати: зміст і дозування навчального матеріалу, посильність його для учнів, послідовність вивчення, розвиток свідомості, діяльності й активності учнів, міцність засвоєння знань, виховуюче навчання та ін. Заслуга Ушинського полягає в' тому, що дидактичні принципи він розглядав у тісному зв'язку з формами й методами навчання. Хоча Коменський, Дістервег, Ушинський та інші педагоги минулого висунули й обстоювали основні положення систематичності, доступності, наочності, провідної ролі вчителя, активності та свідомості учнів, не вони є їх відкривачами. Ці положення свого часу з’явилися як результат педагогічного досвіду. Заслуга класиків педагогіки в тому, що вони об'єднали розрізнені положення в систему, намагались обґрунтувати їх і поширити.

2. Реалізація основних принципів навчання.

Викладачу варто зауважити, що принципи навчання є відбитком соціально-економічної формації. Тому у різні історичні часи у системі принципів навчання одні з них були домінуючими (основними), а інші - другорядними. Сучасна дидактика розглядає систему принципів навчання.

Актуалізуючи проблему - *принцип виховуючого навчання* - ***викладачу варто зазначити,*** що культура мови, її полінаціональність стають важливими засобами збереження людських цінностей. Вивчення інших мов відіграє важливу роль у поєднанні культур, надаючи можливість покращити свій інтелектуальний рівень. Соціокультурний компонент вивчення інших мов студентами ВНЗ потребує змін у таких напрямах:

1) запровадження «європейських засобів», тобто вивчення тем, які відображають:

- геополітичну картину сучасної Європи;
- політичні та соціальні європейські структури;
- історичний спадок Європи, ідеї вільного суспільства;

- всеєвропейську культуру і одночасно культурні відмінності народів Європи;

- багатомовну Європу і лінгвістичні права людей;

- історію розвитку ідеї об'єднання Європи;

- рівність представництва усіх народів Європи, спільні дії заради вирішення екологічних, економічних, соціальних та політичних проблем сучасної Європи та світу;

- загальноєвропейські цінності (свободу, демократію, права людини);

- повагу до загальноєвропейських законів, що захищають права людини;

- відкритість і толерантність до представників інших культур, готовність вивчати традиції, звичаї інших народів;

- відмову від стереотипів та забобон, готовність до взаєморозуміння;

2) формування готовності до «діалогу культур», що передбачає:

- знання національних особливостей та досягнень народів, готовність до представництва свого народу в іноземному середовищі;

- здатність пояснити іноземному гостю факти місцевої культури, бути культурним посередником між представниками своєї та іншої країни;

3) формування умінь і навичок навчатися, що означає:

- опанування технології набуття, систематизації та аналізу усної та письмової інформації соціокультурного характеру, добутої з різних джерел;

- використання інших мов як засобів навчання, тобто вивчення об'єктів інших мов;

- опанування основних вмінь і навичок (здатність розуміти комуніканта без додаткових мовних джерел);

- здатність переглядати та анотувати матеріали з теми, представляти вербальну інформацію, систематизовану у таблицях, графіках тощо;

- здатність розпізнавати стереотипи в рекламі, художній літературі, публіцистиці;

- знання процедури захисту від культурного вандалізму, культурної дискримінації, маніпуляцій з людською свідомістю у масмедіа.

Зауважується, що *виховання* — цілеспрямований та організований процес формування особистості. У педагогіці поняття «виховання» вживають у широкому соціальному, в широкому педагогічному, у вузькому педагогічному, в гранично вузькому педагогічному значеннях. *Виховання в широкому соціальному значенні* — процес формування особистості під впливом навколишнього середовища, умов, обставин, суспільного ладу. Кажучи «виховує життя», мають на увазі виховання в широкому значенні цього слова. Оскільки дійсність нерідко буває суперечливою і конфліктною, то особистість може не лише формуватися під впливом середовища, а й де формуватися під впливом антисоціальних явищ або, навпаки, загартовуватись у боротьбі з труднощами, виховувати в собі несприйнятливість до цих явищ. *Виховання в широкому педагогічному значенні* — формування особистості дитини під впливом діяльності педагогічного колективу закладу освіти, яка базується на педагогічній теорії, передовому педагогічному досвіді. *Виховання у вузькому педагогічному значенні* — цілеспрямована виховна діяльність педагога, спрямована на досягнення конкретної мети в колективі учнів (наприклад, виховання здорової громадської думки). *Виховання в гранично вузькому значенні* — спеціально організований процес, що передбачає формування певних якостей особистості, процес управління її розвитком й відбувається через взаємодію вихователя і вихованця.

Зазначається, що наука доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за своєю сутністю, змістом, характером. «Національне виховання, — писала Софія Русова, — забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли її творчі сили не будуть покалічені, а значить, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдного поступу: воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів»...

Наголошується, що *національне виховання* — виховання дітей на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях і обрядах, багатовіковій мудрості, духовності. Воно є конкретно-історичним виявом загальнолюдського гуманістичного і демократичного виховання. Таке

виховання забезпечує етнізацію дітей як необхідний і невід'ємний складник їх соціалізації. Національне виховання духовно відтворює в дітях народ, увічнює в підростаючих поколіннях як специфічне, самобутнє, що є в кожній нації, так і загальнолюдське, спільне для всіх націй. *Етнізація* — наповнення виховання національним змістом, що забезпечує формування в особистості національної самосвідомості. *Соціалізація людини* - процес перетворення людської істоти на суспільний індивід, утвердження її як особистості, залучення до суспільного життя як активної, дієвої сили.

«Все, що йде поза рами нації, — застерігав І. Франко у праці «Поза межами можливого», — се або фарисейство людей, що інтернаціональними ідеалами раді би прикрити свої змагання до панування однієї нації над другою, або хоробливий сентименталізм фантастів, що раді би широкими «вселюдськими» фразами прикривати своє духовне відчуження від рідної нації». На кожному етапі свого розвитку українське національне виховання вбирало кращі здобутки світової культури, акумульовані в народних традиціях і звичаях, що стверджують добро, любов, красу, справедливість в усіх сферах життя. Правильно організоване національне виховання формує повноцінну особистість, індивідуальність, яка цінує свою національну й особисту гідність, совість і честь. Так формується національний характер. На певному щаблі суспільного розвитку складовою частиною виховання в широкому його значенні стає освіта.

Зауважується, що овітній процес враховує продукти навчальної діяльності, які вважаються надбанням людської культури. *Основними елементами сугестії в професійній підготовці можна вважати свідоме критичне мислення та етичні принципи особистості*, серед яких увага приділяється принципу розкутості, принципу єдності свідомого і підсвідомого, *принципу сугестивного зв'язку «викладач-студент*». Теорія сугестії у професійній підготовці спрямована на розвиток внутрішньої активності, що залежить від добре вмотивованого позитивного ставлення до навчального процесу. Навчання іноземній мові реалізує це положення через систему

введення і закріплення мовного матеріалу у різноманітних ситуаціях спілкування і орієнтується на створення природного мовного середовища, активізацію студентів під час занять і мобілізацію прихованих психічних резервів особистості.

Зазначається, що сугестивна методика є ефективною, якщо присутній авторитет викладача, встановлюються довірчі стосунки між викладачем і студентом, вивчення лінгвістичних засобів супроводжується екстралінгвістичними факторами (інтонацією, ритмікою, мімікою, жестами), студент проявляє здатність до гіпермнезії, тобто формування надпам'яті. Ці засоби реалізуються на всіх етапах навчального процесу (підготовчому, засвоєння навчального матеріалу, відтворення засвоєних знань). Як зауважує науковець Н. Микитенко, вони допомагають подолати психологічні бар'єри у процесі засвоєння і відтворення навчального матеріалу, підвищити рівень мотивації студентів до навчання завдяки релаксації, зняттю втоми та підвищенню рівня їх працездатності, активізувати психологічні механізми розвитку пам'яті та формування надпам'яті. У навчанні іноземної мови сугестивно-асоціативна методика використовується через встановлення асоціативних зв'язків між елементами лексичної структури тексту та явищами дійсності або свідомості, які ці елементи означають. У процесі навчання іноземних мов за сугестивно-асоціативною методикою широко застосовуються як індивідуальні чи групові, так і фронтальні методи роботи з аудиторією.

Вартим уваги є експліцитне навчання іноземній мові (learning) та імпліцитне оволодіння іноземною мовою (acquisition), які використовуються при професійній підготовці майбутніх перекладачів. Науковець Н. Елліс охарактеризовує експліцитне навчання як усвідомлений процес отримання знань, а імпліцитне оволодіння як отримання знань про мовні форми у процесі, який відбувається природно і неусвідомлено. Їх застосовують при вивченні граматики та фонетики іноземної мови. Імпліцитне оволодіння не передбачає пояснення правил і застосовується головним чином на початковому етапі вивчення іноземної мови. Експліцитне навчання ґрунтується на заучуванні

правил і використанні в його межах двох методів: індуктивного (самостійного визначення основних понять та правил) і дедуктивного (попереднього вивчення правил та понять з подальшим їх практичним опрацюванням) . Обидва підходи розвивають увагу особистості, її розумову активність та сприяють ефективному опрацюванню вивченого матеріалу. Ми погоджуємось з дослідниками цих питань, які стверджують, що суто експліцитне навчання уможливлює передачу виключно експліцитних знань. Суто імпліцитне оволодіння іноземною мовою несумісне з її викладанням в інституалізованих контекстах (у школі та ВНЗ). Необхідно поєднувати переваги обох форм навчання і шукати далі шляхи подолання притаманних їм недоліків.

Відтак, *освіта* - процес і результат засвоєння учнями систематизованих знань, умінь і навичок, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвиток її творчих сил і здібностей. Основним шляхом і засобом здобуття освіти є навчання, в процесі якого реалізуються цілі освіти.

Актуалізуючи проблему *- принцип науковості* ***– викладачу доцільно наголосити*** на основі професійної компетентності перекладачів і зауважити, що це є сформованість ключових компетентностей, які базуються на відповідних знаннях, уміннях і навичках. Однією з основних складових професійної компетентності перекладача є перекладацька компетентність, яку науковці визначають по-різному: С. Норд (C. Nord) трактує її як трансферну компетентність, Д. Кіралі (D. Király) – як компетентність перекладача, інші – як здатність або вміння перекладати.

Вартими уваги є такі визначення перекладацької компетентності у сучасній педагогіці:

1) Е. Бялисток (E. Bialystok) розглядає перекладацьку компетенність як «знання, вміння і навички перекладача для здійснення перекладу інформації».

2) Х. Альбір (Hurtado Albir) визначає це поняття як «здатність передавати інформацію»;

3) М. Вільямс (M. Williams) стверджує, що перекладацька компетентність є «інтерлінгвальною і базується на розумінні відмінностей оригінальної мови і мови перекладу, включаючи тексто-парадигматику, складається зі здатності інтегрувати дві монолінгвальні компетенції на вищому рівні»;

4) дослідження ПАКТЕ (PACTE, Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation – процес формування перекладацької компетентності і його оцінювання) довели, що це – «система знань, вмінь і навичок, необхідних для здійснення перекладу».

Відтак, викладач зауважує, що *принцип науковості* - це всі факти, знання, положення і закони, що вивчаються, повинні бути науково правильні, так само як і спосіб обґрунтування положень і законів та формування понять у процесі навчання. Реалізація цього принципу передбачає вивчення системи важливих наукових положень і використання у навчанні методів, близьких до тих, якими послуговується певна наука. Він вимагає: розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій; проникнення в сутність явищ і подій; демонстрації могутності досягнень людських знань і науки та ознайомлення з методами науки, пізнання; розкриття історії розвитку науки, боротьби тенденцій; орієнтації на міждисциплінарні наукові зв'язки.

Актуалізуючи проблему - *принцип системності та наступності навчання* – ***викладачу варто зауважити***, що принцип *системності* доводить, що весь освітній процес від першого курсу і до останнього утворює цілісну систему, що підпорядковується єдиній меті. Доцільно, посилаючись на зарубіжний досвід, зазначити, що навчальні плани британських університетів складені таким чином, що спочатку вивчаються курси, які вводять до спеціальності («Вступ до перекладознавства», «Вступ до лінгвістики»), а потім вузькопрофільні («Усний переклад»). Принцип *наступності* реалізується у повідомленні кожної наступної порції матеріалу на основі раніше вивчених понять та положень. Цей принцип упроваджується паралельно з попереднім і нерозривно з ним пов'язаний. Наголошується, що принцип систематичності й послідовності навчання зумовлений логікою науки й особливостями

пізнавальної діяльності, яка відбувається відповідно до вікових закономірностей розвитку дітей. Передбачає системність у роботі вчителя (постійну роботу над собою, опору на пройдене при вивченні нового матеріалу, розгляд нового матеріалу частинами, фіксування уваги учнів на вузлових питаннях, продумування системи уроків, здійснення внутріпредметних і міжпредметних зв'язків), а також системність у роботі учнів (систематичне відвідування школи, виконання домаш ніх завдань, уважність на уроках, порядок у виконанні домашніх завдань, час виконання завдань, систематичне повторення навчального матеріалу).

Наголошується на принципі доступності навчання. Навчання успішне, ефективне за умови, що його зміст, форми і методи відповідають віковим особливостям учнів, їх розумовим можливостям. Наголошуючи на важливості дотримання цього принципу, К. Ушинський зазначав, що тільки система дає нам цілковиту владу над нашими знаннями. Голова, наповнена безсистемними знаннями, на його думку, подібна до комори, в якій немає порядку, і сам господар не може відшукати потрібну річ. Голова, в якій лише система без знань, подібна до крамниці, в якій на всіх ящиках є написи, а в самих ящиках порожньо. Реалізація цього принципу передбачає: врахування рівня розвитку учнів; індивідуальних, вікових особливостей; дотримання правил: від простого — до складного, від відомого — до невідомого, від близького — до далекого.

Зауважується, що суть доступності полягає в тому, щоб діти сприймали і розуміли пояснюваний матеріал. Доступно організувати навчання означає звертатися до найвищої межі можливостей учнів з метою постійного підвищення цих можливостей. Водночас цю найвищу межу не можна переступати, оскільки в такому разі чимало у змісті навчання стане незрозумілим.

Актуалізуючи проблему *- принцип зв'язку навчання з життям,* ***викладачу варто зазначити,*** що система підготовки перекладачів у своїй основі спирається на загальноприйняту західноєвропейську модель освіти у відповідній галузі. Така модель полягає у поєднанні під час навчання як теоретичної, так і

практичної підготовки. Перша включає вивчення теорії і методики перекладу, філологічних дисциплін, інформатики, загальнокультурних дисциплін та формування навичок методології довідково-інформаційного пошуку. Практична підготовка полягає у вдосконаленні культури мовлення, написанні науково-практичних дослідницьких робіт і широкої практики перекладу. В основу моделі покладено ретельний професійно спрямований відбір майбутніх перекладачів.

Зауважується, що в основі *принципу - зв'язку навчання з життям* - об'єктивні зв'язки між наукою і виробництвом, теорією і практикою. Теоретичні знання (загальноосвітні, політехнічні, спеціальні) є основою сучасної продуктивної праці, яка конкретизує їх, сприяє міцному, свідомому засвоєнню.Зауважується, що реалізацію цього принципу забезпечують: використання на уроках життєвого досвіду учнів; застосування набутих знань у практичній діяльності; розкриття практичної значимості знань; використання в процесі навчання краєзнавчого матеріалу; безпосередня участь школярів у громадському житті.

Наголошуючи на важливості поєднання навчання з життям, Коменський вважав, що учень легше засвоює навчальний матеріал, якщо йому показати, яку користь має те, що вивчається, в повсякденному житті. Він пропонував дотримуватися цього правила і в граматиці, і в діалектиці, і в математиці, і в фізиці.

Актуалізуючи проблему *- принцип свідомості й активності учнів у навчанні* - ***викладачу доцільно зазначити,*** що найголовнішою вимогою до професійної підготовки перекладачів є сформованість лінгвістичної компетентності. Вона базуються на двох протилежних за змістом тенденціях: русі до єднання мовної освіти і розвитку самосвідомості під час навчання. Зростаюча глобалізація в економіці вносить зміни в усі сфери людського життя – особисту, соціальну і культурну. Політичний і технічний прогрес привів до безпрецедентної свободи у мові. Супутникові комунікації та Інтернет зруйнували бар’єри самовираження. Економічна глобалізація вийшла на такий рівень, коли компанії контактують через Інтернет, хоча можуть працювати у

різних частинах світу. Розвиток туризму, масової культури та масового продукту – все це є рухом до єдності у масмедіа, в основному векторі спілкування – мові. Зважаючи на це, мовні тенденції та основні принципи їхнього розвитку охоплюють:

1) широкий вибір мов для забезпечення міжнародних обмінів;

2) розвиток компетенції у принаймні двох іноземних мовах для всіх студентів;

3) обізнаність у соціальних, економічних та культурних реаліях мови, що вивчається

Ці принципи реалізуються через:

1) популяризацію дистанційного вивчення європейських мов;

2) заохочення всіх навчальних установ до запрошення викладачів з інших країн для розвитку екстенсивного обміну між викладачами;

3) створення аудіо- відеоматеріалів різними мовами, друк книжок та журналів для масового застосування;

4) надання переваг дидактичним методам, які допомагають розвивати усне мовлення, використання інтерактивних засобів;

5) використання такого типу освіти, який бере до уваги культуру та суспільство країн, мови яких вивчаються.

Отже, *принцип свідомості й активності учнів у навчанні.* Цей принцип є провідним, тому що визначає головне спрямування пізнавальної діяльності учнів і керування нею. Він випливає з мети і завдань національної школи, а також з особливостей процесу навчання, які передбачають осмислений і творчий підхід до опанування знань. Свідомому засвоєнню знань сприяють: роз'яснення мети і завдань навчального предмета, значення його для вирішення життєвих проблем, для перспектив самого учня; використання у процесі навчання мислительних операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, індукції, дедукції); позитивні емоції; позитивні мотиви навчання; раціональні прийоми роботи на уроці; критичний підхід у процесі викладання матеріалу та його засвоєння; належний контроль і самоконтроль.

Зазначається що свідомість у навчанні забезпечується високим рівнем активності учнів. Активізації пізнавальної діяльності сприяють: позитивне ставлення до навчання, інтерес до навчального матеріалу; позитивні емоції, викликані навчальною діяльністю; тісний зв'язок навчання з життям, що актуалізує значення наукових знань; єдність інтелектуальної та мовленнєвої діяльності учнів; взаєморозуміння між учителем і учнями; використання на практиці засвоєного матеріалу, умінь і навичок; систематичне повторення засвоєних знань; варіантність та диференціація вправ; робота щодо засвоєння важкого матеріалу доступними методами; використання знань для узагальнення інтелектуальних умінь при розв'язанні конкретних завдань; проблемне навчання; диференціювання матеріалу відповідно до навчальних можливостей учнів; використання сучасних технічних засобів навчання; уміння вчителя враховувати психічний стан учнів і стадії їх психічного розвитку.

Зауважується, що *принцип наочності* дозволяє перейти від теорії до практичних дій і наочно показати, як діють положення перекладацької теорії. Зауважується, що *принцип наочності в навчанні о*бґрунтований у XVII ст. Я.-А. Коменським у праці «Велика дидактика». Учений сформулював «золоте правило» дидактики: «...все, що тільки можна, подавати для сприймання відчуттями, а саме: видиме — для сприймання зором, чутне — слухом, запахи — нюхом, смакове — смаком, доступне дотику —через дотик. Якщо якісь предмети одразу можна сприймати кількома відчуттями, нехай вони одразу охоплюються кількома відчуттями...».

Наголошується, що залежно від характеру відображення дійсності наочність поділяють на такі види: а) *натуральна* — рослини, тварини, знаряддя'! продукти праці, мінерали, хімічні речовини та ін.; б) *зображувальна* — навчальні картини, репродукції-художніх полотен, макети, муляжі та ін.; в) *схематична* — географічні, історичні карти, схеми, діаграми, графіки, малюнки тощо.

Відтак, використання наочності залежить від творчого потенціалу вчителя. Відомий донецький учитель математики В. Шаталов активно

використовує рисунки — так звані опорні сигнали, в яких в образно-символічній формі відображено головну суть факту чи явища. Вони настільки прості, що учень може їх запам'ятати й відтворити, зберігаючи в пам'яті за їх допомогою основний зміст нового матеріалу. Головна їхня цінність — сконцентрованість інформаційного змісту, виклад його в такому вигляді, який легко сприймається.

Зауважується, що використання наочності у процесі навчання сприяє розумовому розвиткові учнів, допомагає виявити зв'язок між науковими знаннями і життєвою практикою, між теорією і практикою, полегшує процес засвоєння і сприяє розвитку інтересу до знань, допомагає сприймати об'єкт у розмаїтті його сторін і зв'язків, стимулює розвиток мотиваційної сфери учнів. При цьому важливо дотримуватися таких дидактичних вимог: не перевантажувати процес навчання наочністю — це знижує самостійність і активність учнів в осмисленні навчального матеріалу; потрібна чітка мета використання наочних засобів у структурі уроку (коли ввести, з якою метою, який висновок буде зроблено); вивішування заздалегідь усіх наочних засобів дезорганізовує сприймання учнів, розсіює їхню увагу. Учні повинні у потрібний момент зосередитися лише на необхідному об'єкті, решта мають бути закриті; наочний об'єкт не повинен містити нічого зайвого, щоб не викликати в учнів побічних асоціацій (не слід, наприклад, для створення уявлення про змішаний ліс, використувати картину, на передньому плані якої зображено дітей, що збирають гриби); використовуючи наочність, необхідно зважати на вік школярів.

Відтак, *наочність сприймається не одномоментно. У першій фазі зображені об'єкти постають «розмито», невиразно. На другій - увага учнів концентрується на об'єкті, сприймання стає чіткішим, залишаючись, однак, загальним. На третій — сприймання об'єктів диференційоване. На всіх трьох фазах учитель повинен уміло поєднувати наочність з поясненням.* Адже його слово передусім спрямовує безпосереднє сприймання змісту навчального матеріалу, відображеного в наочності, в певній послідовності, допомагає

осмислити спостережуване і сформулювати зв'язки між фактами і явищами. Тому він має усвідомлювати, що, коментуючи наочність, дає додаткову інформацію про спостережуваний об'єкт, його зв'язки, які безпосередньо не сприймаються.

Актуалізуючи проблему *- принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок* – ***викладачу варто познайомити студентів*** із поглядами Дж. Річардза (J. Richards) та Т. Роджерса (T. Rodgers) щодо положення про стратегічну компетенцію, що полягає у поєднанні технік, які використовує перекладач для початку, підтримання, відновлення, трансформації та закінчення комунікації. Така компетенція визначається як знання техніки комунікації, що може компенсувати недоліки в інших аспектах або здатність перекладача використовувати вербальні чи невербальні засоби під час спілкування. Вона відіграє основну роль у формуванні професійної компетентності, оскільки завдяки їй відбувається визначення проблем, прийняття рішень, знаходження помилок або недоліків в інших субкомпетенціях. Професійні компетентності майбутніх перекладачів полягають у здатності використовувати і поєднувати знання, вміння та навички з певних галузей діяльності залежно від змінних вимог конкретної ситуації або проблеми. Отже, рівень професійної компетенції визначатиметься вмінням вирішувати складні непередбачувані ситуації і зміни.

Відтак, *принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок.* Головна ознака міцності — свідоме й ґрунтовне засвоєння найістотніших фактів, понять, ідей, законів, правил, глибоке розуміння істотних ознак і сторін предметів та явищ, зв'язків і відношень між ними і всередині них. Реалізація цього принципу передбачає: повторення навчального матеріалу за розділами і структурними смисловими частинами; запам'ятовування нового навчального матеріалу в поєднанні з пройденим; активізацію учнів під час повторення (запитання, порівняння, аналіз, синтез, класифікація, узагальнення); нове групування матеріалу з метою його систематизації; виділення при повторенні головних ідей; використання в процесі повторення різноманітних методик, форм і

підходів, вправ; самостійну роботу щодо творчого застосування знань; постійне звернення до раніше засвоєних знань для їх трактування з нової точки зору. Психологічна основа міцності — пам'ять (збереження в мозку того, що відбувалося в минулому досвіді). Пам'ять дає змогу повторювати, закріплювати засвоєне, щоб не забути його або відновити забуте. Цей принцип спирається також на мислительні, емоційні, вольові про цеси пізнавальної діяльності учнів.

Актуалізуючи проблему - *принцип індивідуального підходу до учнів – **викладачу варто зауважити**, що* принцип індивідуалізації допомагає враховувати індивідуальні психофізіологічні характеристики студентів під час організації та проведення навчання або практики. Кожна методика з перекладацької дисципліни містить завдання, матеріали, спрямовані на розвиток індивідуальних здібностей та самостійності у навчанні. Дає змогу в умовах колективної навчальної роботи кожному учневі йти до оволодіння навчальним матеріалом своїм шляхом. Реалізуючи цей принцип, ураховують рівень розумового розвитку дітей, їх знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, вольового розвитку, працездатності. Щоб враховувати індивідуальні особливості учнів, учитель повинен уважно вивчати кожного з них, знати їх індивідуальні інтереси та схильності, розвиток і домашні умови та ін. Значної уваги потребує виявлення причин відхилень у навчально-пізнавальній діяльності й поведінці окремих школярів та їх усунення. Обов'язок учителя - організувати індивідуальну допомогу відстаючим у навчанні.

*Наголошується на принципі емоційності навчання. Викладач зауважує, що с*уто психологічним є *принцип усвідомленого навчання*, який базується на такій психологічній рисі студентів, як обдумане й обґрунтоване бажання здобувати освіту перекладача. Принцип *формування асоціацій* також є більш психологічним принципом. Він спрямовується на формування вмінь утворювати міцні асоціативні зв’язки між теоретичними положеннями та реальними діями в реальних перекладацьких ситуаціях. Виходить з того, що у процесі пізнавальної діяльності в учнів виникають певний емоційний стан, почуття, які можуть стимулювати успішне засвоєння знань або заважати йому.

Процесові пізнавальної діяльності сприяє логічний, жвавий, образний виклад матеріалу, наведення цікавих прикладів, використання наочності й ТЗН, зовнішній вигляд учителя, його ставлення до учнів та ін. Головне завдання педагога в реалізації цього принципу — керувати формуванням емоцій, що активізують навчально-пізнавальну діяльність, і запобігати появі тих, які негативно позначаються на ній. Учитель повинен виховувати в учнів уміння володіти своїм настроєм, емоціями, переживаннями.

Наголошується, що принципи навчання тісно взаємопов'язані, зумовлюють один одного, жоден з них не може бути використаний без урахування інших. Зокрема, правильно поєднати теорію з практикою можна лише за умови, що навчання є водночас доступне, наукове й систематичне, що вчитель спонукає учнів до творчої діяльності та ін. Отже, у процесі навчання вчитель повинен керуватися всіма принципами. У цьому йому допоможуть правила навчання.

Зауважується, що *правила навчання залежать від принципу навчання, конкретизують його,* підпорядковуються йому і сприяють його реалізації. Вони мають чітко окреслений характер практичних вказівок, якими користуються в конкретній навчальній ситуації.

Отже, *правила навчання* – це окремі вимоги до навчання. Якщо принцип має характер загальної закономірності; то правила відображають дії, які мають місце в конкретній педагогічній ситуації. Дидактичні правила формуються здебільшого в категоричній формі, бо вони вимагають від учителя безпосередньої дії (Навчай активно!).

Відтак, окремі приклади дидактичних правил, що випливають з окремих принципів навчання. *Принципу науковості відповідають правила*: в методах викладання відображайте методи наукового пізнання, розвивайте мислення учнів. *Принципу доступності відповідають правила*: від легкого до важкого; від загального до конкретного; від відомого до невідомого; від простого до складного; від близького до далекого. *Принципу свідомості і активності відповідає правило*: часто використовуйте запитання «чому?», щоб навчити

учнів розуміти причиново-наслідкові зв’язки. *Принципу міцності відповідає правило*: повторення та закріплення вивченого здійснюйте так, щоб активізувати не тільки пам’ять, але й мислення та почуття учнів. *Принципу наочності відповідає правило*: слідкуйте за тим, щоб спостереження учнів були систематизовані та приведені у відповідність до причини та наслідку незалежно від порядку, у якому вони здійснювалися.

Узагальнюючи і систематизуючи матеріал, викладач зазначає, що Я.-А. Коменський обгрунтував правила, які забезпечують доступність навчання: починати його слід своєчасно, поки не зіпсувався розум; воно можливе за належної підготовленості розуму; у процесі навчання необхідно просуватися від загального до часткового, від легкого до важчого; неперевантаженість навчальним матеріалом; рухатися вперед непоспішаючи; не нав'язувати того, що не відповідає віку й методу навчання; усе повинно передаватися через зовнішні чуття.

Рекомендована література до теми 1.2.

1. Beeby A. Pacte 2000 : Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems of a research project / A. Beeby, D. Ensinger, M. Presas // Investigating Translation. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2000. – P. 99–106.
2. Bialystok E. Communication strategies: a psychological analysis of second language use / E. Bialystok. – London : Blackwell, 1990. – 236 p.
3. Ek van J. A revised and extended version of the “Threshold Level” / J. Van Ek, J. Tim. – Strasbourg : Council for Cultural Cooperation : Council of Europe Press, 1993. – 252 p.
4. Hurtado Albir A. Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes / A. Hurtado Albir. – Madrid : Edelsa-Grupo Discalia, 1999. – 438 p.
5. Király D. C. Pathways to translation. pedagogy and process / D. C. Király. – Kent ; London : The Kent State University Press, 1995. – 312 p.

6. Martinelli S. Intercultural learning. T-kit / S. Martinelli, M. Tailor. – Strasbourg : Council of Europe and European Commission, 2000. – 106 p.

7. Nord C. H. Text analysis in translator training / C. H. Nord // Teaching Translation and Interpreting / C. Dollerup, A. Loddegaard (eds.). – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1992. – P. 39–48.

8. Richards J. C. Approaches and methods in language teaching / J. C. Richards, T. Rodgers. – [2-nd ed.]. – London : CUP, 2002. – 728 p.

9. Williams M. Psychology for language teachers: a social constructivist approach / M. Williams, R. Burden. – London : CUO, 1997. – 244 p.

10. Wilss W. Interdisciplinarity in translation studies / W. Wilss // Target. – 1999. – Vol. 11:1. – P. 131–144.

Методика навчання теми «Оптимальний вибір методів навчання»

План.Методика навчання питань:

1. Класифікації методів навчання та критерії оптимального вибору методів навчання

2. Оптимальний вибір методів навчання з іноземної мови

Актуалізуючи тему, викладачу варто акцентувати увагу студентів на важливість системи методів навчання, розкривши поняття «стандарт». Зокрема, наголосити, що, поняття «стандарт» визначається як документ, у якому для добровільного багаторазового використання встановлюються характеристики результатів, правила і характеристики процесів досягнення цих результатів. Стандарт містить також правила і методи досліджень, вимоги до термінології і має статус обов’язкового до використання. Стандарти, зокрема, в британському розумінні є формулюванням того, що людині потрібно робити, знати і розуміти задля успішного виконання поставлених перед нею завдань або професійних функцій. Британські стандарти є загальнонаціональними, тобто діють по всій території країни, описують виробничі процедури для будь-якої професії

та встановлюють механізми трудових та інших взаємин. Викладачі користуються стандартом освіти, тобто документом, який декларує критерії, встановлені навчальним закладом для визначення успішності студентів, містить певний перелік засобів навчання для реалізації змісту навчання, вказує рівень освіти, який мають досягти студенти за допомогою спеціально розробленої програми, норми забезпечення навчального процесу, кваліфікаційні характеристики викладачів, вимоги та умови оцінки якості діяльності навчального закладу та освітніх програм, вимірює компетентність (відповідність вимогам) фахівця та рівні виконання певної діяльності.

1. Класифікації методів навчання та критерії оптимального вибору методів навчання

Зазначається, що Ю. Бабанський визначає *методи навчання як способи взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів спрямовані на досягнення поставлених навчально-виховних завдань. З*багнути суть методу не враховуючи різних його сторін, важно, а прагнути в одне визначення всій істотні ознаки неможливо. Цим зумовлюється необхідність сукупності різних визначень, що й дозволяє наблизитися до пізнання методів навчання у всьому багатстві їх змісту. Наприклад, відмічаючи керівну роль вчителя в навчанні, можна визначити методи як первинний спосіб керування пізнавальною діяльністю учнів; підкреслюючи методологічну суть методів навчання, їх можна визначити як форму руху змісту навчального матеріалу.

Зауважується, що методи навчання завжди є засобом реалізації певних цілей навчання. Але результат діяльності вчителів і учнів не завжди такий, яким він уявляється у суб'єктивній формі мети. У цій взаємодії мети, засобу і результату найважливішим є аналіз пізнавальної діяльності учнів, а також керівництво нею з боку вчителя. При цьому важливо розрізняти зовнішню і внутрішню сторони методів навчання – ці різні способи їх прояву у навчальній діяльності вчителя і учнів, які можна безпосередньо спостерігати (словесна форма пред'явлення навчальної інформації та усна форма відтворення знань

учнями або здорова форма з використаннями наочності, практичні роботи як форма обміну інформацією; педагогічний такт, постановка голосу, манери вчителя, а також міра і способи допомоги учням, кількість завдання тощо).

Відтак, в внутрішня, або змістовна сторона методів навчання характеризується цілеспрямованістю викладання і учіння, видом і ступенем пізнавальної активності і самостійності учнів, ставленням вчителя та учнів до предмета тощо.

Зазначається, що потрібно пам'ятати вчителеві, що методи навчання передбачають двоєдину спільну діяльність вчителя та учнів у навчанні. Методи не є незмінними. Їх внутрішня суть визначається змінами в змісті основ науки, техніки і мистецтв, які вивчаються у школі. *Гегель вважав, що метод є не зовнішня форма, а душа і поняття змісту*. Метод – це усвідомлення форми внутрішнього руху змісту. Отже, методи навчання змінюються разом зі зміною і розвитком цілей і змісту навчання, освіти і виховання.

Зауважується, що так як деякі методи пов'язані між собою, то виникає потреба в їх *класифікації. У* сучасних умовах накопичено достатній дослідницький матеріал, і тому з'явились реальні можливості для узагальнення та систематизації уявлень про методи навчання.

Наголошується, що в дидактиці існує декілька класифікацій методів навчання. Але майже всі з них будуються на основі однієї з істотних ознак методу навчання і кожна з них може бути оптимальною лише стосовно окремих сторін освітнього процесу. Тому в історії педагогіки були спроби створити такі класифікації, які б в основі мали не одну, а дві чи й більше істотних ознак і через те повніше відображали б практичні потреби школи. Серед таких кваліфікацій варто відзначити *бінарні класифікації* загальних методів навчання (А. Пінкевич, Б. Райков, М. Вергулін) .З точки зору учня методи навчання виступають як методи учіння, а саме, методи репродуктивні і продуктивні (М. Левіна). З а цією концепцією інформаційні методи з боку вчителя можна зіставляти з репродуктивною діяльністю учнів, а керування пошуковою діяльністю – з їхньою продуктивною діяльністю. У педагогіці існує також поділ

методів навчання на групи відповідно до етапів процесу навчання (методи сприймання й осмислення нового матеріалу, його закріплення, вироблення навичок і умінь, застосування на практиці, перевірка та оцінка знань), іншими словами, залежно від тих дидактичних цілей, що вирішуються у процесі навчання. Такий поділ дидактичних методів корисний тим, що націлює вчителя на свідоме та творче застосування різних методів навчання відповідно до конкретних дидактичних ситуацій, у основі яких лежать конкретні цілі. Проте такий поділ методів на групи надмірно акцентує увагу не на єдності навчального процесу, а на регулюванні його. Адже більшість методів стосується всіх етапів навчального процесу, а не лише окремих його ланок.

Зауважується, що в залежності від ступеню керування педагогом діяльністю учнів: виділяють методи навчальної роботи під керівництвом вчителя та методи самостійної роботи (у яких все ж таки відбувається опосередковане керування роботою з боку педагога, тому що учень керується частіше за все раніше отриманими інструкціями, вказівками вчителя та ін., хоча в даний момент педагог безпосередньо і не контактує з ним).

Відтак, в варто пам’ятати, що кожен метод навчання складається з певної кількості прийомів взаємопов’язаної діяльності вчителів та учнів. Деякі педагоги вважають, що метод є або «засобом», або «сукупністю прийомів». Але вони не помічають того, що це не протилежні, а взаємодоповнюючі характеристики одного поняття. Дидактика ще має визначити та дослідити склад та взаємозв'язки методів, що входять до кожного методу навчання. Але вже зараз можна назвати деякі головні прийоми навчання. Фактично, це прийоми діяльності вчителя та відповідні прийоми діяльності учнів які, поєднують, складають метод навчання.

Відтак, для прикладу можна розглянути проблемно-пошукові методи навчання, які складаються з прийомів: прийоми створення проблемних ситуацій; прийоми формування навчальних гіпотез по вирішенню проблемних ситуацій; прийоми доведення навчальних гіпотез; прийоми формулювання навчальних висновків, узагальнень та ін.

Зауважується, що таким шляхом, кожний метод складається з певних прийомів діяльності вчителя та учнів. Важливо підкреслити, що тільки поєднання прийомів складає певний метод навчання, причому нерідко важлива й послідовність використовування певних методів.

Наголошується, що не потрібно забувати також і те, що однакові прийоми можуть входити до різних методів навчання, але в поєднанні з іншими прийомами вони складають оте інший метод навчання. Наприклад, прийоми запам'ятовування входять і до репродуктивних, і до проблемно-пошукових методів навчання. Проте якщо у першій групі вони відіграють вирішальну, провідну роль та домінують над усіма іншими прийомами навчання, то в проблемно-пошукових методах вони вже не займають центрального місця і переважно сприяють запам'ятовуванню отриманої в результаті вирішення проблемної ситуації інформації.

Зазначається, що *для визначення критеріїв оптимального вибору методів навчання важливе те місце, яке займає сама процедура їх вибору у структурі навчального процесу. При плануванні процесу навчання вчитель, як відомо, повинен здійснити такі наступні операції* :

- Визначити завдання вивчення теми шляхом ознайомлення з програмою та методичними вказівками з теми (завдання формування знань, умінь, навичок, прийомів навчально-пізнавальної діяльності тощо);

- Ознайомитися зі змістом навчального матеріалу з теми у підручнику, та виділити основні наукові та виховні ідеї, поняття, закони, вміння, навички тощо, які повинні бути засвоєні учнями у відповідності з поставленими завданнями;

- Обгрунтувати логіку розкриття теми у відповідності з закономірностями засвоєння знань, принципами систематичності, послідовності, зв'язку навчання з життям, теорії з практикою, науковості, а також визначити, на якому етапі розкриття теми які саме види уроків потрібні, а які питання можна буде перенести на самостійне вивчення;

- Конкретизувати кількість та послідовність всіх уроків та інших занять з теми у відповідності з відведеною програмою кількістю годин на її вивчення;

- Визначити тематику кожного заняття, сформулювати їх основні завдання, сукупність яких повинна забезпечити рішення загального комплексу завдань вивчення теми;

- Конкретизувати завдання кожного уроку на основі вивчення особистостей учнів класу;

- Відібрати найбільш раціональний зміст навчання на даному рівні і виділити в ньому головне, суттєве.

- Обрати оптимальне поєднання методів та засобів навчання для реалізації змісту уроку та намічених освітніх завдань;

- Обрати форми організації навчальної роботи учнів на уроці;

- Визначити оптимальний темп навчання на уроці;

- На завершення вчителю необхідно визначити зміст та методи виконання домашнього завдання учнів.

Отже, з цієї схеми планування освітнього процесу видно, яке місце у ньому займає вибір методів навчання.

Зауважується, що на основі аналізу зв’язків методів навчання з іншими компонентами освітнього процесу, а також умовами, у яких він протікає, ряд дидактів та авторів навчальних посібників виказують такі думки щодо критеріїв, якими потрібно керуватися у виборі методів навчання. А саме, вони вважають, що вибір методів навчання буде визначатися :

1. Закономірностями та принципами навчання.
2. Цілями та завданнями завдання.
3. Змістом та методами даної науки взагалі та конкретного предмету, теми.

4. Навчальними можливостями школярів: а) віковими (фізичними, психічними); б) рівнем підготовленості (освітньої та виховної); в) особливостями шкільного колективу.

5.Особливостями зовнішніх умов (географічних, виробничого оточення та ін.)

6. Можливостями самих вчителів: їх попереднім досвідом, знаннями типових ситуацій процесу навчання, у яких виявляються найбільш ефективними певні поєднання методів, рівнем їх теоретичної та практичної підготовки, здатностями до застосування певних методів, засобів, вміння обрати оптимальний варіант, особистими якостями та ін.

Відтак, такі критеріальні вимоги визначаються не тільки узагальненням думок провідних педагогів, але й перш за все цілісним системним підходом до процесу навчання, при якому вимоги звернені до усіх основних елементів системи, у якій протікає процес навчання, тобто до учнів, вчителів, зовнішніх умов, а також до компонентів самого процесу навчання – до цілей, змісту, методів, форм, засобів та очікуваних результатів навчання.

Зауважується, що у виборі методів навчання слід враховувати можливості учнів цього віку, і більш того, учнів конкретного класу. Критерій врахування можливостей учнів у виборі методів навчання припускає, що вчитель обов'язково вивчить попередньо рівень підготовленості до пошукової діяльності, до дедуктивного засвоєння матеріалу, до самостійної практичної роботи, ставлення до навчання, ступінь розвиненості самоконтролю у навчанні та працездатності. В залежності від цього і буде визначено поєднання методів організації, стимулювання та контролю у процесі навчання, до того ж вчитель повинен прагнути поступово розширювати можливості учнів у використанні методів навчання, що активізують їх самостійність.

Зазначається, що великий рівень підготовленості класу вимагає деякого збільшення частки методів самостійної роботи, застосування методів розповіді та лекції, зменшення ролі елементарних методів наочності. Навпаки, у класі зі зниженим рівнем підготовленості необхідна принципово інша практика вибору, а саме тут будуть ширше застосуватися методи бесіди, наочності, дещо зменшена буде частка самостійної роботи з літературою. У такому класі будуть потрібні більші варіації методів, їх різноманітність, так як тут поряд із

забезпеченням умов для засвоєння знань шляхом вибору оптимальних поєднань методів потрібно підтримувати активний пізнавальний інтерес школярів. Знижена працездатність школярів у кінці дня вимагає дещо більшої різноманітності методів та наочних засобів для зняття втоми та підтримки інтересу до засвоєння теми. Так, не тільки зміст теми, але й особливості самої аудиторії внесуть корективи у рекомендації про методи навчання, які містяться у навчальних та методичних посібниках. Підкреслимо ще раз, що урахування рівня можливостей класу не повинно означати будь якого пристосування до нього. Завдання педагогів полягає в тому, щоб розвивати ці можливості.

Відтак, далі педагог повинен спиратися на критерій урахування власних можливостей з використання різних методів навчання, урахування здібностей, які він має, які дозволять акцентувати увагу на певних методах. Враховується також наявність у педагога часу для застосування того чи іншого поєднання методів. Одні методи, як відомо, потребують більше часу (проблемні, індуктивні та ін.). Тому вчителю іноді доводиться відступати від обраного з початку комплексу методів, щоб не вийти за рамки відведеного часу.

Наголошується, що методи навчання як своєрідний набір інтелектуального інструментарію пізнавальної діяльності учителі і учнів не є алгиротмізованими одиницями. Оскільки педагогічна є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має грунтуватися на творчості педагога з одного боку і відповідати вимогам принципу системності з другого боку. По-перше, в методах навчання важливо бачити основні ознаки: виступають до певної міри способом руху пізнавальної діяльності учнів; визначають логічний шлях оволодіння знаннями, уміннями і навичками; відіграють роль інструменту обміну інформацією між учасниками навчального процесу; виступають регулятором пізнавальної діяльності учнів; сприяють стимуляції учіння; є способом аналізу та оцінки навчальної діяльності. По-друге, необхідно забезпечувати системність у підході до вибору тих чи інших методів, глибоко розуміючи внутрішні зв’язки і взаємозалежність між ними на рівні функціональних ознак.

Зазначається, що на думку В. Омеляненка, критеріями вибору методів навчання є:

- магістральні завдання виховання особистості;
- мета і завдання навчання взагалі і конкретного етапу зокрема;
- закономірність і принципи навчання;
- зміст навчального матеріалу;
- навчальні можливості школярів;
- наявність засобів навчання;
- психологічно-педагогічні можливості педагога.

‘ Отже, викладач доходить висновку, що методи навчання не можна сприймати як рецепт для розв’язання навчальних завдань. Бо, як наголошував К. Ушинський, важливий не сам метод сам по собі, а ідея, що закладена в ньому. Тому лише творча мудрість вчителя, яка опирається на наукові засади, може забезпечити оптимальний підхід до використання методів навчання з метою підвищення ефективності процесу навчання.

2. Оптимальний вибір методів навчання з іноземної мови

Актуалізуючи проблему - *оптимальний вибір методів навчання з іноземної мови* – ***викладачу варто наголосити***, що на етапі розвитку професійних умінь та навичок особливу увагу приділяють вибору методів та технологій навчання, які дозволяють, використовуючи добраний матеріал, ефективно розвивати різні види мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, письмо, аудіювання, усний та письмовий переклад. Завершальною процедурою цього етапу є створення планів занять, які враховують мету та завдання; особливості і готовність аудиторії; дидактичні методи і форми; використання інформаційно-комунікаційних технологій; критерії оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Зазначається, що в педагогічній літературі зазначається, що при плануванні освітнього процесу вчителю потрібно враховувати численні фактори. Добре відомо, що вибір і застосування того або іншого методу чи поєднання методів навчання не є якоюсь автономною дією. Ю.К. Бабанський

на основі експериментальної оцінки роботи вчителів-майстрів педагогічної праці - виділяє вісім етапів дій учителя: формування завдань навчання, відбір і конкретизація змісту, форм організації і методів навчання, оптимального плану навчання, максимально можливе поліпшення умов його реалізації, здійснення накресленого плану і, нарешті, оцінка оптимальності розв'язання поставлених завдань.

Зауважується, що вміння вибирати методи навчання умовно можна поділити на 2 етапи: визначення критеріїв ефективності методів навчання; визначення умов оптимального вибору і практичного застосування методів учителем. Сучасна педагогіка пропонує вчителеві великий вибір методів, за допомогою яких він може ефективно розв'язувати найскладніші питання. Для кожної групи завдань існують деякі «свої» методи, які дають змогу одержати найкращі результати. Ефективність застосування методу залежить від того, чи підібраний він відповідно до тих завдань, які можуть успішно розв'язуватися з його допомогою, знаходяться в цілях його впливу. Друга складова частина успіху - майстерність застосування методу безпосередньо у класі. Отже, немає методів ефективних чи неефективних, хороших і поганих. Кожен метод ефективний за умови правильного вибору й майстерного застосування.

Наголошується, що вибір методів для уроку не може бути довільним. Лише на перший погляд і то не фахівцеві здається, що вчитель спроможний обирати методи, які йому заманеться. Насправді, він дуже зв'язаний у виборі шляхів, хоч і сам не завжди може пояснити, якими причинами це зумовлюється. Об'єктивні і суб'єктивні причини, наявні можливості, випадковості звужують діапазон вибору, залишають педагогам лічені способи досягнення мети. Загальний підхід до вибору методів навчання розкриває А. Алексюк: «Обираючи той чи інший метод навчання, вчитель має щоразу врахувати його залежності. Вибір методів навчання не можу бути довільним, тим більш імпровізованим. Імпровізація допустима лише в межах педагогічної діяльності. Методи навчання завжди виступають як єдність об'єктивного і суб'єктивного. Об'єктивність їх визначається закономірностями об'єкта вивчення і логікою

навчально-пізнавального процесу. Суб'єктивність вибору зумовлюється свідомим застосуванням об'єктивно існуючих закономірностей навчання».

Відтак, для вивчення причин, що впливають на вибір методів навчання, було проведено анкетне опитування серед педагогів за стажем від 5 до 35 років. На основі експертних оцінок були з‘ясовані основні причини, що впливають на вибір методів навчання, які були зведені до таблиці, у якій вони розташовані у порядку зменшення їх впливу на вибір методів навчання (Таблиця 1).

Таблиця 1

Ієрархія факторів, що впливають на вибір методів навчання

Місце кр	Критерії, що впливають на вибір методів
1	Мета навчання. Рівень навчання, якого необхідно досягти.
2	Рівень мотивації навчання.
3	Реалізація принципів, закономірностей навчання.
4	Обсяг вимог та змісту які необхідно реалізувати.
5	Кількість та складність навчального матеріалу.
6	Рівень підготовленості учнів.
7	Активність, цікавість учнів.
8	Вік, працездатність учнів.
9	Сформованість навчальних навичок. Навчальна тренованість та витр
10	Час навчання.
11	Матеріально-технічні організаційні умови навчання.
12	Застосування методів на попередніх уроках.
13	Тип та структура заняття.
14	Взаємовідносини між учнями та вчителями, які склалися у процесі чи авторитарність).
15	Кількість учнів у класі.
16	Рівень підготовленості вчителя.

Зазначається, що якби на вибір методів впливали лише об‘єктивні умови, то, застосовуючи дедалі досконаліші дослідницькі процедури, ми врешті-решт досягли б мети. Але, як відомо, вибір методів значною мірою залежить і від суб‘єктивних умов. Досліджувати їх вплив значно важче. Й досі виділено лише найочевидніші. Наприклад, вивчаючи питання про врахування підготовленості учнів, з‘ясували цікавий, але не найкращий підхід вчителів до вибору методів. Більшість з них оцінює рівень підготовки учнів як недостатньо високий. Виходячи з цього, для роботи в класі проектуються методи, орієнтовані на знижений рівень активності, інтересу, працездатності учнів. Частина вчителів хибної думки, ніби методи розвиваючого навчання (проблемні, евристичні дослідницькі) розраховані і спеціально розроблені лише для сильних учнів. Звідси постійне вживання «спрощених» методів: розповідей, пояснень, інструктажів. Отже, хоч рівень підготовленості учнів і враховується, він має метою виправдати застосування шляхів, орієнтованих на невисоку пізнавальну активність.

Викладач зауважує, що *якщо учні невисокого рівня підготовки, то для них перед усім необхідні методи розвиваючого навчання, бо застосування методів, що вимагають зниженої розумової активності, ще більше «приземлює» розвиток учнів.*

Зазначається, що у відповідь на запитання анкети «Які ваші індивідуальні особливості впливають на вибір методів?» вчителі найчастіше вказують на добре знання якогось певного методу; володіння мовою, схильність до бесід, дискусій т.п. - усе це найчастіше позначається на виборі словесних методів; різних технічних засобів навчання. Початкуючі вчителі частіше обирають пояснення, пов‘язане їх стимулюванням та метод вільної імпровізації, який помилково вважають легким. *Отже ми бачимо, що на вибір методів навчання впливають не лише об‘єктивні фактори, але й суб‘єктивні уподобання та думки вчителів*. Крім того, при виборі методів навчання вчитель повинен враховувати ще й вікові особливості своїх учнів. Щоправда, вони враховуються у програмах та підручниках, але є ряд моментів у виборі методів навчання, які

доведеться мати на увазі вже самому вчителеві. Наприклад, у програмі чи змісті підручника англійської мови, зауважують фахівці, не міститься прямих рекомендацій про те, які конкретні методи усного навчання належить використовувати на уроці - розповідь, бесіду чи лекцію. Вчителю доведеться врахувати саме вікові особливості працездатності та уваги школярів, маючи на увазі, що у початкових більш раціональним буде віддати перевагу розповіді та бесіді; у середній групі - бесіді, розповіді; а у старших класах, поряд із названими методами, можна використовувати і лекції.

Зауважується, що *те ж саме можна сказати і про наочні методи: питома вага їх застосування із урахуванням вікових особливостей буде зменшуватися від молодших класів до старших*. Що стосується *практичних* методів, то ступінь їх застосування цілком залежить від особливостей теми, а характер вправ визначається програмою. Вчителю необхідно врахувати і вікові особливості школярів. *При цьому можна вказати на такі типові їх зміні від молодших до середніх і старших класів*. Запам‘ятовування буде змінюватися по лінії скорочення механічних прийомів та розширення логічного запам‘ятовування, тобто замість того, щоб збільшувати словарний запас шляхом механічного запам‘ятовування, учні будуть вивчати нові слова, шукаючи аналогії у рідній мові. Прийоми пізнавальної діяльності репродуктивного характеру з наближенням до старших класів все ширше змінюються частково-пошуковими та проблемно-пошуковими, зростає питома вага різноманітних методів самостійної роботи школярів по оволодінню навчальним матеріалом та зменшуються види роботи, що пов‘язані із безпосереднім викладенням навчального матеріалу вчителем на уроці. У стимулюванні на контролі навчальної діяльності буде спостерігатися зменшення ролі стимулювання цікавістю змісту, а, навпаки, збільшення значення стимулювання за допомогою пізнавальних проблем. Ступінь керування навчальною діяльністю від молодших до старших класів послаблюється і, навпаки, зростає ступінь та роль самокерування навчанням з боку школярів.

Наголошується, що певні зміни відбуваються із віком і у вимогах до самої різноманітності методів на уроці. Якщо у початкових та середніх класах це має особливо велике значення (для підтримки працездатності молодших школярів, цікавості до навчання у школярів середньої групи класів), то у старших класах це завдання не стає таким актуальним, тому що учні , наприклад, можуть слухати протягом усього уроку. Хоча в принципі і тут різноманітність буде грати позитивну роль, звичайно, при оптимальній мірі його застосування.*Темп викладання також зазнаватиме типових змін із віком учнів, він постійно зростає від молодших до старших класів, а як наслідок зростає обсяг навчального матеріалу, запропонованого для засвоєння на одному уроці.З урахуванням зростання працездатності школярів збільшується і обсяг домашніх завдань*. Якщо у молодших класах на їх виконання потрібно 1-2 години на день, то у 5-7 - 2,5-3 години на день, а у 8-11 класах - до 4 годин на день.

Зазначається, що у процесі вивчення школярів треба мати на увазі, що їх навчальні можливості розвиваються нерівномірно. Швидке зростання їх у молодших класах змінюється більш уповільненим ростом у 5-6 класах, потім зростанням темпу у 7-8 класах, новим уповільненням росту у 9 класі та прискоренням темпу росту у 10-11 класах. Закономірні зміни у інтенсивності застосування різних методів навчання у молодших, середніх та старших класах можна зобразити схематично (Таблиця 2).

Таблиця 2.

Закономірні зміни у інтенсивності застосування різних методів навчання у молодших, середніх та старших

Методи	Інтенсивність застосування (від молодших до середніх і
Словесні: розповіді	Без суттєвих змін
Бесіда	Зменшується
Наочні	Зростає
Практичні	Зменшується

Індуктивні	Зменшується
Дедуктивні	Зростає
Репродуктивні (зап	Зменшується
Пошукові	Зростає
Самостійної роботи	Зростає
Навчальної роботи	Зменшується
Навчальні дискусії	Зростає
Стимулювання іграми та ін.)	Зменшується
Стимулювання обо	Зростає
Поточний контроль	Зменшується
Тематичний контро	Зростає
Темп навчання	Зростає
Різноманітність мет	Зменшується

Зауважуючи, що знаючи типову картину змін у інтенсивності застосування методів навчання, можна отримати деяке загальне уявлення про те, які методи найбільш раціональні при навчанні у молодших, а які у старших класах. Зобразимо на схемі відносно оптимальну систему методів навчання для використання у молодших та старших класах (Таблиця 3)

Таблиця 3

Оптимальна система методів навчання

Молодші класи	Старші класи
Бесіда та розповідь	Розповідь та лекція
Наочність	
Практичні методи	Практичні методи

Частіше використовуються індуктивні метод	Частіше використовуються д
Репродуктивні методи	Пошукові методи
Пізнавальні ігри та інші методи, що стимулю	Навчальні дискусії та ін.
Поточний контроль	Тематичний контроль

Наголошується, що перед вибором методів навчання відбувається визначення освітніх завдань уроку, конкретизація змісту навчального матеріалу, поділ його на логічно завершені дози. Після цього настає сама процедура вибору оптимального поєднання методів для кожної з логічно завершених доз навчального матеріалу і для кожного етапу певного уроку. При цьому загальне рішення про вибір комплексу методів навчання поділяється ще на кілька кроків, що представляють проміжні рішення про вибір окремих методів; вчитель відповідає на ряд питань:

1-е питання: чи можливо організувати вивчення цієї теми методами самостійної роботи учнів?

Можливо, якщо:	Неможна, якщо:
Зміст достатньо і	Матеріал складний;
Учні підготовле темі;	Учні недостатньо підготовлені до самостійної роботи по те
Є час на уроці матеріалу учням	На вивчення теми можна відвести стільки часу, скільки не вивчення

Зазначається, що вибір вчителя: метод роботи під керівництвом вчителя чи метод самостійної роботи учнів (йдеться про повністю самостійне вивчення матеріалу, а не про фрагменти самостійної роботи у ході уроку).

2-е питання: чи можливо організувати вивчення цієї теми пошуковими методами?

Можливо, якщо:	Неможна, якщо:
Матеріал має середній рівень с	Матеріал дуже простий; Матеріал дуже склад
Учні підготовлені до самостійн вирішення проблемних ситуаці	Учні не мають достатньої бази для вирішення

Є час для проблемних міркуван	Немає достатнього часу для проблемних мірк

Зауважується, що вибір вчителя: обираються пошукові чи репродуктивні методи вивчення даної теми уроку.

3-є питання: чи можливо організувати вивчення цієї теми дедуктивним методом?

Можливо, якщо:	Неможна, якщо:
Зміст матеріалу у підручни шляхом;	Зміст матеріалу і підручнику викладено инду викличе суттєві труднощі у учнів;
Учні підготовлені до дедукти	Учні не підготовлені до дедуктивного засвоєння
Зміна логіки викладення мат труднощів у учнів та занад домашню роботу	

Зауважується, що вибір вчителя: обираються дедуктивні чи індуктивні методи вивчення даної теми уроку.

4-е питання: чи можливо поєднувати на уроці словесні, наочні та практичні методи (таке поєднання вважається корисним)?

Можливо, якщо:	Неможна, якщо:
Це дозволяє специфіка	Цього не дозволяє зміст теми;
Вчитель має навчаль може виготовити їх;	Немає наочних посібників практичних вправ і їх підібрати та ін.;
Вчитель має час дл дослідів, практичних р	Вчитель не має достатньо часу для застосування наочн

Зауважується, що вибір вчителя: обирає можливе поєднання словесних, наочних та практичних методів.

Наголошується, що *при вивченні нового лексичного матеріалу було б корисно, щоб він був підкріплений наочністю, а потім вжитий у практичних*

вправах, щоб він не лежав пасивним вантажем, а був активізований шляхом практичного використання. Але часто трапляється так, що матеріально-технічна база шкіл не дозволяє використовувати наочність та практичні вправи у необхідному обсязі, і вчителям доводиться обмежуватися лиши словесними методами (розповідь, бесіда).

5-е питання: які методи стимулювання активності школярів будуть застосовані на уроці (пізнавальні ігри, навчальні дискусії та ін.)?

Зауважується, що вибір вчителя визначається змістом матеріалу, віковими особливостями школярів та їх ставленням до навчання. *Пізнавальні ігри корисні на будь-якому етапі вивчення англійської мови, навчальні ж дискусії вимагають вже досить грунтовного володіння мовою.*

6-е питання: які методи контролю та самоконтролю будуть застосовані з метою перевірки ступеню засвоєння нового матеріалу у момент його закріплення.

Зазначається, що обираються методи, що найкраще враховують особливості змісту матеріалу, що вивчається, можливості учнів, наявність часу для їх застосування.

Отже, при користуванні сукупності методів навчання вчитель має робити певну послідовність кроків, яка виглядає так:

1-й крок: рішення про вибір методів самостійного вивчення теми учнями чи вивчення її під керівництвом вчителя;

2-й крок: рішення про вибір репродуктивних чи пошукових методів;

3-й крок: рішення про вибір індуктивних чи дедуктивних методів навчання;

4-й крок: рішення про вибір поєднання словесних, наочних чи практичних методів навчання;

5-й крок: рішення про вибір методів стимулювання навчальної роботи;

6-й крок: рішення про вибір методів контролю та самоконтролю;

7-й крок: продумування запасних варіантів поєднання методів у випадку відхилень і підготовленості учнів класу за результатами виконання домашнього

завдання та повторення пройденого (труднощі у виконанні домашнього завдання, питання, що виникають щодо раніше пройденого висока втомлюваність учнів та ін.).

Зауважується, щоб перевірити цю процедуру оптимального вибору методів навчання та довести її правильність, фахівцями, педагогами - новаторами був проведений педагогічний експеримент. У першій, експериментальній групі 6-А класу планування уроків та вибір комплексі методів здійснювалися згідно алгоритму оптимального вибору методів навчання, розробленого Ю.К.Бабанським. У другій, контрольній групі планування уроків здійснювалося спонтанно, без урахувань специфіки матеріалу, вікових особливостей учнів, тощо.

За таким самим алгоритмом ми обирали методи навчання для всіх інших уроків під час експерименту, який тривав 2 тижні.

Відтак, роблячи підсумки, викладач відзначає, що учні експериментальної групи, у порівнянні з учнями контрольної групи, більш повно, глибоко та осмислено засвоювали знання, уміння та навички, що відобразилися у результатах контрольних та самостійних робіт. Що проводилися для перевірки їх успіхів у оволодінні англійською мовою. Отже, можна зробити висновок, що результати педагогічного експерименту підтвердили той факт, що оптимальний вибір методів навчання має непересічне значення і є невід‘ємною умовою підвищення ефективності процесу навчання.

Зазначається, що особлива увага в організації навчання іноземної мови приділяється *вибору педагогічних методів та технологій*. Цей процес вимагає від викладача високої компетентності. Результати спостережень за навчальною діяльністю студентів дозволяють стверджувати, що останні навчаються краще, якщо вони є активним учасниками навчального процесу. *Зарубіжна практика засвідчує, що у процесі навчання застосовують такі інтерактивні методи навчання, як: візуалізація, брейн-стормінг, складання семантичних графів, побудова інтелект-мап, читання «зигзагом», метод ланцюгових асоціацій, інтерв'ю, «акваріум», дискусії, диспути, кейс-метод, «карусель» (внутрішні /*

зовнішні кола), «занурення» у віртуальне середовище, імітація, симуляція, «ситуація успіху», рольові, ділові ігри, ток-шоу, дебати, телешоу, презентація наукових відкриттів, метод послідовного чергування видів мовленнєвої діяльності. Зупинимося на деяких з них детальніше.

Відтак, активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання іноземної мови відбувається шляхом використання таких методів: *симуляції та імітації,* де моделювання реальних ситуацій професійної діяльності (наприклад, робота у команді, обмеження терміну виконання завдання, комунікація з представниками іншої культури); *рольової та ділової гри* (наприклад, рольова гра, у якій учні виконують ролі перекладачів і клієнтів), *методу «мозкового штурму» або брейнстормінгу* (груповому формуванні ідеї щодо вирішення тієї чи іншої проблеми, наприклад, пошук виходу з конфліктної ситуації, що склалася між британцем та німцем чи французом), аналізу окремої ситуації (розглядаються реальні приклади з перекладацької практики), *методів круглого столу, диспуту та дискусії* (заслуховування, обговорення, аналіз доповідей учнів).

Розглядається *метод візуалізації,* що використовується для ілюстрації динамічних та складних подій, які важко пояснити словами. Педагоги розділяють ці методи за засобами відтворення на три групи: статичні медіа, динамічні медіа і комунікацію. Статичні медіа включають друковані матеріали, слайди і таблиці. Динамічні медіа включають відеофільми, аудіозаписи, телекомунікації (супутникові, мікрохвильові, кабельні та фіброоптичні мережі і відеоконференції). Під час навчання іноземної мови цей метод використовується для формування лінгвістичної компетенції та вмінь і навичок міжкультурної комунікації. Застосовується під час проведення семінарів для того, щоб навчити учнів аналізувати інформацію та колективно вирішувати професійні завдання.

Зазначається, що заслуговує на увагу *метод досвіду,* що полягає в активному залученні учнів до навчальної діяльності і є ефективним. Науковці Р. Кіз (B. Keys), та Дж. Вульф (J. Wolfe) вважають, що ефективність навчання

залежить від активного досвіду, який базується на знаннях, уміннях та навичках, а також впевненості учнів. Така ефективність досягається шляхом створенням реалістичного середовища для дослідження нових концепцій, умінь і навичок, типів поведінки.

Зауважується, що як засвідчує аналізований матеріал, *метод рольових та ділових ігор* є досить популярним (62%) у Великій Британії. Ігри передбачають можливість самореалізації та самонавчання, є корисними, допомагаючи студентам під час застосувати нові концепції та вміння. Хоча ця технологія рекомендується для відтворень професійних ситуацій, вона має певні обмеження. Наприклад, деякі учні можуть відчувати страх перед зображенням професійного перекладача в дії, а деякі вважають гру штучною або розважальною. Такі нюанси враховуються під час організації рольової гри. Майбутні перекладачі завдяки цьому методу легко та ефективно долають мовні бар'єри, знайомляться з особливостями інших культур, вивчають традиції та звичаї народів, мови яких вивчають .

Наголошується, що до методів активного навчання іноземної мови відносимо також і *метод «ситуації успіху»,* коли учням пропонується завдання, яке вони правильно виконують, досягаючи відчуття успіху у професійній діяльності. Це формує позитивну навчальну мотивацію та престиж професії. Метод застосовується під час виконання перекладів, імітації професійних ситуацій, проведення рольових та ділових ігор.

Відтак, інтерактивними методами навчання іноземної мови, що застосовуються в університетах Астона, Бірмінгема, Лідса та Суонсі, є *ток-шоу, дебати, телешоу.* Ці методи передбачають організацію активної взаємодії між викладачами та учнями та між самими учнями. За допомогою вказаних методів формується комунікативна компетенція, розвивається соціокультурна та міжкультурна компетенції. Успішність ток-шоу, дебатів або телешоу залежить від правильного та обґрунтованого вибору теми обговорення. Піж час ток-шоу обирається один або два ведучих, аудиторія ділиться на дві команди, які повинні відображати відповідно позитивне і негативне ставлення до

проблеми. Шляхом зіткнення двох позицій виробляється правильний висновок та знаходиться оптимальне рішення. Що стосується телешоу, то особливістю цього методу є підбір тем, що відображають споріднені аспекти знань. Кожний аспект презентується окремим учнем, а аудиторія бере участь в обговоренні проблеми. Крім того, з числа колег-викладачів обирають групу «експертів», які науково обґрунтовано зможуть пояснити всі нюанси винесених на обговорення проблем.

Зазначається, що складання *семантичних графів* (composing semantic graphs) та побудова *інтелект-мап* (mind-mapping) є графічними методами, що спрямовуються на вивчення лексики до теми. Семантичні графи дозволяють опрацьовувати нові слова шляхом утворення синонімічних рядів, словотворчих парадигм. Це допомагає закріпити знання зі способів словотворення, сформувати вміння й навички перекладу незнайомих слів, опираючись на їхню будову (виділення афіксів, коренів, флегм та на основі цього визначення смислу слова). Що стосується побудови інтелект-мап, то цей метод допомагає вивчати нову лексику за допомогою утворення асоціативних зв'язків між словами. Учню пропонується підібрати до визначених слів інші, що підходять за смислом або входять до одного лексичного контенту.

Зауважується, що близьким до побудови інтелект-мап є метод *ланцюгових асоціацій*. Він допомагає також формувати вміння і навички, швидко встановлювати асоціативні зв'язки між словами чи поняттями і на випадок виникнення ускладнень під час перекладу замінювати одну лексему іншою, синонімічною або асоціативною. Учням, наприклад, пропонують побудувати асоціативний логічний ланцюжок до поданого слова, використовуючи вивчену раніше лексику або добираючи нові слова за допомогою словника .

Наголошується, що комунікативна компетентність перекладача формується за допомогою *методу інтерв'ю.* Цей метод дозволяє сформувати вміння й навички правильної побудови запитань і відповідей, логічності висловлювання та подолання лінгвістичного та мовного бар'єрів. Цікавим на нашу думку є *метод чергування видів мовленнєвої діяльності,* суть якого

полягає в організації завдань, у яких говоріння чередується з письмом, аудіюванням тощо. Яскравим прикладом такого завдання є аудіювання текстів, формулювання письмових відповідей на усні запитання, усний коментар певних професійних аспектів та понять.

Зазначається, що уміння й навички аналітичного читання розвиваються за допомогою *методу читання «зигзагом».* Студентам пропонується не вчитуватися у текст построково, а переводити свій погляд зигзагами за текстом, вихоплюючи з нього важливу інформацію. Така навчальна діяльність дозволяє суттєво збільшити швидкість отримання інформації, виділення головних аспектів та ідей матеріалу, впорядкування процесів аналізу та синтезу. Що стосується *методів «акваріум» та «карусель»,* то за їх допомогою формуються вміння і навички уникнення конфліктів, міжособистісного спілкування, швидкої реакції та рефлексії на зовнішні подразники. Суть методів полягає у відкритості процесів підготовки до виконання завдань і можливості іншим втручатися у цей процес і вносити власні корективи чи отримувати консультації. Також «карусель» пропонує тренування студентів шляхом постановки запитань і отримання відповідей студентами, які утворюють два кола (внутрішнє і зовнішнє). Під час виконання завдання кола обертаються за годинниковою стрілкою або навпаки, і таким чином комунікативні партнери студентів щоразу змінюються, змінюються й теми обговорення, типи запитань, варіанти відповідей тощо.

Зауважується, що презентація наукових відкриттів допомагає розвивати творчій підхід до вирішення навчальних і професійних завдань, формує відчуття значущості та результативності власного наукового дослідження, надає вагомості його результатам, формує престиж науково-дослідницької діяльності. «*Занурення» у віртуальне середовище* дозволяє поєднати аудиторне навчання з самостійним на основі залучення електронних ресурсів, що надають можливість застосувати віртуальні засоби, а студентам – поглинути у віртуальне навчальне середовище. Цей метод дозволяє застосовувати також електронні ігрові симулятори та тренажери.

Наголошується, що методи автоматизованої взаємодії наповнюють зміст навчання іноземної мови новими можливостями. Оскільки під час навчання вже не використовуються традиційні підручники чи посібники, нові форми і засоби навчання дозволяють створювати нові навчальні матеріали та використовувати вже існуючі в базах інших ВНЗ, інтегруючи їх у навчальній платформі Moodle. Використання інформаційно-комунікативних технологій дозволяє долати часові та просторові бар'єри, створювати нові методи та засоби навчання, консультування та оцінювання, застосовуючи особистісний підхід. Проте проблеми оновлення складових навчання іноземної мови залишаються. По-перше, використання нових технологій потребує високої компетентності як викладачів, так і учнів. По-друге, необхідно переосмислення ролі учасників освітнього процесу, що вимагає зміни свідомості, відповідальності. По-третє, необхідно створити систему заохочення викладацького складу, оновити технічну базу, вирішити всі економічні питання на рівні навчального закладу.

Отже, незважаючи дотримання британською перекладацькою підготовкою традиційних методів, все більшої популярності набувають й нові методи та форми організації проведення занять. Завданням сучасних методик навчання іноземної мови є відхід від індивідуальності і формування колективізму, командності, оскільки вміння працювати в команді є одним із важливих характеристик професіонала на ринку праці.

Узагальнюючи і систематизуючи матеріал, викладачу доцільно наголосити, що варто прислухатись до думки британського перекладознавця С. Баснет-Макгайр (S. Bassnett-McGuire), яка вважає, що неодмінним фактором успішності студентів у навчанні перекладу є їхня креативність. Тому жодна найбільш досконала програма не зможе підготувати професійного перекладача, вона може лише допомогти йому набути необхідних знань з теорії перекладу, його концептуальної основи, стратегій та наукових підходів, сформувати професійно значущі вміння і навички, які будуть розвиватися завдяки практиці та особистісним здібностям.

Рекомендована література до теми 1.3.

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие для студентов филол. и лингвист. фак. высш. учеб. заведений / И. С. Алексеева. – СПб. : Филол. фак. С.-петерб. гос. ун-та. – М. : Академия, 2004. – 252 с.

2. Bassnett –McGuire S. Researching translation studies : The case for doctoral research / S.Bassnett McGuire // P. Bush, K. Malmkjær. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1998. – P. 105–111.

3. Concise Oxford English Dictionary / [Edited by C. Soanes, A. Stevenson]. - Oxford : Oxford University Press, 2008. – 1728 p.

4. European Society for Translation Studies (EST) [Офіційний сайт]. – Режим доступу : http://www.est-translationstudies.org. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Методика навчання теми «Методика контролю навчальної діяльності студентів»

План. Методика навчання питань:

1. Методи контролю та самоконтролю

2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов

Актуалізуючи тему, викладачу доцільно зауважити, що вищі навчальні заклади забезпечують якість професійної підготовки перекладачів шляхом розробки стратегії, що гарантує працевлаштування випускників, постійного моніторингу навчальних програм та змісту освіти, розробки процедур об’єктивного оцінювання знань, умінь і навичок. Як правило, оцінка якості професійної підготовки перекладачів відбувається у формах поточного, проміжного контролю та підсумкової атестації.

1. Методи контролю та самоконтролю

Актуалізуючи проблему *– методи контролю та самоконтролю –* ***викладачу варто зауважити***, що конкретні форми і процедури поточного контролю розробляються університетами самостійно і повідомляються

студентам на початку навчання. Для проведення атестації використовується діагностичний інструментарій, що включає типові завдання, тести, навчально- та науково-дослідницькі проекти, дисертації. Н. Журавська доводить, що під час проектної роботи студент осягає реальні процеси, об’єкти, проживає конкретні ситуації; залучається до проникнення углиб явища та конструювання нових об’єктів. Ці засоби відповідають основній дидактичній меті підготовки перекладачів, навчальним планам та іншим нормативним документам і дозволяють оцінити знання, уміння та рівень сформованих компетенцій. Форми контролю враховують усі види зв’язків між професійними знаннями, уміннями та навичками, що дозволяє встановити якість сформованих компетенцій і ступінь готовності до професійної діяльності.

Зазначається, що *методи контролю* — сукупність методів, які дають можливість перевірити рівень засвоєння учнями знань, сформованості вмінь і навичок.

Зауважується, що *метод усного контролю* — найпоширеніший у шкільній практиці. Під час його використання учні вчаться логічно мислити, аргументувати, висловлювати свої думки грамотно, образно, емоційно, набувають досвіду обстоювати свою точку зору. Усне опитування учнів здійснюється у певній послідовності: формулювання вчителем запитань (завдань) з урахуванням специфіки предмета і вимог програми; підготовка учнів до відповіді та викладу своїх знань; корекція і самоконтроль викладених знань у процесі відповіді; аналіз і оцінка відповіді. Для усної перевірки знань важливо визначити, які запитання чи завдання дати учневі.

Зазначається, що за рівнем пізнавальної активності вони є: *репродуктивними* (передбачають відтворення вивченого); *реконструктивними* (застосування знань у дещо змінених ситуаціях); *творчими* (потребують застосування знань і вмінь у значно змінених (нестандартних) умовах, перенесення засвоєних принципів доведення (способів дій) на розв'язання складніших розумових завдань.

Наголошується, що запитання для усної перевірки поділяють на: основні, додаткові й допоміжні. *Основне запитання* формулюють таким чином, щоб учень міг дати на нього самостійну розгорнуту відповідь. *Додаткові запитання* ставлять для уточнення, як учень розуміє певне питання, формулювання, формули та ін. *Допоміжні запитання* часто є навідними, допомагають учневі виправити помилки, неточності. За формою викладу розрізняють запитання *звичайні* («Які умови є важливими для життя рослин?») і *запитання у вигляді проблеми або задачі* («Чи можливо, щоб функція була водночас і прямою, і непрямою?»).

Зауважується, що запитання мають бути логічними, цілеспрямованими, чіткими, зрозумілими і посильними, а їх сукупність - послідовною і систематичною. Запитання для перевірки і оцінки знань учнів формулюють так, щоб вони не тільки передбачали відтворення вивченого, а й активізували мислення учнів. Це передусім запитання й завдання, що мають на меті:

- порівняння різних явищ і процесів («Яка відмінність між постійним і змінним струмом?», «Порівняйте державний лад Афін і Спарти»);

- встановлення взаємозв'язків між фактами, явищами, процесами, подіями («Яка існує залежність між напругою і силою електричного струму?», «Який спостерігається взаємозв'язок між кліматом, рослинністю і тваринним світом певного району?»);

- визначення характерних рис, ознак і особливостей предметів і явищ («Які особливості скелета птаха?»);

- встановлення доцільності дій, процесів, використання предметів («Яке практичне застосування трансформатора електричного струму?»);

- класифікацію предметів або явищ за певними ознаками («На які групи поділяють кислоти?», «За якими ознаками рослини об'єднують у класи?»);

- підведення конкретного під загальне («Наведіть приклади, які ілюструють закон Ньютона»);

- перехід від загального до конкретного («Дайте характеристику фізичних і хімічних особливостей»);

- встановлення значення явища, події, процесу («Яку функцію виконують еритроцити крові?»);

- пояснення причин, доведення певних закономірностей явищ і процесів («Доведіть, що в трикутнику сума внутрішніх кутів дорівнює 180°", "Поясніть явище дифузії газів»);

- висновки та узагальнення («Який висновок можна зробити, аналізуючи повоєнну ситуацію в Європі?»). Корисні також запитання на зразок: «Яка твоя думка про...?», «Що позитивного (негативного) в ...?» та ін.

Зазначається, що в освітньому процесі практикують індивідуальне, фронтальне та ущільнене усне опитування.

Наголошується, що індивідуальне опитування передбачає розгорнуту відповідь учня на оцінку. Він повинен, не лише відтворити текст підручника чи розповідь учителя на попередньому уроці, а й самостійно пояснити матеріал, довести наукові положення, навести власні приклади. Проводячи індивідуальне опитування, вчитель має визначитися, кого викликати, скількох учнів опитати, скільки часу відвести на опитування, а також передбачити, що в цей час робитимуть інші учні. Педагогіка не дає однозначних відповідей на ці запитання, проте досвід переконує, що в кожному конкретному випадку вони вирішуються залежно від завдань, які ставить перед собою вчитель. Під час індивідуального опитування важливо організувати роботу всіх учнів класу. Їм можна запропонувати уважно слухати відповідь товариша, виправляти допущені ним помилки, доповнювати відповідь. За таку активну роботу може бути виставлена оцінка. Якщо біля дошки відповідає слабший учень, учитель слухає його відповідь сам, а решта учнів виконує самостійне завдання.

Зауважується, що велике виховне значення має залучення учнів до оцінювання знань однокласників через *взаємо рецензування відповідей*. Досвідчені вчителі привчають їх уважно слухати відповіді товаришів, визначати правильність, точність викладу фактичного матеріалу, досконаліть мовного оформлення й доказовість прикладів.

Для цього організовують спеціальне тренування. На дошці записують основні запитання, за якими слід рецензувати:

1. Чи правильно й точно викладено теоретичний матеріал?

2. Чи все, що стосується питання, розповів учень?

3. Чи вдалі приклади навів?

4. Чи точно добирав слова і правильно будував речення?

5. Якої оцінки заслуговує така відповідь?

Відтак, прослухавши відповідь, учитель дає учням зразок усної рецензії на неї, пропонує висловлюватися від першої особи. Щоб залучити всіх дітей до роботи, оцінюють одну й ту саму відповідь кілька учнів.

Зазначається, що на уроках повторення в процесі вивчення іноземної мови практикують *взаємо опитування учнів*. За завданням учителя діти самостійно формулюють запитання, на які відповідає викликаний учень. Відтак учитель пропонує школярам ставити запитання, відповіді на які доповнять упущене. Учень, який запитував, визначає ступінь правильності відповіді, а в разі потреби відповідає сам.

Зазначається, що рецензування відповідей однокласників і взаємоопитування сприяють активізації уваги учнів, вихованню чесності, справедливості, переконують дітей, що об'єктивне оцінювання — вельми складна справа.

Отже, мета *фронтального опитування* - перевірка знань, умінь і навичок одразу багатьох учнів. Його проводять переважно тоді, коли необхідно виявити рівень засвоєння знань, які слід запам'ятати, оскільки вони є підґрунтям для засвоєння певного складного матеріалу. Таке опитування стимулює активність учнів, сприяє повторенню та систематизації знань.На практиці фронтальне та індивідуальне опитування нерідко поєднують: учитель ставить учням запитання і проводить з ними перевіркову бесіду.

Зауважується, що *метод письмового контролю* — письмова перевірка знань, умінь та навичок. З таких предметів, як мова і математика, його використовують не рідше, ніж усну перевірку. Письмовим методом

перевіряють знання учнів і з географії, історії, біології, хімії. Залежно від навчального предмета письмовий контроль знань здійснюють у формі контрольної роботи» твору, переказу, диктанту та ін. Мета письмової перевірки — з'ясування ступеня оволодіння учнями вміннями і навичками з предмета. Водночас існує можливість визначити і якість знань — їх правильність, точність, усвідомленість, уміння застосовувати ці знання на практиці.

Наголошується, що важливим питанням письмової перевірки є підбір тем, завдань, системи вправ, чітке їх формулювання. Теми контрольних робіт, завдання і вправи мають бути посильними для учнів, відповідати рівневі їх знань, але водночас потребувати певних зусиль, виявляти знання фактичного матеріалу. Визначаючи обсяг письмової контрольної роботи, слід враховувати необхідний для виконання час: залежно від її призначення — від 15 до 45 хв. Письмові роботи можуть виконуватись і як домашні завдання. Контрольну письмову роботу перевіряє вчитель. За її результатами він аналізує якість знань, умінь та навичок класу загалом та окремих учнів і вживає заходів для усунення помилок і недоліків.

Зазначається, що з метою запобігання перевантаженням учнів письмовими контрольними роботами необхідно складати графік проведення усіх їх видів для кожного класу на чверть. Небажано одного дня в одному класі проводити більш як одну письмову роботу. Позитивним у письмовій перевірці є те, що за короткий час можна перевірити знання багатьох учнів; результати перевірки зберігаються; є змога виявити деталі й неточності у відповідях учнів. Її недолік — потребує чимало часу для перевірки учнівських робіт, призводить до зниження грамотності учнів, якщо вчителі нехтують єдиними орфографічними вимогами.

Зауважується, що *метод тестового контролю* (від англ. *test* — іспит, випробування, дослід) передбачає відповідь учня на тестові завдання за допомогою розставляння цифр, підкреслення потрібних відповідей, вставляння пропущених слів, знаходження помилок тощо. Це дає змогу за короткий час

перевірити знання певного навчального матеріалу учнями всього класу. Зручні тести і для статистичної обробки результатів перевірки.

Підкреслюється, що за основним призначенням їх поділяють на: тести розумової обдарованості (інтелекту) і тести навчальної успішності. Тестові завдання, що потребують конструювання відповідей, поділяють на: завдання у вигляді питальних або стверджувальних речень, зміст яких передбачає коротку й точну відповідь, і завдання, в. яких учні повинні заповнити пропуски. За дидактичним призначенням тести з конструйованими відповідями класифікують на тести на доповнення, тести на використання аналогії й тести на зміну елементів відповіді. Тестова перевірка дає змогу ефективно використати час, висуває до всіх учнів однакові вимоги, усуває суб'єктивізм, сприяє дотриманню єдності вимог, не настроює учня проти вчителя. Важливо, що об'єктивність оцінки унеможливлює випадковість в оцінці знань, стимулює до їх самооцінки.

Викладачу доцільно зазначити, що засоби поточного та проміжного контролю суттєво не відрізняються, оскільки мають однакову мету. Такий контроль може відбуватися шляхом виставлення індивідуальних оцінок, рецензування навчальних проектів, складання авторецензії, аналізу творчих робіт, виконання тестів. Найкращою формою перевірки професійної компетентності фахівця є *тестування*. Для цього існує декілька програм з підготовки до сертифікації.

Відтак, як зазначається у програмі Національного оцінювавння, тестові завдання мають характер множинного вибору і є закритими за типом, хоча активно впроваджуються і тести відкритого типу. Підсумкова атестація реалізується через написання та захист дисертації або науково-дослідницького проекту, в деяких університетах студентам необхідно здати ще й кваліфікаційний іспит. Як дисертація чи проект, так й іспит мають на меті перевірку здатності студентів використовувати набуті знання, уміння і навики під час самостійного виконання професійних завдань на сучасному рівні, перевіряють рівень їхньої професійної та загальної компетентності, здатність

професійно викладати спеціальну інформацію, науково аргументувати і захищати свою точку зору.

Отже, така перевірка може виявити лише знання фактів, але не здібності, вона заохочує механічне запам'ятовування, а не роботу думки, до того ж потребує багато часу для складання програм.

Зазначається, що *метод графічного контролю* —він передбачає відповідь учня у вигляді складеної ним узагальненої наочної моделі, яка відображає певні відношення, взаємозв'язки у виучуваному об'єкті або їх сукупності. Це можуть бути графічні зображення умови задачі, малюнки, креслення, діаграми, схеми, таблиці. Графічна перевірка може бути самостійним видом або як органічний елемент входити до усної чи письмової перевірки. Підкреслюється, що *метод практичної перевірки* здійснюють під час лабораторних і практичних занять.

Відтак, показником сформованості контрольних дій, а отже, й самоконтролю є усвідомлення учнями правильності плану діяльності та її операційного складу, тобто способу реалізації цього плану. Ефективний засіб формування в учнів навичок самоконтролю - використання колективних (фронтальних) перевірок у поєднанні з контролем з боку вчителя. У процесі навчання слід знайомити учнів з метою виконуваної роботи, вимогами до неї, способами виконання, прийомами самоконтролю і шляхами їх удосконалення. Важливу роль у самоконтролі відіграють педагогічна оцінка та самооцінка. Від ефективності самооцінки залежить здатність учня знаходити помилкові дії, запобігати їм і таким чином підвищувати результати самоконтролю. Для самоконтролю нерідко використовують звукозапис. Прослуховуючи запис власного читання тексту, учень може виявити недоліки в техніці читання, інтонуванні, артикуляції окремих звуків. За наявності записів окремих тем підручника з іноземної мови учням неважко виявити й виправити свої мовні огріхи.

Зауважується, що *метод самооцінки* передбачає критичне ставлення учня до своїх здібностей і можливостей та об'єктивне оцінювання досягнутих

успіхів. Стосовно самооцінки учнів поділяють на таких, що переоцінюють себе, недооцінюють себе, оцінюють себе адекватно. Для формування самоконтролю і самооцінки педагог повинен мотивувати виставлену учневі оцінку, пропонувати йому оцінити свою відповідь; організовувати в класі взаємоконтроль, рецензування відповідей інших учнів тощо.

Наголошується, що метод самоконтролю - усвідомлене регулювання учнем своєї діяльності задля забезпечення таких її результатів, які б відповідали поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам, зразкам. Мета самоконтролю - запобігання помилкам та їх виправлення. Самоконтроль та самооцінку можна застосовувати до тієї частини знань, умінь і навичок, рівень засвоєння яких можуть легко визначити самі учні - формул, правил, географічних назв, історичних фактів, віршів тощо. Для організації самоконтролю знань учнів ознайомлюють з нормами і критеріями оцінювання знань, звертаючи увагу, що помилки можуть бути істотні та менш істотні з огляду на мету контролю. Результати самоконтролю і самооцінки знань з окремих тем фіксують у класному журналі. Це робить їх вагомими, впливає на посилення відповідальності учнів за навчальну роботу, виховання почуття власної гідності, чесності.

2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов

Актуалізуючи проблему - *критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов*, ***викладачу варто наголосити***, що у межах програми з незалежного оцінювання, на основі єдиних національних тестів, оцінюється якість індивідуальної підготовки студента, групи, закладу. Система оцінки якості надання освітніх послуг містить два складники:

1) зовнішній контроль досягнень студентів за допомогою централізовано розроблених тестів;

2) обов’язковий внутрішній контроль, що здійснюється викладачем.

Зауважується, що геополітичні, комунікаційні та технологічні зміни в суспільстві втягнули як в безпосереднє так і в опосередковане спілкування доволі велику кількість людей різноманітного віку, професій, інтересів.

Відповідно зросли і потреби у використанні іноземних мов. Особливо актуальним на сьогодні є інтерактивний підхід до вивчення іноземних мов, у сфері розвитку культури мовлення, та розвиток таких компетентностей як: мовна, мовленнєва і соціокультурна. Для сучасної мовної освіти вкрай необхідні між предметна інтеграція, багаторівневість, варіативність та орієнтація на міжкультурний аспект в оволодінні мовами.

Наголошується, що нові завдання вимагають змін до рівнів володіння іноземними мовами, визначення нових підходів до відбору змісту та організації матеріалів, використання адекватних форм та видів контролю. Слід враховувати, що навчальні програми з іноземних мов не встановлюють порядок (послідовність) вивчення предметної тематики у рамках навчального року, а лише вказують на зміст, вивчення котрого є об'єктом тематичного контролю та оцінювання у рамках семестрового і підсумкового контролю. Програми з іноземних мов мають наскрізний характер та представлені в єдиній системі, в діяльнісній термінології з чітко вираженою кореляцією між класами. Інваріанта складова Типового навчального плану основної школи забезпечує реалізацію змісту іншомовної освіти на рівні Державного стандарту.

Зазначається, що якість загальної середньо освіти забезпечується через реалізацію інваріантної та варіативної частин навчального плану, які обов'язково фінансуються з відповідних бюджетів. Предмети та курси за вибором визначаються загальноосвітнім навчальним закладом у межах гранично допустимого навчального навантаження з урахуванням інтересів та потреб учнів, а також рівня навчально-методичного та кадрового забезпечення закладу.

Зміст навчання іноземної мови в школі реалізується через основні цілі направлені на розвиток в учнів культури спілкування в процесі формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції. Це передбачає формування як чисто лінгвістичних навиків (лексичних, фонетичних, граматичних), так і їхнє нормативне використання в усному та писемному мовленні. Зміст і структура предмета іноземна мова визначається:

- комунікативними цілями і задачами;

- варіативністю змісту навчання іноземної мови в різних типах шкіл;
- кількістю годин, що відводиться на вивчення іноземних мов;
- віковими особливостями учнів;
- між предметними зв'язками.

Наголошується, що на початковому етапі навчання (1-4 класи) велике значення має створення психологічних та дидактичних умов для розвитку в учнів початкових класів бажання вивчати іноземну мову, стимулювання потреб в ознайомленні зі світом закордонних ровесників та використання іноземної мови для цих цілей; формування елементарних умінь міжособистісного спілкування іноземною мовою з опорою на рідну мову. Вивчення іноземної мови в початковій школі направлено на:

- створення умов для ранньої комунікативно-психологічної адаптації до нового мовного світу, що відрізняється від світу рідної мови і культури, і для подолання у подальшому психологічного бар'єру у використанні іноземної мови як засобу комунікації;
- ознайомлення з іншомовним пісенним, віршованим та казковим фольклором, світом ігор та розваг;
- набуття дітьми соціального досвіду за рахунок розширення спектру комунікативних ролей у ситуаціях сімейного та шкільного спілкування, з друзями і дорослими іноземною мовою;
- формування уявлень про спільні риси та особливості спілкування рідною та іноземною мовою;
- формування елементарних комунікативних умінь у 4-х видах мовленнєвої діяльності з урахуванням можливостей та потреб молодших школярів;
- формування деяких універсальних лінгвістичних понять, що спостерігаються в рідній та іноземній мовах.

Зауважується, що на середньому етапі основної школи (5-9 класи) в центрі уваги знаходиться послідовний та систематичний розвиток в учнів всіх складових комунікативної компетенції в процесі оволодіння ними різноманітними стратегіями говоріння, читання, аудіювання, письма.

Навчання іноземної мови на цьому етапі направлено на опанування мовою як засобом міжкультурного спілкування через:

- формування і розвиток базових комунікативних умінь в основних видах мовленнєвої діяльності;
- соціокультурний розвиток учнів у контексті європейської та світової культури за допомогою країнознавчого, культурознавчого матеріалів;
- формування умінь представити рідну культуру і країну в умовах іншомовного міжкультурного спілкування;
- ознайомлення учнів з доступними для них стратегіями самостійного вивчення мов і культур.

Відтак, на завершальному етапі середньої школи (10-11 класи) вивчення іноземної мови завершується формування комунікативної компетенції на рівні (B1+), що забезпечує використання іноземної мови у ситуаціях офіційного і неофіційного спілкування в навчальній соціально-побутовій, культурній, адміністративній сферах комунікативної взаємодії.

Зауважується, що завдання і зміст іншомовного навчального спілкування старшокласників варіюються з урахуванням профілю школи і розширюються за рахунок міждисциплінарного підключення іноземної мови до вивчення інших предметів. Навчання іноземної мови на профільному рівні спрямовано на:

- розвиток комунікативної культури та соціокультурної освіченості школярів, що дозволяє їм бути рівноправними партнерами міжкультурного спілкування іноземною мовою в побутовій, культурній та навчально-професійній сферах;
- навчання етики дискусійного спілкування іноземною мовою при обговоренні культури, стилів і способу життя людей;

- розвиток загально навчальних умінь збирати, систематизувати й узагальнювати культуро знавчу та іншу інформацію, що представляє інтерес для учнів;

- ознайомлення учнів з технологіями самоконтролю і самооцінки рівня володіння мовою;

- розвиток вмінь представляти рідну країну і культуру, способів життя людей в процесі іншомовного культурного спілкування;

- використання іноземної мови у професійно-орієнтованому освіті.

Наголошується, що залежно від профілю школи останнє передбачає професійно-орієнтоване навчання іноземної мови при вивченні:

- гуманітарних дисциплін (історія, література, світова художня культура,суспільствознавство) за допомогою спецкурсів іноземною мовою або інтегрованих курсів з країнознавства і культурознавство, курсу з підготовки гідів-перекладачів та ін;
- природничо-математичних дисциплін через спецкурси іноземною мовою на інтерактивній основі, курси з технічного перекладу та інші курси, що надають мовну підтримку для профільної освіти і спілкування школярів;
- дисциплін, орієнтованих на конкретну професію, за допомогою профільно-орієнтованих мовних курсів для учнів професійно-технічних ліцеїв.

Зазначається, що середня школа також повинна створювати умови і стимулювати школярів до вивчення кількох іноземних мов з урахуванням потреб як самих учнів, так і суспільства в цілому. На сьогодні уточнені схеми і критерії оцінювання, оскільки формат завдань з іноземних мов носить компетентнісний і характер і в тій чи іншій мірі охоплює всі компоненти комунікативної компетенції в якості об'єктів контролю. Обсяг тексту, рівень складності, лексична та граматична наповнюваність, тематика текстів для аудіювання та читання; обсяг висловлювань монологічного висловлювання та кількість реплік у діалогічному мовленні, характер і тематика, лексична і граматична наповнюваність для говоріння; обсяг письмового повідомлення, його тематика, структура, повнота розкриття змісту, лексична насиченість та рівень граматичної компетентності для письма визначається вчителем відповідно до Програмових вимог, для кожного етапу навчання та типу навчального закладу.

Зауважується, що основними видами оцінювання з іноземної мови є поточне, тематичне, семестрове, річне оцінювання та підсумкова державна атестація. Більшість прийомів поточного оцінювання спрямовано на детальну перевірку окремих параметрів мови або вмінь мовлення, яких щойно навчили, тематичне оцінювання проводиться на основі поточного оцінювання і виставляється єдиний тематичний бал. Під час виставлення тематичного балу результати перевірки робочих зошитів не враховуються.

Семестрове оцінювання з іноземної мови проводиться один раз наприкінці семестру за чотирма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо).

Відтак, для виконання всіх видів навчальних робіт з іноземної мови учням рекомендується мати зошити:

- з першого року навчання (1 клас) - 2 зошити один з яких може бути на друкованій основі;
- для виконання тематичних, підсумкових, контрольних робіт окремі зошити не заводяться.

Наголошується, що при перевірці робіт з іноземної мови у початковій школі (1-4 класи) вчитель виправляє помилки і пише зверху правильний варіант слова, виразу тощо. Зошити у яких виконуються навчальні класні та домашні роботи перевіряються після кожного уроку у всіх учнів з виставленням оцінок. В 5-9 класах зошити перевіряються один раз на тиждень. В 10-11 класах у зошитах перевіряються найбільш значимі роботи, але з таким розрахунком, щоб один раз в місяць перевірялись роботи всіх учнів. Словники перевіряються один раз в семестр. Вчитель виправляє помилки і ставить підпис та дату перевірки.

Зазначається, що не менш важливим на сьогоднішній день у сучасній школі є саме оцінювання. Самооцінювання є невід'ємним умінням сучасної людини в процесі пізнання і самопізнання та альтернативним способом оцінки досягнень учнів. Найважливішою метою самооцінювання є підвищення учнівської здатності до саморефлексії, що сприяє зростанню питомої ваги

самостійності в організації процесу навчання (самонавчання). Одним з найефективніших інструментів, що допомагає розвинути в учня здатність до самооцінювання в іншомовному навчанні є *Європейське мовне портфоліо*.

Використання Європейського мовного портфоліо дозволяє зробити процес іншомовного навчання більш прозорим для учнів, допомагаючи їм розвивати їхню здатність до відображення та самооцінювання, таким чином, надаючи їм можливість поступово збільшувати свою відповідальність за власне навчання.

Зауважується, що загальноєвропейські рівні володіння мовою є базовими для Європейського мовного портфоліо. Вони забезпечують основу для учнівського самооцінювання та слугують матеріалом для постановки навчальних цілей. Шкали для самооцінювання відповідно до рівнів мовленнєвих умінь є центральними для структури і функцій Європейського мовного портфоліо. Таким чином, використовуючи Європейське мовне портфоліо у своєму іншомовному навчанні учні не тільки знайомляться із загальноєвропейськими рівнями володіння мовою, але й на практиці вчаться працювати з ними - з одного боку, займаючись плануванням власної навчальної діяльності із визначенням конкретних цілей за допомогою дескрипторів в оціночних шкалах, з другого - займаючись самооцінюванням, яке є результатом ефективної учнівської рефлексії власного процесу навчання мови.

Отже, за допомогою Європейського мовного портфоліо спрощується процедура впровадження європейських стандартів оцінювання учнів, в тому числі під час формуючого чи підсумкового тестування, які здійснюються за допомогою дескрипторів відповідно до Загальноєвропейських рівневих стандартів. Під час вивчення іноземної мови дія самооцінювання може фокусуватися на трьох аспектах. Перший - це сам освітній процес. Учні повинні бути здатними оцінити, наскільки добре вони навчаються взагалі, на певному етапі та наскільки успішно виконують індивідуальні завдання та досягають навчальних цілей. Другий аспект для самооцінювання - це учнівські комунікативні уміння, відповідно до рівнів і дескрипторів, розроблених Радою Європи. Третій аспект - це лінгвістична компетентність учня.

Відтак, використовуючи самооцінювання, учні вчаться контролювати свій лінгвістичний здобуток і виправляти помилки, використовуючи ті самі шкали і оціночні схеми, які використовуються під час оцінювання іншими.

Отже, вони починають глибше розуміти методи оцінювання, що може допомогти їм краще скласти підсумкові іспити (тести). Самооцінювання та традиційне оцінювання не можуть замінити один одного, але в ідеалі вони повинні доповнювати один одного. Самооцінювання базується на учнівській розвинутій здібності рефлексії з метою оцінити свої знання, уміння й досягнення. Оцінювання іншими надає більшої об'єктивності у вимірювані тих же знань, навичок і досягнень. Використання цих двох видів оцінювання сприятиме розвитку учнівської автономії, впровадженню компетентістного підходу у навчання іноземних мов, кращого розуміння загальноєвропейських оціночних стандартів.

Зауважується, що нині розроблено український варіант Європейського мовного портфоліо який пройшов апробацію у п'яти регіонах України (Харків, Одеса, Донецьк, Чернівці, Тернопіль) та підготовлено і видрукувано методичний посібник «Європейське Мовне Портфоліо: Методичний посібник. - Тернопіль: Лібра Терра,2015.». Більш детально ознайомитися з основними положеннями щодо використання Європейського мовного портфоліо можна на сайтах: www.coe.int/portfolio; wwwcilt.org.uk/elp.htm; www.nacell.org.uk/elp.htm; www.eelp.gap.it; www.europeestaalportfolio.nl та безпосередньо звернувшись до національного експерта проекту Карпюк О.Д. за адресою: karpiuk@i.ua.

Викладачу варто звернути увагу, що наказом МОН від 03.06.08 №496 затверджено інструкцію з ведення класного журналу учнів 5-11(12) класів загальноосвітніх навчальних закладів. Відповідно до загальних вимог до ведення класного журналу «Записи в журналі ведуться державною мовою. З іноземних мов частково допускається запис змісту уроку та завдання додому мовою вивчення предмета».

Наголошується, що всі записи в зошитах учні повинні проводити з урахуванням наступних вимог:

- писати акуратно та розбірливо;
- записувати дату виконання роботи (число та місяць). Дата в зошитах з іноземних мов записується так як це прийнято у країні мова котрої вивчається. Після дати необхідно вказати де виконується робота (класна чи домашня робота);

- вказати номер вправи або вид роботи, що виконується.

Зауважується, що зошити та словники підписуються мовою яка вивчається. Поділ класів на групи здійснюється відповідно до нормативів, затверджених наказом Міносвіти і науки України від 20.02.02 р. № 128 Та керуючись Законом «Про освіту» (2017). При поглибленому вивченні іноземної мови з 1-го класу клас ділиться на групи з 8-10 учнів у кожній (не більше 3 груп); при вивченні іноземної що не є мовою навчання, а вивчається як предмет - клас чисельністю понад 27 учнів ділиться на 2 групи.

Узагальнюючи та систематизуючи матеріал, викладачу доцільно зауважити, щосеред *основних вимог до засобів контролю* можна виокремити такі:

- диверсифікація тестів, тобто складання різних варіантів тестових завдань і надання можливості студенту самому обирати складність, час та етапи виконання тестів (проведення тестового контролю);

- кваліфікаційна робота (науково-дослідницький або навчально дослідницький проект чи поширений переклад) є засобом перевірки готовності випускника до практичної професійної діяльності;

- сертифікація, тобто складання кваліфікаційного іспиту для отримання документа, що підтверджує набуту спеціальність та рівень кваліфікації;

- дисертація – перевірка здатності вирішувати професійні завдання на науково-теоретичному і практичному рівнях, самостійно й аргументовано викладати та захищати власну професійну позицію.

Рекомендована література до теми 1.4.

1. Журавська Н. С. Система підготовки викладачів галузевого спрямування країн ЄС: Франції, Великобританії, Німеччини, Італії / Н. С. Журавська // Наук. зап. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – 2009. – LXXX (№ 80). – С. 79–89.

2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов http://k04479.ucoz.ua/publ/metodichni_rekomendaciji/metodichni_rekomendaciji_shhodo_vikladannja_inozemnikh_mov_u_2016_2017_n_r/3-1-0-16

3. Європейського мовне портфоліо www.coe.int/portfolio

4. Європейське мовне портфоліо : [метод. посіб.]. – Тернопіль : Лібра Терра, 2015. - 240 с.

5. How do you train and qualify to become an interpreter/translator? How to train to be a foreign language interpreter [Електронний ресурс]. – Access technique: Translationjobswww.translatorsbase. com. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

6. White paper: 14-19 education and skills / Department for Education and Skills [Електронний ресурс]. – London : DfES. Skills strategy white papers, 2005 (February). – Access technique: http://www.dfes.gov.uk/skillsstrategy/ cited 13.5.2005. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

Методика навчання теми «Методика самостійної роботи студентів»

План. Методика навчання питань:

1.Самостійна робота учнів під час навчання іноземної мови як методична та психологічна проблема.

2. Розвиток самостійності учнів у процесі навчання іноземної мови.

Актуалізуючи тему, викладачу варто зауважити, що діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний та міждисциплінарний підходи допомагають впроваджувати також і акмеологічний підхід, який полягає у використанні природних здібностей людини задля активізації її розвитку і становлення. Цей підхід дозволяє ретельно і науково обґрунтовано вивчати

особистісні, психофізіологічні характеристики людини, з'ясовувати об'єктивні і суб'єктивні фактори, що дозволяють майбутнім перекладачам самореалізовуватися: творчо та продуктивно проявляти себе під час здійснення навчально-пізнавальної або професійної діяльності.

1. Самостійна робота учнів під час навчання іноземної мови як методична та проблема

Актуалізуючи проблему – викладачу доцільно зазначити, що оскільки навчання перш за все покликано задовольнити особистісні потреби студента в отриманні якісних знань, всі аспекти методики та дидактики підготовки перекладачів враховують індивідуальні особливості суб'єктів навчання, навчальний матеріал добирається на основі можливості його сприйняття тими, хто навчається. Навчальний темп та форми контролю відповідають критеріям доступності, наступності, поступовості та науковості. Таким чином підготовка перекладачів враховує особистісно орієнтований підхід.

Зазначається, що одним з найбільш доступних і перевірених практикою шляхів підвищення ефективності знань з іноземної мови та активізації учнів на уроці є відповідна організаціясамостійної навчальної роботи. Вона займає виняткове місце на сучасному уроці, тому що учень здобуває знання тільки в процесі особистої самостійної навчальної діяльності.

Зауважується, що передові педагоги завжди вважали, що на уроці діти повинні працювати по можливості самостійно, а вчитель - керувати самостійною працею, давати для самостійного процесу матеріал. Фахівцями в цій галузі підкреслювалося, що учням важливо дати метод, дороговказну нитку для організації придбання знань, а це значить - озброїти їх вміннями і навичками наукової організації розумової праці, тобто вміннями ставати мету, обирати засоби її досягнення, планувати роботу в часі. Для формування цілісної та гармонійної особистості необхідно систематичне включення її в самостійну діяльність, яка в процесі особливого виду навчальних завдань - самостійних робіт – набуває характеру проблемно-пошукової діяльності.

Зазначається, що існує безліч різних напрямів у дослідженні природи активності і самостійності учнів у навчанні. Перший напрям бере початок ще в давнину. Його представниками можна вважати ще давньогрецьких вчених (Аристос, Сократ,Платон, Аристотель), які глибоко і всебічно обгрунтували значимість добровільного, активного і самостійного оволодіння дитиною знаннями. Така діяльність приносить дитині радість і задоволення і тим самим усуває пасивність з його боку у придбанні нових знань. Свій подальший розвиток вони одержують у висловлюваннях Франсуа Рабле, Мішеля Монтеня, Томаса Мора, які в епоху похмурого середньовіччя, в розпал процвітання в практиці роботи школи схоластики, догматизму і зубріння вимагають навчати дитину самостійності, виховувати в ньому вдумливого, критично мислячої людини.

Зауважується, що у XIX столітті російські педагоги М. Кареєв, Н. Рожков, М. Тарасов та інші наполегливо пропагували і впроваджували різні види самостійних робіт. Революціонери-демократи А. Герцен, Н. Добролюбов, Д. Писарєв, М. Чернишевський та інші, формуючи дидактичні положення, вимагали: викладання повинно бути конкретним, наштовхувати учнів на самостійні роздуми. Після Жовтневої революції початку 20 століття постало завдання - розвиток самостійності учня при його навчанні, так як було потрібно виховання активного будівника соціалізму.

Зазначається, що вчителі та методисти того часу стали виконувати ці вимоги, внаслідок чого в 30-50-і роки 20 століття з'явилися цінні рекомендації щодо організації самостійних того часу стали виконувати ці вимоги, в результаті чого у 30-50-і роки 20 століття з'явилися цінні рекомендації з організації видів самостійної роботи, по спільній діяльності вчителя та учнів.

Зауважується, що так І. Огороднiков, обгрунтовуючи необхідність самостійних робіт, рекомендує такі види поєднання діяльності вчителя і діяльності учнів:

- вчитель сам не викладає матеріал, а лише організовує самостійну роботу учнів над його вивченням;

- вивчення нового матеріалу починається повідомленнями учнів;

- вчитель зупиняється тільки на основних питаннях, а другорядний матеріал учні вивчають самостійно;

- вчитель дає лише введення до теми, а учні під його керівництвом самостійно вивчають весь матеріал.

Наголошується, що вчений справедливо вказував, що головна роль вчителя - спонукати учнів до самостійного логічного мислення, вчити їх аналізу, визначенню пізнавальних завдань і проблем уроку, застосування отриманих знань і набутих навчальних умінь, в тому числі практичних. Природно, що рекомендації заслуженого діяча науки, професора І. Огородникова не втратили своєї актуальності і в даний час.

Необхідно відзначити, що в 50-60 роки 20 століття не було єдиної думки у визначенні самостійних робіт. Наприклад, Р. Срода під самостійною роботою учнів розумів таку їх діяльність, яку вони виконують, виявляючи максимум активності, творчості, самостійного судження. Р. Мікельсон під самостійною роботою розумів «виконання учнями завдань без всякої допомоги, але під наглядом вчителя», який у разі утруднення може перейти до колективних вправ. Найчастіше цей вид самостійної роботи застосовувався при виконанні учнями домашнього завдання. Але це визначення піддалося критиці за те, що автор недооцінював внутрішній бік самостійної роботи учнів, яка виражалася в самостійності думок і висновків.

Зауважується, що група авторів (Н. Дайрі, Р. Лемберг) зробили спробу розкрити внутрішні ознаки самостійної роботи, що залежать від структури пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання. Перш за все - це відноситься до прояву самостійності учнів при виконанні різних вправ і завдань. Ця робота розглядається цими дослідниками, як засіб формування самостійності учнів, форма організації їх пізнавальної діяльності, що вимагає прояву активності, творчості, ініціативи при вирішенні завдань. Робота з виконання різних завдань починається з бажання учнів проявити свою активність. Обов'язковою умовою є усвідомлення учнями мети і сенсу вправи.

Варто зауважити, що Г. Муртазін дає визначення самостійних робіт учнів на уроці і вважає, що така активна пізнавальна діяльність всіх учнів класу, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням і в спеціально відведений для цього час, при цьому результати самостійних і розумових, і моторних дій школярів виражаються в зовнішньо контрольованих формах. *Він розрізняє п'ять ознак самостійної роботи:*

1) виконання за завданням вчителя;

*2) у спеціально відведений час; *

3) працюють всі учні;

4) робота виконується без безпосередньої участі вчителя;

5) пізнавальна діяльність включає як розумові так і моторні дії.

Відтак, як випливає зі сказаного вище Г. Муртазін досить повно характеризує самостійну роботу учнів, але не вказує її певного значення у розвитку самостійності школярів, а це є істотним при організації будь-якого роду самостійної діяльності учнів.

Т. Шамова, вважаючи самостійні роботи формою організації пізнавальної діяльності учнів, так само називає п'ять ознак:

- наявність мети;
- конкретного завдання;
- чітка форма вираження результату роботи;
- визначення форми перевірки результату;
- обов'язкове виконання роботи кожним учнем.

Зауважується, що автором не сказано про керівництво вчителя, про значення самостійних робіт у розвитку самостійності, тому перераховані ознаки не можна вважати повними. Цікаве дослідження провела представниця естонської наукової школи І. Унт. Вона називає самостійною роботою такий спосіб навчальної діяльності, «коли учневі даються навчальні завдання і керівництво для їх виконання; робота проводиться під керівництвом вчителя, але без його участі, і її виконання вимагає від школярів розумового напруження. І. Унт до ознак самостійної роботи відносить зміст і структуру

досліджуваного матеріалу. Дійсно, зміст матеріалу впливає на методи навчальної роботи, тому вони повинні відповідатидосліджуваному матеріалу.

Наголошується, що М. Данилов основним критерієм самостійної роботи вважає, що дозвіл учнями пізнавальних завдань, проблемних ситуацій. Завдання, вважає він, «спонукає учнів до самостійної роботи, служить початковим моментом їх розумового процесу». Учні відшукують нові шляхи їх вирішення на основі придбання нових і поглиблення старих знань. Хід вирішення пізнавальної задачі зумовлений її змістом, методами розумової діяльності учня і системою наявних у нього знань, вважає Ю. Самарін. Успіх залежить від організації самостійної діяльності, яка включає в себе правильний розподіл часу на окремі її етапи, чітке формулювання завдання перед учнями.

Зазначається, що Б. Єсіпов (60-ті рр.) визначив самостійну роботу як «таку роботу, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням у спеціально наданий час, при цьому учні свідомо прагнуть до поставленої мети завданням, використовуючи свої зусилля і виражаючи результат розумових і фізичних дій ». *У його розумінні самостійна робота характеризується такими ознаками як:*

- *Наявність завдання вчителя;*

- *Наявність часу для виконання;*

-*Наявність результату у вигляді усних, письмових робіт;*

-*Необхідність розумової напруги;*

Наголошується і те й інше розуміння самостійної роботи правомірно. Однак друге більш глибоко відображає суть даного явища.

Зауважується, що П. Підкасистий, займаючись дослідженням даної проблеми, відзначає, що у визначенні самостійної роботи повинні бути відображені творчістьучня і єдність процесуальної і логіко-змістовної сторін самостійної діяльності. Вони, на думку П. Пидкасистого, недостатньо враховуються у навчальній практиці, породжуючи нудну і одноманітну діяльність школяра. Він вважає, що самостійна робота - це засіб, який в кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретної мети і задачі. Не можна не

погодитися з П. Підкасистим, що саме самостійна робота є найважливішою умовою самоорганізації і самодисципліни в оволодінні методами пізнавальної діяльності, вона виробляє в студента психологічну установку на самостійне поповнення знань і вироблення вміння орієнтуватися в потоці різноманітної інформації при вирішенні різних завдань.

Наголошується, що за визначенням А. Зимня, самостійна робота представляється «як цілеспрямована, внутрішньо мотивована структурована самим об'єктом у сукупності виконуваних дій і коррігіруемая їм по процесу і результату діяльності. Її виконання потребує досить високого рівня самосвідомості, рефлективності, самодисципліни, особистої відповідальності, доставляє учневі задоволення як процес самовдосконалення і самопізнання ». А. Зимня підкреслює, що самостійна робота школяра є наслідком правильно організованої його навчальної діяльності на уроці, що мотивує самостійне її розширення, поглиблення і продовження у вільний час.

Підкреслюється, що досить вузько розглядають дану проблему вчені, які на перший план у самостійній діяльності учнів висувають їх роботу з підручником на уроці (О. Соловйова, Я. Ханбіков та ін) і позаудиторної роботи (М. Смирнов, Н. Константинов та ін), а Є. Анфілова і А. Поліектов бачать у самостійній роботі основний засіб закріплення знань.

Наголошується, що наукова школа педагогічного факультету нині Національного університету біоресурсів і природокористування України бере початок з 1962 року. Вчені, які досліджували організацію самостійної роботи у 70 - ті та 80 - ті роки 20 століття: А. Гуменюк, А. Дьомін, Р. Балан, К. Квасневський, П. Олійник та інші. У 90 роки і нині досліджують поняття самостійної роботи Н. Журавська, В. Ковальчук, В. Кручек, П. Лузан, М. Пригодій та інші.

Відтак, як можна відзначити, що єдності в підході до даної проблеми у вчених не існує. Вони по-різному тлумачать поняття «самостійна робота», її сутність, зміст і структуру.

Підсумовуючи все вищесказане, викладач наголошує, *що до основних ознака самостійної роботи учнів на уроках іноземної мови можна віднести наступні:*

1. зовнішніми ознаками самостійності учнів при виконанні завдань є вміння планувати свою роботу, виконувати завдання без безпосередньої допомоги вчителя і оцінювати результат своєї роботи;

2. систематичне здійснення учнями самоконтролю за результатами своєї роботи, коригування і вдосконалення способів її виконання;

3. наявність пізнавальної задачі, проблемної ситуації, що спонукає учнів до самостійної інтелектуальної діяльності;

4. прояв учнями самостійності і творчої активності при вирішенні поставлених перед ними пізнавальних завдань;

5. включення до завдання для самостійної роботи матеріалу, засвоєння якого сприяло б цілісного розвитку особистості учня, самоосвіти і творчості.

Викладач наголошує, що аналізуючи всі можливі підходи, можна за основу прийняти таке визначення: *самостійна робота – це форма організації навчальної діяльності, при якій учні з певною часткою самостійності, а при необхідності, при частковому керівництві вчителя виконують різного роду завдання, докладаючи необхідні для цього розумові зусилля і проявляючи навички самоконтролю і самокорекції.*

Зауважується, що *педагоги та психологи* пропонують різні шляхи інтенсифікації освітнього процесу. Видний психолог, який займається психологічними процесами у навчанні іноземної мови, В. Артемов об'єднує всі шляхи в два магістральні напрямки навчання:

1. удосконалення методики навчання;

2. удосконалення психічних можливостей учня, знаходження в ньому таких якостей, використання яких підвищить ефективність навчання.

Зауважується, що удосконалення учня йде, головним чином, шляхом відкриття у ньому невикористаних можливостей. До їх числа належать психологічні прийоми, що дозволяють збільшувати обсяг, розподіл,

інтенсивність, стійкість уваги, поліпшити пам'ять, розвинути вольові, емоційні якості особистості. Управління самостійною роботою учнів на сьогоднішній момент ще зустрічається з цілим рядом труднощів. Учні ще недостатньо володіють методами самостійної роботи, тобто методами читання, записів, засвоєння прочитаного. Завданням вчителя є дати правильний напрямок самостійної роботи учнів, тобто напрям, заснований на знанні фізіологічних та психологічних особливостей організму. Тому необхідно розглянути ті специфічні риси уваги і пам'яті, які необхідно враховувати при організації самостійної роботи з вивчення іноземної мови. Перш за все, учні повинні з інтересом ставитися до того матеріалу, який вони вивчають. Педагог повинен піклуватися про те, щоб матеріал, даний для самостійної роботи, з одного боку, не втрачав новизну, а, з іншого боку, був доступний для сприйняття.

Наголошується, що найважливішим психолого-фізіологічним процесом, що визначає розвиток і інтелектуальний прогрес особистості є пам'ять. Необхідною умовою переходу з рівня короткочасної на рівень довготривалої пам'яті є рясна тренування і вправи в закріпленні отриманих слідів. Саме тому першочерговим завданням вчителя іноземної мови при керівництві самостійною роботою учнів є раціональна організація повторення матеріалу. Кожен текст, кожен розділ має опрацьовуватись кілька разів. Повинні мінятися тільки способи опрацювання. Наприклад, при засвоєнні лексичного матеріалу, вчитель повинен рекомендувати такі види роботи: написання викладу, твори, реферату, анотації, закріплення лексики в ході усної бесіди тощо. Завданням вчителя є так направляти роботу учнів, щоб вони шляхом своєчасного повторення при самостійній роботі попереджали забування.

Зауважується, що необхідно зупинитися і на наступному: не можна вважати повторення повторенням, якщо матеріал уже забутий. На його засвоєння доводиться затрачати майже таке ж зусилля, як на засвоєння зовсім незнайомого матеріалу. Тому неодмінною умовою доброго запам'ятовування матеріалу, розрахованого на активну його володіння, є багаторазове повернення до нього, наступне безпосередньо слідом за

первинним ознайомленням, а потім через визначений проміжки часу. Психологічні дослідження також свідчать про те, що необхідно рекомендувати вивчення більш складного матеріалу до вивчення легкого, тому що збільшення інтерференції відбувається у зв'язку із зростанням ступеня труднощі подальшої інформації.

Відтак, ***викладач зауважує,*** *що завданням вчителя іноземної мови є цілеспрямоване і постійне виховання в учнів при їх самостійній роботі здатності до «мислячого запам'ятовування» (термін П. Блонського).* Якщо ця здатність увійде в звичку, вона буде сприяти раціоналізації процесу навчання, з метою економії витрачених зусиль і прискорення процесу засвоєння матеріалу.Для учнів, які вивчають іноземну мову і володіють хорошою зоровою пам'яттю, вирішальне значення має графічна форма слова. Вони представляють зорово те, що написано від руки, а коли вони кажуть, вони як би читають ці слова. Але практичне володіння мовою більшою мірою пов'язане зі слуховою пам'яттю. Тому, учень, у якого розвинена тільки зорова пам'ять, повільно засвоює іноземну мову. Йому важко запам'ятовувати звук, інтонацію. Вимова у нього, відповідно, погана. А ось граматику він засвоює легко, тому що відразу ж візуально уявляє собі зорові закінчення. Йому легше зробити переклад на іноземну мову, ніж написати твір. Якщо вчитель не буде допомагати такому учневі, то учень втратить віру в свої сили, і спроба освоїти іноземну мову виявиться для нього неможливою.

Зазначається, що ті учні, у яких розвинена слухова пам'ять, схильні мислити, використовуючи звукові образи. Зорова і моторна пам'ять відіграють допоміжну роль. При читанні такий студент чує внутрішній голос, при листі він пише під диктовку того ж внутрішнього голосу. Учень, наділений гарною слуховий пам'яттю, засвоює іноземну мову легше, ніж учень з розвиненою зоровою пам'яттю. Він легко запам'ятовує слова, введені усно, але от закінчення, відміни і інші граматичні форми йому даються складніше. Такий учень покладається більше на інтуїцію, ніж на точні знання. Він погано перекладає на іноземну мову пропозиції, однак написати твір на тему йому

легко, оскільки він просто відтворює те, що чув раніше. Учень з сильно розвиненою моторної пам'яттю найлегше мислить образами, засвоєними в результаті моторної діяльності. Звукові і зорові образи не мають для нього ніякого значення. Такий учень легше відчуває слово тоді, коли сам відтворює його. При читанні він сприймає склади і слова одне за одним, чітко відчуваючи руху, вироблені при активній артикуляції цих слів. Моторні образи, створювані при письмі, читанні, вимові, - майже єдині засоби, якими такий студент може скористатися для придбання всієї суми навичок, необхідних для володіння іноземною мовою. Учень, який володіє таким видом пам'яті, не може, як правило, вивчити іноземну мову. Але, як відзначають учені, такий вид пам'яті зустрічається рідко.

Відтак, дослідження в галузі психології навчання іноземним мовам доводять, що найсприятливішою для вивчення мови і в той же час найпоширенішою є змішана пам'ять, поєднує здатність засвоювати образи, отримані шляхом слухового, зорового, моторного сприйняття. Якщо всі види пам'яті розвинені однаково добре, то перед нами ідеальний учень для навчання іноземної мови. Він здатний працювати абсолютно самостійно і досягати хороших результатів, так як він з легкістю опановує всіма видами мовленнєвої діяльності. Він добре читає вголос, вступає в іншомовне спілкування і чудово знає граматику.

Отже, викладач наголошує, що тому необхідно шляхом тестування з'ясувати, яким видом пам'яті володіє учень і на підставі отриманих результатів будувати навчання. Облік всіх вищевикладених психологічних моментів мобілізації уваги і найбільш раціональних способів запам'ятовування матеріалу має, безсумнівно, позитивний ефект при організації самостійної роботи учнів з іноземної мови.

2. Розвиток самостійності учнів у процесі навчання іноземної мови

Актуалізуючи проблему *– розвиток самостійності учнів у процесі навчання іноземної мови –* ***викладачу варто наголосити***, що використання *діяльнісного підходу* до підготовки перекладачів засвідчує, що навчання є перш

за все формою відтворювальної діяльності людини. Відповідно до цього основою процесу підготовки перекладача є його особистісна діяльність, що виражається в отриманні нових знань шляхом виконання дій з інформацією, формуванні умінь і навичок шляхом виконання тренувальних практичних дій з вправами та іншими завданнями, формуванні самостійності особистості шляхом виконання наукових та навчальних проектів, написання дисертації тощо.

Зазначається, що використання сучасних методів навчання є основою при організації самостійної роботи учнів на уроці. Одним з таких методів можна вважати проблемний метод навчання. Подібний підхід обумовлений сучасною орієнтацією освіти на виховання творчої особистості і на закономірності розвитку цієї особистості, що формується саме в проблемних ситуаціях. Активізація пізнавальної діяльності учнів, розвиток інтересу до предмета, формування самостійності, творчого ставлення до досліджуваного відбувається успішніше, якщо вчитель постійно міркує, розмірковує, залучає учнів в активний процес докази, обгрунтування, і якщо запропоновані завдання вимагають пошукової діяльності. Важливим моментом є підведення підсумків обговорення проблеми. Для цього вчитель може використовувати різні способи заохочення учнів. Також учителю необхідно проявити терпимість до помилок учнів і виправляти ці помилки тоді, коли учневі потрібна допомога.

Зауважується, що м знайшов широке застосування в багатьох країнах світу головним чином тому, що він дозволяє органічно інтегрувати знання учнів їх різних областей при вирішенні однієї проблеми, дає можливість застосувати отримані знання на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї. Але звернемося до іноземної мови. Було доведено, що проект цінний саме тим, що в ході його виконання яких навчають, вчаться працювати самостійно, набувають досвіду пізнавальної діяльності. Найважливіше, що саме учень визначає зміст проекту, в якій формі пройде його презентація. Цей метод допомагає оптимізувати процес навчання в самій звичайній школі, розвивати навички самостійної роботи учнів.

Наголошується, що метод проектів пропонує використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, орієнтованих на чіткий результат, значимий для кожного учня, що брав участь в розробці проекту. Потрібно пам'ятати, що на всіх етапах уроку вчитель повинен ініціювати самостійну пошукову, творчу діяльність учня, спрямовувати на визначення проблеми, яка складає основу проекту і пошук шляхів її вирішення. Спочатку вчителю необхідно розробити план проектної роботи і продумати систему комунікативних вправ. Учні повинні вільно володіти активної лексикою і граматикою в рамках навчальної теми, перед тим як переходити до обговорення певних питань. Робота над проектом зазвичай займає декілька уроків, а для захисту раціонально виділити здвоєний урок. Організовуючи роботу над проектом, важливо дотримати наступні умови:

- відповідність тематики проекту;

- учні повинні бути зорієнтовані на залучення фактів із суміжних галузей знань;

- учнів необхідно зорієнтувати на зіставлення і порівняння подій, фактів з життя людей різних національностей і різних країн, підходів до вирішення тих чи інших проблем.

Викладачу варто навести приклад, можна запропонувати наступні теми проектів: Сучасна королівська сім'я. Іноземна мова в моєму житті. Захист прав дитини в нашій країні і країні мови, що вивчається. Проблеми молоді. Знамениті люди нашої країни і країни мови, що вивчається. Проблеми освіти в нашій країні і в країні мови, що вивчається тощо.

Зазначається, що учень повинен мати здатність узагальнювати прочитаний матеріал, робити самостійні висновки, спираючись на свій досвід, ерудицію, творчість. Він повинен вміти аналізувати опрацьований матеріал, порівнювати різні чинники, прогнозувати хід захисту проекту. Метод проектів чітко орієнтований на реальний практичний результат, значимий для школярів. Розширюється їх освітній кругозір, зростає стійкий пізнавальний інтерес, природним стає участь у діалозі культур. В учнів є можливості показати свої

організаторські таланти, а також уміння самостійно здобувати знання, що є дуже суттєвим моментом для організації процесу навчання в сучасній школі.

Наголошується, що іншим вправою, в процесі якого відбувається поступовий перехід мовної ініціативи від учителя до учня, є *завдання з репліками*. Кожному учневі дається картка, на якій написана репліка (або перша, або друга, що є відповіддю на першу). Завдання учня - знайти свою пару, тобто учня з відповідною реплікою. Ще одна вправа, що розвиває ініціативну мова учнів - *розповідь по картинці з ускладненою нерозгорнутою ситуацією* (головним у даному випадку є не зображене, а «внутрішня» наочність, власний домисел, фантазія, а також мовні можливості кожного учня). Наприклад, вчитель показує картинку, на якій зображені три учні, які сидять в кріслах кінотеатру. Вправа може виконуватися в наступних межах:

а) розповідь від імені одного із зображених на картинці;

б) розповідь від 3-ї особи;

в) розповідь по ланцюжку;

г) розповідь вчителя з зупинкою для запиту додаткової інформації.

Відтак, *використання в роботі актуального матеріалу*, включення в процес пізнання різних аудіовізуальних засобів, опор, ключів, пізнавальних ігор, створення навчальних ситуацій спілкування з особистісної спрямованістю стимулюють самостійну роботу в учнів, підтримують інтерес до вивчення іноземної мови.

Важливо викладачу зазначити*, що вчителі іноземної мови зазначають, особливі труднощі викликає в учнів самостійна робота над читанням.* Тому велику увагу необхідно приділяти в 5-6 кл. вихованню культури навчальної праці, цілеспрямованому плануванню самостійної роботи школярів, ширше використовувати картки для читання; індивідуальну роботу з учнями.

Ще у вересні вчитель знайомить усіх з наступного пам'яткою:

Для того, щоб оволодіти іноземною мовою, треба багато читати. Намагайся прочитати всі тексти «Книги для читання». Ти дізнаєшся багато нового і цікавого. Читай щодня, а не напередодні уроку. Якщо при читанні

тексту ти зустрічаєш незнайоме або забуте тобою слово, не перебивай читання, а читай далі, намагаючись зрозуміти значення цього слова по контексту.Прочитай завдання до тексту, якщо що - то буде не ясно, прочитай текст ще раз. Регулярне обговорення прочитаних вдома текстів у значній мірі сприяє і формуванню навичок говоріння.

Зауважується, що виховні можливості самостійної роботи зростають у тому випадку, якщо *організувати школярів за принципом контактних груп*, куди входять учні з різними навчальними можливостями, але однаковими інтересами. Така група виконує одне й те саме завдання, що розподіляється між учнями у відповідності з їх інтересами і мовними можливостями. Школярі, які цікавляться історією, готують самостійне монологічне висловлювання, про його минуле; захоплюються мистецтвом - про його визначні пам'ятки; ті, хто захоплюються спортом, розповідають якими видами спорту займаються його жителі. Робота координується учнями,що виконують функцію помічника вчителя. Вирішуючи питання про організацію навчальної діяльності учнів на уроці, доцільно використовувати парну і групову форми роботи. Для організації групової роботи готуються спеціальні картки з завданнями, які дозволяють втягнути в активну мовну діяльність всіх учнів класу, забезпечити оперативний контроль за роботою кожного, ефективно управляти діяльністю всього класу.

Варто викладачу навести приклад: клас ділиться на дві групи: одна представляє американську делегацію, інша - англійську. Усередині кожної групи 3-4 людини отримують картку з опорними словами. Представники груп готують повідомлення по темі: розповідають про життя в сільській місцевості у Великобританії і в Америці. Учні зі слабкою підготовкою мають можливість скористатися пропозиціями підстановочної таблиці при складанні свого невеликого висловлювання. В учнів у процесі групової форми роботи з'являється відповідальність за доручену справу, виникає почуття взаємодопомоги. Працюючи в групах, школярі вчаться аргументувати свою точку зору, логічно будувати висловлювання. Поступово зникає страх

говорити, невпевненість у собі, сором'язливість. А головне - групова робота вчить школярів самостійності.

Наголошується, що вчителі іноземної мови зазначають, що школярі легко і невимушено засвоюють матеріал, який їм доступний, коли прийоми та види роботи при цьому цікаві для них. У своїй роботі доцільно використовувати ігри, в тому числі рольові. Так, в ігровій формі учні легко і з інтересом виконує такі завдання, як керований діалог, обов'язково з творчим підходом. Один і той же діалог можна розіграти і представити по-різному. Якщо учні звичні до творчості і фантазування, вони самі придумують багато оригінальних варіантів. Далі роботу над цим діалогом можна продовжити. Завдання учням: розширити діалог, додавши п'ять-шість своїх реплік, в залежності від ситуації. У старших класах, при проведенні *творчих вправ*, важливо, щоб учні використовували реальні факти з життя школи, класу, висловлювали своє ставлення, свою думку з того чи іншого питання.

Зазначається, що використання навчальної ситуації на уроці може служити різним цілям навчання: розвивати навички діалогічного і монологічного мовлення, сприяти засвоєнню лексичного та граматичного матеріалу, служити засобом перевірки розуміння прочитаного тощо. Пропонуючи ситуації спілкування, враховується мовна підготовка учнів, вирішується питання про те, яка допомога буде надана слабким учням. Для слабких учнів вчитель готує картки з планом-алгоритмом. І таким чином всі школярі справляються із завданням.

Відтак, що ж стосується *поза аудиторної самостійної роботи*, то тут ми розглянемо роботу з такими компонентами як робота з текстом, словником і довідковою літературою, робочим зошитом, а також написання творів. *Отже, робота з текстом*. Ця робота є більш складною, тому що тексти досить великі за обсягом і в них може зустрічатися певна кількість незнайомих слів. Але така робота повинна проводитися обов'язково, так як вченими доведено, що ті, хто більше читають іноземною мовою, краще на нею і розмовляють. Читаючи значний за обсягом текст, учень не завжди в змозі відразу розібратися

в його змісті. Не маючи можливості негайно переконатися у достовірності прочитаного, учень може не зовсім правильно зрозуміти зміст тексту. Тому *потрібно привчити учня до читання словнику, де зазвичай розкриваються необхідні лексичні, граматичні, стилістичні труднощі*. І, як правило, в кінці будь-якої книги з домашнього читання є двомовний словник, тому подібні книги цілком під силу учням для виконання домашньої самостійної роботи. Учитель також, на свій розсуд може пропонувати в якості домашнього завдання один з абзаців для письмового літературного перекладу.

Зауважується, що мета самостійної поза аудиторної роботи з текстом може бути зведена до запам'ятовування певних слів і переказу її змісту. З тексту учні вибирають те, що потрібно для вирішення пізнавальної задачі, поставленої в зв'язку з темою тексту. Така робота супроводжується розгорнутою бесідою за її результатами, стає важливою ланкою процесу засвоєння нових знань. А досягти цього можна за допомогою вправ, які зазвичай дані після тексту і які учням необхідно виконати вдома самостійно. Подібні вправи допоможуть краще розібратися у змісті тексту, вони є опорними для обговорення пропонованого тексту в класі. Після їх виконання доцільно пропонувати «Тест на розуміння», який дає можливість проконтролювати розуміння тексту. Його можна виконувати вдома усно і перевіряти виконання по ключу.

Зауважується, що, якщо в «Книзі для читання» є вірші, то доцільно пропонувати їх учням для самостійного літературного перекладу. Це дуже корисний вид роботи: він дає можливість спробувати свої сили і в якості перекладача, і як поета, а також завдання для самостійної роботи розвивають розумову діяльність і творчий потенціал учнів. Сюди ж можна віднести різного роду довідники, які розташовані в підручнику. Матеріали в них підібрані відповідно до програми даного класу і співвіднесені з віковими можливостями учнів і їх досвідом у досліджуваному іноземною мовою. Всі пояснення зроблені в доступній формі, учень зможе використовувати їх у самостійній діяльності.

Викладачу слід сказати окремо *про розвиток навичок роботи зі словником*. Необхідно прищеплювати «смак» роботи з ним учням, так як це дуже корисний вид роботи. Він розвиває мислення, пізнавальну діяльність і самостійність. Необхідно познайомити учнів з методикою роботи зі словником і умовними позначеннями, що містяться в словнику. Треба також навчити учнів правильно виписувати слова в їх індивідуальні словнички.

Викладачу доцільно зупинитися *на «Робочих зошитах»* і їх значенні в організації домашньої самостійної роботи. В даний час «Робочі зошити» з іноземної мови входять до складу навчально-методичного комплекту. Вони містять методично обгрунтовану і практично перевірену систему вправ, що забезпечують свідоме засвоєння матеріалу, що вивчається. Тексти для вправ друкуються таким чином, що від учнів потрібно або вписати орфограмму в слово, або написати слова, або закінчити пропозиції тощо. У всіх текстах вправ передбачається застосування не тільки вивчаються по одній темі правил, але й раніше засвоєних. Крім того, у зошиті включені спеціальні узагальнююче-повторювальні вправи.

Зазначається, що матеріал у таких робочих зошитів забезпечує велику варіативність вправ з іноземної мови. Він використовується для письмових підготовчих вправ при вивченні нового матеріалу, тренувальних вправ по закріпленню вивченого, повторювально-узагальнюючих і усних вправ. Учитель сам вирішує, які з вправ варто виносити на поза аудиторні самостійну роботу. Що стосується ролі вправ у формуванні вмінь оволодіння іноземною мовою, то на цій основі включені в робочі зошити вправи поділяються на тренувальні та творчі.

Наголошується, що тренувальні вправи допомагають учням активно використовувати певний словниковий фонд. Сюди відносяться вправи на заповнення пропусків (прийменники, артиклі, модальні дієслова, використання часів, займенників); на складання фраз із пропозицій не по порядку слів, на виправлення помилок. *Творчі вправи* вимагають від учнів відповідей на запропоновані запитання по темі, опис картинки, складання оповідань,

висловлювання власної думки. Робоча зошит - це хороший засіб організації поточного контролю знань, умінь і навичок учнів. *Написання творів* – це одна з ефективних різновидів домашньої самостійної роботи. Творидозволяють широко застосовувати набуті знання в різноманітній за своїм змістом писемного мовлення іноземною мовою, сприяти її розвитку. Здається, правомірно назвати твір творчим самовираженням учня, так як воно відображає його інтереси, інтелектуальний розвиток та емоційний стан. У творі проявляється самостійність учня, його оригінальність і творчий потенціал. Але вчителю не варто забувати, що твір може стати змістовним і самобутнім творчим виразом школяра лише в тому випадку, якщо розроблена методика, здатна його орієнтувати в правильному напрямку думок іноземною мовою. Дані методи управління поза аудиторною самостійною роботою з іноземної мови справляють істотний вплив на формування особистості учня, що вміє долати труднощі, самостійно і творчо працювати і здобувати необхідні знання.

Узагальнюючи і систематизуючи матеріал, викладачу варто наголосити, що для точного визначення змісту професійної підготовки майбутнього перекладача необхідно чітко усвідомити значення перекладу як педагогічної категорії і професійних компетентностей як окремих понять і як складових загальної професійної компетентності фахівця. Вміння і навички самостійного вивчення мови дозволяють постійно вдосконалювати рівень володіння іноземними мовами та враховувати останні дослідження у галузі лінгвістики та культурології. Цьому також сприяє і вміння розпізнавати регістри спілкування, що проявляється у диференціації мовленнєвих ситуацій, соціально-культурного середовища тощо. Володіння перекладацькими стратегіями та досвідом мовної діяльності поширює професійну компетентність фахівця і можливість знаходити оптимальні рішення під час розв’язання професійних завдань, пошуку оптимальних перекладацьких трансформацій, лексичних засобів, кліше та мовленнєвих зворотів. Ці компоненти формують і розвивають під час аудиторної й самостійної роботи студентів у два етапи: перший – навчання теорії перекладу; другий – навчання технології перекладу.

Уміння і навички свідомо та обґрунтовано ставити мету, формувати позитивну мотивацію оволодіння професією, орієнтуватися на кінцевий результат дозволяють не лише підвищити престиж професії, а й чітко усвідомлювати механізми та шляхи вирішення професійних завдань, планувати свою діяльність, будувати стійкість та постійність активності тощо. Знання комунікативних стратегій, вміння формувати позитивну міжособистісну взаємодію, навички рефлексії є свідченням високої компетентності у справах встановлення контактів, підтримання ділових стосунків та успішності на ринку праці. Конкурентоспроможність перекладача значно підвищується, якщо він проявляє здатність до професійного розвитку, самовдосконалення та самореалізації. Згадані вище компетенції складають *мотиваційний компонент* перекладацької компетентності.

Рекомендована література до теми 2.1.

1. Бех І. Особистісно орієнтований підхід у вихованні / І. Бех // Професійна освіта : педагогіка і психологія [за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш [та ін.]. – К. ; Ченстохова : ВІПОЛ, 2000. – Вид. ІІ. – С. 331–350.

2. Левковская Я. В. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков в вузе на основе акмеологического подхода : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Я. В. Левковская. – Магнитогорск, 2007. – 184 с.

3. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 236 с.

Методика навчання теми «Методика проблемного навчання»

План. Методика навчання питань:

1. Методи проблемного навчання
2. Концепція проблемного підходу в навчанні іноземної мови
3. Особливості створення проблемних ситуацій у процесі навчання іноземної мови

4. Реалізація принципу проблемності у вправах з іноземних мов.

Актуалізуючи тему, викладачу варто звернутись до зарубіжного досвіду, зокрема, наголосити, що серед основних професійних компетентностей перекладача Великої Британії значну роль відіграє критичне мислення та аналіз інформації, що розвивають здатність студентів враховувати наявні перспективи вирішення професійних питань, критично аналізувати різні варіанти думок, вибирати правильне рішення та обґрунтовувати свій вибір. На цьому етапі відбувається формування кодексу етики професійної поведінки та усвідомлення відповідальності перекладацької діяльності. У цьому випадку рекомендованими є такі форми організації навчальної діяльності: 1) *дебати на лінії* (обговорення, диспути), під час яких студенти, працюючи у групах, представляють аргументи на підтримку або противагу визначеної проблеми; студенти, що виконують роль спостерігачів, вибирають правильний варіант рішення та обґрунтовують свій вибір; такий підхід розвиває вміння і навички враховувати альтернативні думки під час розв'язання конфліктних ситуацій; 2) професійний аналіз (на основі кейс-методу) допомагає сформувати вміння вирішення конфліктів (застосовується під час семінарських занять на лінії).

1. Методи проблемного навчання

Актуалузуючи проблему - *методи проблемного навчання –* ***викладачу варто звернутися знову до зарубіжного досвіду, зокрема зауважити***, що виявлено, що при підготовці перекладачів у британських університетах Астона і Бірмінгема впроваджується технологія WiZiQ, яка дозволяє видалити або додати будь-яку з вправ; дає можливість студентам висловлюватися під час віртуального або традиційного заняття; здійснювати самостійне електронне навчання без установлення додаткового програмного забезпечення; організовувати віртуальну інтерактивність за допомогою дошки, чату, відео- і аудіозаписів; проводити як індивідуальні, так і групові заняття. WiZiQ також застосовується як додатковий засіб під час підготовки презентацій, тестових завдань, відеороликів, аудіозаписів, текстів у форматі Word.

На практичному рівні WiZiQ використовують для створення курсу або низки курсів, орієнтованих на розв’язання проблемних завдань. Кожен модуль курсу містить вправи, що мають на меті досягнення вищого ступеня професійної компетентності (визначення цінностей, критичного мислення, аналізу інформації та навчальної рефлексії). Визначення цінностей є процесом дослідження студентами власних особистісних цінностей та пріоритетів відповідно до персональних, суспільних, глобальних ситуацій. Для формування вмінь визначати цінності та виставляти пріоритети використовують такі методи навчання:

1) ведення електронного рефлексивного журналу (студенти ведуть журнал курсу, у якому відмічають отриманий життєвий досвід, а потім обмінюються або презентують результати в групі); такий підхід розвиває довіру, саморегулювання, готовність до ризикованих дій, повагу до приватності та конфіденційності;

2) вивчення електронних видань з питань етики (студенти шукають приклади конфліктів та обговорюють власні шляхи вирішення, аналізуючи питання з різних аспектів);

3) дискусії на лінії, які формують чесність, спільність, повагу, відповідальність (під час дискусій обговорюються відомі перекладачі-професіонали; студенти порівнюють якості цих осіб з власними і працюють над формуванням професійності);

4) кейс навчання (використовується для кращого розуміння спеціальних проблем, пов’язаних з професійною діяльністю, із застосуванням таких видів діяльності, як опис, індукція, партикуляристика (зосередження на одній проблемі), евристика); проблема вирішується на основі аналізу декількох думок.

Зазначається, що в основі проблемного навчання - ідея, відомого психолога С. Рубінштейна про спосіб розвитку свідомості людини через розв'язування пізнавальних проблем, що містять суперечності. Тому суть проблемного навчання - у постановці (вчителем) і розв'язанні (учнем)

проблемного питання, завдання і ситуації. Для проблемного навчання характерно те, що матеріал не подано готовим, а задано як предмет пошуку. І зміст навчання полягає саме в стимулюванні пошукової діяльності студента.
Такий підхід зумовлений, сучасною орієнтацією освіти на виховання творчої особистості а також закономірностями розвитку особистості, людської психіки, зокрема мислення й інтелекту, які формуються саме в проблемних ситуаціях. бачать проблему, формулюють її і розв'язують. Головне в *проблему навчанні* це:

- засвоєння учнями навчального матеріалу не просто сприймаючи його органами чуттів, а задовольняючи власну потребу в знаннях;

- для успішного засвоєння необхідний зв’язок із життям, із грою, працею дитини.

Наголошується *на перевагах* проблемного навчання є: пошук невідомого, що дає учням можливість міцніше засвоїти і узагальнити знання, ніж за звичайного навчання та зіткнення з труднощами під час виконання проблемного завдання, що пробуджує зацікавленість і бажання знайти відповідь. *Проблемна задача* - це навчально-пізнавальна задача, що зумовлює прагнення до самостійного пошуку способів її розв'язання. *Сутність методу проблемного навчання* полягає в тому, «що у процесі рішення учнями спеціально розробленої системи проблем і проблемних задач здійснюється оволодіння досвідом творчої діяльності, активної, творчої, свідомої особистості». Проблемне навчання в даний час має кілька різновидів, залежно від того, яка мета виділяється педагогом як основна.

Зазначається, що це може бути *засвоєння учнями знань, умінь і навичок – тоді педагог керує і спрямовує процес створення проблемних ситуацій, і за рахунок збільшення самостійності отримуваних знань вони більше засвоюються учнями*, ніж при пояснювально-ілюстративних і репродуктивних методах, а освітній процес активізується за рахунок зростання інтересу з боку учнів – проблемне навчання сприяє удосконаленню методики викладання і структури навчального матеріалу. Основною метою може стати творчий розвиток учнів, тоді педагог використовує здебільшого проблемні ситуації, що

спочатку не мають однозначної відповіді, заохочує в учнів творчі спроби, віддає їм навчальну ініціативу – проблемне навчання перетворюється на інший вид навчання (А. Хуторський виокремлює такий підхід як концепцію евристичного навчання).

Зазначається, що проблемне навчання може бути близьке до розвивального навчання, якщо його завданням є розвиток інтелекту учнів – за рахунок збільшення самостійності учнів при вирішенні проблемних ситуацій формується активна пізнавальна діяльність, досягається самостійність застосування способів розумових дій. Однією з найважливішою класифікацією педагогічних технологій є в даний час їх розділення по підходу до учня, за визначенням його місця в системі навчання. Завдання полягає в тому, щоб вибрати золоту середину, найбільш адекватне співвідношення самостійності учня і впливу вчителя. У рамках даної класифікації виділяються три головні групи: *авторитарні технології* (що припускають підпорядкування учня вчителеві, повний контроль учителем освітнього процесу, придушення ініціативи і самостійності), дидактоцентричні або технократичні технології (що припускають пріоритет над вихованням – головним чинником формування особистості визнаються дидактичні засоби) й особистісно-орієнтовані технології.

Зауважується, що класифікація проблемного навчання залежить від основних цілей, які ставляться педагогом. Якщо мета полягає в тому, щоб урізноманітнити та вдосконалити освітній процес за рахунок активізації учнів, то тоді проблемне навчання можна віднести до дидактоцентричних концепцій. Якщо ж методи проблемного навчання застосовуються для того, щоб в учнів розвивалося творче мислення, інтелект, то проблемне навчання можна віднести до особистісно-орієнтованих концепцій. Можемо виділити схожі риси проблемного навчання з видами особистісно-орієнтованих технологій :

технологія вільного виховання (розвиток самостійності, виховання само мотивації учнів); гуманно-особистісна технологія (пошана до дитини, оптимістична віра в її потенціал, усебічна підтримка розвитку особистості);

технологія співпраці (партнерство, рівність, співпраця і співтворчість учителя й учня при створенні проблемних ситуацій високого рівня). Під проблемним навчанням І.Я. Лернер розумів розв'язання учнями (під керівництвом учителя) нових пізнавальних і практичних проблем у системі, яка відображає освітні та виховні цілі школи. У сучасній практиці проблемне навчання можуть визначати як «особливий тип навчання, характерною рисою якого є його, по відношенню до творчих здібностей, функція»(С. Снапковська).

Наголошується, що у теорії М. Махмутова *проблемне навчання* – це «тип розвивального навчання, в якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням готових здобутків науки, а система методів побудована з урахуванням визначення мети й принципу проблемності; процес взаємодії викладання й учіння, орієнтований на формування пізнавальної самостійності учнів, стійкості мотивів навчання і розумових (включаючи і творчі) здібностей у ході засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій». Проблемне навчання – це створення ланцюга проблемних ситуацій і керування діяльністю учнів із самостійного вирішення навчальних проблем (О.Є. Антонова).

Отже, викладач зазначає, що у даний час проблемне навчання є не стільки педагогічною технологією, скільки методикою або навіть підходом до навчання, і залежно від рівня тієї чи іншої своєї складової може служити різним цілям і застосовуватися в різних педагогічних технологіях.

Зауважується, що проблемне навчання забезпечує можливість творчої участі учнів у процесі засвоєння нових знань, формування пізнавальних інтересів і творчого мислення, високий ступінь засвоєння знань і мотивації учнів. Основою для цього є моделювання творчого процесу за рахунок створення проблемної ситуації й управління пошуком рішення проблеми. Усвідомлення і розв'язок проблемних ситуацій відбувається за учнів оптимальної самостійності учнів, але під загальним керівництвом педагога в ході спільної взаємодії. Основним поняттям проблемного навчання є

«проблемна ситуація», що є інтелектуальною складністю людини, яка виникає у випадку, коли вона не знає, як пояснити певне явище, факт, не може досягти мети відомим їй способом, що спонукає людину шукати новий спосіб пояснення або спосіб дії. Проблемна ситуація обумовлює початок мислення в процесі постановки та вирішення проблем (М. Махмутов).

Наголошується, що *проблемна ситуація* – це співвідношення обставин і умов, у яких розгортається діяльність людини або групи, що містить протиріччя і не має однозначного вирішення. Пошук призводить до вирішення протиріччя та продуктивного розвитку того, хто здійснював пошукову діяльність (О. Антонова). Л. Виготський зазначає, що проблемна ситуація знаходиться в «зоні найближчого розвитку», коли учень може вирішити її тільки на межі своїх можливостей, за максимальної активізації свого інтелектуального, творчого та мотиваційного потенціалу. Розумова активність є, з одного боку, характеристикою розвитку інтелекту, виховання якого є одним із основних завдань усебічного гармонійного розвитку особистості. З іншого боку, високий ступінь розумової активності є необхідною умовою для ефективного навчання. У проблемному навчанні, як і в традиційному, визнається важливість таких функцій: розвиток інтелекту, пізнавальної самостійності й творчих здібностей учнів; засвоєння учнями системи знань і способів розумової практичної діяльності; формування всебічно розвиненої особистості.

Зауважується, що М. Махмутов виділяє основні *функції проблемного навчання*:

- виховання навичок творчого засвоєння знань (застосування окремих логічних прийомів і способів творчої діяльності);

- виховання навичок творчого застосування знань (застосування засвоєних знань у новій ситуації) й уміння вирішувати навчальні проблеми;

- формування і накопичення досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження і творчого відображення дійсності);

- формування мотивів навчання, соціальних, етичних і пізнавальних потреб.

Зазначається, що формування творчого мислення є метою проблемного навчання. У сучасній педагогіці все частіше поширюється переконання, що репродуктивна діяльність негативно впливає на можливість подальшої творчості: як наукової, так і творчості в цілому. М. Холодна зазначає, що саме недостатність знань часто є стимулом для появи творчих рішень. У зв'язку з цим, репродуктивна діяльність може сприяти творчості тільки у тому випадку, коли з її допомогою учні засвоюють способи діяльності, але не зміст освіти. Основною метою і функцією проблемного навчання є розвиток практичних навиків використання знань і підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу. Знання, уміння і навички, отримані в процесі вирішення проблемних ситуацій, ефективніше фіксуються в пам'яті учня.

Підкреслюєтьсяґ. Що метод навчання являє собою систему організації взаємодії викладача та учнів, покликану забезпечувати досягнення педагогічних цілей. Існують різні *класифікації методів проблемного навчання* відповідно до мети навчання. *За способом вирішення проблемних завдань* виділяють чотири методи: проблемний виклад (педагог самостійно ставить проблему і самостійно вирішує її); спільне навчання (педагог самостійно ставить проблему, а рішення досягається спільно з учнями); дослідження (педагог ставить проблему, а рішення досягається учнями самостійно); творче навчання (учні самостійно формулюють проблему і знаходять її рішення).

Відтак, *М. Махмутов залежно від способу подання навчального матеріалу (проблемних ситуацій) і ступеня активності учнів виділив шість методів: метод монологічного викладу, метод міркування, діалогічний метод викладу, евристичний метод навчання, дослідницький метод і метод програмованих завдань. Перші три групи методів представляють варіанти викладу навчального матеріалу вчителем, другі три групи – варіанти організації самостійної навчальної діяльності учнів. У кожній з цих груп методів передбачається збільшення активності учнів і, таким чином, проблемності навчання.*

Монологічний метод – це незначна зміна традиційного методу навчання. Він використовується для того, щоб передати значний обсяг інформації, а сам навчальний матеріал при цьому не змінюється. Враховуючи об'єктивні труднощі учнів із засвоєння матеріалу, педагог не створює, а забезпечує мінімальне окреслення проблемних ситуацій з метою підтримки інтересу в учнів. В умовах проблемної ситуації форма викладу – розповідь, лекція.

Зауважується, що *метод міркування* – до монологу учителя додаються елементи міркування. Вчитель, визначаючи наявність проблемних ситуацій, показує, як висувалися різні гіпотези при вивченні тієї чи іншої проблеми. Педагог, користуючись цим методом, демонструє історичний і логічний шлях наукового пізнання, «примушуючи учнів стежити за діалектичним рухом думки до істини». Цей метод вимагає більшої перебудови навчального матеріалу, порівняно з традиційними і попереднім методом. Порядок висвітлення фактів обирається таким чином, щоб об'єктивні суперечності змісту були представлені особливо підкреслено і порушували пізнавальний інтерес учнів і бажання їх вирішити. При цьому ведеться не стільки діалог з учнями, скільки монолог: питання можуть задаватися вчителем, але вони не вимагають відповіді й використовуються тільки для того, щоб привернути учнів до уявного аналізу проблемних ситуацій, активізувати, але не реалізувати їх уявну пошукову активність. Форма викладу – бесіда, лекція.

Зазначається, що за *діалогічного методу* викладу структура навчального матеріалу залишається такою ж, як і при використанні методу міркування, проте, зважаючи на обмеженість у часі освітнього процесу, зміст переданої інформації може бути скорочений. При використанні діалогічного методу замість питань, на які вчитель самостійно дає відповіді, задаються інформаційні питання, і до обговорення активно залучаються учні. Учні беруть участь у постановці проблеми, висувають припущення, намагаються самостійно довести свої гіпотези. Освітній процес при цьому відбувається під контролем учителя, ним самостійно ставиться проблемне завдання і здійснюється не стільки допомога учням щодо пошуку відповідей, скільки самостійна їх констатація –

завдяки або всупереч припущенням учнів. Разом з тим, за діалогічного методу створюється для учнів можливість реалізувати свою пошукову активність, за рахунок чого підвищується їх мотивація, успішніше засвоюються знання. Основні форми викладання – пошукова бесіда, розповідь.

Наголошується, що *евристичний метод* навчання в концепції М.Махмутова полягає в тому, що навчальний матеріал, маючи ту ж послідовність, що і в діалогічному методі, розділяється на окремі елементи, в яких учитель додатково ставить пізнавальні завдання, які вирішуються безпосередньо учнями. Освітній процес здійснюється під керівництвом педагога: вчитель ставить проблеми, які слід вирішити, констатує правильність тих чи інших висновків, які вже на подальших етапах є підставою для самостійної діяльності учнів. Тим самим досягається імітація самостійного дослідження учнями, але в межах керівництва і допомоги педагога. Формою реалізації даного методу є поєднання евристичної бесіди з вирішенням проблемних задач.

Зазначається, що *під час застосування дослідницького методу* система навчання зазнає певних змін. Якщо за основу взяти евристичний метод, то структура і послідовність подачі матеріалу залишається такою ж. Однак постановка питань вчителем здійснюється не на початку того чи іншого елемента вивчення проблеми, а вже за підсумками її самостійного розгляду учнями, тобто діяльність учителя носить не спрямовуючий характер, а оцінний, констатуючий. Дії учнів набувають більш самостійного характеру, вони додатково навчаються не тільки вирішувати проблему, а й стають здатними її виділити, усвідомити, сформулювати, що є більш цінним для розвитку особи і формування наукового підходу мислення. За формою організації досліди можуть бути різноманітні : учнівський експеримент, екскурсія та збір фактів, бесіда з мешканцями міста, підготовка доповіді, конструювання та моделювання.

Відтак, останній метод, який виділив М.Махмутов, названий методом програмованих дій або *програмованих завдань*. Використовуючи даний метод,

педагог здійснює розробку цілої системи програмованих завдань, в якій кожне завдання складається з окремих елементів. Ці елементи містять частину досліджуваного матеріалу або певний напрям, у рамках якого учень самостійно ставить і вирішує відповідні проблеми, регулює проблемні ситуації. Після вивчення одного елементу учень, зробивши самостійно відповідні висновки, переходить до наступного, причому доступність наступного етапу визначається правильністю висновків, зроблених на попередньому.

Отже, викладач наголошує, *що за характером взаємодії й розподілу активності педагога та учнів виділяють п'ять способів організації освітнього процесу (бінарні методи), в яких певному методу викладання відповідає свій метод учіння (повідомлення і виконання, пояснювальний і репродуктивний, інструктивний і практичний, пояснювально-спонукальний і частково-пошуковий, спонукальний і пошуковий).*

Зазначається, що *метод повідомлення* являє систему прийомів, які забезпечують повідомлення учителем фактів без додаткового їх пояснення, узагальнення та систематизації. *Метод виконання* являє собою поєднання прийомів, що характеризують навчальну діяльність школяра за зразком, використовуючи раніше набуті навички. Цей метод включає: розповідь учителя, заучування викладених учителем фактів без аналізу й осмислення.

Зауважується, що *пояснювальний метод* складається з системи прийомів, що включають повідомлення й узагальнення вчителем фактів з даного навчального предмету, їх опис і пояснення. *Репродуктивний метод навчання* – система таких прийомів, як слухання й осмислення, сприйняття, спостереження, систематизація фактів, рішення типових задач, аналіз. Даний метод застосовується для осмислення теоретичних знань, для заучування навчального матеріалу. Інструктивний метод викладання – учитель інструктує учнів щодо того, що і як потрібно робити. Даний метод використовується для організації практичної діяльності учнів. *Практичний метод* поєднує такі прийоми : а) вироблення навичок практичних дій з виготовлення певних

предметів або їх обробки з метою вдосконалення; б) діяльність, пов'язана з технічним моделюванням, конструюванням та винаходом.

Зауважується, що *пояснювально-спонукальний метод* навчання - поєднання прийомів пояснення і спонукання учня до самостійних дій пошукового характеру. Навчальний матеріал частково пояснюється вчителем, а частково дається учнем у вигляді проблемних завдань, питань, завдань для самостійного засвоєння шляхом відкриття нових знань. *Частково-пошуковий метод* навчання передбачає поєднання сприйняття учнем пояснень учителя з його власною пошуковою діяльністю. Виконання завдань вимагають самостійного проходження всіх етапів пізнавального процесу. Прийомами навчання найчастіше є слухання й осмислення, аналіз фактів, систематизація, пошук вирішення проблем. *Спонукальним методом* викладання називається діяльність учителя, яка спонукає активну розумову діяльність учня. *Пошуковий метод навчання* представляє розумові дії з формулювання проблеми і знаходження шляху її вирішення.

Відтак*, на уроках (іноземної мови)можна використовувати такі методи проблемного навчання:* а) проблемний виклад знань, коли вчитель сам ставить питання, роздумує над ними вголос, робить висновки, узагальнення, показує можливості застосування вивченого; б) частково-пошуковий метод (або евристичний), коли вчитель створює проблемну ситуацію, сам формулює проблему та залучає школярів до її розв'язання; в) пошуковий метод, коли вчитель створює проблемну ситуацію, формулює проблему, а учні повністю самостійно її розв'язують; г) дослідницький метод, при якому учні самі за умов проблемної ситуації

2. Концепція проблемного підходу в навчанні іноземної мови

Актуалізуючи проблему - *концепція проблемного підходу в навчанні іноземної мови* – ***викладачу доцільно акцентувати увагу***, що активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів відбувається шляхом використання таких методів: *симуляції та імітації,* де моделювання реальних ситуацій професійної діяльності (наприклад, робота у команді,

обмеження терміну виконання завдання, комунікація з представниками іншої культури); *рольової та ділової гри* (наприклад, рольова гра, у якій студенти виконують ролі перекладачів і клієнтів), *методу «мозкового штурму» або брейнстормінгу* (груповому формуванні ідеї щодо вирішення тієї чи іншої проблеми, наприклад, пошук виходу з конфліктної ситуації, що склалася між британцем та нігерійцем чи французом), аналізу окремої ситуації (розглядаються реальні приклади з перекладацької практики), *методів круглого столу, диспуту та дискусії* (заслуховування, обговорення, аналіз доповідей студентів).

Зазначається, що пік популярності проблемного підходу в навчанні іноземної мови припадає на початок перебудовних процесів у матеріальній громадській сфері в 1987-1990 роках. Повернення ідей проблемного навчання в 1997-1999 роках у контексті концепції гуманізації освіти свідчить про новий виток якісно інших перебудовних процесів в духовній сфері особистості, що формується в ранньому дитинстві.

Зауважується, що аналіз фахівцями дисертаційних досліджень з 1972 по 1999 роки з використання положень і понять проблемного навчання в методиці навчання іноземних мов дозволив визначити основні напрями даних робіт. Проблемний підхід застосовується на різних рівнях освітньої системи: у загальноосвітній і спеціальній школі (О. Моісеєва, С. Юткіна), в педагогічному вузі на мовному факультеті (І. Будіх, П. Гурвич та ін.). Роботи були присвячені вивченню різних іноземних мов: англійської, німецької, французької та російської як іноземної. Невелика кількість робіт присвячені використанню проблемного підходу для навчання мовним аспектам: фонетика, лексика, граматика (Д. Драганова, Г. Гонтар та ін.). Більшість робіт націлені на навчання видів мовленнєвої діяльності:взаємопов’язане навчання говорінню, читання, письма, аудіювання (І. Зимня, І. Будіх, А. Мельник та ін.).

Наголошується, що навчальну цінність проблемних ситуацій автори бачать по різному і використовують їх з метою активізації мовотворчої діяльності та розвитку інтелекту учнів (І. Зимня, С. Юткіна та ін.), підвищення

мотивації навчання та іншомовного спілкування (Л. Машаріна, І. Герасимов та ін.), поліпшення якості навчання, адекватного володіння іноземною мовою (І. Зимня, Г. Овсянникова та ін.), управлінняпроцесом навчання і самонавчання (А. Ружинський, І. Андрєєва). Істотно, що багато авторів розглядають навчальну цінність проблемних ситуацій не в системі, а ізольовано, виділяючи стимулюючу, навчальну або організуючу функції, залишаючи без уваги виховує і контролюючу функцію зворотного зв'язку.

Зазначається, що срівневий підхід до проблемної ситуації зможе забезпечити перехід від закритої суспільної системи до відкритої, від статичного розвитку освітньої системи до динамічного, від площинних структур навчальних ситуацій до просторово-тимчасовим структурам, від розвиваються моделей проблемних ситуацій до саморозвивається «ланцюгах» проблемних ситуацій, від навчання , виховання та розвитку до самонавчання, самовиховання і саморозвитку суб'єктів освітнього і громадського простору.

Наголошується, що вчені уважно досліджують умови присвоєння проблемної ситуації, співвідносні з пізнавально-комунікативними потребами і можливостями учнів, але не розглядають умови прийняття та неприйняття проблемної ситуації вчителями, що організують процес навчання. У цьому контексті може виникнути питання про *рівні проблемності навчання для вчителя, який буде визначаться ступенем новизни самої проблеми, рівнем його активності і підготовленості до роботи з проблемними ситуаціями, схильністю або здатністю працювати в проблемному режимі.* Так, наприклад, за аналогією з рівнями активності учня у вирішенні проблеми можна виділити 3 аналогічних рівня для вчителя: на першому рівні вчитель працює з проблемними ситуаціями, взятими з підручника, на другому рівні він частково створює сам проблемні ситуації під час підготовки до уроку і на уроці, на третьому рівні він стає автором власного сценарію і режисером свого спектаклю (уроку), і далі творцем театру (наукового спрямування). Цим ми постаралися показати багатогранність рівневої ідеї проблемності, здатної розвиватися в різних просторах і часових режимах. Вивчення сучасного стану

проблемного підходу в навчанні іноземної мови дозволило фахівцям з'ясувати сім основних причин недостатньо широкого розповсюдження цього теоретично обгрунтованого підходу в практиці викладання.

Зауважується, що перша причина соціо-економічного та політичного характеру. Поширення інформаційного методу навчання в нашій країні до 90-х років було виправдано саме в тій мірі, в якій воно відповідало потребам і можливостям відносно-закритого і стабільного суспільства. Можливо, саме тому проблемне навчання, так глибоко розроблене в теорії, не отримало належного застосування в практиці викладання іноземних мов.

Зазначається, що друга причина методологічного характеру. Елементи проблемного навчання впроваджувалися на рівні одного навчального предмета в систему інформаційного методу «безпосередньо», часто без урахування «несумісності» деяких принципів обох методів навчання. Так, сильна традиційно-склалася система «поглинала» чужорідний елемент, організм.

Наголошується, що третя причина дидактичного характеру. На рівні різних предметів, наприклад, курс історії в школі, заснований на проблемному методі, вступав у суперечність з іншими курсами, побудованими за правилами інформаційного навчання, оскільки не вирішено питання про місце і роль або навчальної цінності проблемних ситуацій у загальній системі навчання.

Зауважується, що четверта причина психологічного характеру. Складність створення проблемної ситуації в навчанні іноземної мови полягає в тому, що «невідоме» в ній має співвідноситися з пізнавально-комунікативними потребами і можливостями учня, здатного її привласнити, а також вчителі готового її прийняти.

Зауважується, що п'ята причина психолого - дидактичного характеру. У більшості досліджень увагу авторів сконцентровано на проблемній ситуації і уміннях учнів вирішувати цю ситуацію, в той час як уміння викладача в роботі з проблемними ситуаціями є основоположними, оскільки саме викладач на першому етапі «включає» учня в проблемну ситуацію.

Підкреслюється, що шоста причина соціолінгвістичного характеру. Складність створення проблемної ситуації в навчанні іноземної мови пов'язана зі специфікою іноземної мови, як навчального предмета в контексті особистісно - діяльнісного підходу, який розглядає мову і як мета і як засіб навчання. При навчанні іноземної мови учень повинен опанувати не лише мовні знання і мовленнєві вміння, а й прийняти нову систему мислення та соціокультурного світовідчуття.

Зауважується, що сьома причина методичного характеру. У більшості робіт рівні проблемності зв'язуються зі ступенем активності учня у вирішенні проблеми, причому, лише на першому етапі, коли викладач ставить проблему, а учень її вирішує. Однак не менш важливим є другий етап, коли викладач разом з учнем ставить проблему, і учень її вирішує, а також третій етап, на якому учень самостійно ставить проблему і вирішує її. Істотно, що рівні проблемності залежать не тільки від рівня складності самої проблеми, рівня активності учня в її вирішенні, але й від його інтелектуальних, творчих здібностей. Рівневий підхід дозволяє побачити проблемну ситуацію не крапкою на обмеженій площині, а динамічною моделлю в безмежному просторі.

Отже, *викладач наголошує, що вивчення досліджень щодо застосування проблемного підходу в навчанні іноземної мови та аналіз причин недостатнього використання цього підходу в практиці викладання дозволяє фахівцям окреслити перспективні напрями в розробці концепції проблемного підходу у викладанні іноземної мови:*

1. Визначити мету проблемного підходу в методиці викладання іноземних мов, його місце і роль в системі інформаційного навчання, в залежностей від можливостей навчального матеріалу, часу навчання, вікових та індивідуальних іншомовних потреб і можливостей групи учнів і кожного учня окремо.

2. Виявити навчальну цінність проблемних ситуацій на основі дослідження таких функцій, як стимулююча, контролююча, виховуюча.

3. Перевірити експериментальним шляхом модель навчання іноземної мови у сукупності всіх видів мовленнєвої діяльності, побудовану на принципі розумного поєднання непроблемних і проблемних ситуацій.

3. Особливості створення проблемних ситуацій у процесі навчання іноземної мови

Актуалізуючи проблему - *особливості створення проблемних ситуацій у процесі навчання іноземної мови – **викладачу варто звернути увагу** на метод візуалізації,* що використовується для ілюстрації динамічних та складних подій, які важко пояснити словами. Педагоги розділяють ці методи за засобами відтворення на три групи: статичні медіа, динамічні медіа і комунікацію. Статичні медіа включають друковані матеріали, слайди і таблиці. Динамічні медіа включають відеофільми, аудіозаписи, телекомунікації (супутникові, мікрохвильові, кабельні та фіброоптичні мережі і відеоконференції). Під час навчання майбутніх перекладачів цей метод використовується для формування лінгвістичної компетенції та вмінь і навичок міжкультурної комунікації. Застосовується під час проведення семінарів для того, щоб навчити студентів аналізувати інформацію та колективно вирішувати професійні завдання.

Зауважується, що для створення навчальної ситуації необхідно знати компоненти, що входять до її смислового змісту: мета, учасники, місце і час спілкування. При створенні непроблемної ситуації повинні зазначатися всі компоненти смислового змісту: учасники, місце, час, мета спілкування, не ускладнена перешкодою. Приклад непроблемної ситуації: «Ви хочете купити вашому другові подарунок - книгу, про яку він вас просив. Ви її купуєте в книжковому магазині. (Розмова з продавцем)». У даному випадку всі компоненти смислового змісту зазначені: учасники спілкування - покупець і продавець, мета спілкування - покупка відомої книги, місце і час спілкування - книжковий магазин, робочий час.

Наголошується, що *проблемні ситуації можуть створюватися на основі включення проблеми на шляху досягнення мети і варіювання кількості невідомих компонентів, що і визначає ступінь проблемності*. Наприклад, «Ви

хочете купити подарунок вашому другу, але не знаєте, що саме купити». У даному випадку відома тільки мета спілкування, ускладнена перешкодою, - купівля подарунка, решта ж компоненти смислового змісту ситуації, такі як місце, час, учасники спілкування, є невідомими. Відповідно, учень сам вибирає місце і час, а також учасників спілкування. Виникає питання, які компоненти можуть бути відомими, а які невідомими (факультативними). Виходячи з визначення проблемної ситуації, яка виникає при наявності проблеми, перешкоди на шляху досягнення мети, *відомим компонентом проблемної ситуації має стати мета, ускладнена перешкодою. Такі компоненти як: місце, час, учасники спілкування можуть бути факультативними, невідомими, при цьому число невідомих компонентів і визначає ступінь складності ситуації, а також варіативність рішень.* Крім того, необхідно визначити максимальне значення невідомих компонентів, при якому проблемна ситуація, як занадто складна не може бути присвоєна учнями, а також мінімальне - при якому проблемна ситуація, як занадто легка, перестає бути проблемною, переходячи в розряд непроблемних ситуацій.

Розглядаються конкретні приклади двох типів ситуацій та способи їх створення. Перш за все покажемо, як непроблемних ситуацію можна перевести в розряд проблемних. Приклад непроблемний ситуації: «Вам необхідно повідомити брата про ваш приїзд, який живе в іншому місті. Ви телефонуєте йому на роботу. З розмови з ним ви розумієте, що він буде радий вашому приїзду. »У цій непроблемний ситуації вказані всі компоненти: мета спілкування, не ускладнена перешкодою, місце, час. Учасники спілкування.

Зазначається, що для того, щоб цю ситуацію зробити проблемною, досить включити в її смисловий зміст проблему, перешкоду на шляху досягнення мети. Приклад проблемної ситуації: «Вам необхідно повідомити про свій приїзд брата. Який живе іншому місті. Ви телефонуєте йому на роботу, але його колега говорить, що він у відрядженні». У даному випадку, хоча і відомі всі факультативні компоненти, ситуація є проблемною, оскільки з'явилася проблема на шляху досягнення мети. Ускладнимо проблемну ситуацію шляхом

«вилучення» з її смислового змісту факультативних компонентів. Приклад: «Вам необхідно повідомити про ваш приїзд брата, який живе в іншому місті. Ви телефонуєте йому на роботу, але вам кажуть, що він у відрядженні». Тепер в проблемній ситуації час і місце відомі, тоді як учасники невідомі.

Зазначається, що *виключаючи компоненти і ускладнюючи тим самим проблемну ситуацію, можна збільшити число рішень*. Приклад: «Вам необхідно повідомити про ваш приїзд брата, який живе в іншому місті, але в даний момент він у відрядженні. Якз ним зв'язатися?» Подібні проблемні ситуації, де всі факультативні компоненти невідомі, можуть виявитися занадто складними для рішення. Істотно, що при формулюванні проблемної ситуації необхідно вказати мету спілкування, бажано вказати місце спілкування, час спілкування не повинно бути жорстко лімітований, учасники спілкування можуть не вказуватися, що збільшує число можливих рішень. Такий підхід дозволяє будувати проблемні ситуації різного рівня складності з орієнтацією на пізнавально-комунікативні потреби та можливості іншомовної діяльності учнів.

Зазначається, що *грунтуючись на положенні Т. Кудрявцева про те, що при створенні проблемних ситуацій роздільна здатність основної проблеми повинне протікати на тлі вирішення ланцюга супідрядних проблем, що випливають одна з іншої, можна вважати за доцільне при навчанні іноземної мови використовувати «ступінчасті» проблемні ситуації, в яких мета ускладнена не одним, а серією послідовно пропонованих перешкод*.

Наведиться викладачем приклад ступінчастою проблемної ситуації: «Ви повинні повідомити про ваш приїзд брата, який живе в іншому місті, але 1. Ваш телефон працює з перебоями. 2. Ви дзвоните, але дізнаєтеся, що у нього змінилась адреса. 3. Ви телефонуєте на роботу, але вам кажуть, що він у відрядженні. 4. Вам вдається зв'язатися з братом, але дуже погано чути, залишається мало часу, а ви не сказали головного».

Зазначається, що на основі східчастих проблемних ситуацій, вчитель підтримує спілкування, пропонуючи все нові і нові проблеми для вирішення, залучаючи поступово всю групу в процес вирішення проблеми. З метою

забезпечення оптимальних умов присвоєння проблемних ситуацій учнями (за І. Зимньою), ці ситуації повинні відповідати певним вимогам, співвідносні з пізнавально-комунікативними потребами і можливостями конкретного контингенту учнів. У рамках викладання іноземної мови під *пізнавально-комунікативними потребами* учнів можна розуміти інтерес до вирішення проблемних ситуацій рідною та іноземною мовами, а під *пізнавально-комунікативними можливостями* - здібності і вміння вирішувати такі ситуації на рідній та іноземних мовах.

Зауважується, що *оскільки проблемні ситуації пред'являються в формі системи проблемних завдань, розглянемо ці завдання. Пізнавально-лінгвістичні завдання повинні будуватися на основі цікавих форм пред'явлення* (наочність, шаради, кросворди, загадки), пізнавально-комунікативні завдання можуть створюватися на основі моделювання життєвих ситуацій, які були б цікаві і посильні для школярів, духовно-пізнавальні завдання повинні грунтуватися на вирішенні проблем внутрішнього світу дітей. Відповідно проблемні ситуації та проблемні завдання повинні відповідати вимогам, співвідносні з пізнавально-комунікативним потребам і можливостям учнів.

Зазначається, що найбільш розробленим у методиці викладання іноземних мов є комунікативно-пізнавальний рівень вирішення проблемних ситуацій, це і визначило галузь вивчення умов переходу об'єктивної проблемної ситуації в суб'єктивну проблемну ситуацію. Для того, щоб навчальна ситуація відповідала потребам учнів дозволяти її рідною та іноземною мовами, вона повинна відповідати наступним загальним для двох типів ситуацій вимогам.

Відтак, *грунтуючись на положеннях М. Махмутова, можна сказати, що проблемні ситуації для навчання іноземної мови повинні відповідати наступним вимогам:* 1. Містити елементи новизни у плані змісту. 2.Включати перешкоду на шляху досягнення мети, а також невідомі компоненти в структурі смислового змісту, відповідно до потреб і можливостей школярів. 3. Містити

проблеми, які у східчастих проблемних ситуаціях повинні пред'являтися в логічній послідовності.

Розглядаються *можливості учнів щодо розгляду навчальних ситуацій на рідній та іноземних мовах*. Для того, щоб пізнавально-комунікативні потреби учнів не приходили в конфлікт з їх можливостями, навчальна ситуація повинна моделювати таку природну ситуацію, яку б учень міг реалізовувати в повсякденному житті насамперед рідною мовою.Отже*, навчальні ситуації повинні відповідати наступним вимогам*: відповідати життєвому досвіду і фоновим знанням у використанні подібного роду ситуацій, які можна виявити в ході бесід і спеціальних питань. Крім цього проблемні ситуації повинні відповідати здібностям учнів розв'язувати проблеми, такі здібності, на думку психологів визначаються структурою інтелекту.

Зауважується, що виявлення здібностей до вирішення проблемних ситуацій на іноземній мові дозволяє диференційовано вибирати проблемні ситуації різного рівня складності, що визначається кількістю невідомих компонентів у її змісті, з орієнтацією на такі здібності. Ускладнення в момент присвоєння навчальних ситуацій на заняттях з іноземної мови можуть бути пов'язані насамперед з відсутністю в учнів можливостей вирішувати ці ситуації на іноземній мові, особливо на початковому етапі навчання. Тут основною вимогою *буде відповідність рівня складності цих ситуацій рівню мовної підготовки та іншомовним здібностям даного контингенту.*

Зазначається, що до іншомовних здібностей можна віднести - використання більш складної структури висловлювання (кількість відокремлених зворотів, використання фраз більшої довжини, складносурядних і складнопідрядних речень); до мовних - оформлений механізм відбору слів (менша кількість повторів лексичного і синтаксичного характеру); до смислових - більш широке охоплення предмета обговорення (кількість денотатів і їх предметних ознак, глибина розуміння мовленнєвого повідомлення).

Відтак, до мовних труднощів оформлення іншомовного висловлювання у навчальних ситуаціях можна віднести: 1. Дефіцит граматичних структур. 2. Дефіцит слів у рамках теми, підтеми. 3. Невміння вживати мовні засоби адекватно ситуації спілкування. 4. Дефіцит формул контактно-встановлюючого характеру. 5. Дефіцит формул логіко-смислової організації висловлювання. Необхідно з'ясувати, які з перерахованих труднощів у більшій мірі ускладнюють розв'язання цих ситуацій на іноземній мові, щоб згодом їх подолати.

Відтак, на підставі всього вищесказаного викладач доходить висновку про те, що умови присвоєння навчальних ситуацій учнями багато в чому визначаються відповідністю цих ситуацій потребам і можливостям учнів розв'язувати ці ситуації рідною та іноземною мовами.

Зауважується, що до умінь, необхідним учням для роботи з проблемними і непроблемними ситуаціями можна віднести: 1. Уміння повідомити інформацію про осіб, предмети, явища і діях; 2. Уміння запросити інформацію про осіб, предмети, дії; 3. Уміння спонукати співрозмовника до вчинення або не вчинення дії; 4. Уміння висловити та аргументувати своє висловлювання; 5. Уміння встановити, продовжити, перервати контакт.

Наголошується, що для роботи з проблемними ситуаціями учні повинні крім цих умінь оволодіти рядом спеціальних умінь, що співвідносяться з етапами вирішення проблеми: 1. Умінння бачити, знаходити проблеми і ставити їх самостійно; 2. Уміння створювати гіпотезу рішення, оцінювати її, переходячи до нової в разі неспроможності первісної; 3. Уміння спрямовувати хід розв'язання проблемної ситуації у відповідності зі своїми інтересами; 4. Уміння вирішити проблему в проблемній ситуації; 5. Уміння оцінити правильність свого рішення і рішення співрозмовників.

Зауважується, що за класифікацією А. Карпова можна виділити вміння викладачів керувати процесом вирішення проблемних і непроблемних ситуацій:

1. Вміння, пов'язані з підготовкою ситуації: 1) Визначати пізнавально-комунікативні потреби і можливості учнів дозволяти ситуації. 2) Розробляти

ситуації з урахуванням цих потреб і можливостей. 2. Вміння, що забезпечують процес присвоєння ситуацій учнями: 1) Вибирати ситуації зі списку наявних, відповідні іншомовним потребам і можливостям кожного учня; 2) Коректно пропонувати ситуації другого учня, якщо перший «не приймає» дану ситуацію. 3. Уміння, націлені на управління процесом вирішення ситуацій: 1) Стежити за ходом думки говорять і гнучко змінювати хід бесіди, якщо вона заходить у глухий кут; 2) Здійснювати суворий контроль і гнучку корекцію мовлення учнів, стежити за процесом самоконтролю учнів. 4. Уміння, спрямовані на аналіз власних дій у навчальному процесі чи вміння самоконтролю і саморегуляції: 1) Вносити в разі потреби зміни до розроблені ситуації і методику роботи з ними; 2) Передавати результати свого досвіду роботи з ситуаціями колегам, а також переймати їхній досвід.

4. Реалізація принципу проблемності у вправах з іноземних мов

Актуалізуючи проблему - *реалізація принципу проблемності у вправах з іноземних мов –* ***викладач наголошує***, що заслуговує на увагу *метод досвіду,* що полягає в активному залученні студентів до навчальної діяльності і є ефективним. Науковці Р. Кіз (B. Keys), та Дж. Вульф (J. Wolfe) вважають, що ефективність навчання залежить від активного досвіду, який базується на знаннях, уміннях та навичках, а також впевненості студентів. Така ефективність досягається шляхом створенням реалістичного середовища для дослідження нових концепцій, умінь і навичок, типів поведінки. Актуальним також цей метод є під час проведення практики в установах, що займаються професійним перекладом, оскільки молоді практиканти в реальних умовах набираються досвіду та вивчають особливості перекладацької діяльності.

Наголошується на перевагах:

1) самостійне добування знань шляхом власної творчої діяльності;

2) інтерес до навчальної праці;

3) розвиток продуктивного мислення;

4) міцні і дієві результати навчання.

Наголошується на недоліках:

1) недостатній рівень мовної підготовки учнів;

2) брак часу на вивчення тієї чи іншої теми;

3) труднощі залучення учнів зі слабкою мовною підготовкою;

4) незвичність подібної форми роботи;

5) слабка керованість пізнавальною діяльністю учнів;

6) великі витрати часу на досягнення поставлених цілей.

Зазначаються типи проблемних ситуацій, що найчастіше виникають освітньому процесі:

1. Проблемна ситуація створюється тоді, коли виявляється невідповідність між наявними вже системами знань в учнів і новими вимогами (між старими знаннями і новими фактами, між знаннями більш низького і більш високого рівня, між життєвими та науковими знаннями).

2. Проблемні ситуації виникають при необхідності різноманітного вибору з систем наявних знань єдино необхідної системи, використання якої тільки й може забезпечити правильне рішення запропонованої проблемної задачі.

3. Проблемні ситуації виникають перед учнями тоді, коли вони стикаються з новими практичними умовами використання вже наявних знань, коли має місце пошук шляхів застосування знань на практиці.

4. Проблемна ситуація виникає в тому випадку, якщо є протиріччя між теоретично можливим шляхом розв'язання завдання і практичною нездійсненним або недоцільністю обраного способу, а також між практично досягнутим результатом виконання завдання і відсутністю теоретичного обгрунтування.

5. Проблемні ситуації при вирішенні технічних завдань виникають тоді, коли між схематичним зображенням і конструктивним оформленням технічного пристрою відсутнє пряме відповідність.

Зауважуються правила створення проблемних ситуацій. Для створення проблемної ситуації необхідно наступне:

1. Перед учням повинно бути поставлено таке практичне або теоретичне завдання, при виконанні якого він повинен відкрити підлягають засвоєнню нові знання чи дії. При цьому слід дотримуватися такі умови:

·- завдання грунтується на тих знаннях та вміннях, якими володіє учень;

· - невідоме, яке потрібно відкрити, складає підлягає засвоєнню загальну закономірність, загальний спосіб дії або деякі загальні умови виконання дії;

- виконання проблемного завдання повинно викликати в учня потребу в засвоєнні знань.

2. Пропоноване учневі проблемне завдання повинне відповідати його інтелектуальним можливостям.

3. Проблемне завдання повинне передувати поясненню підлягає засвоєнню навчального матеріалу.

4. В якості проблемних завдань можуть служити: а) навчальні завдання; б) питання; в) практичні завдання тощо.

Зауважується, що однак не можна змішувати проблемне завдання і проблемну ситуацію. Проблемне завдання саме по собі не є проблемною ситуацією, воно може викликати проблемну ситуацію лише за певних умов.

5. Одна і та ж проблемна ситуація може бути викликана різними типами завдань.

6. Виниклу проблемну ситуацію повинен формулювати вчитель шляхом вказівки учневі на причини невиконання ним поставленого практичного навчального завдання.

Наголошується *на способах створення проблемної ситуації в процесі усного монологічного висловлювання:*

- залучення в ході мовного спілкування прикладів з життєвих ситуацій, досвіду практичної діяльності;

- розгортання різних ситуацій в мові для створення необхідних смислових опор і розстановка акцентів, орієнтація на сприйняття слухачів;

- ознайомлення слухачів з фактами, які потребують пояснення, припущення, формулювання гіпотез;

- звернення до особистості слухача, використання її пізнавальних, соціальних, професійних, особистісних мотивів;

- використання емпатії (усвідомлене співпереживання поточного емоційного стану іншої людини без втрати відчуття зовнішнього походження цього переживання), ідентифікації з почуттями та думками слухачів;

- питання-відповідь як форма побудови лекції;

- впорядкування фактів, подій, явищ на основі їх співвіднесення і систематизації;

- прийняття на себе постійних, оперативних і ситуативних ролей слухачів, що дозволяє наочно «програти» процес вирішення проблеми.

Рекомендована література до теми 2.2.

1. Сутність методу проблемного навчання http://eprints.zu.edu.ua/13197/1/1.pdf

2. Keys B. Management education and development: Current Issues and emerging trends / B. Keys, J. Wolfe // Journal of Management. – 1988. – Vol. 14 (2). – P. 205–231.

3. Richards J. C. Methodology in language teaching / J. C. Richards, W. A. Reynandyds. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – 256 p.

4. WY Meditor [Інформаційний ресурс]. – Access technique: www.wymeditor.org. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

Методика навчання теми «Методика ігрового навчання»

План. Методика навчання питань:

1. Ігрові технології навчання

2. Гра як метод навчання на уроках іноземної мови

3. Методика ігрового навчання на уроках іноземної мови: зарубіжний досвід

Актуалізуючи тему, викладачу варто звертути увагу, що як засвідчує проаналізований фахівцями матеріал, метод рольових та ділових ігор є досить

популярним (62%) у Великій Британії. Ігри передбачають можливість самореалізації та самонавчання, є корисними, допомагаючи студентам під час застосувати нові концепції та вміння. Хоча ця технологія рекомендується для відтворень професійних ситуацій, вона має певні обмеження. Наприклад, деякі студенти можуть відчувати страх перед зображенням професійного перекладача в дії, а деякі вважають гру штучною або розважальною. Такі нюанси враховуються під час організації рольової гри. Майбутні перекладачі завдяки цьому методу легко та ефективно долають мовні бар'єри, знайомляться з особливостями інших культур, вивчають традиції та звичаї народів, мови яких вивчають.

1. Ігрові технології навчання

Виклад акцентує увагу на визначенні понять, а саме: *технологія* — грецьке слово за походженням (*tehne* — «мистецтво», «ремесло», «наука», *logos* — «поняття», «вчення») — форма реалізації людського інтелекту, сфокусованого на розв'язанні суттєвих проблем буття. У словниках іншомовних слів: технологія — «сукупність знань про способи й засоби здійснення виробничих процесів». *Технологія навчання* — це набір способів, методів, прийомів і дій вчителів й учнів під час освітнього процесу.

Зауважується, що у сучасній освіті існує певний парадокс: невідповідність між стратегічною метою освіти (а саме всебічний розвиток особистості дитини), закладеною в нормативних документах, і реальною діяльністю загальноосвітнього навчального закладу (надання учням певної суми знань, вироблення вмінь, набуття навичок, контроль та оцінювання цих знань і вмінь). Розв'язати цей парадокс покликані сучасні освітні технології навчання, виникнення й розвиток яких зумовлені ступенем розвитку суспільства й науки (так, розвиток кібернетики й обчислюваної техніки зумовив розвиток програмованого навчання; дослідження закономірностей розвитку та механізмів людського мислення — проблемного навчання; діяльністний підхід у навчанні став результатом досліджень психологів і філософів тощо).

Зазначається, що ще Ян Амос Коменський намагався знайти такий загальний порядок навчання, при якому воно здійснювалося б за єдиними законами людської природи. Таке навчання вимагало б тільки «вмілого розподілу часу, предметів і методів». Із часів Коменського було здійснено чимало спроб зробити навчання схожим на добре налагоджену машину, однак і зараз, три століття потому, людство не наблизилося до ідеалу механічно налагодженого впорядкованого освітнього процесу.

Підкреслюється, що головною причиною необхідності модернізації освіти можна вважати масовий характер навчання в початковій та середній школі, потім в старшій і вищій школах у ХХ ст. Навчальні заклади зіткнулися з таким протиріччям: вимоги до якості масової підготовки учнів зростають, а навчання залишається усередненим. За таких умов активний пошук інструментів побудови ефективного навчального процесу для масового навчання, які б гарантовано забезпечували успіх у руках звичайного педагога, є актуальною потребою часу. Як знайти підходи, такі дидактичні засоби, які б могли перетворити навчання на свого роду технологічний процес із гарантованим результатом? Тому за інтерактивними технологіями навчання майбутнє

Відтак, технологія навчання відображає шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу в рамках відповідної теми, розділу з кожного предмету. У документах ЮНЕСКО технологія навчання розглядається як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії.

Наголошується на *загальних правилах і принципах технологій навчання:*

1. Принцип педагогічної доцільності, що сформулював ще А. Макаренко: жодна дія педагога не повинна бути осторонь від запланованих цілей.

2. Взаємозв’язок викладання й навчання. К. Ушинський головною задачею вчителя вважав перетворення діяльності учня на його самостійну діяльність.

3. Необхідним елементом технології навчання є тематичне планування (яке включає стислу характеристику кінцевих результатів).

4. Організація контролю на кожному етапі навчальної діяльності учнів.

5. Стимулювання творчої діяльності учнів, орієнтація на учня не тільки знаючого, а й вміючого.

6. Різноманітність форм і методів навчання, недопущення універсалізації певних засобів і форм.

Зазначається, що термін *«освітні технології»* більш широкий, ніж «технологія навчання», бо відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. їх призначення — прогнозування розвитку освіти, його конкретне проектування й планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних освітнім цілям стандартів (Л. Буркова). Прикладом освітньої технології є освітні закони («Про освіту» (2017)), освітні системи (система безперервної освіти), гуманістична концепція освіти, особистісно орієнтоване навчання.

Наголошується, що поняття *«педагогічна технологія навчання»* (сукупність методів, форм, прийомів навчання, тотожних їм моделей управління, підпорядкованих визначеній меті, що гарантують певний позитивний результат) у життя вчителя входило поступово: від первинного уявлення про педагогічну технологію як навчання за допомогою технічних засобів до уявлення про педагогічну технологію як системне й послідовне втілення в практику заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу.

Зазначається, що прикладом педагогічних технологій навчання є «Модульно-розвиваюче навчання» — автор А. Фурман, «Педагогіка життєтворчості» — автор І. Єрмаков, «Школа діалогу культур — автор В. Біблер, «Екологія і діалектика» — автор Л. Тарасов, «Довкілля» — автор В. Ільченко, система розвиваючого навчання — автор Л. Занков та ін.

Викладачу варто поставити риторичне запитання до студентів: у чому ж суть педагогічної технології навчання в цілому? По-перше, педагогічна

технологія зводить нанівець педагогічний експромт у практичній діяльності, передбачає попереднє проектування освітнього процесу, послідовну реалізацію проекту в класі. По-друге, педагогічна технологія пропонує проект освітнього процесу, який визначає структуру й зміст діяльності учня. По-третє, істотна риса педагогічної технології навчання — процес ціле покладання (діагностика ціле покладання, об'єктивний контроль якості засвоєння навченого матеріалу учнем).

Відтак, за великої кількості визначень понять «технології навчання», «педагогічна технологія» їх функціонування можна описати такими важливими принципами (голландський психолог Кларк Ван Парререн):

Зазначаються *принципи технології навчання:*

- - викликати в учнів стійку мотивацію до навчання (це може базуватися на особистому досвіді учнів);
- - навчати діалогічно, тобто в співпраці з учнями;
- - навчати діагностично (постійне спостереження за навчанням, корекція, стимулювання);
- - варіативність структури навчання;
- - навчати у відповідному темпі, використовувати оптимальні засоби й способи;
- - навчати й допомагати учням на рівні їх фактичних здібностей, а не на рівні зовнішніх характеристик відповідей учнів при виконанні навчальних задач;
- - здатність учнів до рефлексії та оцінювання свого прогресу;
- - забезпечення учнів такими наборами завдань для самостійної роботи, що допомагають уникнути «ригідності» дій, мислення;
- - стимулювання ініціативи й творчості учнів;
- - створення таких умов у класі, що сприятимуть формуванню соціально інтегрованої особистості учня.

Відтак, слід пам'ятати, що хоча педагогічні технології навчання й вимагають високої активності вчителя й учня, враховують психологічні й

особисті риси всіх учнів, вносять індивідуальні корективи в навчальний процес, сприяють прояву та зростанню самостійності учнів, все ж таки вони не забезпечують усім учням однаково високого результату розвитку й навченості.

Зауважується, що *гра* – це складне, багатогранне явище, яке неможливо однозначно трактувати. Навчальна гра може тривати від кількох хвилин до цілого уроку й може використовуватися на різних етапах, а також у позакласній роботі. Будь-яка гра включає три основні етапи:

- - підготовчий (формулюється мета гри, відбирається навчальний зміст, розробляється сценарій, готується обладнання, розподіляються ролі, проводиться інструктування тощо);
- - безпосереднє проведення гри;
- - узагальнення, аналіз результатів.

Зазначається, що на відміну від розвивальних, навчальні ігри мають певні істотні характеристики та сталу структуру. До основних взаємопов’язаних компонентів гри належить (за В. Коваленком, П. Підкасистим):

- - ігрова задумка;
- - правила;
- - ігрові дії;
- - дидактичні завдання (пізнавальний зміст);
- - обладнання;
- - результат гри.

Наголошується, що ігрові технології навчання відрізняються від інших технологій тим, що гра:

- - добре відома, звична й улюблена форма діяльності для людини будь-якого віку;
- - ефективний засіб активізації. У грі легше долаються труднощі, перешкоди, психологічні бар’єри;
- - мотиваційна за своєю природою (по відношенню до пізнавальної діяльності вона вимагає від учнів ініціативності, творчого підходу, уяви, цілеспрямованості);

- - дозволяє вирішувати питання передачі знань, умінь, навичок;
- - багатофункціональна, її вплив на учня неможливо обмежити одним аспектом;
- - переважно колективна, групова форма роботи, в основі якої знаходиться змагання. В якості суперника може бути як сам учень (переконання себе, покращення свого результату), так і інший;
- - має кінцевий результат. У грі учасник має отримати приз: матеріальний, моральний (грамота, широке оголошення результату, заохочення) психологічний (самоствердження, самооцінка);
- - має чітко поставлену мету й відповідний педагогічний результат (В. Кругляков, 1998).

Зауважується, що на практиці в системі активного навчання використовуються такі моделі навчальної гри: імітаційні, операційні, рольові, сюжетні, ігри-змагання. В імітаційних іграх під час заняття імітується діяльність організацій, подій, конкретна робота людей (журналіст, політик, еколог та ін.), обстановка, умови, в яких відбувається подія. Сценарій імітаційної гри містить сюжет події, опис структури та призначення імітованих об’єктів. Прикладом може бути урок-мандрівка, урок-екскурсія тощо.

Наголошується, що операційні ігри допомагають відпрацювати виконання конкретних специфічних операцій (методику проведення дискусії, конференції, бесіди, диспуту). В операційних іграх моделюється процес діяльності. Вони проходять в умовах, що імітують реальну обстановку (урок-розслідування, урок-суд).

Зауважується, що у рольових іграх відпрацьовується тактика поведінки, дій, виконання функцій. Між учасниками розподіляються ролі з обов’язковим змістом відповідно до проблемної ситуації, винесеної на обговорення. Для проведення таких ігор доцільно використовувати такі типи нестандартних уроків: урок-КВК, урок-подорож, урок-казка, урок-композиція.

Відтак, усі навчальні ігри, активізуючи увагу, підвищуючи інтерес до вивчення предмета, мають спільні вимоги до проведення: коли гра вже

почалася, ніхто не має права втручатися й змінювати її хід (лише корегує дії учасників, якщо вони змінюють мету гри), наприкінці кожної гри мета аналізується та обговорюється, констатуються результати, оцінюються (словесно) результати.

Отже, структура розгорнутої ігрової діяльності включає такі компоненти:

- - спонукальний (потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання брати участь у грі);
- - орієнтувальний (вибір засобів і способів ігрової діяльності);
- - виконавчий (дії, операції,які надають можливості реалізувати ігрову мету);
- - контрольно-оцінювальний (коригування та стимулювання активності в ігровій діяльності).
- **2. Гра як метод навчання на уроках іноземної мови**

Актуалізуючи проблему - *гра як метод навчання на уроках іноземної мови* – ***викладачу варто ще раз наголосити на ігрових методах навчання як тих, що активізують діяльність студентів***, зокрема: до активних методів підготовки перекладачів відносимо також і *метод «ситуації успіху»,* коли студентам пропонується завдання, яке вони правильно виконують, досягаючи відчуття успіху у професійній діяльності. Це формує позитивну навчальну мотивацію та престиж професії. Метод застосовується під час виконання перекладів, імітації професійних ситуацій, проведення рольових та ділових ігор.

Зауважується, що гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання, дошкільників, молодших школярів і підлітків. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функція діють у тісному взаємозв’язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість. Задовольняючи дитячу допитливість, залучити їх до активного пізнання оточуючого світу, оволодіти способами пізнання зв’язків між предметами та явищами допоможе гра. Ігри можна поділити на предметні та

сюжетні. Предметні призначені для пізнання повних явищ і закономірностей, крім тих, які містять зв'язки та стосунки між людьми. Сюжетність ігри характеризується тим, що охоплюють закономірності людської діяльності й спілкування. Вони поділяються на виробничі й тренінгові.

Наголошується, що виробничі ігри у свою чергу, поділяються на імітаційні, рольові, ділові. Останні є синтезом двох попередніх (імітаційних і рольових), вони найбільш складні. Для проведення ділових ігор потрібні певний досвід, який можна набути у навчальних іграх інших видів.

Щодо рольових відношень у сюжетних іграх, то їх прийнято ділити на симетричні й асиметричні. При симетричних рольових відносинах комуніканти (учасники гри) виступають носіями однієї соціальної ролі, наприклад: брат – сестра, учень – учень, вчитель – вчитель. Ситуації такого спілкування спрямовані на розвиток умінь будувати взаємовідносини з носієм ролі, обговорювати і вирішувати проблеми в межах загального соціального контексту. Асиметричні відношення спостерігаються тоді, коли учасники спілкування різняться між собою соціальними ознаками. Наприклад: учень – учитель, учень – учень (якщо вони належать до різних вікових груп) та ін. Асиметричні відношення впливають і на повну поведінку відносно до ролі та статусу партнера. Рольові відношення між учасниками гри є основними параметрами, що визначають характер емоцій. Залежно від конкретної дидактичної мети нестандартного уроку, індивідуальних вікових і психологічних особливостей дітей, сюжетно-рольову гру можна проводити з одним учнем, групою або з цілим класом.

Зазначається, що дидактичні ігри бажано широко використовувати як засіб навчання, виховання і розвитку школярів. У будь-якій грі розвивається увага, спостережливість, кмітливість. Сучасна дидактика звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагога і учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, непідробної цікавості. Дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і

прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взяту на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості школяра.

Зауважується, що оловна мета рольової гри – розвивати здібності школярів, прищеплювати уміння приймати правильні рішення. У рольових іграх виявляються особистість учня, його здібності та перспективи на майбутнє.

Наголошується, що вікторину називають грою переможців. У ній змагаються, аби швидше і повніше відповісти на поставлені запитання. Отже, вікторина – це конкурс, під час якого учні самостійно відповідають на запитання.

Відтак, щоб урок був цікавим і ефективним, на його різних етапах можна використати кросворди за темами уроку чи розділу. Складаючи кросворд, учитель має дотримуватися вимог проведення дидактичних ігор. Під час цілеспрямованої підготовчої роботи учні розв’язують запропоновані кросворди з вивченої теми. Отже, кросворд, з одного боку, вносить в урок елемент гри, а з іншого – сприяє глибшому засвоєнню вивченого. На уроках закріплення пройденого матеріалу чи повторенні учні люблять працювати динамічними парами. Попередньо вчитель готує картки з 2-3 практичними завданнями з теми, що вивчається. Одержавши картку, двоє учнів перше завдання виконують спільно. Один учень пояснює іншому, як потрібно виконувати завдання, а той слухає, запитує або висловлює своє розуміння. Друге і третє завдання діти виконують самостійно, занотовуючи їх до зошитів, а потім перевіряють один одного з відповідним коментуванням допущених помилок.

Отже, перелічені види ігор мають своє призначення і конкретне застосування. Так, мета дидактичних ігор – формування в учнів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними знаннями, уміннями й навичками учень зможе лише тоді, коли він час виявлятиме до них інтерес, і коли вчитель зумів зацікавити учнів.

Зазначається, що добираючи ту чи іншу дидактичну гру, вчитель має пам’ятати, що процес створення гри містить ряд станів:

- - вибір теми гри;
- - визначення мети й завдань гри;
- - підготовка і проведення гри (повідомлення учням теми гри, підготовка унаочнень, проведення гри, підбиття підсумків).

Зауважується, що успіх проведення гри залежить від дотримання вимог:

- - ігри мають відповідати навчальній програмі;
- - ігрові завдання мають бути не надто легкими, проте й не дуже складними;
- - відповідність гри віковим особливостям учнів;
- - різноманітність ігор;
- - залучення до ігор учнів усього класу.

Підкреслюється, що під час проведення дидактичних ігор в учителів виникає безліч проблем: за яким принципом відбирати навчальний матеріал для створення ігор, яке місце дидактичних ігор в ряді інших форм і методів навчання, як одному вчителеві вправитися з класом учнів під час гри? У навчальних іграх немає тих, хто програв або виграв, тут виграють усі. Їх можна проводити на будь-якому етапі уроку. Це дасть змогу виявити знання учня і вміння користуватися ними. Де брати навчальний час, який можна використати для дидактичних ігор? Якщо залишитися в межах традиційних форм і методів навчання, то в структурі занять навчального часу для ігор не знайдеться. Але якщо відмовитись від деяких застарілих компонентів уроку, наприклад, тривалих нудних опитувань, мікро лекцій на уроці, навчальних розмов, то гра не лише органічно впишеться в структуру уроку, а й дасть змогу різко зекономити навчальний час. Як оцінювати результати дидактичних ігор? Якщо після гри вміння й навички учнів не зростають, це означає, що гра не ефективна і результати її впровадження негативні. Тоді треба шукати причини негативних наслідків. Їх може бути дві: перша – якість самої гри низька і не відповідає вимогам; друга – методика проведення гри має серйозні відхилення від

належного рівня. Позитивний ефект від використання ігор для навчання має виявитися одразу ж після гри. Він легко виявляється в моральному задоволенні від гри її учасників.

Відтак, іроте існують і обмеження для проведення дидактичних ігор:

- 1. Не варто організовувати навчальну гру, якщо учні недостатньо знають тему.
- 2. Недоцільно впроваджувати ігри на заліках і іспитах, якщо вони не використовувалися в ході навчання.
- 3. Не слід застосовувати ігри з тих предметів і програмних тем, де вони не можуть дати позитивного ефекту.

Зазначається, що гра в початковій ланці є засобом пізнання навколишнього світу і себе в ньому, усвідомлення дітьми мети своєї діяльності, опредмечування абстрактних понять, розвитку творчої уяви та здібностей, встановлених людяних взаємин. Більшість вчителів використовує гру як засіб ціле утворення педагогічної діяльності та інтерпретації її в особистості дії учня. Гра допомагає розвивати творчу уяву та творчі здібності дитини. Від уроку до уроку повинні змінюватися сюжети, ігрові ситуації. Поступово цікава гра, творча композиція слів переростають у справжню навчально-пізнавальну працю. Гру можна пропонувати на початку уроку. Такі ігри мають збудити думку учня, допомогти йому зосередитись і виділити основне, найважливіше, спрямовувати увагу на самостійну діяльність. Інколи гра може бути ніби фоном для побудови всього уроку. Коли ж учні стомлені їм доцільно запропонувати рухливу гру. Ігри важливо проводити систематично і цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи і урізноманітнюючи їх у міру нагромадження в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам’яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості тощо.

Зауважується, дидактичні ігри можна використовувати для ознайомлення дітей з новим матеріалом та для його закріплення, для повторення раніше набутих уявлень і таких, для повнішого і глибшого їх осмислення засвоєння,

формування умінь та навичок, розвитку основних прийомів мислення, розширення кругозору. Систематичне використання ігор підвищує ефективність навчання. Дидактичні ігри добираються відповідно до програми.

Зазначається, щоб ігрова діяльність на уроці проходила ефективно і давала бажані результати необхідно нею керувати, забезпечивши виконання таких вимог:

- 1. Готовність учнів до участі у грі (кожний учень повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити мету її, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі у грі).
- 2. Забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом.
- 3. Чітка постановка завдань гри. Пояснення гри – зрозуміле, чітке.
- 4. Складну гру слід проводити поетапно, поки учні не засвоять окремих дій, а далі можна пропонувати всю гру і різні її варіанти.
- 5. Дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати, оцінювати.
- 6. Не можна допустити приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінки за поразку в грі, глузування тощо).
- 7. Доцільно розсадити учнів (звичайно непомітно для них) так, щоб за кожною партою сидів учень сильніший, а другий – слабший. У такому разі ігри між сусідами по парті проходять ефективніше і постійно контролюються сильнішими. Розсадити учнів по рядах парт треба так, щоб рівень їхніх знань і розумового розвитку був приблизно однаковим, щоб шанс виграти мав кожен ряд учнів.
- 8. Гра на уроці не повинна проходити нестихійно, вона має бути чітко організованою і цілеспрямованою. Учні мають засвоїти правила гри, крім того зміст гри, її форма повинні бути доступними для учнів.

Наголошується, що надзвичайно важливу роль в ігровій ситуації відіграють правила. Якщо вони заздалегідь не продумані, чітко не сформульовані, то це утруднює пояснення ходу гри, осмислення учнями її змісту викликає втому і байдужість учнів. Правила гри зобов’язують учнів

діяти строго по черзі чи колективно відповідати за викликом, уважно слухати відповідь товариша, щоб вчасно виправити його і не повторювати сказаного, дисциплінованими, не заважати іншим, чесно визнавати свої помилки. Правила гри виконують функцію організуючого елемента і є засобом керування грою. Вони визначають способи дій та їх послідовність, вимоги до поведінки, регулюють взаємини дітей у грі, вчать їх співвідносити свої дії з діяльністю інших гравців, сприяючи вихованню наполегливості, чесності, кмітливості тощо. Жодне порушення правил не повинно залишатися поза увагою вчителя. Залежно від обставин він має знайти час і досить вимогливо та справедливо вказати учню на його недоліки в грі, пояснити, до чого призводять подібні вчинки в повсякденному житті. Проте під час гри не треба робити довгих зауважень, повчань, оскільки це погіршує настрій учнів, послаблює їхній інтерес, гальмує увагу.

Зазначається, що загадка – це досить поширений жанр дитячого фольклору, метод народної педагогіки. Загадка розвиває мислення і мову дитини, її спостережливість. Кожна загадка містить нестандартне завдання, яке викликає жвавий інтерес. За допомогою загадок можна створювати проблемні ситуації на уроках української та інших мов, математики, предметів природничого циклу, а також проводити інтегровані уроки. Крім народних загадок, можна використати немало авторських загадок, що відображають явища природи, предмети побуту, техніки та ін. За допомогою загадок можна проводити нестандартні уроки у формі КВК, заочних мандрівок у світ цікавого. Гра будується таким чином, щоб у ній брали участь усі, вона надає кожній дитині можливість випробувати свої сили в змаганні на кмітливість, пережити ситуацію поразки або успіху. Клас ділиться на команди, які, наприклад, «мандрують» до «країни чудес». Вони потрапляють в гості до Весни, Літа, Осені, Зими, розгадують загадки, а також відповідають на запитання, пов’язані з сезонними змінами в природі. Причому, треба не тільки відгадати, а й пояснити, чому так чи інакше думає дитина, її іноді правильна відповідь може бути випадкова.

Наголошується, що ще одною, з можливих цікавих пізнавальних ігор, являється казка. Казки використовують з метою розвитку уяви. Гра називається «Продовж казку». Дітям пропонується нібито незавершена казка, о якої треба придумати закінчення. Кожна дитина має можливість закінчити казку по-своєму, тобто має ситуацію вибору. Це зацікавлює та розвиває творче мислення і уяву. В. Сухомлинський радив педагогам якомога більше використовувати казку в роботі зі школярами. В праці «Методика виховання колективу» (розділ «Творчість в колективі. Роль казки в колективному житті дітей») він рекомендував використовувати казку для словотворчості дітей. В. Сухомлинський писав, що кожна дитина по-своєму талановита, має схильність до творчості. Але це бажання творити треба постійно стимулювати, відшукуючи методи, прийоми та форми роботи, які й сприяли розвитку пізнавальної активності дітей цього віку.

Відтак, процес навчання мусить давати школяреві якомога більше позитивних емоцій. Розумова діяльність буде цікавою лише тоді, коли є радість. У процесі проведення уроків з елементами гри реалізуються ідеї співдружності змагання, самоуправління, виховання через колектив відповідальності кожного за результати своєї праці, а основне – формується мотивація навчальної діяльності й інтерес дітей до предмету. У процесі проведення уроків з елементами гри реалізуються ідеї співдружності змагання, самоуправління, виховання через колектив відповідальності кожного за результати своєї праці, а основне – формується мотивація навчальної діяльності й інтерес дітей до навчання.

Зазначається, що під час проведення уроків з елементами гри доцільно дотримуватися таких вимог:

- - адекватність форм проведення занять їх змісту (ігровою є тільки форма заняття);
- - навчальний зміст має бути посильним для кожної дитини (містити елементи диференціацій навчання);
- - навчальний зміст має відповідати дидактичній меті уроку;

- - наявність аудіовізуальних засобів навчання;
- - правила гри – прості й чітко сформульовані;
- - підсумок уроку – чіткий і справедливий.

Зауважується, що готуючись до проведення таких уроків, учитель має продумати:

- - який матеріал краще використати для уроку;
- - які вміння і навички формувати;
- - які виховні завдання слід реалізувати і як;
- - як, за мінімально короткий час, підготувати школярів до уроку, ознайомити їх з правилами гри;
- - час проведення уроку;
- - організацію ігрової діяльності відповідно до дидактичної мети;
- - зміну правил гри і видів діяльності відповідно до ситуації;
- - дидактичний матеріал за способом виготовлення і використання;
- - підбиття підсумків .

Відтак, грати доречно не лише з учнями молодших класів. Гра може благотворно впливати і на учнів старших класів. Проблема підтримки інтересу до навчання на старшому етапі хвилює багато вчителів. Інтерес до вчення має велике значення для успішної реалізації завдань освіти, виховання і розвитку учнів. Отже, використання ігор на уроках допомагає формувати у учнів певні навики, розвиває мовні уміння, навчає умінню спілкуватися. Гра є широким полем для колективної діяльності учнів. Проте, ігри повинні відповідати рівню підготовки учнів. Вибір форми гри має бути педагогічно і дидактичний обґрунтований, ігри повинні проводитися методично грамотно.

Отже, не можна допустити, щоб гра перетворилася на самоціль і з повчальної стала грою – розвагою. Щоб цього не сталося, треба наперед детально продумати, щоб викликана її ходом захопленість була направлена на практичне опанування навчального матеріалу.

3. Методика ігрового навчання на уроках іноземної мови: зарубіжний досвід

Актуалізуючи проблему *- методика ігрового навчання на уроках іноземної мови: зарубіжний досвід –* ***викладачу варто наголосити,*** що активізація навчально-пізнавальної діяльності на уроках іноземної мови відбувається шляхом використання таких методів: симуляції та імітації, де моделювання реальних ситуацій професійної діяльності (наприклад, робота у команді, обмеження терміну виконання завдання, комунікація з представниками іншої культури); рольової та ділової гри (наприклад, рольова гра, у якій учні виконують ролі перекладачів і клієнтів), методу «мозкового штурму» або брейнстормінгу (груповому формуванні ідеї щодо вирішення тієї чи іншої проблеми, наприклад, пошук виходу з конфліктної ситуації, що склалася між британцем та нігерійцем чи французом), аналізу окремої ситуації (розглядаються реальні приклади з перекладацької практики), методів круглого столу, диспуту та дискусії (заслуховування, обговорення, аналіз доповідей студентів).

Зазначимо, що *метод візуалізації*, що використовується для ілюстрації динамічних та складних подій, які важко пояснити словами. Педагоги розділяють ці методи за засобами відтворення на три групи: *статичні медіа, динамічні медіа і комунікацію.* Статичні медіа включають друковані матеріали, слайди і таблиці. Динамічні медіа включають відеофільми, аудіозаписи, телекомунікації (супутникові, мікрохвильові, кабельні та фіброоптичні мережі і відеоконференції). Під час навчання цей метод використовується для *формування лінгвістичної компетенції та вмінь і навичок міжкультурної комунікації*. Застосовується під час проведення семінарів для того, щоб навчити студентів аналізувати інформацію та колективно вирішувати професійні завдання.

Відтак, заслуговує на увагу *метод досвіду*, що полягає в *активному залученні учнів до навчальної діяльності і є ефективним. Науковці Р. Кіз (B. Keys), та Дж. Вульф (J. Wolfe) (Велика Британія)* вважають, що ефективність навчання залежить від активного досвіду, який базується на знаннях, уміннях та навичках, а також впевненості студентів. Така ефективність

досягається шляхом створенням реалістичного середовища для дослідження нових концепцій, умінь і навичок, типів поведінки. Актуальним також цей метод є *під час проведення практики в установах, що займаються професійним перекладом*, оскільки молоді практиканти в реальних умовах набираються досвіду та вивчають особливості перекладацької діяльності.

Отже, як засвідчує проаналізований фахівцями матеріал, метод рольових та ділових ігор є досить популярним (62%) у Великій Британії. Ігри передбачають можливість самореалізації та самонавчання, є корисними, допомагаючи студентам під час застосувати нові концепції та вміння. Хоча ця технологія рекомендується для відтворень професійних ситуацій, вона має певні обмеження. Наприклад, деякі студенти можуть відчувати страх перед зображенням професійного перекладача в дії, а деякі вважають гру штучною або розважальною. Такі нюанси враховуються під час організації рольової гри. Учні завдяки цьому методу легко та ефективно долають мовні бар'єри, знайомляться з особливостями інших культур, вивчають традиції та звичаї народів, мови яких вивчають.

Зауважуєтья, що до активних форм навчання відносимо також і метод «ситуації успіху», коли учням пропонується завдання, яке вони правильно виконують, досягаючи відчуття успіху. Це формує позитивну навчальну мотивацію. Метод застосовується під час виконання перекладів, імітації професійних ситуацій перекладачів, проведення рольових та ділових ігор.

Наголошується, що інтерактивними методами професійної підготовки перекладачів, що застосовуються в університетах Астона, Бірмінгема, Лідса та Суонсі, є ток-шоу, дебати, телешоу. Ці методи передбачають організацію активної взаємодії між викладачами і студентами та між самими студентами. За допомогою вказаних методів формується комунікативна компетенція, розвивається соціокультурна та міжкультурна компетенції. Успішність ток-шоу, дебатів або телешоу залежить від правильного та обґрунтованого вибору теми обговорення. Піж час ток-шоу обирається один або два ведучих, аудиторія ділиться на дві команди, які повинні відображати відповідно позитивне і

негативне ставлення до проблеми. Шляхом зіткнення двох позицій виробляється правильний висновок та знаходиться оптимальне рішення. Що стосується телешоу, то особливістю цього методу є підбірка тем, що відображають споріднені аспекти знань. Кожний аспект презентується окремим студентом, а аудиторія бере участь в обговоренні проблеми. Крім того, з числа колег-викладачів обирають групу «експертів», які науково обґрунтовано зможуть пояснити всі нюанси винесених на обговорення проблем.

Підкреслюється, що складання семантичних графів (composing semantic graphs) та побудова інтелект-мап (mind-mapping) є графічними методами, що спрямовуються на вивчення лексики до теми. Семантичні графи дозволяють опрацьовувати нові слова шляхом утворення синонімічних рядів, словотворчих парадигм. Це допомагає закріпити знання зі способів словотворення, сформувати вміння й навички перекладу незнайомих слів, опираючись на їхню будову (виділення афіксів, коренів, флегм та на основі цього визначення смислу слова). Що стосується побудови інтелект-мап, то цей метод допомагає вивчати нову лексику за допомогою утворення асоціативних зв'язків між словами. Учню пропонується підібрати до визначених слів інші, що підходять за смислом або входять до одного лексичного контенту.

Зауважується, що близьким до побудови інтелект-мап є метод ланцюгових асоціацій. Він допомагає також формувати вміння і навички, швидко встановлювати асоціативні зв'язки між словами чи поняттями і на випадок виникнення ускладнень під час перекладу замінювати одну лексему іншою, синонімічною або асоціативною. Учням, наприклад, пропонують побудувати асоціативний логічний ланцюжок до поданого слова, використовуючи вивчену раніше лексику або добираючи нові слова за допомогою словника.

Зазначається, що комунікативна компетенція формується за допомогою методу інтерв'ю. Цей метод дозволяє сформувати вміння й навички правильної побудови запитань і відповідей, логічності висловлювання та подолання лінгвістичного та мовного бар'єрів. Цікавим на нашу думку є метод чергування

видів мовленнєвої діяльності, суть якого полягає в організації завдань, у яких говоріння чередується з письмом, аудіюванням тощо. Яскравим прикладом такого завдання є аудіювання текстів, формулювання письмових відповідей на усні запитання, усний коментар певних професійних аспектів та понять.

Підкреслюється, що уміння й навички аналітичного читання розвиваються за допомогою методу читання «зигзагом». Студентам пропонується не вчитуватися у текст построково, а переводити свій погляд зигзагами за текстом, вихоплюючи з нього важливу інформацію. Така навчальна діяльність дозволяє суттєво збільшити швидкість отримання інформації, виділення головних аспектів та ідей матеріалу, впорядкування процесів аналізу та синтезу. Що стосується методів «акваріум» та «карусель», то за їх допомогою формуються вміння і навички уникнення конфліктів, міжособистісного спілкування, швидкої реакції та рефлексії на зовнішні подразники. Суть методів полягає у відкритості процесів підготовки до виконання завдань і можливості іншим втручатися у цей процес і вносити власні корективи чи отримувати консультації. Також «карусель» пропонує тренування студентів шляхом постановки запитань і отримання відповідей студентами, які утворюють два кола (внутрішнє і зовнішнє). Під час виконання завдання кола обертаються за годинниковою стрілкою або навпаки, і таким чином комунікативні партнери студентів щоразу змінюються, змінюються й теми обговорення, типи запитань, варіанти відповідей тощо.

Зауважується, що презентація наукових відкриттів допомагає розвивати творчій підхід до вирішення навчальних і професійних завдань, формує відчуття значущості та результативності власного наукового дослідження, надає вагомості його результатам, формує престиж науково-дослідницької діяльності. «Занурення» у віртуальне середовище дозволяє поєднати аудиторне навчання з самостійним на основі залучення електронних ресурсів, що надають можливість застосувати віртуальні засоби, а студентам – поглинути у віртуальне навчальне середовище. Цей метод дозволяє застосовувати також електронні ігрові симулятори та тренажери.

Наголошується, що методи автоматизованої взаємодії наповнюють зміст новими можливостями. Оскільки під час навчання вже не використовуються традиційні підручники чи посібники, нові форми і засоби навчання дозволяють створювати нові навчальні матеріали та використовувати вже існуючі, інтегруючи їх у навчальній платформі Moodle. Використання інформаційно-комунікативних технологій дозволяє долати часові та просторові бар'єри, створювати нові методи та засоби навчання, консультування та оцінювання, застосовуючи особистісний підхід. Використання нових технологій потребує високої компетентності як викладачів, так і учнів. Необхідно переосмислення ролі учасників освітнього процесу, що вимагає зміни свідомості, відповідальності. Необхідно створити систему заохочення викладацького складу, оновити технічну базу, вирішити всі економічні питання на рівні навчального закладу.

Узагальнюючи і систематизуючи матеріал, викладачу варто наголосити, що завданням сучасним методикам навчання іноземної мови є відхід від індивідуальності і формування колективізму, командності, оскільки вміння працювати в команді є одним із важливих характеристик професіонала на ринку праці.

Рекомендована література до теми 2.3

1. Методика ігрового навчання на уроках іноземної мови: зарубіжний досвід http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga 19880040en.pdf.

2. Király D. C. Pathways to translation. pedagogy and process / D. C. Király. – Kent ; London : The Kent State University Press, 1995. – 312 p.

3. Vinay J. P. A methodology for translation / J. P. Vinay, J. Darbelnet // The translation studies reader / L. Venuti (ed.). – London : Routledge, 1995. – P. 84–93.

РОЗДІЛ 2. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС З ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ»

1. Опис навчальної дисципліни «Теорія та методика навчання»

Галузь знань, спеціальність (спеціалізація), освітній ст		
Галузь знань	03 гуманітарні науки	
Спеціальність	035 філологія	
Освітній ступінь	бакалавр	
Характеристика навчальної дисципліни		
Вид	Вибіркова	
Загальна кількіст	90	
Кількість кредит	3	
Кількість змістов	2	
Курсова робота		
Форма контролю	Залік	
Показники навчальної дисципліни для денної та заочної форм		
	денна форма нав	**заочна форма навчання**
Рік підготовки (к		
Семестр		
Лекційні заняття	14	
Практичні, семін	16	
Лабораторні заня	-	
Самостійна робо	60	
Індивідуальні зав		
Кількість тижнев денної форми нав	4	

аудиторних самостійної робо		

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета: ознайомлення із методикою навчання іноземної мови та формування вмінь щодо проведення всіх форм занять, які слугуватимуть основою для їхньої практичної роботи, що пов'язана з викладацькою діяльністю.

Завдання дисципліни полягають у формуванні фахівців, здатних**:**

– засвоїти систему методичних знань і набути практичних умінь із навчання іноземної мови та аналізу й оцінки викладання навчального матеріалу за видами занять;

– усвідомити закономірності професійного становлення та особистісного зростання;

– сприяти професійному самовизначенню;

– на основі самопізнання сформувати власний стиль педагогічної діяльності.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

знати:

- теоретичні та методичні засади організації навчального процесу;
- структуру методики навчання іноземної мови;
- підбір та структурування змісту навчального матеріалу;
- планування, відбір та розподіл навчального матеріалу за видами занять;
- закономірності та принципи навчання іноземної мови;
- методи, форми та засоби навчання іноземної мови;
- суть та основні види контролю успішності знань студентів.

вміти:

- висвітлювати та обґрунтовувати педагогічні закономірності, явища і факти, їх науково аргументувати, формувати самостійність педагогічного мислення, шукати нові підходи в організації освітнього процесу, аналізувати й узагальнювати педагогічний досвід;

- планувати, відбирати та розподіляти навчальний матеріал за видами занять;

- реалізувати принципи навчання під час вивчення тем;

- вибирати: цілі, завдання, форми, оптимальні методи та засоби навчання, методи контролю.

3. Програма та структура навчальної дисципліни для:

- повного терміну денної (заочної) форми навчання

Назви з	Кількість годин										
	де						Заочна форма				
							у тому числ				
											с
											1
Змістовий модуль 1. Організаційно-методичні основи ди											
1.1. Методик розвитку. Ме	14	2	2			10					
1.2. Реалізац принципів на	12	2	2			8					
1.3. Оптимал навчання	12	2	2			8					
1.4. Методик діяльності ст	12	2	2			8					
Разом за змі	50	8	8			34					
Змістовий модуль 2. Способи діяльності фахівц											

2.1. Методик студентів	12	2	2			8						
2.2. Методик	12	2	2			8						
2.3. Ме	16	2	4			10						
Разом з	40	6	8			26						
Усього	**90**	**14**	**16**			**60**						
Курсов												
Усього годи	**90**	**14**	**16**			**60**						

4.Теми семінарських занять

Не передбачено навчальним планом

5. Теми практичних занять

	Назва теми	
	1.1. Методика як наука та шляхи її розвитку. Методична	2
	1.2. Реалізація дидактичних правил і принципів навчання	2
	1.3. Оптимальний вибір методів навчання	2
	1.4. Методика контролю навчальної діяльності студентів	2
	2.1. Методика самостійної роботи студентів	2
	2.2. Методика проблемного навчання	2
	2.3. Методика ігрового навчання	4
		16

6. Теми лабораторних занять

Не передбачено навчальним планом

7. Контрольні питання, комплекти тестів для визначення рівня засвоєння знань студентів

1. Покажіть взаємозв»язок елементів дидактичної системи під час підготовки до оглядової лекції.

2. Визначте форму організації навчальної діяльності студентів, якщо метою заняття є – формування професійних умінь і навичок.

3. Назвіть форми організації навчальної діяльності студентів, що можуть виступати як метод, прийом, структурний елемент освітньої діяльності.

4. Назвіть основні завдання сучасної загальної середньої освіти.

5.Структурні елементи проблемного навчання.

6. Сценарій рольової гри з іноземної мови.

7. Назвіть сучасні вимоги до іноземної мови.

8. Назвіть основоположні документи, що регламентується сучасне функціонування навчальних закладів загальної середньої освіти.

9. Методика підготовки до проблемної лекції на прикладі теми, розділу...

10.Методика підготовки та проведення практичних занять на прикладі теми, розділу...

11. Методика підготовки та проведення семінарських занять на прикладі теми, розділу…

12. Методика організації самостійної роботи учнів на прикладі теми, розділу...

13. Активізація діяльності студентів на прикладі теми, розділу...

14. Методика проведення ігрових занять у загальної середньої школи (на прикладі дисципліни – ділова гра; розділу, теми – рольова гра).

15. Контроль за навчальною діяльністю студентів під час лекції / семінару/ практичного заняття / лабораторного заняття/ аудиторної самостійної роботи/ поза аудиторної самостійної роботи. на прикладі теми

16. Тестові методи контролю знань учнів. під час лекції / семінару/ практичного заняття / лабораторного заняття/ аудиторної самостійної роботи/ поза аудиторної самостійної роботи. на прикладі теми

17. Психолого-педагогічні аспекти успішного виконання самостійної роботи студентами.

18. Ділові, рольові, діяльнісно - організаційні ігри в освітньому процесі загальної середньої школи.

19. Технічні засоби управління навчання студентів.

20. Групові форми навчання учнів як чинник інтенсифікації їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

21. Оптимізація освітнього процесу у загальній середній школі.

22. Дискусія як метод навчання у загальній середній школі.

23. Основні форми організації освітнього процесу та види навчальних занять у загальній середній школі.

24. Проблема розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників загальної середньої школи.

25. Модернізація освітнього процесу загальної середньої школи в світлі сучасних змін.

26. Моделювання навчальної діяльності викладача загальної середньої школи.

27. Порівняльний аналіз діяльності викладачів вітчизняних і зарубіжних шкіл.

28. Використання інтернет-ресурсів на уроці.

29. Шляхи та засоби підвищення ефективності уроку іноземної мови.

30. Європейський мовний портфоліо як ефективний засіб самоконтролю.

31. Використання автентичних матеріалів на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів.

32. Застосування інтерактивних методів навчання на уроках іноземної мови.
33. Інформаційні технології на уроках іноземної мови.
34. Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою автентичних матеріалів.
35. Розвиток граматичної компетенції учнів в процесі комунікації.

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Факультет	гуманітарно-педагогічний
Освітній ступінь	бакалавр
Спеціальність	035 «філологія»
Форма навчання	денна
Семестр, курс	2 семестр, 3 курс
Навчальна дисципліна	Теорія і методика навчання

Затверджено на засіданні кафедри методики навчання та управління навчальними закладами

1. Однією з умов оптимального вибору форм організації навчальної діяльності учнів з іноземної мови є рівень ____учнів

2. Джерелами методики навчання спеціальності є:

1. Методологія
2. Наука
3. Дидактика
4. Модель фахівця
5. Накопичений досвід
6. Елементи дидактичної системи

3. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є:

1. Велика витрата часу.

2. Обов’язкове передування словесних методів.

3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування).

4. Обов’язковість ігрового проектування.

5. Проблемне викладення матеріалу

4. Переваги лекційно-семінарської системи з точки зору підвищення ефективності освітнього процесу це:

1. Зміна форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

2.Економія навчального часу та аудиторії.

3. Застосування різноманітних засобів і методів навчання.

4.Підготовка матеріалів до методичних конференцій і семінарів.

5. Можливість моделювати

5. Методами проблемного навчання з іноземної мови є:

1. Евристична бесіда.

2. Дослідницький метод .

3. Лабораторно-експериментальний.

4. Курсове проектування.

5. Проблемне викладення матеріалу.

6. Дипломне проектування.

7. Самостійна робота

6. Проблемні ситуації можуть виникати при зіткненні учнів, під час навчальної практики з іноземної мови, із _____ ситуаціями

7. Технологія проблемного навчання під час лекцій з іноземної мови – це _____структурних елементів

8. Навчальна мета лекцій з іноземної мови це ____ основним поняттям

9. Лекції з іноземної мови передбачає наголошення та _____ ключових понять теми

10. Семінар з іноземної мови доцільний, бо включає ____ обсяг матеріалу

11. Наявність планів занять з іноземної мови дає змогу викладачеві ____ використовувати навчальний час

12. За наявності телекомунікаційного каналу комп'ютер може виступати як _____між викладачем і студентом з іноземної мови, так і брати на себе частину освітнього процесу.

13. Ефективне використання технічних засобів навчання з іноземної мови можливе за умови ретельної розробки необхідних __------____матеріалів

4. Головними перевагами персонального комп’ютера перед іншими технічними засобами ____є гнучкість, можливість настройки на різні методи і алгоритми навчання, а також індивідуальна реакція на дії кожного окремого студента.

15. Однією з переваг проблемного навчання з іноземної мови є те, що воно сприяє _____ навчально-пізнавальної діяльності учнів

16. Укажіть до яких груп належать форми організації навчальної діяльності учнів з іноземної мови:

Групи	Форми
А. Масові	1. Лекції
Б. Групові	2. Конференції
В. Індивідуальні	3. Конкурси
	4. Олімпіади
	5. Заняття різних типів
	6. Екскурсії
	7. Семінари
	8. Практичні заняття
	9. Дослідницька робота
	10. Ігрові заняття
	11. Гурткова робота
	12. Курсове проектування
	13. Дипломне проектування

17. Укажіть особливості визначених рівнів проблемності

Рівні проблемності	Особливості

А. Перший - низький	1. Викладач створює проблемну ситуацію, шляхи вирішення
Б. Другий - середній	2. Учні створюють проблемну ситуацію та вирішення
В. Третій - високий	3.Викладач сам створює проблемну ситуа

18. Мета з іноземної мови - це передбачуваний _____праці педагога.

19. Точне визначення завдань під час практичних занять з іноземної мови, які повинні розкривати і конкретизувати мету педагогічної діяльності – наступний крок в _____ діяльності педагога

20. Виходячи із конкретних цілей і завдань навчання з іноземної мови, педагог повинен вибрати найбільш ____форми, методи і прийоми навчальної і виховної роботи

21. Навчання іноземної мови передбачає такі форми занять:

1. лекції;

2. практичні;

3. семінар;

4. самостійна робота;

5. індивідуальні консультації;

6. групові консультації

22. Переваги лекцій з іноземної мови:

1. творче спілкування лектора з аудиторією;

2. лекція –ощадливий спосіб одержання основ знань у загальному вигляді;

3. лекція активізує уявну діяльність студентів;

4. лекція привчає до пасивного сприйняття чужих думок.

5. лекція відбиває смак до самостійних занять

23. При відсутності підручників з нових складних питань з іноземної мови – основне джерело інформації _____.

24. Мета з іноземної мови - це передбачуваний _____праці педагога.

25. Точне визначення завдань під час практичних з іноземної мови, які повинні розкривати і конкретизувати мету педагогічної діяльності – наступний крок в _____ діяльності педагога.

26. Виходячи із конкретних цілей і завдань навчання з іноземної мови педагог повинен вибрати найбільш ____форми, методи і прийоми освітньої роботи.

27. У поняття педагогічної техніки під час навчання з іноземної мови входить:

1. вміння викладача спілкуватися зі студентами;

2. тон і стиль роботи викладача;

3. вміння викладача організовувати та управляти своєю увагою;

4. вміння викладача організовувати та управляти увагою студентів;

5. вміння викладача спостерігати та експериментувати;

6. вміння викладача володіти мовою, мімікою, жестами поставою

7. технічні засоби навчання і виховання;

8. вміння правильно поставити завдання перед студентами

28. Ефективність педагогічної праці педагога під час навчання іноземної мови великою мірою залежить від його уміння використовувати в єдиній системі педагогічну техніку і _____засоби навчання

29. Наявність планів занять з іноземної мови дає змогу викладачеві ____ використовувати навчальний час

30. Укажіть до яких груп належать форми організації навчальної діяльності учнів з іноземної мови

Групи	Форми
А. Масові	1. Лекції
Б. Групові	2. Конференції
В. Індивідуальні	3. Конкурси
	4. Олімпіади
	5. Заняття різних типів

	6. Екскурсії
	7. Семінари
	8. Практичні заняття
	9. Дослідницька робота
	10. Ігрові заняття
	11. Гурткова робота
	12. Курсове проектування
	13. Дипломне проектування

8. Методи навчання

Словесні, наочні, пояснення педагога в організації самостійної роботи студентів, підготовки студентів до вивчення матеріалу, що передбачає пробудження інтересу, пізнавальної потреби, актуалізацію базових знань, необхідних умінь і навичок; вивчення нового матеріалу; конкретизації й поглиблення знань, набування практичних умінь і навичок, які сприяють використанню пізнаного інтересу; контролю й оцінки результатів навчання, опора на індуктивні й дедуктивні, аналітичні й синтетичні методи, організації діяльності студентів, стимулювання діяльності; ігрові заняття – самостійне проведення та аналіз різних видів занять.

9. Форми контролю

Підсумкова форма контролю – залік. Контроль знань та умінь студентів здійснюється шляхом зарахування конспектів самостійно розроблених занять, вирішення тестових завдань для перевірки знань, проведення залікових занять. Підсумкова (загальна оцінка) курсу навчальної дисципліни є сумою рейтингових оцінок (балів), одержаних за окремі оцінювані форми навчальної діяльності: поточне та підсумкове тестування рівня засвоєності теоретичного матеріалу під час аудиторних занять та самостійної роботи (модульний

контроль); оцінка (бали) за виконання лабораторних досліджень. Підсумкова оцінка виставляється після повного вивчення навчальної дисципліни, яка виводиться як сума проміжних оцінок за змістовні модулі. Остаточна оцінка рівня знань складається з рейтингу з навчальної роботи, для оцінювання якої призначається 70 балів, і рейтингу з атестації (іспиту) – 30 балів.

10. Розподіл балів, які отримують студенти.

Оцінювання студента відбувається згідно положення «Про екзамени та заліки у НУБіП України» від 20.02.2015 р., протокол № 6 з таблиці 1.

Сума балів		Оцінка за національною ш	
		для екзамену, курсового	дл
		від	зар
		до	
		задо	
		незадовільно з можливіс	не зараховано з м ск
		незадовільно з обов’язко дисц	не зараховано з об вивченн

Для визначення рейтингу студента (слухача) із засвоєння дисципліни $\mathbf{R_{ДИС}}$ (до 100 балів)одержаний рейтинг з атестації (до 30 балів) додається до рейтингу студента (слухача) з навчальної роботи $\mathbf{R_{НР}}$ (до 70 балів): $\mathbf{R_{ДИС} = R_{НР} + R_{АТ}}$.

11. Методичне забезпечення

Журавська Н.С. Курс лекцій з дисципліни «Теорія і методика професійного навчання»: [методичний посібник] / Н.С.Журавська.- Ніжин: ПП ММ Лисенко, 2011. - 248 с.

12. Рекомендована література

Основні друковані джерела

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003.-256 с.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

3. Закон України «Про вищу освіту «// Законодавство України про освіту. Збірник законів. – К.: Парламентське вид-во, 2014. –100 с.

4. .Інноваційні технології на уроці німецької мови / Упоряд.: Л. Горбач. – К.2008. – С. 4 – 9, 87 – 89.

5. Методологія і методика навчання спеціальних дисциплін [Текст]: [монографія] / Н.С. Журавська. - Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. - 360 с.

6. Концепція національного виховання // Рідна школа, 2015. – № 6. – С. 18-25.

7. Лузан П.Г. Теорія і методика формування навчально-пізнавальної активності студентів. – К.: НАУ, 2004. – 272 с.

8. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001.-198 с.

9. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: коллектив моногр. / авт.: В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін.; за заг. ред В. Андрущенко, В. Лугового.- К.: Пед.думка, 2008.- С. 227 – 245.

10. Освітні технології: навчально-методичний посібник / О.М. Пєхота, А.З Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пєхоти. - К.: А.С.К., 2001.-256 с.

11. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія за ред. С.О.Сисоєвої.-В.:ВІПОЛ, 2001. - 502 с.

12. . . Петрощук О. П. Навчальний посібник з курсу методики навчання іноземних мов. – К., 2002.-320 с.

13. Скляренко Н. К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція) // Іноземні мови. – 1995. – № 1.

14. Солдатенко М.М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу / Рідна школа. – 2014. – №1. – 3 – 5 с.

15. Сущенко Л.О. Організація науково-дослідної роботи майбутніх педагогів: теорія і практика: монографія / Л.О. Сущенко. - Запоріжжя: КПУ, 2012. - 360 с.

16. Теорія і практика підготовки викладачів аграрних дисциплін у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу [Текст]: [монографія] / Н.С. Журавська. - Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2011. - 320 с.

17. Теорія та практика між культурної комунікації / Д. Б. Гудков. – К.: Гнозис, 2003.-234 с.

18. Шимко І. Проблеми організації самосійної роботи у вищій школі / Рідна школа. – 2015. – №8. – С. 34–35.

19. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с.

Додаткові друковані джерела

1. Загальна психологія: Підручник для студентів вищ. навч. закладів / С.Д.Максименко, В.О.Зайчук, В.В.Клименко, В.О.Соловієнко. – К.: Форум, 2000. – 543 с.
2. Журавська Н.С. Підготовка викладачів-аграрників у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу (Франція, Німеччина, Бельгія, Італія, Люксембург, Нідерланди і Великобританія) [Текст]: [монографія] / Н.С.Журавська.-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2009.- 345 с.

3.Методика навчання та виховання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу та України : порівняльний аспект [монографія] / Н.С.Журавська. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2015. – с.608.

4. Морозова Т.Ю. Вища ІТ-освіта в Україні (системи дослідження): монографія.- Луганськ: видавництво СНУ ім. В. Даля, 2010.- 287 с.
5. Національна система виховання (концепція): Проект. - К.: Либідь, 1991. - 28 с.
6. Огієнко І.І. Наука про рідномовні обов'язки. – Львів: Фенікс, 1995. – 46 с.
7. Оржеховська В.М., Хілько Т.В., Кириленко С.В. Посібник з самовиховання. - К.: ІЗМН, 1996. - 192 с.
8. Основи консультативної психології. Аналіз сучасних концепцій / Укл. О. Ф. Бондаренко. – К., 1992.
9. Островський В. Національне виховання //Вільна українська школа. – 1918-1919. – 2012.-№ 3. – С. 139-141.
10. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навч. посібник для магістрантів і аспірантів. – К: Філ-студія, 2006. – 320 с.
11. П'ятницька-Позднякова І.С. Основи науковик досліджень у вищій школі: Навч. посібник / І.С. П'ятницька-Позднякова. - К: Філ-студія 2003. - 116 с.
12. Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів до виховної діяльності. Збірник наукових статей /За заг.ред. А.Й.Капської.-К.: ІЗМН, 2012.-96с.
13. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування: Навчальний посібник. – К.: Професіонал, 2004. – 304с .
14. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн //Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Под заг.ред. О.В. Овчарук. - К.: «КІС», 2004.- С. 16 -25.
15. Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія.-К.: Міленіум, 2010. - 476 с.

Інтернет джерела

1. http://psyh.kiev.ua/nma-simple/lang-1/fla-index/tema-12/inde Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навч. посіб. для магістрантів і аспірантів. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006.– 320 с.

2. http://dollar.sti.lg.ua/page.php?pageid=16 – Педагогіка і психологія вищої школи (магістратура)
3. http://pidruchniki.ws/18980908/pedagogika/konkretno-metodologichni_printsipi_pedagogichnih_doslidzhen
4. http://pidruchniki.ws/18271207/pedagogika/zakoni_zakonomirnosti_navchannya
5. http://www.kazedu.kz/referat/129325

Нормативна документація

1. ДСТУ 2396-94 Системи оброблення інформації. Теорія інформації. Терміни та визначення
2. ДСТУ 2628-94 Системи оброблення інформації. Оброблення тексту. Терміни та визначення
3. ДСТУ 2228-93 Системи оброблення інформації. Підготовлення і оброблення даних. Терміни та визначення
4. ДСТУ 2505-94 Системи оброблення інформації. Організація даних. Терміни та визначення.

КУРС ЛЕКЦІЙ

Тема 1.1. Методика як наука та шляхи її розвитку. Методична робота.

ПЛАН

1. **Методика як наука.**
2. **Особливості методики навчання іноземної мови.**
3. **Педагогічні теорії як основа процесу підготовки перекладачів.**
4. **Методична робота в школі.**
5. **Організація освітнього процесу та навчально-методичне забезпечення**

Основні поняття: технологія навчання, наука, навчальний предмет, часткова методика, загальна методика, джерела методики, педагогічна технологія, інновації, об'єкт, предмет, методологія.

1. Методика як наука. Поняття «*методика навчання»* – це галузь педагогічної науки, що досліджує процес навчання певного навчального предмета та розкриває закономірні зв'язки між трьома невід'ємно пов'язаними між собою структурними елементами навчання – навчальним предметом (об'єкт пізнання), викладанням (діяльність викладача) та учінням (діяльність учнів, студентів) для того, щоб на підставі виявлених закономірностей розробити вимоги до змісту навчального предмета, викладання та учіння.

Наука визначає і описує закони, явища, перспективи розвитку. *Навчальний предмет (дисципліна)* - це спеціально відібраний і дидактично оброблений матеріал науки, який підлягає засвоєнню. Його будують відповідно до системи законів тієї чи іншої науки. Основи науки складають головний зміст спеціальних предметів. Спеціальний предмет базується, як правило, на декількох науках.

Метод у перекладі з грецького означає шлях.

Методика – це сукупність способів, прийомів, цілеспрямованого виконання визначеної роботи.

Методика навчання – це розділ педагогіки, що включає в себе правила, способи та прийоми навчання.

Методика навчання спеціальності - це педагогічна наука, яка вивчає закономірності освітнього процесу при вивченні спеціальності.

Методика навчання предмета (часткова методика) – це педагогічна наука, яка вивчає закономірності освітнього процесу з конкретного предмета (дисципліни).

Об'єкт – це те, з чим маємо справу у наших дослідженнях. У біологічних дисциплінах – це живі організми, у методиці навчання – освітній процес.

Предмет - це вивчення закономірностей, що протікають в об'єкті нашого дослідження. У біологічних дисциплін – це процеси, що протікають у живих істотах, у методиці навчання – це закономірності освітнього процесу.

Основними *джерелами* методики навчання є:

методологія (сукупність прийомів дослідження, що їх застосовують у методиці як науці відповідно до специфіки об'єкта пізнання), *наука*, дидактика, накопичений досвід, модель фахівця (відповідно до визначених компетентностей).

Дидактика слугує методологічною основою методики навчання, а наука дає їй конкретний зміст.

Часткові методики зі спеціальних дисциплін пов'язані з методикою навчання спеціальності, педагогікою вищої школи, навчальними предметами.

Завдання методики навчання спеціальності: відбір навчального матеріалу, встановлення ролі і значення кожного предмета з даної спеціальності, підбір елементів дидактичної системи (форм, методів, правил, засобів), розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності. Часткова методика не є зібранням рецептів для викладача. Це наука, положення і висновки якої базуються на знаннях закономірностей підготовки студентів/учнів та процесу навчання предметів, відповідно досягнень загальної теорії навчання і виховання.

Завдання часткових методик: відбір навчального матеріалу з предмета, вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий рівень освіти і виховання учнів / студентів з даного предмета, розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних рекомендацій, запровадження даних рекомендацій у практику, підбір елементів дидактичної системи, розробка комплексу науково-методичного забезпечення з предмета.

2. Особливості методики навчання іноземної мови. Ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача досконалого володіння мовою, а також професійної майстерності в організації навчальної діяльності студентів з оволодіння іншомовною діяльністю.

Процес навчання реалізується завдяки зусиллям двох його учасників – викладача і студента. Щодо керування цим процесом, визначення його стратегії і тактики, тут головна роль належить викладачеві.

Специфіка навчання іноземної мови, на відміну від інших предметів, полягає в тому, що викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого спілкування додатково до рідномовного, який вже є. Отже, основи теоретичних знань сучасної методики навчання іноземних мов складаються з таких компонентів:

- загальні теоретичні відомості основних методичних понять (методика як наука пов'язана з іншими науками і в досягненнях методики навчання іноземних мов відбиваються досягнення в галузі лінгвістики, психології, соціології тощо);

- питання організації навчання іншомовної фонетики, лексики, граматики;

- мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма); питання організації навчання включають в себе розгляд методичних понять, пояснення особливостей мовного матеріалу, етапи навчання, методи навчання щодо оволодіння навичками мовлення;

- проблема контролю в навчанні іноземних мов; функції контролю й об'єкти контролю та критерії оцінки рівня володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Успіх навчання іноземної мови в значній мірі залежить від обраного підходу до навчання. Термін «підхід» означає загальну вихідну концептуальну позицію, яка є вирішальною у розгляді й визначенні інших підпорядкованих концептуальних положень, іншими словами «підхід» означає стратегію навчання.

У сучасній методичній літературі виділяють такі наукові підходи:

Поведінковий (біхевіористський підхід) визначає оволодіння іноземною мовою як сформованість респонсивних реакцій на іншомовні стимули.

Реалізує тактику ініціації говоріння у *респонсивному* ході, метою якої є захоплення ініціативи говоріння та, відповідно, спрямування / програмування

пост-респонсивного ходу комуніканта-2. Втілення цієї тактики надає можливість комуніканту-1 заволодіти домінантною позицією, тобто набути статусу авторитетного і впливового учасника комунікативної взаємодії у певному комунікативному обміні. До тактики ініціації говоріння у *пост-респонстивному ході.* Ця тактика зумовлюється необхідністю комуніканта-2 прокоментувати пропозиціїкомуніканта-1, зроблені у випереджальному респонсивному ході, з метою нейтралізувати стратегію дискредитації й мінімізувати його негативний вплив й / або надати свій варіант відповіді на запитання модератора з метою вбудовування власних пропозицій у свідомість електорату.

Поведінковий (біхевіористський підхід) з позицій домінуючого значення їх поведінкових характеристик, тобто процесів взаємодії з навколишнім середовищем, зокрема, зміни своїх станів в залежності від зовнішнього впливу і, навпаки, зміни зовнішнього середовища відповідно до закономірностей свого розвитку. Біхевіористи намагаються мати справу тільки з тими фактами, які можна спостерігати.

Інтуїтивно-свідомий підхід передбачає оволодіння іноземною мовою у моделях в інтенсивному режимі з наступним усвідомленням їх значення.

Свідомий пізнавальний підхід спрямовує діяльність студента на засвоєння правил використання лексико-граматичних моделей, на основі яких здійснюється свідоме конструювання висловлювань.

Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає органічне поєднання свідомих та підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземної мови, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією. Комунікативно-діяльнісний підхід визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень у галузі лінгвістики (теорія комунікативної лінгвістики) і психології (теорія діяльності). Наприклад, праці Ю. І. Пасова, С. Р. Шатілова, Г. В. Рогової та інші.

Прийнятий у сучасній методиці комунікативно-діяльнісний підхід до навчання іноземних мов зумовлює добір цілей, принципів, змісту, методів, прийомів та засобів навчання.

У сучасній методиці навчання іноземних мов висуваються наступні цілі: практична, виховна, освітня і розвиваюча. Практична мета є провідною, це зумовлено тим, що навчання іноземної мови є навчання умінь здійснювати іншомовне мовленнєве спілкування.

Практична мета передбачає практичне опанування іноземної мови, тобто оволодіння усіма мовними засобами для здійснення іншомовного міжособистісного спілкування в основних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Учні/ (студенти) мають засвоїти програмний мовний матеріал, як засіб оформлення або розуміння висловлювань у процесі спілкування для їх коректного вживання у відповідних мовленнєвих ситуаціях, уміти самостійно відбирати саме ті мовні і мовленнєві засоби, що є оптимальними для реалізації комунікативного наміру.

Освітня мета передбачає збагачення духовного світу особистості, отримання та розширення знань про культуру країни, мова якої вивчається також рідної країни, а саме про історію, літературу, живопис, музику, звичаї, традиції тощо; про будову іноземної мови, що вивчається, її систему, характер, особливості.

Виховна мета полягає в тому, щоб засобами іноземної мови виховувати особистість високого морального ґатунку, сформувати позитивні риси характеру. Виховання учнів у процесі навчання іноземної мови забезпечується:

- підбором навчального матеріалу (текстів, ситуацій), у якому відображені загальнолюдські моральні цінності, такі як доброта, гуманність, патріотизм, взаємоповага і взаємо порозуміння між людьми та ін.;

- застосування в процесі навчання проблемних завдань, вирішення яких потребує висловлювання своїх почуттів, поглядів, критичної оцінки і своєї власної думки щодо різних подій, стосунків, фактів, які відображенні в інформативному навчальному матеріалу.

Розвиваюча мета реалізується в процесі навчання іноземної мови у двох напрямах:

- розвиток індивідуально-психологічних характеристик особистості студента, які впливають на успішність оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльність. Це фонетичний та інтонаційний слух, гнучкість артикуляційного апарату, обсяг оперативної і довготривалої слухової та зорової пам'яті, мовна здогадка тощо;

- розвиток спеціальних навчальних умінь, наприклад, таких як уміння працювати самостійно із різноманітними засобами навчання, уміння працювати в різних режимах навчання й контролю, уміння логічного накладу думок; загальнокультурні уміння спілкуватися з іншими людьми.

3. Педагогічні теорії як основа процесу підготовки перекладачів. Вивчення науковцями результатів наукових пошуків вітчизняних і зарубіжних учених з проблеми підготовки перекладачів дало підстави стверджувати, що основою процесу підготовки перекладачів є педагогічні, психологічні та філософські концепції й теорії. Зокрема :

- теорія формування та розвитку творчої мовної особистості (Л. Виготський, Н. Гальскова, В. Маслова, М. Мід, С. Рубінштейн, О. Семеног та ін.);

Л. Виготський розкриває основні аспекти міжособистісної взаємодії, які використовують перекладачі. Автор наголошує, що під час комунікативних процесів необхідно враховувати особистісні характеристики, а саме: темперамент, індивідуалізм, культурне середовище, у якому виховувався індивід, рівень його освіти тощо.

Американський науковець М. Мід висвітлює методологічні та теоретичні основи психології. Автор стверджує, що теорія емпіричного пізнання особистості відіграє важливу роль у формуванні навичок міжкультурної комунікації, а ефективність спілкування залежить від психодіагностичного аналізу комуніканта. Науковець переконаний, що перед початком вербального контакту необхідно провести візуальний аналіз комуніканта і визначити

характер розмови з цією людиною. Отже, для успішної комунікації слід спілкуватися з людиною на її рівні і не порушувати встановлених нею правил. Результати цих досліджень використовують у сучасному перекладознавстві під час викладання дисциплін, пов'язаних з вивченням особливостей культури, психології, традицій представників різних народів.

Вартими уваги є запропоновані С. Рубінштейном теорія і методика розвитку творчості особистості. Дослідник стверджує, що творчою є будь-яка особистість, і для розкриття цього потенціалу викладач повинен знайти точки дотику з цією людиною, зацікавити її, спробувати мотивувати її дії. Вищезазначені положення є актуальними для формування майбутніх перекладачів, оскільки їх професійна діяльність базується на реалізації особистісного творчого потенціалу .

У контексті теорії розвитку творчої мовної особистості вартою уваги є думка українського науковця О. Шупти, яка визначає критерії готовності до професійної творчої діяльності майбутніх перекладачів. До таких критеріїв автор відносить позитивну мотивацію учіння, поєднану із налаштованістю студентів на творчу перекладацьку діяльність; наявність у студентів загально навчальних і фахових знань, умінь та навичок; професійно важливі якості, творчі здібності, зокрема самооцінку, самоконтроль, самокорекцію студентами власного перекладу як продукту творчої діяльності .

Розглянемо також педагогічні аспекти проблеми підготовки перекладачів, які знайшли відображення у працях І. Алєксєєвої. Науковець визначає та характеризує три етапи становлення перекладача як професіонала: ознайомлювальний, мотиваційний та формувальний. Під час першого відбувається ознайомлення з майбутньою професією, під час другого створюється позитивна мотивація до професії шляхом набуття позитивного досвіду на прикладі діяльності відомих перекладачів, під час третього відбувається власне формування перекладача як фахівця. Цієї думки дотримується науковець Т. Ганічева, яка досліджує соціокультурний компонент процесу перекладу та його значення для професійного перекладача. Автор

наголошує, що переклад виступає мотиваційним компонентом, оскільки він допомагає знайомитися з соціальними та культурними особливостями представників різних країн. В. Комісаров переконливо доводить, що навчання перекладу є перш за все процесом пізнання лінгвістики, етики та естетики, історії, культури народів, мови яких вивчаються

Питання методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх перекладачів висвітлює російський педагог Г. Мірам. Науковець розглядає декілька варіантів власних методик підготовки перекладачів та відзначає основи перекладу як науки. Вартою уваги є методика компетентнісного та комунікативного підходів до підготовки перекладачів, спрямована на формування професійно значущих умінь і навичок, зокрема комунікативних, культурологічних, лінгвістичних та технічних .

- теорія комунікації, асоціаціонізму та сугестії (В. Кашкін, Г. Лозанов, М . Філоненко, І. Халєєва);

Освітній процес враховує продукти навчальної діяльності, які вважаються надбанням людської культури. Основними елементами сугестії в професійній підготовці можна вважати свідоме критичне мислення та етичні принципи особистості, серед яких увага приділяється принципу розкутості, принципу єдності свідомого і підсвідомого, принципу сугестивного зв'язку «викладач-студент». Теорія сугестії у професійній підготовці спрямована на розвиток внутрішньої активності, що залежить від добре вмотивованого позитивного ставлення до навчального процесу. Професійна підготовка перекладачів реалізує це положення через систему введення і закріплення мовного матеріалу у різноманітних ситуаціях спілкування і орієнтується на створення природного мовного середовища, активізацію студентів під час занять і мобілізацію прихованих психічних резервів особистості .

Сугестивна методика є ефективною, якщо присутній авторитет викладача, встановлюються довірчі стосунки між викладачем і студентом, вивчення лінгвістичних засобів супроводжується екстралінгвістичними факторами (інтонацією, ритмікою, мімікою, жестами), студент проявляє здатність до

гіпермнезії, тобто формування надпам'яті. Ці засоби реалізуються на всіх етапах навчального процесу (підготовчому, засвоєння навчального матеріалу, відтворення засвоєних знань). Як зауважує науковець Н. Микитенко, вони допомагають подолати психологічні бар'єри у процесі засвоєння і відтворення навчального матеріалу, підвищити рівень мотивації студентів до навчання завдяки релаксації, зняттю втоми та підвищенню рівня їх працездатності, активізувати психологічні механізми розвитку пам'яті та формування над пам'яті. У професійній підготовці перекладачів сугестивно-асоціативна методика використовується через встановлення асоціативних зв'язків між елементами лексичної структури тексту та явищами дійсності або свідомості, які ці елементи означають. У процесі навчання іноземних мов за сугестивно-асоціативною методикою широко застосовуються як індивідуальні чи групові, так і фронтальні методи роботи з аудиторією.

- теорія експліцитного та імпліцитного навчання іноземної мови (Н. Елліс, Р. Елліс, О'Маллі, Р. Оксфорд, Дж. Рубін, О. Соловова та ін.);

Вартим уваги є експліцитне навчання іноземній мові (ІМ) (learning) та імпліцитне оволодіння іноземною мовою (acquisition), які використовуються при професійній підготовці майбутніх перекладачів. Науковець Н. Елліс охарактеризує експліцитне навчання ІМ як усвідомлений процес отримання знань, а імпліцитне оволодіння ІМ як отримання знань про мовні форми у процесі, який відбувається природно і неусвідомлено . Їх застосовують при вивченні граматики та фонетики іноземної мови. Імпліцитне оволодіння не передбачає пояснення правил і застосовується головним чином на початковому етапі вивчення іноземної мови. Експліцитне навчання ґрунтується на заучуванні правил і використанні в його межах двох методів: індуктивного (самостійного визначення основних понять та правил) і дедуктивного (попереднього вивчення правил та понять з подальшим їх практичним опрацюванням). Обидва підходи розвивають увагу особистості, її розумову активність та сприяють ефективному опрацюванню вивченого матеріалу. Суто експліцитне навчання уможливлює передачу виключно експліцитних знань.

Суто імпліцитне оволодіння ІМ несумісне з викладанням ІМ в інституалізованих контекстах (у школі та ВНЗ). Необхідно поєднувати переваги обох форм навчання і шукати далі шляхи подолання притаманних їм недоліків.

- теорія формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності та компетентностей (Х. Альбір, Е. Бялисток, М. Вільямс, Н. Власенко, Г. Єлізарова, В. Сафонова, Д. Хемфрі та ін.);

Нам імпонує позиція науковців М. Міда, Є. Пассова, які вважають основою підготовки перекладачів теорію міжкультурної комунікації. Відповідно до результатів їхніх досліджень, процес міжкультурної комунікації включає адаптацію (звикання до нових обставин, нового спілкування, нових комунікантів), координаційне керування процесом спілкування (індивідуальну інтерпретацію та коригування значень одиниць спілкування), риторику (вміння чітко та зрозуміло висловлюватися), комунікативістику (вплив ЗМІ на різні галузі соціокультурного життя), лінгвокраїнознавство (відображення народної культури, психології та міфологічних уявлень у мові, що вивчається), лінгвокультурологію (вивчення кореспонденції мови і культури в їх синхронній взаємодії).

- теорія діалогу культур, професійної культури, толерантності, міжкультурної взаємодії та культурологічних цінностей (К. Альбуханова-Славська, Г. Андреєва, Л. Гришаєва, А. Маркова, М. Палій, С. Тер-Мінасова, І. Шевченко та ін.);

Відповідно до теорії діалогу культур, аналіз наукових здобутків дослідників К. Альбуханової-Славської та А. Маркової дає можливість підкреслити, що майбутній професіонал, у нашому випадку перекладач, перш за все повинен виробити та обґрунтувати свою життєву позицію, життєву стратегію. Цим аспектом обумовлюються етапи професійного становлення перекладача, його професійні інтереси, вимоги й бажання, оцінка власних професійних досягнень, формування професійної індивідуальності. Дослідження згаданих науковців допомагають правильно побудувати

поведінку, адекватно оцінити потенціал, проаналізувати результати діяльності, спрогнозувати майбутні професійні дії перекладача .

Однак, всупереч К. Альбухановій-Славській, А. Маркова вважає, що базову роль у становленні майбутнього професіонала відіграє вплив суспільства. Ми погоджуємося з науковцем у тому, що професійна підготовка - це система педагогічного впливу на людину з боку суспільства, спрямованого на формування необхідних для професії перекладача знань, умінь і навичок, а також якостей особистості. Суспільство допомагає людині професіоналізуватися в інтересах особистості, самого суспільства, держави. Науковець відзначає, що професіоналізація відбувається шляхом формування професійної культури, а саме: стимулювання розвитку психологічних якостей, необхідних для успішного проходження етапів вибору професії, освоєння професії, адаптації, оволодіння майстерністю та творчістю, підвищення кваліфікації тощо. Автор виділяє серед умінь, необхідних для формування професійної культури, такі:

- здійснення трудової діяльності на рівні високих стандартів;
- вирішення невідомих професійних завдань;
- засвоєння нових професійних знань, умінь і навичок.

Усі етапи формування професійної культури, за А. Марковою, повинні відповідати людиноцентристському та особистісному підходам.

- теорія перекладу та перекладознавства (Е. Гентцлер, В. Гумбольдт, В. Комиссаров, Ю. Найда, П. Ньюмарк, М. Цвіллінг, С. Швачко);

Особливо вплинули на розвиток перекладознавства сім методів порівняльної стилістики науковців Ж. Віне (J. Vinay) і Ж. Дарбельне (J. Darbelne), визначені на основі порівняння лексичних та синтаксичних структур англійської та французької мов. Цих поглядів дотримувався і П. Ньюмарк. Він визначив сім основних механізмів перекладу та техніку перекладу мовних пар англійської та французької мов. Ці дослідження базувалися на контрактивному аналізі лінгвістичних і синтаксичних одиниць, які вважалися правильними у мовах перекладу.

У питанні формування професіоналізму майбутнього перекладача вартим уваги є текстолінгвістичний підхід**,** який вважається одним з основних у процесі підготовки перекладачів. Текстолінгвістика визначає текст як основну одиницю комунікації і як об'єкт дослідження. Для перекладознавства це означає, що текст вважається одиницею перекладу. З огляду на це переклад – це не транскодування лінгвістичних знаків, а ретекстуалізація тексту оригінальною мовою. Увага при цьому переключається з репродукування значень у репродукування тексту, відповідно до визначення перекладу А. Нойберта (A. Neubert): «оригінальний текст впливає на результат перекладу».

Основне припущення такого підходу до розуміння перекладацької діяльності полягає у тому, що тексти мов перекладу відрізняються не лише структурою речень, як цього вимагає лінгвістична система, а й більшими лінгвістичними одиницями. Відповідно до цього норми тексту повинні враховуватися разом із нормами лінгвістичних систем. Такий підхід є моделлю ретекстуалізації оригінального тексту відповідно до норм мови перекладу.

- концепція соціолінгвістичних учень та норм (Р. Барч, Ж. Віне, Т. Германс, Ж. Дарбельне, Г. Тоурі);

Як бачимо, знання міжкультурних схожих понять та жанрових норм є головними для професіоналізму майбутнього перекладача. Згідно з таким підходом, поняття норм розповсюджується на знання правил жанрів, наприклад, знання з підготовки тексту відповідно до жанру, а також знання з правил структурування тексту. Перехід від норм є вмотивованим стилістичними причинами, і перекладачам необхідно вміти визначати такі деривації та працювати з ними.

Розглянемо один з основних підходів, використовуваний під час навчання перекладу, якому приділяють максимум уваги дослідники, це – *мовнонормативний.* Серед відомих зарубіжних науковців, які досліджували означену проблему, найбільший внесок у розвиток цієї концепції зроблено Г. Тоурі (G.Toury) і Т. Германсом (T. Hermans). Згідно з їх поглядами, норми

відіграють головну роль у коректності та відповідності кінцевого продукту перекладу.

Британський науковець Р. Барч (R. Bartsch) визначає норми як «соціальну реальність поняття коректності». Це означає, що кожна спільнота має власні поняття коректної або відповідної поведінки, включаючи комунікативну поведінку. У суспільстві ці поняття існують у формі норм, що розвиваються у процесі соціалізації. Вони гнучкі, з ними погоджуються всі члени спільноти, оскільки норми ці є міжсуб'єктними моделями поведінки.

Філософські аспекти проблеми професійної підготовки фахівців знаходимо у працях В. Гумбольдта, Д. Девідсона, В. Квайна, О. Комар, М. Лановика, Дж. Остіна, Дж. Сьорла, Г. Штейнталя, які заклали, розвинули й оновили засади перекладу як професійної діяльності. Науковці порівнюють теорії референції, описують труднощі перекладу філософських текстів, проводять аналіз важливих понять філософії мови, зокрема «радикального перекладу» В. Квайна (W. Quaine) , «принципу доброзичливості» Д. Девідсона (D. Davidson) , різних типів мовленнєвих актів Дж. Сьорл (J. Surle) і окреслюють місце перекладознавства у сучасній міждисциплінарній науці, а також основні когнітивні підходи до його дослідження .

- концепція перекладознавства німецького філософа В. Гумбольдта. Науковець вважає, що перекладач повинен раціонально аналізувати словник, синтаксис та ритміку художнього твору, а також розуміти сутність оригіналу. Ідеї В. Гумбольдта стали основним підґрунтям для розвитку європейського перекладознавства і нової концепції розуміння перекладу як соціально-філософського явища.

Послідовник В. Гумбольдта Г. Штейнталь (H. Steinthal) , у свою чергу, дослідив можливості вирішення проблеми сприймання оригінальної інформації та запропонував нову суб'єктивно-ідеалістичну концепцію мови. Він підкреслив роль перекладів у культурно-етнічному становленні народів, наголосив на необхідності збереження в перекладі «чужості» мови і культури

оригіналу та акцентував увагу на непосильності завдання розуміти та відтворювати оригінал.

Вартими уваги є теорії перекладу Е. Гентцлера щодо текстолінгвістичного підходу до навчання перекладу. Науковець наголошує, що компетентний перекладач не відбудеться як професіонал, якщо підґрунтям його підготовки не стане вивчення міжкультурних особливостей та правил комунікації. Ці ідеї підтримує П. Ньюмарк, який у своїх працях розглядає проблему текстової основи навчання перекладу. На наш погляд, недоліком його позиції є те, що він не приділяє належної уваги формуванню вмінь і навичок колективної праці, вважаючи, що перекладач є індивідуалістом і повинен працювати перш за все одноосібно.

Аналізуючи психологічні аспекти перекладу, перекладацької творчості, а також професійної діяльності перекладачів, вважаємо, що на увагу заслуговує проблема розвитку лінгвістичної теорії перекладу Ю. Найди (U. Naida), видатного американського лінгвіста. Автор переконливо доводить, що основою перекладу є характерні особливості мови: знакова система, довільність предметних дефініцій, опис явищ дійсності, відмінність принципів утворення висловлювань у різних мовах. Зокрема, теоретично цінною є його концепція перекладацької еквівалентності. Згідно з нею автор розрізняє такі еквівалентності: формальну, або орієнтовану на оригінал та динамічну, або орієнтовану на реакцію реципієнта . На противагу концепції Ю. Найди, дослідник перекладу С. Баснет-Макгайр у своїх працях виділяє такі види перекладу: перефразування, власне переклад та трансмутацію, що лягли в основу міжкультурної комунікації як основної функції перекладу.

- теорія використання інноваційних технологій у професійній підготовці фахівців (Р. Гуревич, Т. Коваль, Л. Морська, Р. Олексієнко, М. Прадівлянний та ін.).

Педагогічні умови формування професійної іншомовної компетентності фахівців засобами сучасних інформаційних технологій вивчали Р. Гуревич, Т. Коваль, О. Мацюк, М. Прадівлянний, О. Рогульська, та інші. Зокрема, О.

Рогульською розроблена система формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами ІКТ, особливістю якої є модульна побудова змісту професійної підготовки, що забезпечує перехід навчальної діяльності в квазіпрофесійну, а потім і в навчально-професійну діяльність, опосередковану ІКТ. Ефективність реалізації розробленої моделі забезпечується впровадженням технології, особливість якої полягає в поетапному формуванні професійної компетентності майбутніх перекладачів в умовах комплексного використання ІКТ і застосування активних методів навчання, що забезпечують перехід майбутніх перекладачів з об'єктної в суб'єктну позицію. Вартими уваги є результати наукових досліджень Т. Коваль, яка сформулювала методичний підхід до використання інформаційних технологій під час навчання іноземним мовам.

- теорія навчального співробітництва на основі особистісно орієнтованого, суб'єкт-суб'єктного (навчального співробітництва), діяльнісного, акмеологічного, міждисциплінарного, інтегративного. ситуаційного та компетентнісного підходів (І. Бех, І. Зимняя, В. Ляудис, О. Мисечко, О. Овчарук, Є. Пассов, Є. Полат, Дж. Річардс, Т. Роджерс, Т. Симоненко, О. Хуторський та ін.);

Цілком слушним, на наш погляд, у формуванні майбутнього перекладача-професіонала є й урахування теорії навчального співробітництва. Як свідчать результати досліджень російських науковців В. Ляудіс, Є. Полат, навчальне співробітництво спрямоване на формування загальних для всіх громадян способів мислення та дій, оскільки орієнтується на результати завдяки застосуванню нових способів, засвоєних майбутніми перекладачами. Науковці наголошують, що таке співробітництво необхідне під час професійної підготовки для формування вмінь самореалізації та самостійного навчання. Навчальне співробітництво полягає в осмисленні самого себе і своїх дій, умінні толерантно ставитися до інших, прагненні зрозуміти інший погляд, навіть якщо він суперечить власному, співпереживанні, вмінні визначати різницю емоційних станів комунікантів, вмінні проявляти ініціативу у пошуку

необхідної інформації, готовності вносити власні пропозиції, раціонально вирішувати конфлікти, виявляти самокритичність і товариськість в оцінці партнера.

4. Методична робота в школі. https://sites.google.com/site/saitksena/metodicna-robota

Методична робота – це робота, яка сприяє поліпшенню фахової підготовки педагогічних кадрів у школах, спонукає кожного вчителя до підвищення свого фахового рівня; сприяє взаємному збагаченню членів педагогічного колективу педагогічними знахідками, дає змогу молодим учителям вчитися педагогічної майстерності у старших і досвідченіших колег, забезпечує підтримання в педагогічному колективі духу творчості, прагнення до пошуку.

Зміст методичної роботи:

- поглиблення філософсько-педагогічних знань, які спрямовані на відродження і розвиток національної освіти в Україні, вивчення педагогічної теорії і методики навчання і виховання, психології, етики, естетики, поглиблення науково-теоретичної підготовки з предмету і методики його викладання з урахуванням вимог Закону «Про мови» в Україні;

- вивчення діалектики і принципів розвитку української національної школи.

- збагачення педагогічних кадрів надбаннями української педагогіки, науки, культури;

- вивчення теорії досягнень науки з питань викладання предметів, володіння сучасними науковими методами;

- глибоке вивчення і практична реалізація оновлених програм і підручників, розуміння їх особливостей і виконання з позицій формування національної школи;

- освоєння методики викладання додаткових предметів. Випереджаючий розгляд питань методики вивчення складних розділів навчальних програм з

демонструванням відкритих уроків, застосуванням наочних посібників, ТЗН, дидактичних матеріалів;

- освоєння і практичне застосування теоретичних положень загальної дидактики, методики і принципів активізації навчальної діяльності учнів і формування у них наукового світогляду, виходячи з вимог етнопедагогіки;

- систематичне інформування про нові методичні рекомендації, публікації по змісту і методиці освітньої роботи, глибоке вивчення відповідних державних нормативних документів;

- впровадження досягнень етнопедагогіки, психології і окремих методик та впровадження в діяльність педагогічних колективів зразків національної культури і традицій.

Завдання методичної роботи: підвищення наукового рівня вчителя: підготовка вчителя до засвоєння ним змісту нових програм і технологій їх реалізації; постійне ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічних дисциплін і методик викладання; вивчення і втілення у шкільну практику передового педагогічного досвіду, творче використання перевірених рекомендацій: збагачення новими, прогресивними і досконалими методами і засобами навчання; постійне вдосконалення навичок самостійної роботи вчителя, надання йому кваліфікаційної допомоги як у питаннях теорії, так і в практичній діяльності, у підвищенні результативності його педагогічної праці.

Функції методичної роботи в школі: А) функція планування – важливий підготовчий етап методичної роботи, яка полягає у визначенні системи заходів, що забезпечать досягнення найкращих результатів; Б) організаційна функція проявляється в діяльності, пов’язаній з удосконаленням структури методичної роботи, змісту діяльності різних її складових; В) діагностична функція – вимагає регулярного вивчення ступеня розриву між реальним рівнем компетентності педагогів, що виявляється в узагальненому результаті їх праці, та вимогами суспільства до якості діяльності конкретних працівників освіти в умовах розбудови української національної школи; Г) прогностична функція вимагає визначення знань та умінь, необхідних педагогам у майбутньому; Д)

моделююча функція полягає у розробці принципово нових положень освітньої роботи в школі, у формуванні та впровадженні моделей передового досвіду, їх експериментальній перевірці, після якої вони можуть бути використані як зразки для впровадження; Е) відновлювальна функція передбачає відновлення частково забутих або втрачених учителями знань після закінчення педагогічного навчального закладу; Є) корегуючи функція спрямована на виправлення в діяльності педагогів недоліків, пов'язаних з використанням застарілих методик, що не відповідають вимогам сучасності; Ж) пропагандистська функція спрямована на інформування педагогів, їх агітацію щодо впровадження у практику досягнень науки, передового педагогічного досвіду; З) контрольно-інформаційна функція полягає в утворенні і підтримці стабільного зворотного зв'язку, в оцінці відповідності наслідків методичної роботи плановим завданням та нормативним вимогам.

Напрями методичної роботи в школі: 1) поглиблення філософсько-педагогічних знань, спрямованих на відродження й розвиток національної освіти в Україні, вивчення педагогічної теорії та методики навчання і виховання, психології, етики, естетики, поглиблення науково-теоретичної підготовки з предмета і методики його викладання з урахуванням вимог Закону «Про мови» в Україні; 2) вивчення діалектики і принципів розвитку української національної школи; збагачення педагогічних кадрів надбаннями української педагогіки, науки, культури; вивчення теорії та досягнень науки з питань викладання предметів, володіння сучасними науковими методами; глибоке вивчення й практична реалізація оновлених програм і підручників, розуміння їх особливостей і виконання з позиції формування національної школи; 3) освоєння методики викладання додаткових предметів; випереджувальний розгляд питань методики вивчення складних розділів навчальних програм з проведенням відкритих уроків, використанням наочних посібників, ТЗН, дидактичних матеріалів; 4) освоєння і практичне застосування теоретичних положень загальної дидактики, методики та принципів активізації навчальної діяльності учнів і формування у них наукового світогляду, виходячи з вимог

етнопедагогіки; 5) систематичне інформування про нові методичні рекомендації, публікації щодо змісту й методики навчально-виховної роботи, глибоке вивчення відповідних державних нормативних документів; 6) упровадження досягнень етнопедагогіки, психології та окремих методик і передового педагогічного досвіду із зверненням особливої уваги на використання в діяльності педагогічних колективів зразків національної культури і традицій,

Основні форми методичної роботи в школі.

Методичну роботу в школі проводять в індивідуальній і колективній формах.

Індивідуальна форма методичної роботи - є складовою їх самоосвіти.

Зміст індивідуальної самоосвіти педагога охоплює систематичне вивчення політичної, психолого-педагогічної, наукової літератури, безпосередню участь у роботі шкільних, міжшкільних та районних методичних об'єднань, семінарів, конференцій, педагогічних читань; розробку окремих проблем, пов'язаних з удосконаленням навчально-виховної роботи; проведення експериментальних досліджень; підготовку доповідей, виступів по радіо, телебаченню, огляд і реферування педагогічних та методичних журналів, збірників та ін. Організація самоосвіти передбачає зв'язок самоосвіти з практичною діяльністю педагога; систематичність і послідовність самоосвіти, постійне ускладнення її змісту і форм; гласність і наочність результатів самоосвіти в педагогічному колективі; створення в школі умов для звернення педагогів до нових досягнень науки і передового педагогічного досвіду; завершеність самоосвітньої роботи на кожному її етапі (доповіді, участь у семінарі, підготовка виступу, написання реферату, підготовка доповіді, участь у засіданні педагогічної ради, науково-практичній конференції та ін.).

Молоді фахівці, які закінчили вищі педагогічні заклади освіти, упродовж першого року роботи за місцем працевлаштування проходять стажування. Його мета — набуття практичних умінь і навичок педагогічної діяльності. Під час

стажування вони користуються всіма правами працівника школи і виконують покладені на них обов'язки.

Керівник закладу освіти призначає для молодого вчителя наставника з числа кращих учителів відповідного фаху. Наставник надає стажисту допомогу в плануванні освітньої роботи, в розробці поурочних планів та ін. Результати стажування розглядає наприкінці навчального року дирекція школи.

Колективні форми. 1. Відкриті уроки — одна з колективних форм методичної роботи, їх мета — підвищення майстерності всіх учителів. Основні завдання відкритих уроків: упровадження в практику вчителів передового педагогічного досвіду і результатів досліджень педагогічної науки, спрямованих на розв'язання завдань, що стоять перед національною школою.

2. Взаємо відвідування вчителями уроків — має істотне значення у підвищенні педагогічної майстерності вчителів. Якщо молодий і недосвідчений учитель відвідає урок, що його проводить старший колега, то він може збагатити свій методичний багаж. Якщо ж досвідчений педагог відвідає урок менш досвідченого колеги, то зможе порадити йому, як удосконалити той чи той момент уроку. Можливо, й досвідчений педагог знайде щось корисне для себе у молодшого колеги.

3. Предметні методичні об'єднання вчителів або предметні комісії — центр методичної роботи, вивчення і втілення досягнень теорії та передового досвіду в практику навчання конкретних навчальних дисциплін. Вони створюються у великих школах, де один предмет викладають кілька вчителів. Існують також методичні об'єднання вчителів початкових класів та об'єднання класних керівників і вихователів. Методичні об'єднання можуть заслуховувати й обговорювати доповіді з найактуальніших питань навчання і виховання, нову фахову літературу, організовувати взаємо відвідування уроків, проведення і обговорення відкритих уроків, виготовлення наочності, застосування технічних засобів навчання. План роботи методичного об'єднання складають на навчальний рік. На першому організаційному засіданні обирають голову і секретаря терміном на один рік, обговорюють проект плану роботи і

доповнюють його, обмінюються досвідом з питань підготовки до нового навчального року. Бажано, щоб на кожному з чотирьох засідань методичного об'єднання було проведено відкриті уроки різних типів із складних тем програми досвідченими учителями. Одну із запланованих для обговорення доповідей варто присвятити темі відкритого уроку.

4. У системі шкільних і міжшкільних предметних методичних об'єднань можуть створюватися творчі (проблемні) групи у складі 8—10 добре теоретично підготовлених учителів, які працюють над вирішенням актуальних проблем освітнього процесу (наприклад, використання комп'ютера у навчальному процесі, формування світогляду учнів у процесі вивчення навчальної дисципліни, диференційоване навчання та ін.).

5. Методичні кабінети — створюють у великих основних і середніх школах для надання вчителям і вихователям методичної допомоги. Вони знайомлять учителів з досягненнями педагогічної науки і передового педагогічного досвіду. В методичних кабінетах збирають кращі зразки тематичних та поурочних планів, методичні розробки класних годин, розробки складних тем навчальних програм, зразки художньої й технічної творчості учнів, саморобні прилади, матеріали з узагальнення досвіду навчально-виховної роботи кращих педагогів та ін.

6. Одним із шляхів підвищення методичного рівня вчителів є залучення їх до розробки актуальної для педагогіки і школи проблеми. Наукову проблему обирають з таким розрахунком, щоб до її розробки можна було залучити всіх педагогів школи.

7. Семінар-практикум — продуктивна форма методичної роботи. Цінність його в тому, що вчителі самостійно опрацьовують педагогічну літературу з обговорюваної проблеми, аналізують власний досвід. Опрацьовані матеріали учасники семінару - практикуму оформляють у вигляді рефератів або доповідей.

8. Педагогічні читання — сприяють підвищенню педагогічної майстерності вчителів. Мають на меті узагальнення і поширення передового

педагогічного досвіду і проводяться з актуальної педагогічної тематики, їх можна організувати у школі, районі, області, країні.

Учителі школи впродовж певного періоду працюють над окремими темами проблеми і на шкільних педагогічних читаннях доповідають про результати свого дослідження. Районні педагогічні читання організовують на базі кращих доповідей, відібраних на шкільних педагогічних читаннях.

10. Науково-практична конференція (районна, обласна чи республіканська) — ефективна форма методичної роботи. З темою конференції педагогічну громадськість ознайомлюють заздалегідь. На пленарному засіданні розглядають основні питання проблеми, яка виноситься на обговорення, а під час роботи секцій обговорюють конкретніші питання навчально-виховної роботи, відвідують і обговорюють уроки та виховні заходи у кращих школах.

11. Діяльність шкіл передового досвіду — спрямована на вивчення та поширення передового педагогічного досвіду. Такі школи безпосередньо демонструють зразки освітньої роботи відвідувачам, організовують розповіді керівників або кращих учителів про систему своєї роботи, забезпечують відвідування та обговорення уроків або виховних заходів зі слухачами, оформляють спеціальні буклети з описом передового досвіду та ін.

11.1. Практичні заняття — відвідування уроків керівників шкіл, аналіз цих уроків з метою вивчення їх системи роботи, відвідування уроків молодих учителів директором школи, взаємовідвідування уроків учителями, консультації керівників школи, ознайомлення з творчою лабораторією керівника школи.

11.2. До форм теоретичних занять у школі передового досвіду відносять спільне вивчення програм, підручників, методичних посібників, психолого-педагогічних вимог до уроків, дидактичних принципів і шляхів їх реалізації; систематичне інформування слухачів школи про новини науково-методичної і психолого- педагогічної літератури; вивчення актуальних питань педагогіки і методики навчання та ін.

12. Опорні школи — важлива ланка методичної роботи. Вони мають належну навчально-матеріальну базу, творчий педагогічний колектив і відповідні результати в освітній роботі. На базі опорної школи проводять індивідуальні та групові консультації, стажування, науково-практичні конференції, педагогічні читання, семінари-практикуми тощо.

13. Експериментальний педагогічний майданчик. Відповідно до «Положення про експериментальний педагогічний майданчик» (1993) такі майданчики створюють для реалізації педагогічних ініціатив, спрямованих на оновлення змісту, впровадження принципово нових технологій у практику закладів освіти. Ініціатором створення може бути будь-яка особа чи заклад освіти.

14. Творчі звіти вчителів — використовують перед атестацією педагогічних працівників. Звітуючи на педагогічній раді, вчитель ділиться своїми знахідками, методичними доробками, знайомить інших учителів з технологією власного досвіду.

Основні напрями роботи методичних об'єднань вчителів іноземних мов у 2016-2017н.р.

7. Перехід до системного запровадження комплексів педагогічних методів і прийомів, спрямованих на залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності.
8. Кооперативне навчання як технологія конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу.
9. Проектна (Інтернет - технологія як творче вивчення значущої в теоретичному, практичному, пізнавальному плані проблеми на основі самостійного вивчення завдань, етапів дослідження, їх реалізації і оформлення результатів.

10. Розвиток критичного мислення учнів на основі застосування сукупності спеціальних форм, прийомів і методів навчання під час опрацювання інформації з різних джерел.
11. Застосуваня іншомовного навчання на основі дебатів і дискусій, як цілеспрямований і впорядкований обмін ідеями, судженнями і думками на уроках іноземних мов.
12. Технологія ситуаційного навчання як шлях розвитку здатності учнів ефективно діяти і приймати рішення в реальних життєвих ситуаціях.

5. Організація освітнього процесу та навчально-методичне забезпечення

Загальноосвітній навчальний заклад, що забезпечує загальноосвітній рівень підготовки з іноземної мови (Рівень В1) відповідає рівню, запропонованого Радою Європи для європейських шкіл. Цей рівень допускає досягнення функціональної грамотності у володінні іноземною мовою, формування іншомовної комунікативної компетенції як інтерактивної мети навчання, що включає мовну, мовну, соціокультурну, стратегічну і навчальну компетенції і передбачає виховання та розвиток школярів засобами іноземної мови. Рівень може бути досягнутий випускниками при ранньому початку вивчення іноземної мови, тобто з І класу початкової школи. Досягнення порогового рівня є необхідною передумовою для практичного використання іноземної мови в найпоширеніших ситуаціях міжособистісного та міжкультурного спілкування з носіями цієї мови. А також є обов'язковою умовою для продовження освіти у ВНЗ. Отже, дана модель, не будучи профільною, не виключає разом з тим переходу окремих школярів в інші типи шкіл / класів і не закриває для них можливості подальшої освіти у ВНЗ.

Загальноосвітній навчальний заклад, що забезпечує академічний рівень підготовки з іноземної мови (Рівень В1+), в основному буде реалізовуватися в класах гуманітарно-філологічного профілю (рідна мова та література історія, суспільствознавство). Специфіка цілей і змісту навчання іноземної мови у цих класах спрямована на:

- можливе використання іноземної мови в рамках обраного профілю;

- розширення інформації у профільних освітніх областях/навчальних предметах за рахунок використання профільних текстів у навчанні іноземної мови, оволодіння певною кількістю відповідних профілю іншомовних термінів, активізацію рецептивного граматичного мінімуму (наприклад складних форм пасивного стану);

- посилення діяльнісної складової за рахунок використання перекладу як професійно-орієнтованого вміння, широкого використання проектної діяльності, що дозволяє включити основні види іншомовної мовленнєвої діяльності в інші види діяльності (трудову, навчально-дослідну, естетичну та ін.);

- організацію професійно-орієнтованого іншомовного спілкування.

Навчально-методичне забезпечення для цього рівня побудоване з урахуванням особливостей іноземної мови як навчального предмета, до числа яких входять:

- міжпредметні (змістом промови іноземною мовою можуть бути відомості з різних областей знання, наприклад, літератури, мистецтва, історії, географії, та ін);

- багаторівневість (з одного боку, необхідно оволодіння різними мовними засобами, що співвідносяться з аспектами мови: лексичним, граматичним, фонетичним, з іншого вміннями в чотирьох видах мовленнєвої діяльності);

- поліфункціональність (іноземна мова може виступати як мета навчання і як засіб придбання відомостей в інших областях знання).

Профільний рівень загальноосвітнього навчального закладу передбачає поглиблене вивчення іноземної мови на старшій ступені школи. Поглиблене вивчення іноземної мови і, відповідно, країнознавства і літератури країни мови, що вивчається, переклад - може розглядатися як профільна мовна підготовка (при наявності 4 та більше навчальних годин на тиждень). Навіть при такому короткостроковому поглибленому вивченні іноземної мови може бути

досягнутий рівень навченості (рівень В2), що перевищує пороговий рівень (в термінах Ради Європи). Ця модель співвіднесена за цілями і до певної міри за змістом із так званими спеціалізованими школами з поглибленим вивченням іноземної мови. Цей рівень передбачає більш гнучке і більш вільне володіння іноземною мовою, використання його як засобу міжособистісного та міжкультурного спілкування в широкому спектрі ситуацій офіційної і неофіційної взаємодії з носіями мови. Досягнення цього рівня дозволяє випускникам, з одного боку, продовжити освіту в лінгвістичному чи іншому спеціалізованому ВНЗ, з іншого - здійснювати трудову діяльність відразу після закінчення школи в обраній професійній сфері, що передбачає професійно орієнтоване використання іноземної мови, наприклад, в якості спеціаліста середньої ланки: секретаря-референта (зі знанням іноземної мови), гіда-перекладача, працівника готельного, ресторанного бізнесу та ін. Введення спецкурсів, факультативів і курсів за вибором в класах цього рівня дозволяє не тільки краще готувати випускників до діяльності в зазначених вище, а й розширює діапазон підготовки випускників з іноземної мови.

Реалізацію саме цих особливостей навчання іноземних мов забезпечує використання автентичних навчально-методичних комплектів видавництва країн, мова яких вивчається «Пірсон Едюкейшн», «Оксфорд Юніверсіті Прес», «Губер», «Лангеншайт», «Експрес Паблішінг», «Кле» Великобританії, Німеччини та Франції, які рекомендовані МОН України.

Базові курси за вибором обов'язкові для всіх учнів. Вони входять до складу профілю навчання на старшій ступені школи. Учні відвідують ці курси за вибором, і їх кількість повинна бути достатньою, щоб задовольнити потреби учнів. Реалізуються ці курси за рахунок шкільного компоненту навчального плану і підтримують вивчення основних профільних предметів на заданому рівні. За призначенням можна виділити кілька типів курсів за вибором. Одні з них можуть бути як би «надбудовою» профільних предметів і забезпечити для найбільш здібних школярів підвищений рівень вивчення того чи іншого навчального предмета. Інші повинні забезпечити міжпредметні зв’язки і дати

можливість вивчати суміжні предмети на профільному рівні (країнознавство, література). Решта курсів може бути орієнтована на придбання школярами освітніх результатів для успішного просування на ринку праці (діловодство або ділова іноземна мова, курси з підготовки до роботи у сфері обслуговування і т.д.) Вибираючи з переліку курси за вибором необхідно враховувати, що мова йде не тільки про їх програми і навчальні посібники, але й про всю методичну систему навчання цим курсам в цілому. Адже профільне навчання - це не тільки диференціювання змісту освіти, але, як правило, і по-іншому побудований навчальний процес. Саме тому в навчальних планах в рамках часу, що відводиться на курси за вибором, передбачені години на організацію навчальних практик, інтернет-проектів, дослідницької діяльності. Ці форми навчання, поряд з розвитком самостійної навчальної діяльності учнів, застосуванням нових методів навчання (наприклад, дистанційного навчання, навчальних ділових ігор і т.д.), стануть важливим чинником успішного проведення занять з курсів за вибором. Передбачувана система не обмежує школу в організації того або іншого профілю навчання (чи кількох профілів одночасно), а учня - у виборі різних наборів курсів за вибором, які в сукупності і складуть його індивідуальну освітню траєкторію. У багатьох випадках це зажадає реалізації нетрадиційних форм навчання, створення нових моделей шкільної освіти.

У загальноосвітніх навчальних закладах може використовуватися лише те навчально-методичне забезпечення, що має відповідний гриф Міністерства освіти і науки України. Перелік рекомендованої літератури затверджується наказом Міністерства освіти і науки України та оприлюднюється через «Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України». Із зазначеним переліком можна ознайомитись на сайті Міністерства освіти і науки України www.mon.gov.ua

З огляду на те, що майже всі стратегічні документи щодо вивчення іноземних мов зорієнтовані на Загальноєвропейські рекомендації з мовної

освіти, то більш детально ознайомитись із основними положеннями цього документу можна на сайтах: http:www.coe.int ; www.britishcouncil.org.ua; www.goethe.de/kiev.

1.2. Реалізація дидактичних правил і принципів навчання

План

1. Характеристика правил та принципів навчання.

2. Реалізація основних принципів навчання.

1. Характеристика правил та принципів навчання

Принципи навчання (дидактичні принципи) — основні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи школи.

Принципи навчання (дидактичні принципи) — певна система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність.

Принцип навчання, відображаючи якийсь один істотний аспект процесу навчання, стає підґрунтям для формулювання правил навчання.

Правила навчання залежать від принципу навчання, конкретизують його, підпорядковуються йому і сприяють його реалізації. Вони мають чітко окреслений характер практичних вказівок, якими користуються в конкретній навчальній ситуації.

Навчання — цілеспрямована взаємодія вчителя й учнів, у процесі якої засвоюються знання, формуються вміння й навички.

Процес розвитку педагогічної науки позначений різним обґрунтуванням системи дидактичних принципів і трактування окремих з них. Першу спробу створення цілісної системи принципів навчання здійснив Я.-А. Коменський. Його система принципів спирається на принцип природовідповідності: у навчанні та вихованні слід враховувати природні, вікові та психологічні особливості дітей. Оскільки природа розвивається поступово, у навчанні

необхідно дотримуватися принципу послідовності, поступовості й систематичності. Один з найважливіших його принципів — наочність: кожен учитель повинен домагатися, щоб учні все сприймали чуттям.

Ф.-В.-А. Дістервег, прагнучи розкрити дидактичні принципи і правила якомога конкретніше, розглядав їх як вимоги до змісту навчання, до вчителя й учнів.

Цінними теоретичними положеннями, що збагатили систему принципів навчання та їх трактування, багата педагогічна спадщина К. Ушинського. Він обстоював думки, що в навчанні слід враховувати: зміст і дозування навчального матеріалу, посильність його для учнів, послідовність вивчення, розвиток свідомості, діяльності й активності учнів, міцність засвоєння знань, виховуюче навчання та ін. Заслуга Ушинського полягає в' тому, що дидактичні принципи він розглядав у тісному зв'язку з формами й методами навчання.

Хоча Коменський, Дістервег, Ушинський та інші педагоги минулого висунули й обстоювали основні положення систематичності, доступності, наочності, провідної ролі вчителя, активності та свідомості учнів, не вони є їх відкривачами. Ці положення свого часу з’явилися як результат педагогічного досвіду. Заслуга класиків педагогіки в тому, що вони об'єднали розрізнені положення в систему, намагались обґрунтувати їх і поширити.

2. Реалізація основних принципів навчання. Принципи навчання є відбитком соціально-економічної формації. Тому у різні історичні часи у системі принципів навчання одні з них були домінуючими (основними), а інші - другорядними. Сучасна дидактика розглядає такі принципи навчання:

Принцип виховуючого навчання. ***Виховання*** **—** цілеспрямований та організований процес формування особистості. У педагогіці поняття "виховання" вживають у широкому соціальному, в широкому педагогічному, у вузькому педагогічному, в гранично вузькому педагогічному значеннях.

^ ***Виховання в широкому соціальному значенні*** **—** процес формування особистості під впливом навколишнього середовища, умов, обставин, суспільного ладу. Кажучи "виховує життя", мають на увазі виховання в

широкому значенні цього слова. Оскільки дійсність нерідко буває суперечливою і конфліктною, то особистість може не лише формуватися під впливом середовища, а й де формуватися під впливом антисоціальних явищ або, навпаки, загартовуватись у боротьбі з труднощами, виховувати в собі несприйнятливість до цих явищ.

^ ***Виховання в широкому педагогічному значенні*** — формування особистості дитини під впливом діяльності педагогічного колективу закладу освіти, яка базується на педагогічній теорії, передовому педагогічному досвіді.

^ ***Виховання у вузькому педагогічному значенні*** — цілеспрямована виховна діяльність педагога, спрямована на досягнення конкретної мети в колективі учнів (наприклад, виховання здорової громадської думки).

^ ***Виховання в гранично вузькому значенні*** — спеціально організований процес, що передбачає формування певних якостей особистості, процес управління її розвитком й відбувається через взаємодію вихователя і вихованця. Наука доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за своєю сутністю, змістом, характером. "Національне виховання, — писала Софія Русова, — забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли її творчі сили не будуть покалічені, а значить, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдного поступу: воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів...

Національне виховання — виховання дітей на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях і обрядах, багатовіковій мудрості, духовності. Воно є конкретно-історичним виявом загальнолюдського гуманістичного і демократичного виховання. Таке виховання забезпечує етнізацію дітей як необхідний і невід'ємний складник їх соціалізації. Національне виховання духовно відтворює в дітях народ, увічнює в підростаючих поколіннях як специфічне, самобутнє, що є в кожній нації, так і загальнолюдське, спільне для всіх націй.

Етнізація — наповнення виховання національним змістом, що забезпечує формування в особистості національної самосвідомості.

Соціалізація людини - процес перетворення людської істоти на суспільний індивід, утвердження її як особистості, залучення до суспільного життя як активної, дієвої сили.

"Все, що йде поза рами нації, — застерігав І. Франко у праці "Поза межами можливого", — се або фарисейство людей, що інтернаціональними ідеалами раді би прикрити свої змагання до панування однієї нації над другою, або хоробливий сентименталізм фантастів, що раді би широкими "вселюдськими" фразами прикривати своє духовне відчуження від рідної нації. На кожному етапі свого розвитку українське національне виховання вбирало кращі здобутки світової культури, акумульовані в народних традиціях і звичаях, що стверджують добро, любов, красу, справедливість в усіх сферах життя. Правильно організоване національне виховання формує повноцінну особистість, індивідуальність, яка цінує свою національну й особисту гідність, совість і честь. Так формується національний характер. На певному щаблі суспільного розвитку складовою частиною виховання в широкому його значенні стає освіта.

Освітній процес враховує продукти навчальної діяльності, які вважаються надбанням людської культури. *Основними елементами сугестії в професійній підготовці можна вважати свідоме критичне мислення та етичні принципи особистості*, серед яких увага приділяється принципу розкутості, принципу єдності свідомого і підсвідомого, **принципу сугестивного зв'язку «викладач-студент».** Теорія сугестії у професійній підготовці спрямована на розвиток внутрішньої активності, що залежить від добре вмотивованого позитивного ставлення до навчального процесу. Навчання іноземній мові реалізує це положення через систему введення і закріплення мовного матеріалу у різноманітних ситуаціях спілкування і орієнтується на створення природного мовного середовища, активізацію студентів під час занять і мобілізацію прихованих психічних резервів особистості.

Сугестивна методика є ефективною, якщо присутній авторитет викладача, встановлюються довірчі стосунки між викладачем і студентом, вивчення

лінгвістичних засобів супроводжується екстралінгвістичними факторами (інтонацією, ритмікою, мімікою, жестами), студент проявляє здатність до гіпермнезії, тобто формування надпам'яті. Ці засоби реалізуються на всіх етапах навчального процесу (підготовчому, засвоєння навчального матеріалу, відтворення засвоєних знань). Як зауважує науковець Н. Микитенко, вони допомагають подолати психологічні бар'єри у процесі засвоєння і відтворення навчального матеріалу, підвищити рівень мотивації студентів до навчання завдяки релаксації, зняттю втоми та підвищенню рівня їх працездатності, активізувати психологічні механізми розвитку пам'яті та формування надпам'яті. У навчанні іноземної мови сугестивно-асоціативна методика використовується через встановлення асоціативних зв'язків між елементами лексичної структури тексту та явищами дійсності або свідомості, які ці елементи означають. У процесі навчання іноземних мов за сугестивно-асоціативною методикою широко застосовуються як індивідуальні чи групові, так і фронтальні методи роботи з аудиторією.

Вартим уваги є експліцитне навчання іноземній мові (learning) та імпліцитне оволодіння іноземною мовою (acquisition), які використовуються при професійній підготовці майбутніх перекладачів. Науковець Н. Елліс охарактеризує експліцитне навчання як усвідомлений процес отримання знань, а імпліцитне оволодіння як отримання знань про мовні форми у процесі, який відбувається природно і неусвідомлено. Їх застосовують при вивченні граматики та фонетики іноземної мови. Імпліцитне оволодіння не передбачає пояснення правил і застосовується головним чином на початковому етапі вивчення іноземної мови. Експліцитне навчання ґрунтується на заучуванні правил і використанні в його межах двох методів: індуктивного (самостійного визначення основних понять та правил) і дедуктивного (попереднього вивчення правил та понять з подальшим їх практичним опрацюванням) . Обидва підходи розвивають увагу особистості, її розумову активність та сприяють ефективному опрацюванню вивченого матеріалу. Ми погоджуємось з дослідниками цих питань, які стверджують, що суто

експліцитне навчання уможливлює передачу виключно експліцитних знань. Суто імпліцитне оволодіння іноземною мовою несумісне з її викладанням в інституалізованих контекстах (у школі та ВНЗ). Необхідно поєднувати переваги обох форм навчання і шукати далі шляхи подолання притаманних їм недоліків.

Освіта — процес і результат засвоєння учнями систематизованих знань, умінь і навичок, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвиток її творчих сил і здібностей. Основним шляхом і засобом здобуття освіти є навчання, в процесі якого реалізуються цілі освіти.

Принцип науковості. Його сутність — всі факти, знання, положення і закони, що вивчаються, повинні бути науково правильні, так само як і спосіб обґрунтування положень і законів та формування понять у процесі навчання. Реалізація цього принципу передбачає вивчення системи важливих наукових положень і використання у навчанні методів, близьких до тих, якими послуговується певна наука. Він вимагає: розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій; проникнення в сутність явищ і подій; демонстрації могутності досягнень людських знань і науки та ознайомлення з методами науки, пізнання; розкриття історії розвитку науки, боротьби тенденцій; орієнтації на міждисциплінарні наукові зв'язки.

^ **Принцип систематичності й послідовності навчання.** Зумовлений логікою науки й особливостями пізнавальної діяльності, яка відбувається відповідно до вікових закономірностей розвитку дітей. Передбачає системність у роботі вчителя (постійну роботу над собою, опору на пройдене при вивченні нового матеріалу, розгляд нового матеріалу частинами, фіксування уваги учнів на вузлових питаннях, продумування системи уроків, здійснення внутріпредметних і міжпредметних зв'язків), а також системність у роботі учнів (систематичне відвідування школи, виконання домаш ніх завдань, уважність на уроках, порядок у виконанні домашніх завдань, час виконання завдань, систематичне повторення навчального матеріалу).

^ **Принцип доступності навчання.** Навчання успішне, ефективне за умови, що

його зміст, форми і методи відповідають віковим особливостям учнів, їх розумовим можливостям. Наголошуючи на важливості дотримання цього принципу, К. Ушинський зазначав, що тільки система дає нам цілковиту владу над нашими знаннями. Голова, наповнена безсистемними знаннями, на його думку, подібна до комори, в якій немає порядку, і сам господар не може відшукати потрібну річ. Голова, в якій лише система без знань, подібна до крамниці, в якій на всіх ящиках є написи, а в самих ящиках порожньо. Реалізація цього принципу передбачає: врахування рівня розвитку учнів; індивідуальних, вікових особливостей; дотримання правил: від простого — до складного, від відомого — до невідомого, від близького — до далекого. Суть доступності полягає в тому, щоб діти сприймали і розуміли пояснюваний матеріал. Доступно організувати навчання означає звертатися до найвищої межі можливостей учнів з метою постійного підвищення цих можливостей. Водночас цю найвищу межу не можна переступати, оскільки в такому разі чимало у змісті навчання стане незрозумілим.

^ **Принцип зв'язку навчання з життям.** В його основі —об'єктивні зв'язки між наукою і виробництвом, теорією і практикою. Теоретичні знання (загальноосвітні, політехнічні, спеціальні) є основою сучасної продуктивної праці, яка конкретизує їх, сприяє міцному, свідомому засвоєнню. Реалізацію цього принципу забезпечують: використання на уроках життєвого досвіду учнів; застосування набутих знань у практичній діяльності; розкриття практичної значимості знань; використання в процесі навчання краєзнавчого матеріалу; безпосередня участь школярів у громадському житті. Наголошуючи на важливості поєднання навчання з життям, Коменський вважав, що учень легше засвоює навчальний матеріал, якщо йому показати, яку користь має те, що вивчається, в повсякденному житті. Він пропонував дотримуватися цього правила і в граматиці, і в діалектиці, і в математиці, і в фізиці.

^ **Принцип свідомості й активності учнів у навчанні.** Цей принцип є провідним, тому що визначає головне спрямування пізнавальної діяльності

учнів і керування нею. Він випливає з мети і завдань національної школи, а також з особливостей процесу навчання, які передбачають осмислений і творчий підхід до опанування знань. Свідомому засвоєнню знань сприяють: роз'яснення мети і завдань навчального предмета, значення його для вирішення життєвих проблем, для перспектив самого учня; використання у процесі навчання мислительних операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, індукції, дедукції); позитивні емоції; позитивні мотиви навчання; раціональні прийоми роботи на уроці; критичний підхід у процесі викладання матеріалу та його засвоєння; належний контроль і самоконтроль.

Свідомість у навчанні забезпечується високим рівнем активності учнів. Активізації пізнавальної діяльності сприяють: позитивне ставлення до навчання, інтерес до навчального матеріалу; позитивні емоції, викликані навчальною діяльністю; тісний зв'язок навчання з життям, що актуалізує значення наукових знань; єдність інтелектуальної та мовленнєвої діяльності учнів; взаєморозуміння між учителем і учнями; використання на практиці засвоєного матеріалу, умінь і навичок; систематичне повторення засвоєних знань; варіантність та диференціація вправ; робота щодо засвоєння важкого матеріалу доступними методами; використання знань для узагальнення інтелектуальних умінь при розв'язанні конкретних завдань; проблемне навчання; диференціювання матеріалу відповідно до навчальних можливостей учнів; використання сучасних технічних засобів навчання; уміння вчителя враховувати психічний стан учнів і стадії їх психічного розвитку. ^ **Принцип наочності в навчанні.** Обґрунтований у XVII ст. Я.-А. Коменським у праці "Велика дидактика". Учений сформулював "золоте правило" дидактики: "...все, що тільки можна, подавати для сприймання відчуттями, а саме: видиме — для сприймання зором, чутне — слухом, запахи — нюхом, смакове — смаком, доступне дотику —через дотик. Якщо якісь предмети одразу можна сприймати кількома відчуттями, нехай вони одразу охоплюються кількома відчуттями...".

Залежно від характеру відображення дійсності наочність поділяють на такі види: а) *натуральна* — рослини, тварини, знаряддя'! продукти праці, мінерали, хімічні речовини та ін.; б) *зображувальна* — навчальні картини, репродукції-художніх полотен, макети, муляжі та ін.; в) *схематична* — географічні, історичні карти, схеми, діаграми, графіки, малюнки тощо.

Використання наочності залежить від творчого потенціалу вчителя. Відомий донецький учитель математики В. Шаталов активно використовує рисунки — так звані опорні сигнали, в яких в образно-символічній формі відображено головну суть факту чи явища. Вони настільки прості, що учень може їх запам'ятати й відтворити, зберігаючи в пам'яті за їх допомогою основний зміст нового матеріалу. Головна їхня цінність — сконцентрованість інформаційного змісту, виклад його в такому вигляді, який легко сприймається.

Використання наочності у процесі навчання сприяє розумовому розвиткові учнів, допомагає виявити зв'язок між науковими знаннями і життєвою практикою, між теорією і практикою, полегшує процес засвоєння і сприяє розвитку інтересу до знань, допомагає сприймати об'єкт у розмаїтті його сторін і зв'язків, стимулює розвиток мотиваційної сфери учнів. При цьому важливо дотримуватися таких дидактичних вимог: не перевантажувати процес навчання наочністю — це знижує самостійність і активність учнів в осмисленні навчального матеріалу; потрібна чітка мета використання наочних засобів у структурі уроку (коли ввести, з якою метою, який висновок буде зроблено); вивішування заздалегідь усіх наочних засобів дезорганізовує сприймання учнів, розсіює їхню увагу. Учні повинні у потрібний момент зосередитися лише на необхідному об'єкті, решта мають бути закриті; наочний об'єкт не повинен містити нічого зайвого, щоб не викликати в учнів побічних асоціацій (не слід, наприклад, для створення уявлення про змішаний ліс, використувати картину, на передньому плані якої зображено дітей, що збирають гриби); використовуючи наочність, необхідно зважати на вік школярів.

Наочність сприймається не одномоментно. У першій фазі зображені об'єкти постають "розмито", невиразно.

На другій —.увага учнів концентрується на об'єкті, сприймання стає чіткішим, залишаючись, однак, загальним. На третій — сприймання об'єктів диференційоване. На всіх трьох фазах учитель повинен уміло поєднувати наочність з поясненням. Адже його слово передусім спрямовує безпосереднє сприймання змісту навчального матеріалу, відображеного в наочності, в певній послідовності, допомагає осмислити спостережуване і сформулювати зв'язки між фактами і явищами. Тому він має усвідомлювати, що, коментуючи наочність, дає додаткову інформацію про спостережуваний об'єкт, його зв'язки, які безпосередньо не сприймаються.

^ **Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок.** Головна ознака міцності — свідоме й ґрунтовне засвоєння найістотніших фактів, понять, ідей, законів, правил, глибоке розуміння істотних ознак і сторін предметів та явищ, зв'язків і відношень між ними і всередині них. Реалізація цього принципу передбачає: повторення навчального матеріалу за розділами і структурними смисловими частинами; запам'ятовування нового навчального матеріалу в поєднанні з пройденим; активізацію учнів під час повторення (запитання, порівняння, аналіз, синтез, класифікація, узагальнення); нове групування матеріалу з метою його систематизації; виділення при повторенні головних ідей; використання в процесі повторення різноманітних методик, форм і підходів, вправ; самостійну роботу щодо творчого застосування знань; постійне звернення до раніше засвоєних знань для їх трактування з нової точки зору. Психологічна основа міцності — пам'ять (збереження в мозку того, що відбувалося в минулому досвіді). Пам'ять дає змогу повторювати, закріплювати засвоєне, щоб не забути його або відновити забуте. Цей принцип спирається також на мислительні, емоційні, вольові про цеси пізнавальної діяльності учнів.

^ **Принцип індивідуального підходу до учнів.** Дає змогу в умовах колективної навчальної роботи кожному учневі йти до оволодіння навчальним матеріалом своїм шляхом. Реалізуючи цей принцип, ураховують рівень розумового розвитку дітей, їх знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, вольового розвитку, працездатності. Щоб враховувати

індивідуальні особливості учнів, учитель повинен уважно вивчати кожного з них, знати їх індивідуальні інтереси та схильності, розвиток і домашні умови та ін. Значної уваги потребує виявлення причин відхилень у навчально-пізнавальній діяльності й поведінці окремих школярів та їх усунення. Обов'язок учителя — організувати індивідуальну допомогу відстаючим у навчанні. ^ **Принцип емоційності навчання.** Виходить з того, що у процесі пізнавальної діяльності в учнів виникають певний емоційний стан, почуття, які можуть стимулювати успішне засвоєння знань або заважати йому. Процесові пізнавальної діяльності сприяє логічний, жвавий, образний виклад матеріалу, наведення цікавих прикладів, використання наочності й ТЗН, зовнішній вигляд учителя, його ставлення до учнів та ін. Головне завдання педагога в реалізації цього принципу — керувати формуванням емоцій, що активізують навчально-пізнавальну діяльність, і запобігати появі тих, які негативно позначаються на ній. Учитель повинен виховувати в учнів уміння володіти своїм настроєм, емоціями, переживаннями.

Принципи навчання тісно взаємопов'язані, зумовлюють один одного, жоден з них не може бути використаний без урахування інших. Зокрема, правильно поєднати теорію з практикою можна лише за умови, що навчання є водночас доступне, наукове й систематичне, що вчитель спонукає учнів до творчої діяльності та ін. Отже, у процесі навчання вчитель повинен керуватися всіма принципами. У цьому йому допоможуть правила навчання.

Правила навчання залежать від принципу навчання, конкретизують його, підпорядковуються йому і сприяють його реалізації. Вони мають чітко окреслений характер практичних вказівок, якими користуються в конкретній навчальній ситуації.

Правила навчання – це окремі вимоги до навчання. Якщо принцип має характер загальної закономірності; то правила відображають дії, які мають місце в конкретній педагогічній ситуації. Дидактичні правила формуються здебільшого в категоричній формі, бо вони вимагають від учителя безпосередньої дії (Навчай активно!).

Ось окремі приклади дидактичних правил, що випливають з окремих принципів навчання. *Принципу науковості відповідають правила*: в методах викладання відображайте методи наукового пізнання, розвивайте мислення учнів. *Принципу доступності відповідають правила*: від легкого до важкого; від загального до конкретного; від відомого до невідомого; від простого до складного; від близького до далекого. *Принципу свідомості і активності відповідає правило*: часто використовуйте запитання «чому?», щоб навчити учнів розуміти причиново-наслідкові зв’язки. *Принципу міцності відповідає правило*: повторення та закріплення вивченого здійснюйте так, щоб активізувати не тільки пам’ять, але й мислення та почуття учнів. *Принципу наочності відповідає правило*: слідкуйте за тим, щоб спостереження учнів були систематизовані та приведені у відповідність до причини та наслідку незалежно від порядку, у якому вони здійснювалися.

Я.-А. Коменський обгрунтував правила, які забезпечують доступність навчання: починати його слід своєчасно, поки не зіпсувався розум; воно можливе за належної підготовленості розуму; у процесі навчання необхідно просуватися від загального до часткового, від легкого до важчого; неперевантаженість навчальним матеріалом; рухатися вперед непоспішаючи; не нав'язувати того, що не відповідає віку й методу навчання; усе повинно передаватися через зовнішні чуття.

Тема 1.3. Оптимальний вибір мет

План.

1. Класифікації методів навчання та кри
методів навчання
2. Оптимальний вибір методів навчання з і

1. Класифікації методів навчання та критерії оптимального вибору методів навчання

Ю. К. Бабанський визначає *методи навчання як способи взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів спрямовані на досягнення поставлених навчально-виховних завдань. З*багнути суть методу не враховуючи різних його сторін, важно, а прагнути в одне визначення всій істотні ознаки неможливо. Цим зумовлюється необхідність сукупності різних визначень, що й дозволяє наблизитися до пізнання методів навчання у всьому багатстві їх змісту. Наприклад, відмічаючи керівну роль вчителя в навчанні, можна визначити методи як первинний спосіб керування пізнавальною діяльністю учнів; підкреслюючи методологічну суть методів навчання, їх можна визначити як форму руху змісту навчального матеріалу.

Методи навчання завжди є засобом реалізації певних цілей навчання. Але результат діяльності вчителів і учнів не завжди такий, яким він уявляється у суб'єктивній формі мети. У цій взаємодії мети, засобу і результату найважливішим є аналіз пізнавальної діяльності учнів, а також керівництво нею з боку вчителя. При цьому важливо розрізняти зовнішню і внутрішню сторони методів навчання – ці різні способи їх прояву у навчальній діяльності вчителя і учнів, які можна безпосередньо спостерігати (словесна форма пред'явлення навчальної інформації та усна форма відтворення знань учнями або здорова форма з використаннями наочності, практичні роботи як форма обміну інформацією; педагогічний такт, постановка голосу, манери вчителя, а також міра і способи допомоги учням, кількість завдання тощо).

А внутрішня, або змістовна сторона методів навчання характеризується цілеспрямованістю викладання і учіння, видом і ступенем пізнавальної активності і самостійності учнів, ставленням вчителя та учнів до предмета тощо.

Потрібно пам'ятати вчителеві, що методи навчання передбачають двоєдину спільну діяльність вчителя та учнів у навчанні. Методи не є незмінними. Їх внутрішня суть визначається змінами в змісті основ науки, техніки і мистецтв, які вивчаються у школі. *Гегель вважав, що метод є не зовнішня форма, а душа і поняття змісту*. Метод – це усвідомлення форми

внутрішнього руху змісту. Отже, методи навчання змінюються разом зі зміною і розвитком цілей і змісту навчання, освіти і виховання.

Так як деякі методи пов'язані між собою, то виникає потреба в їх *класифікації. У* сучасних умовах накопичено достатній дослідницький матеріал, і тому з'явились реальні можливості для узагальнення та систематизації уявлень про методи навчання.

В дидактиці існує декілька класифікацій методів навчання. Але майже всі з них будуються на основі однієї з істотних ознак методу навчання і кожна з них може бути оптимальною лише стосовно окремих сторін освітнього процесу. Тому в історії педагогіки були спроби створити такі класифікації, які б в основі мали не одну, а дві чи й більше істотних ознак і через те повніше відображали б практичні потреби школи. Серед таких кваліфікацій варто відзначити *бінарні класифікації* загальних методів навчання (А.П.Пінкевич, Б.Е.Райков, М.М.Вергулін) .З точки зору учня методи навчання виступають як методи учіння, а саме, методи репродуктивні і продуктивні (М.М.Левіна). З а цією концепцією інформаційні методи з боку вчителя можна зіставляти з репродуктивною діяльністю учнів, а керування пошуковою діяльністю – з їхньою продуктивною діяльністю. У педагогіці існує також поділ методів навчання на групи відповідно до етапів процесу навчання (методи сприймання й осмислення нового матеріалу, його закріплення, вироблення навичок і умінь, застосування на практиці, перевірка та оцінка знань), іншими словами, залежно від тих дидактичних цілей, що вирішуються у процесі навчання. Такий поділ дидактичних методів корисний тим, що націлює вчителя на свідоме та творче застосування різних методів навчання відповідно до конкретних дидактичних ситуацій, у основі яких лежать конкретні цілі. Проте такий поділ методів на групи надмірно акцентує увагу не на єдності навчального процесу, а на регулюванні його. Адже більшість методів стосується всіх етапів навчального процесу, а не лише окремих його ланок.

В залежності від ступеню керування педагогом діяльністю учнів: виділяють методи навчальної роботи під керівництвом вчителя та методи

самостійної роботи (у яких все ж таки відбувається опосередковане керування роботою з боку педагога, тому що учень керується частіше за все раніше отриманими інструкціями, вказівками вчителя та ін., хоча в даний момент педагог безпосередньо і не контактує з ним).

Вчителеві варто пам’ятати, що кожен метод навчання складається з певної кількості прийомів взаємопов’язаної діяльності вчителів та учнів. Деякі педагоги вважають, що метод є або «засобом», або «сукупністю прийомів». Але вони не помічають того, що це не протилежні, а взаємодоповнюючі характеристики одного поняття. Дидактика ще має визначити та дослідити склад та взаємозв'язки методів, що входять до кожного методу навчання. Але вже зараз можна назвати деякі головні прийоми навчання. Фактично, це прийоми діяльності вчителя та відповідні прийоми діяльності учнів які, поєднують, складають метод навчання.

Для прикладу можна розглянути проблемно-пошукові методи навчання, які складаються з прийомів :

прийоми створення проблемних ситуацій;

прийоми формування навчальних гіпотез по вирішенню проблемних ситуацій;

прийоми доведення навчальних гіпотез;

прийоми формулювання навчальних висновків, узагальнень та ін.

Таким шляхом, кожний метод складається з певних прийомів діяльності вчителя та учнів. Важливо підкреслити, що тільки поєднання прийомів складає певний метод навчання, причому нерідко важлива й послідовність використовування певних методів.

Не треба забувати також і те, що однакові прийоми можуть входити до різних методів навчання, але в поєднанні з іншими прийомами вони складають оте інший метод навчання. Наприклад, прийоми запам’ятовування входять і до репродуктивних, і до проблемно-пошукових методів навчання. Проте якщо у першій групі вони відіграють вирішальну, провідну роль та домінують над усіма іншими прийомами навчання, то в проблемно-пошукових методах вони

вже не займають центрального місця і переважно сприяють запам’ятовуванню отриманої в результаті вирішення проблемної ситуації інформації.

Для визначення критеріїв оптимального вибору методів навчання важливе те місце, яке займає сама процедура їх вибору у структурі навчального процесу. При плануванні процесу навчання вчитель, як відомо, повинен здійснити такі наступні операції :

- Визначити завдання вивчення теми шляхом ознайомлення з програмою та методичними вказівками з теми (завдання формування знань, умінь, навичок, прийомів навчально-пізнавальної діяльності тощо);

- Ознайомитися зі змістом навчального матеріалу з теми у підручнику, та виділити основні наукові та виховні ідеї, поняття, закони, вміння, навички тощо, які повинні бути засвоєні учнями у відповідності з поставленими завданнями;

- Обгрунтувати логіку розкриття теми у відповідності з закономірностями засвоєння знань, принципами систематичності, послідовності, зв’язку навчання з життям, теорії з практикою, науковості, а також визначити, на якому етапі розкриття теми які саме види уроків потрібні, а які питання можна буде перенести на самостійне вивчення;

- Конкретизувати кількість та послідовність всіх уроків та інших занять з теми у відповідності з відведеною програмою кількістю годин на її вивчення;

- Визначити тематику кожного заняття, сформулювати їх основні завдання, сукупність яких повинна забезпечити рішення загального комплексу завдань вивчення теми;

- Конкретизувати завдання кожного уроку на основі вивчення особистостей учнів класу;

- Відібрати найбільш раціональний зміст навчання на даному рівні і виділити в ньому головне, суттєве.

- Обрати оптимальне поєднання методів та засобів навчання для реалізації змісту уроку та намічених освітніх завдань;

- Обрати форми організації навчальної роботи учнів на уроці;

- Визначити оптимальний темп навчання на уроці;

- На завершення вчителю необхідно визначити зміст та методи виконання домашнього завдання учнів.

З цієї схеми планування навчального процесу видно, яке місце у ньому займає вибір методів навчання.

На основі аналізу зв'язків методів навчання з іншими компонентами освітнього процесу, а також умовами, у яких він протікає, ряд дидактів та авторів навчальних посібників виказують такі думки щодо критеріїв, якими потрібно керуватися у виборі методів навчання. А саме, вони вважають, що вибір методів навчання буде визначатися :

4. Закономірностями та принципами навчання.
5. Цілями та завданнями завдання.
6. Змістом та методами даної науки взагалі та конкретного предмету, теми.

4. Навчальними можливостями школярів: а) віковими (фізичними, психічними); б) рівнем підготовленості (освітньої та виховної); в) особливостями шкільного колективу.

5.Особливостями зовнішніх умов (географічних, виробничого оточення та ін.)

6. Можливостями самих вчителів: їх попереднім досвідом, знаннями типових ситуацій процесу навчання, у яких виявляються найбільш ефективними певні поєднання методів, рівнем їх теоретичної та практичної підготовки, здатностями до застосування певних методів, засобів, вміння обрати оптимальний варіант, особистими якостями та ін.

Такі критеріальні вимоги визначаються не тільки узагальненням думок провідних педагогів, але й перш за все цілісним системним підходом до процесу навчання, при якому вимоги звернені до усіх основних елементів системи, у якій протікає процес навчання, тобто до учнів, вчителів, зовнішніх умов, а також до компонентів самого процесу навчання – до цілей, змісту, методів, форм, засобів та очікуваних результатів навчання.

У виборі методів навчання слід враховувати можливості учнів цього віку, і більш того, учнів конкретного класу. Критерій врахування можливостей учнів у виборі методів навчання припускає, що вчитель обов'язково вивчить попередньо рівень підготовленості до пошукової діяльності, до дедуктивного засвоєння матеріалу, до самостійної практичної роботи, ставлення до навчання, ступінь розвиненості самоконтролю у навчанні та працездатності. В залежності від цього і буде визначено поєднання методів організації, стимулювання та контролю у процесі навчання, до того ж вчитель повинен прагнути поступово розширювати можливості учнів у використанні методів навчання, що активізують їх самостійність.

Великий рівень підготовленості класу вимагає деякого збільшення частки методів самостійної роботи, застосування методів розповіді та лекції, зменшення ролі елементарних методів наочності. Навпаки, у класі зі зниженим рівнем підготовленості необхідна принципово інша практика вибору, а саме тут будуть ширше застосуватися методи бесіди, наочності, дещо зменшена буде частка самостійної роботи з літературою. У такому класі будуть потрібні більші варіації методів, їх різноманітність, так як тут поряд із забезпеченням умов для засвоєння знань шляхом вибору оптимальних поєднань методів потрібно підтримувати активний пізнавальний інтерес школярів. Знижена працездатність школярів у кінці дня вимагає дещо більшої різноманітності методів та наочних засобів для зняття втоми та підтримки інтересу до засвоєння теми. Так, не тільки зміст теми, але й особливості самої аудиторії внесуть корективи у рекомендації про методи навчання, які містяться у навчальних та методичних посібниках. Підкреслимо ще раз, що урахування рівня можливостей класу не повинно означати будь якого пристосування до нього. Завдання педагогів полягає в тому, щоб розвивати ці можливості.

Далі педагог повинен спиратися на критерій урахування власних можливостей з використання різних методів навчання, урахування здібностей, які він має, які дозволять акцентувати увагу на певних методах. Враховується також наявність у педагога часу для застосування того чи іншого поєднання

методів. Одні методи, як відомо, потребують більше часу (проблемні, індуктивні та ін.). Тому вчителю іноді доводиться відступати від обраного з початку комплексу методів, щоб не вийти за рамки відведеного часу.

Методи навчання як своєрідний набір інтелектуального інструментарію пізнавальної діяльності учителі і учнів не є алгиротмізованими одиницями. Оскільки педагогічна є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має грунтуватися на творчості педагога з одного боку і відповідати вимогам принципу системності з другого боку. По-перше, в методах навчання важливо бачити основні ознаки: виступають до певної міри способом руху пізнавальної діяльності учнів; визначають логічний шлях оволодіння знаннями, уміннями і навичками; відіграють роль інструменту обміну інформацією між учасниками навчального процесу; виступають регулятором пізнавальної діяльності учнів; сприяють стимуляції учіння; є способом аналізу та оцінки навчальної діяльності. По-друге, необхідно забезпечувати системність у підході до вибору тих чи інших методів, глибоко розуміючи внутрішні зв’язки і взаємозалежність між ними на рівні функціональних ознак.

На думку В.Л.Омеляненка, критеріями вибору методів навчання є:

- магістральні завдання виховання особистості;
- мета і завдання навчання взагалі і конкретного етапу зокрема;
- закономірність і принципи навчання;
- зміст навчального матеріалу;
- навчальні можливості школярів;
- наявність засобів навчання;
- психологічно-педагогічні можливості педагога.

‘ Отже, ми вважаємо, що методи навчання не можна сприймати як рецепт для розв’язання навчальних завдань. Бо, як наголошував К.Д.Ушинський, важливий не сам метод сам по собі, а ідея, що закладена в ньому. Тому лише творча мудрість вчителя, яка опирається на наукові засади, може забезпечити

оптимальний підхід до використання методів навчання з метою підвищення ефективності процесу навчання.

2. Оптимальний вибір методів навчання з іноземної мови

В педагогічній літературі зазначається, що при плануванні освітнього процесу вчителю потрібно враховувати численні фактори. Добре відомо, що вибір і застосування того або іншого методу чи поєднання методів навчання не є якоюсь автономною дією. Ю.К. Бабанський на основі експериментальної оцінки роботи вчителів-майстрів педагогічної праці - виділяє вісім етапів дій учителя: формування завдань навчання, відбір і конкретизація змісту, форм організації і методів навчання, оптимального плану навчання, максимально можливе поліпшення умов його реалізації, здійснення накресленого плану і, нарешті, оцінка оптимальності розв'язання поставлених завдань.

Вміння вибирати методи навчання умовно можна поділити на 2 етапи: визначення критеріїв ефективності методів навчання; визначення умов оптимального вибору і практичного застосування методів учителем. Сучасна педагогіка пропонує вчителеві великий вибір методів, за допомогою яких він може ефективно розв'язувати найскладніші питання. Для кожної групи завдань існують деякі «свої» методи, які дають змогу одержати найкращі результати. Ефективність застосування методу залежить від того, чи підібраний він відповідно до тих завдань, які можуть успішно розв'язуватися з його допомогою, знаходяться в цілях його впливу. Друга складова частина успіху - майстерність застосування методу безпосередньо у класі. Отже, немає методів ефективних чи неефективних, хороших і поганих. Кожен метод ефективний за умови правильного вибору й майстерного застосування.

Вибір методів для уроку не може бути довільним. Лише на перший погляд і то не фахівцеві здається, що вчитель спроможний обирати методи, які йому заманеться. Насправді, він дуже зв'язаний у виборі шляхів, хоч і сам не завжди може пояснити, якими причинами це зумовлюється. Об'єктивні і суб'єктивні причини, наявні можливості, випадковості звужують діапазон вибору, залишають педагогам лічені способи досягнення мети. Загальний підхід

до вибору методів навчання розкриває А.М.Алексюк: «Обираючи той чи інший метод навчання, вчитель має щоразу врахувати його залежності. Вибір методів навчання не можу бути довільним, тим більш імпровізованим. Імпровізація допустима лише в межах педагогічної діяльності. Методи навчання завжди виступають як єдність об‘єктивного і суб‘єктивного. Об‘єктивність їх визначається закономірностями об‘єкта вивчення і логікою навчально-пізнавального процесу. Суб'єктивність вибору зумовлюється свідомим застосуванням об'єктивно існуючих закономірностей навчання».

Для вивчення причин, що впливають на вибір методів навчання, було проведено анкетне опитування серед педагогів за стажем від 5 до 35 років. На основі експертних оцінок були з‘ясовані основні причини, що впливають на вибір методів навчання, які були зведені до таблиці, у якій вони розташовані у порядку зменшення їх впливу на вибір методів навчання (Таблиця 1).

1.Таблиця 1

Ієрархія факторів, що впливають на вибір методів навчання

Місце кр	Критерії, що впливають на вибір методів
1	Мета навчання. Рівень навчання, якого необхідно досягти.
2	Рівень мотивації навчання.
3	Реалізація принципів, закономірностей навчання.
4	Обсяг вимог та змісту які необхідно реалізувати.
5	Кількість та складність навчального матеріалу.
6	Рівень підготовленості учнів.
7	Активність, цікавість учнів.
8	Вік, працездатність учнів.
9	Сформованість навчальних навичок. Навчальна тренованість та витрива
10	Час навчання.
11	Матеріально-технічні організаційні умови навчання.
12	Застосування методів на попередніх уроках.
13	Тип та структура заняття.
14	Взаємовідносини між учнями та вчителями, які склалися у процесі нав

	авторитарність).
15	Кількість учнів у класі.
16	Рівень підготовленості вчителя.

Якби на вибір методів впливали лише об‘єктивні умови, то, застосовуючи дедалі досконаліші дослідницькі процедури, ми врешті-решт досягли б мети. Але, як відомо, вибір методів значною мірою залежить і від суб‘єктивних умов. Досліджувати їх вплив значно важче. Й досі виділено лише найочевидніші. Наприклад, вивчаючи питання про врахування підготовленості учнів, з‘ясували цікавий, але не найкращий підхід вчителів до вибору методів. Більшість з них оцінює рівень підготовки учнів як недостатньо високий. Виходячи з цього, для роботи в класі проектуються методи, орієнтовані на знижений рівень активності, інтересу, працездатності учнів. Частина вчителів хибної думки, ніби методи розвиваючого навчання (проблемні, евристичні дослідницькі) розраховані і спеціально розроблені лише для сильних учнів. Звідси постійне вживання «спрощених» методів: розповідей, пояснень, інструктажів. Отже, хоч рівень підготовленості учнів і враховується, він має метою виправдати застосування шляхів, орієнтованих на невисоку пізнавальну активність.

Додамо, що якщо учні невисокого рівня підготовки, то для них перед усім необхідні методи розвиваючого навчання, бо застосування методів, що вимагають зниженої розумової активності, ще більше «приземлює» розвиток учнів.

У відповідь на запитання анкети «Які ваші індивідуальні особливості впливають на вибір методів?» вчителі найчастіше вказують на добре знання якогось певного методу; володіння мовою, схильність до бесід, дискусій т.п. - усе це найчастіше позначається на виборі словесних методів; різних технічних засобів навчання. Початкуючі вчителі частіше обирають пояснення, пов‘язане їх стимулюванням та метод вільної імпровізації, який помилково вважають легким. *Отже ми бачимо, що на вибір методів навчання впливають не лише об‘єктивні фактори, але й суб‘єктивні уподобання та думки вчителів*. Крім

того, при виборі методів навчання вчитель повинен враховувати ще й вікові особливості своїх учнів. Щоправда, вони враховуються у програмах та підручниках, але є ряд моментів у виборі методів навчання, які доведеться мати на увазі вже самому вчителеві. Наприклад, у програмі чи змісті підручника англійської мови, зауважують фахівці, не міститься прямих рекомендацій про те, які конкретні методи усного навчання належить використовувати на уроці - розповідь, бесіду чи лекцію. Вчителю доведеться врахувати саме вікові особливості працездатності та уваги школярів, маючи на увазі, що у початкових більш раціональним буде віддати перевагу розповіді та бесіді; у середній групі - бесіді, розповіді; а у старших класах, поряд із названими методами, можна використовувати і лекції.

Те ж саме можна сказати і про ***наочні*** *методи: питома вага їх застосування із урахуванням вікових особливостей буде зменшуватися від молодших класів до старших*. Що стосується **практичних** методів, то ступінь їх застосування цілком залежить від особливостей теми, а характер вправ визначається програмою. Вчителю необхідно врахувати і вікові особливості школярів. *При цьому можна вказати на такі типові їх зміні від молодших до середніх і старших класів*. Запам‘ятовування буде змінюватися по лінії скорочення механічних прийомів та розширення логічного запам‘ятовування, тобто замість того, щоб збільшувати словарний запас шляхом механічного запам‘ятовування, учні будуть вивчати нові слова, шукаючи аналогії у рідній мові. Прийоми пізнавальної діяльності репродуктивного характеру з наближенням до старших класів все ширше змінюються частково-пошуковими та проблемно-пошуковими, зростає питома вага різноманітних методів самостійної роботи школярів по оволодінню навчальним матеріалом та зменшуються види роботи, що пов‘язані із безпосереднім викладенням навчального матеріалу вчителем на уроці. У стимулюванні на контролі навчальної діяльності буде спостерігатися зменшення ролі стимулювання цікавістю змісту, а, навпаки, збільшення значення стимулювання за допомогою пізнавальних проблем. Ступінь керування навчальною діяльністю від

молодших до старших класів послаблюється і, навпаки, зростає ступінь та роль самокерування навчанням з боку школярів.

Певні зміни відбуваються із віком і у вимогах до самої різноманітності методів на уроці. Якщо у початкових та середніх класах це має особливо велике значення (для підтримки працездатності молодших школярів, цікавості до навчання у школярів середньої групи класів), то у старших класах це завдання не стає таким актуальним, тому що учні , наприклад, можуть слухати протягом усього уроку. Хоча в принципі і тут різноманітність буде грати позитивну роль, звичайно, при оптимальній мірі його застосування.

Темп викладання також зазнаватиме типових змін із віком учнів, він постійно зростає від молодших до старших класів, а як наслідок зростає обсяг навчального матеріалу, запропонованого для засвоєння на одному уроці.

З урахуванням зростання працездатності школярів збільшується і обсяг домашніх завдань. Якщо у молодших класах на їх виконання потрібно 1-2 години на день, то у 5-7 - 2,5-3 години на день, а у 8-11 класах - до 4 годин на день.

У процесі вивчення школярів треба мати на увазі, що їх навчальні можливості розвиваються нерівномірно. Швидке зростання їх у молодших класах змінюється більш уповільненим ростом у 5-6 класах, потім зростанням темпу у 7-8 класах, новим уповільненням росту у 9 класі та прискоренням темпу росту у 10-11 класах.

Закономірні зміни у інтенсивності застосування різних методів навчання у молодших, середніх та старших класах можна зобразити схематично (Таблиця2).

Таблиця2

Закономірні зміни у інтенсивності застосування різних методів навчання у молодших, середніх та старших

Методи	Інтенсивність застосування (від молодших до середніх
Словесні: розповідь	Без суттєвих змін
Бесіда	Зменшується

Наочні	Зростає
Практичні	Зменшується
Індуктивні	Зменшується
Дедуктивні	Зростає
Репродуктивні (зап	Зменшується
Пошукові	Зростає
Самостійної роботи	Зростає
Навчальної роботи	Зменшується
Навчальні дискусії	Зростає
Стимулювання іграми та ін.)	Зменшується
Стимулювання обо	Зростає
Поточний контроль	Зменшується
Тематичний контро	Зростає
Темп навчання	Зростає
Різноманітність ме	Зменшується

Знаючи типову картину змін у інтенсивності застосування методів навчання, можна отримати деяке загальне уявлення про те, які методи найбільш раціональні при навчанні у молодших, а які у старших класах. Зобразимо на схемі відносно оптимальну систему методів навчання для використання у молодших та старших класах (Таблиця3)

Таблиця 3

Оптимальна система методів навчання

Молодші класи	Старші класи
Бесіда та розповідь	Розповідь та лекція
Наочність	
Практичні методи	Практичні методи
Частіше використовуються індуктивні мето	Частіше використовуються де

Репродуктивні методи	Пошукові методи
Пізнавальні ігри та інші методи, що стимул	Навчальні дискусії та ін.
Поточний контроль	Тематичний контроль

Ми вже зазначили, що перед вибором методів навчання відбувається визначення освітніх завдань уроку, конкретизація змісту навчального матеріалу, поділ його на логічно завершені дози. Після цього настає сама процедура вибору оптимального поєднання методів для кожної з логічно завершених доз навчального матеріалу і для кожного етапу певного уроку. При цьому загальне рішення про вибір комплексу методів навчання поділяється ще на кілька кроків, що представляють проміжні рішення про вибір окремих методів; вчитель відповідає на ряд питань:

1-е питання: чи можливо організувати вивчення цієї теми методами самостійної роботи учнів?

Можливо, якщо:	Неможна, якщо:
Зміст достатньо	Матеріал складний;
Учні підготовле темі;	Учні недостатньо підготовлені до самостійної роботи по тем
Є час на уроці матеріалу учням	На вивчення теми можна відвести стільки часу, скільки не вивчення

Вибір вчителя: метод роботи під керівництвом вчителя чи метод самостійної роботи учнів (йдеться про повністю самостійне вивчення матеріалу, а не про фрагменти самостійної роботи у ході уроку).

2-е питання: чи можливо організувати вивчення цієї теми пошуковими методами?

Можливо, якщо:	Неможна, якщо:
Матеріал має середній рівень с	Матеріал дуже простий; Матеріал дуже ск
Учні підготовлені до самостійн вирішення проблемних ситуаці	Учні не мають достатньої бази для виріше
Є час для проблемних міркуван	Немає достатнього часу для проблемни

	уроку

Вибір вчителя: обираються пошукові чи репродуктивні методи вивчення даної теми уроку.

3-є питання: чи можливо організувати вивчення цієї теми дедуктивним методом?

Можливо, якщо:	Неможна, якщо:
Зміст матеріалу у підручни шляхом;	Зміст матеріалу і підручнику викладено інд викличе суттєві труднощі у учнів;
Учні підготовлені до дедукти	Учні не підготовлені до дедуктивного засво
Зміна логіки викладення мат труднощів у учнів та занад домашню роботу	

Вибір вчителя: обираються дедуктивні чи індуктивні методи вивчення даної теми уроку.

4-е питання: чи можливо поєднувати на уроці словесні, наочні та практичні методи (таке поєднання вважається корисним)?

Можливо, якщо:	Неможна, якщо:
Це дозволяє специфіка	Цього не дозволяє зміст теми;
Вчитель має навчаль може виготовити їх;	Немає наочних посібників практичних вправ і підібрати та ін.;
Вчитель має час дл дослідів, практичних р	Вчитель не має достатньо часу для застосування н ін.

Вибір вчителя: обирає можливе поєднання словесних, наочних та практичних методів.

При вивченні нового лексичного матеріалу було б корисно, щоб він був підкріплений наочністю, а потім вжитий у практичних вправах, щоб він не лежав пасивним вантажем, а був активізований шляхом практичного використання. Але часто трапляється так, що матеріально-технічна база шкіл не дозволяє використовувати наочність та практичні вправи у необхідному обсязі, і вчителям доводиться обмежуватися лиши словесними методами (розповідь, бесіда).

5-е питання: які методи стимулювання активності школярів будуть застосовані на уроці (пізнавальні ігри, навчальні дискусії та ін.)?

Вибір вчителя визначається змістом матеріалу, віковими особливостями школярів та їх ставленням до навчання. *Пізнавальні ігри корисні на будь-якому етапі вивчення англійської мови, навчальні ж дискусії вимагають вже досить грунтовного володіння мовою.*

6-е питання: які методи контролю та самоконтролю будуть застосовані з метою перевірки ступеню засвоєння нового матеріалу у момент його закріплення.

Обираються методи, що найкраще враховують особливості змісту матеріалу, що вивчається, можливості учнів, наявність часу для їх застосування.

Отже, при користуванні сукупності методів навчання вчитель має робити певну послідовність кроків, яка виглядає так:

1-й крок: рішення про вибір методів самостійного вивчення теми учнями чи вивчення її під керівництвом вчителя;

2-й крок: рішення про вибір репродуктивних чи пошукових методів;

3-й крок: рішення про вибір індуктивних чи дедуктивних методів навчання;

4-й крок: рішення про вибір поєднання словесних, наочних чи практичних методів навчання;

5-й крок: рішення про вибір методів стимулювання навчальної роботи;

6-й крок: рішення про вибір методів контролю та самоконтролю;

7-й крок: продумування запасних варіантів поєднання методів у випадку відхилень і підготовленості учнів класу за результатами виконання домашнього завдання та повторення пройденого (труднощі у виконанні домашнього

завдання, питання, що виникають щодо раніше пройденого висока втомлюваність учнів та ін.)

Щоб перевірити цю процедуру оптимального вибору методів навчання та довести її правильність, фахівцями, педагогами - новаторами був проведений педагогічний експеримент. У першій, експериментальній групі 6-А класу планування уроків та вибір комплексі методів здійснювалися згідно алгоритму оптимального вибору методів навчання, розробленого Ю.К.Бабанським. У другій, контрольній групі планування уроків здійснювалося спонтанно, без урахувань специфіки матеріалу, вікових особливостей учнів, тощо.

За таким самим алгоритмом ми обирали методи навчання для всіх інших уроків під час експерименту, який тривав 2 тижні.

Роблячи підсумки, було відзначено, що учні експериментальної групи, у порівнянні з учнями контрольної групи, більш повно, глибоко та осмислено засвоювали знання, уміння та навички, що відобразилися у результатах контрольних та самостійних робіт. Що проводилися для перевірки їх успіхів у оволодінні англійською мовою. Отже, можна зробити висновок, що результати педагогічного експерименту підтвердили той факт, що оптимальний вибір методів навчання має непересічне значення і є невід‘ємною умовою підвищення ефективності процесу навчання.

Як зазначалося, що особлива увага в організації навчання іноземної мови приділяється *вибору педагогічних методів та технологій*. Цей процес вимагає від викладача високої компетентності. Результати спостережень за навчальною діяльністю студентів дозволяють стверджувати, що останні навчаються краще, якщо вони є активним учасниками навчального процесу. *Зарубіжна практика засвідчує, що у процесі навчання застосовують такі інтерактивні методи навчання, як: візуалізація, брейн-стормінг, складання семантичних графів, побудова інтелект-мап, читання «зигзаґом», метод ланцюгових асоціацій, інтерв'ю, «акваріум», дискусії, диспути, кейс-метод, «карусель» (внутрішні / зовнішні кола), «занурення» у віртуальне середовище, імітація, симуляція, «ситуація успіху», рольові, ділові ігри, ток-шоу, дебати, телешоу, презентація*

наукових відкриттів, метод послідовного чергування видів мовленнєвої діяльності. Зупинимося на деяких з них детальніше.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання іноземної мови відбувається шляхом використання таких методів: *симуляції та імітації,* де моделювання реальних ситуацій професійної діяльності (наприклад, робота у команді, обмеження терміну виконання завдання, комунікація з представниками іншої культури); *рольової та ділової гри* (наприклад, рольова гра, у якій учні виконують ролі перекладачів і клієнтів), *методу «мозкового штурму» або брейнстормінгу* (груповому формуванні ідеї щодо вирішення тієї чи іншої проблеми, наприклад, пошук виходу з конфліктної ситуації, що склалася між британцем та німцем чи французом), аналізу окремої ситуації (розглядаються реальні приклади з перекладацької практики), *методів круглого столу, диспуту та дискусії* (заслуховування, обговорення, аналіз доповідей учнів).

Розглянемо *метод візуалізації,* що використовується для ілюстрації динамічних та складних подій, які важко пояснити словами. Педагоги розділяють ці методи за засобами відтворення на три групи: статичні медіа, динамічні медіа і комунікацію. Статичні медіа включають друковані матеріали, слайди і таблиці. Динамічні медіа включають відеофільми, аудіозаписи, телекомунікації (супутникові, мікрохвильові, кабельні та фіброоптичні мережі і відеоконференції). Під час навчання іноземної мови цей метод використовується для формування лінгвістичної компетенції та вмінь і навичок міжкультурної комунікації. Застосовується під час проведення семінарів для того, щоб навчити учнів аналізувати інформацію та колективно вирішувати професійні завдання.

Заслуговує на увагу *метод досвіду,* що полягає в активному залученні учнів до навчальної діяльності і є ефективним. Науковці Р. Кіз (B. Keys), та Дж. Вульф (J. Wolfe) вважають, що ефективність навчання залежить від активного досвіду, який базується на знаннях, уміннях та навичках, а також впевненості учнів. Така ефективність досягається шляхом створенням

реалістичного середовища для дослідження нових концепцій, умінь і навичок, типів поведінки.

Як засвідчує аналізований матеріал, *метод рольових та ділових ігор* є досить популярним (62%) у Великій Британії. Ігри передбачають можливість самореалізації та самонавчання, є корисними, допомагаючи студентам під час застосувати нові концепції та вміння. Хоча ця технологія рекомендується для відтворень професійних ситуацій, вона має певні обмеження. Наприклад, деякі учні можуть відчувати страх перед зображенням професійного перекладача в дії, а деякі вважають гру штучною або розважальною. Такі нюанси враховуються під час організації рольової гри. Майбутні перекладачі завдяки цьому методу легко та ефективно долають мовні бар'єри, знайомляться з особливостями інших культур, вивчають традиції та звичаї народів, мови яких вивчають .

До методів активного навчання іноземної мови відносимо також і *метод «ситуації успіху»,* коли учням пропонується завдання, яке вони правильно виконують, досягаючи відчуття успіху у професійній діяльності. Це формує позитивну навчальну мотивацію та престиж професії. Метод застосовується під час виконання перекладів, імітації професійних ситуацій, проведення рольових та ділових ігор.

Інтерактивними методами навчання іноземної мови, що застосовуються в університетах Астона, Бірмінгема, Лідса та Суонсі, є *ток-шоу, дебати, телешоу.* Ці методи передбачають організацію активної взаємодії між викладачами та учнями та між самими учнями. За допомогою вказаних методів формується комунікативна компетенція, розвивається соціокультурна та міжкультурна компетенції. Успішність ток-шоу, дебатів або телешоу залежить від правильного та обґрунтованого вибору теми обговорення. Піж час ток-шоу обирається один або два ведучих, аудиторія ділиться на дві команди, які повинні відображати відповідно позитивне і негативне ставлення до проблеми. Шляхом зіткнення двох позицій виробляється правильний висновок та знаходиться оптимальне рішення. Що стосується телешоу, то особливістю

цього методу є підбір тем, що відображають споріднені аспекти знань. Кожний аспект презентується окремим учнем, а аудиторія бере участь в обговоренні проблеми. Крім того, з числа колег-викладачів обирають групу «експертів», які науково обґрунтовано зможуть пояснити всі нюанси винесених на обговорення проблем.

Складання *семантичних графів* (composing semantic graphs) та побудова *інтелект-мап* (mind-mapping) є графічними методами, що спрямовуються на вивчення лексики до теми. Семантичні графи дозволяють опрацьовувати нові слова шляхом утворення синонімічних рядів, словотворчих парадигм. Це допомагає закріпити знання зі способів словотворення, сформувати вміння й навички перекладу незнайомих слів, опираючись на їхню будову (виділення афіксів, коренів, флегм та на основі цього визначення смислу слова). Що стосується побудови інтелект-мап, то цей метод допомагає вивчати нову лексику за допомогою утворення асоціативних зв'язків між словами. Учню пропонується підібрати до визначених слів інші, що підходять за смислом або входять до одного лексичного контенту.

Близьким до побудови інтелект-мап є метод *ланцюгових асоціацій*. Він допомагає також формувати вміння і навички, швидко встановлювати асоціативні зв'язки між словами чи поняттями і на випадок виникнення ускладнень під час перекладу замінювати одну лексему іншою, синонімічною або асоціативною. Учням, наприклад, пропонують побудувати асоціативний логічний ланцюжок до поданого слова, використовуючи вивчену раніше лексику або добираючи нові слова за допомогою словника .

Комунікативна компетенція перекладача формується за допомогою *методу інтерв'ю.* Цей метод дозволяє сформувати вміння й навички правильної побудови запитань і відповідей, логічності висловлювання та подолання лінгвістичного та мовного бар'єрів. Цікавим на нашу думку є *метод чергування видів мовленнєвої діяльності,* суть якого полягає в організації завдань, у яких говоріння чередується з письмом, аудіюванням тощо. Яскравим прикладом такого завдання є аудіювання текстів, формулювання письмових

відповідей на усні запитання, усний коментар певних професійних аспектів та понять.

Уміння й навички аналітичного читання розвиваються за допомогою *методу читання «зигзагом».* Студентам пропонується не вчитуватися у текст построково, а переводити свій погляд зигзагами за текстом, вихоплюючи з нього важливу інформацію. Така навчальна діяльність дозволяє суттєво збільшити швидкість отримання інформації, виділення головних аспектів та ідей матеріалу, впорядкування процесів аналізу та синтезу. Що стосується *методів «акваріум» та «карусель»,* то за їх допомогою формуються вміння і навички уникнення конфліктів, міжособистісного спілкування, швидкої реакції та рефлексії на зовнішні подразники. Суть методів полягає у відкритості процесів підготовки до виконання завдань і можливості іншим втручатися у цей процес і вносити власні корективи чи отримувати консультації. Також «карусель» пропонує тренування студентів шляхом постановки запитань і отримання відповідей студентами, які утворюють два кола (внутрішнє і зовнішнє). Під час виконання завдання кола обертаються за годинниковою стрілкою або навпаки, і таким чином комунікативні партнери студентів щоразу змінюються, змінюються й теми обговорення, типи запитань, варіанти відповідей тощо.

Презентація наукових відкриттів допомагає розвивати творчій підхід до вирішення навчальних і професійних завдань, формує відчуття значущості та результативності власного наукового дослідження, надає вагомості його результатам, формує престиж науково-дослідницької діяльності. «*Занурення» у віртуальне середовище* дозволяє поєднати аудиторне навчання з самостійним на основі залучення електронних ресурсів, що надають можливість застосувати віртуальні засоби, а студентам – поглинути у віртуальне навчальне середовище. Цей метод дозволяє застосовувати також електронні ігрові симулятори та тренажери.

Методи автоматизованої взаємодії наповнюють зміст навчання іноземної мови новими можливостями. Оскільки під час навчання вже не

використовуються традиційні підручники чи посібники, нові форми і засоби навчання дозволяють створювати нові навчальні матеріали та використовувати вже існуючі в базах інших ВНЗ, інтегруючи їх у навчальній платформі Moodle. Використання інформаційно-комунікативних технологій дозволяє долати часові та просторові бар'єри, створювати нові методи та засоби навчання, консультування та оцінювання, застосовуючи особистісний підхід. Проте проблеми оновлення складових навчання іноземної мови залишаються. По-перше, використання нових технологій потребує високої компетентності як викладачів, так і учнів. По-друге, необхідно переосмислення ролі учасників освітнього процесу, що вимагає зміни свідомості, відповідальності. По-третє, необхідно створити систему заохочення викладацького складу, оновити технічну базу, вирішити всі економічні питання на рівні навчального закладу.

Отже, незважаючи дотримання британською перекладацькою підготовкою традиційних методів, все більшої популярності набувають й нові методи та форми організації проведення занять. Завданням сучасних методик навчання іноземної мови є відхід від індивідуальності і формування колективізму, командності, оскільки вміння працювати в команді є одним із важливих характеристик професіонала на ринку праці.

Тема 1.4. Методика контролю навчальної діяльності студентів

1. Методи контролю та самоконтролю

2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов

Методи контролю — сукупність методів, які дають можливість перевірити рівень засвоєння учнями знань, сформованості вмінь і навичок. Існують такі методи контролю і самоконтролю:

Метод усного контролю — найпоширеніший у шкільній практиці. Під час його використання учні вчаться логічно мислити, аргументувати, висловлювати свої думки грамотно, образно, емоційно, набувають досвіду обстоювати свою точку зору. Усне опитування учнів здійснюється у певній послідовності: формулювання вчителем запитань (завдань) з урахуванням

специфіки предмета і вимог програми; підготовка учнів до відповіді та викладу своїх знань; корекція і самоконтроль викладених знань у процесі відповіді; аналіз і оцінка відповіді. Для усної перевірки знань важливо визначити, які запитання чи завдання дати учневі.

За рівнем пізнавальної активності вони -поділяються на: *репродуктивними* (передбачають відтворення вивченого); *реконструктивними* (застосування знань у дещо змінених ситуаціях); *творчими* (потребують застосування знань і вмінь у значно змінених (нестандартних) умовах, перенесення засвоєних принципів доведення (способів дій) на розв'язання складніших розумових завдань.

Запитання для усної перевірки поділяють на: основні, додаткові й допоміжні. *Основне запитання* формулюють таким чином, щоб учень міг дати на нього самостійну розгорнуту відповідь. *Додаткові запитання* ставлять для уточнення, як учень розуміє певне питання, формулювання, формули та ін. *Допоміжні запитання* часто є навідними, допомагають учневі виправити помилки, неточності. За формою викладу розрізняють запитання *звичайні* («Які умови є важливими для життя рослин?») і *запитання у вигляді проблеми або задачі* («Чи можливо, щоб функція була водночас і прямою, і непрямою?»).

Запитання мають бути логічними, цілеспрямованими, чіткими, зрозумілими і посильними, а їх сукупність — послідовною і систематичною.

Запитання для перевірки і оцінки знань учнів формулюють так, щоб вони не тільки передбачали відтворення вивченого, а й активізували мислення учнів. Це передусім запитання й завдання, що мають на меті:

- порівняння різних явищ і процесів («Яка відмінність між постійним і змінним струмом?», «Порівняйте державний лад Афін і Спарти»);

- встановлення взаємозв'язків між фактами, явищами, процесами, подіями («Яка існує залежність між напругою і силою електричного струму?», «Який спостерігається взаємозв'язок між кліматом, рослинністю і тваринним світом певного району?»);

- визначення характерних рис, ознак і особливостей предметів і явищ («Які особливості скелета птаха?»);

- встановлення доцільності дій, процесів, використання предметів («Яке практичне застосування трансформатора електричного струму?»);

- класифікацію предметів або явищ за певними ознаками («На які групи поділяють кислоти?», «За якими ознаками рослини об'єднують у класи?»);

- підведення конкретного під загальне («Наведіть приклади, які ілюструють закон Ньютона»);

- перехід від загального до конкретного («Дайте характеристику фізичних і хімічних особливостей»);

- встановлення значення явища, події, процесу («Яку функцію виконують еритроцити крові?»);

- пояснення причин, доведення певних закономірностей явищ і процесів («Доведіть, що в трикутнику сума внутрішніх кутів дорівнює 180°», «Поясніть явище дифузії газів»);

- висновки та узагальнення («Який висновок можна зробити, аналізуючи повоєнну ситуацію в Європі?»). Корисні також запитання на зразок: «Яка твоя думка про...?», «Що позитивного (негативного) в ...?» та ін..

В освітньому процесі практикують індивідуальне, фронтальне та ущільнене усне опитування.

Індивідуальне опитування передбачає розгорнуту відповідь учня на оцінку. Він повинен, не лише відтворити текст підручника чи розповідь учителя на попередньому уроці, а й самостійно пояснити матеріал, довести наукові положення, навести власні приклади. Проводячи індивідуальне опитування, вчитель має визначитися, кого викликати, скількох учнів опитати, скільки часу відвести на опитування, а також передбачити, що в цей час робитимуть інші учні. Педагогіка не дає однозначних відповідей на ці запитання, проте досвід переконує, що в кожному конкретному випадку вони вирішуються залежно від завдань, які ставить перед собою вчитель. Під час індивідуального опитування важливо організувати роботу всіх учнів класу. Їм можна запропонувати уважно

слухати відповідь товариша, виправляти допущені ним помилки, доповнювати відповідь. За таку активну роботу може бути виставлена оцінка. Якщо біля дошки відповідає слабший учень, учитель слухає його відповідь сам, а решта учнів виконує самостійне завдання.

Велике виховне значення має залучення учнів до оцінювання знань однокласників через *взаємо рецензування відповідей*. Досвідчені вчителі привчають їх уважно слухати відповіді товаришів, визначати правильність, точність викладу фактичного матеріалу, досконалість мовного оформлення й доказовість прикладів.

Для цього організовують спеціальне тренування. На дошці записують основні запитання, за якими слід рецензувати:

1. Чи правильно й точно викладено теоретичний матеріал?
2. Чи все, що стосується питання, розповів учень?
3. Чи вдалі приклади навів?
4. Чи точно добирав слова і правильно будував речення?
5. Якої оцінки заслуговує така відповідь?

Прослухавши відповідь, учитель дає учням зразок усної рецензії на неї, пропонує висловлюватися від першої особи. Щоб залучити всіх дітей до роботи, оцінюють одну й ту саму відповідь кілька учнів.

На уроках повторення в процесі вивчення іноземної мови практикують *взаємо опитування учнів.* За завданням учителя діти самостійно формулюють запитання, на які відповідає викликаний учень. Відтак учитель пропонує школярам ставити запитання, відповіді на які доповнять упущене. Учень, який запитував, визначає ступінь правильності відповіді, а в разі потреби відповідає сам.

Рецензування відповідей однокласників і взаємоопитування сприяють активізації уваги учнів, вихованню чесності, справедливості, переконують дітей, що об'єктивне оцінювання — вельми складна справа.

Мета *фронтального опитування* — перевірка знань, умінь і навичок одразу багатьох учнів. Його проводять переважно тоді, коли необхідно виявити

рівень засвоєння знань, які слід запам'ятати, оскільки вони є підґрунтям для засвоєння певного складного матеріалу. Таке опитування стимулює активність учнів, сприяє повторенню та систематизації знань.

На практиці фронтальне та індивідуальне опитування нерідко поєднують: учитель ставить учням запитання і проводить з ними перевіркову бесіду.

Метод письмового контролю — письмова перевірка знань, умінь та навичок. З таких предметів, як мова і математика, його використовують не рідше, ніж усну перевірку. Письмовим методом перевіряють знання учнів і з географії, історії, біології, хімії. Залежно від навчального предмета письмовий контроль знань здійснюють у формі контрольної роботи» твору, переказу, диктанту та ін. Мета письмової перевірки — з'ясування ступеня оволодіння учнями вміннями і навичками з предмета. Водночас існує можливість визначити і якість знань — їх правильність, точність, усвідомленість, уміння застосовувати ці знання на практиці.

Важливим питанням письмової перевірки є підбір тем, завдань, системи вправ, чітке їх формулювання. Теми контрольних робіт, завдання і вправи мають бути посильними для учнів, відповідати рівневі їх знань, але водночас потребувати певних зусиль, виявляти знання фактичного матеріалу. Визначаючи обсяг письмової контрольної роботи, слід враховувати необхідний для виконання час: залежно від її призначення — від 15 до 45 хв. Письмові роботи можуть виконуватись і як домашні завдання. Контрольну письмову роботу перевіряє вчитель. За її результатами він аналізує якість знань, умінь та навичок класу загалом та окремих учнів і вживає заходів для усунення помилок і недоліків.

З метою запобігання перевантаженням учнів письмовими контрольними роботами необхідно складати графік проведення усіх їх видів для кожного класу на чверть. Небажано одного дня в одному класі проводити більш як одну письмову роботу. Позитивним у письмовій перевірці є те, що за короткий час можна перевірити знання багатьох учнів; результати перевірки зберігаються; є

змога виявити деталі й неточності у відповідях учнів. Її недолік — потребує чимало часу для перевірки учнівських робіт, призводить до зниження грамотності учнів, якщо вчителі нехтують єдиними орфографічними вимогами.

Метод тестового контролю (від англ. *test* іспит, випробування, дослід) передбачає відповідь учня на тестові завдання за допомогою розставляння цифр, підкреслення потрібних відповідей, вставляння пропущених слів, знаходження помилок тощо. Це дає змогу за короткий час перевірити знання певного навчального матеріалу учнями всього класу. Зручні тести і для статистичної обробки результатів перевірки.

За основним призначенням їх поділяють на: тести розумової обдарованості (інтелекту) і тести навчальної успішності.

Тестові завдання, що потребують конструювання відповідей, поділяють на: завдання у вигляді питальних або стверджувальних речень, зміст яких передбачає коротку й точну відповідь, і завдання, в. яких учні повинні заповнити пропуски. За дидактичним призначенням тести з конструйованими відповідями класифікують на тести на доповнення, тести на використання аналогії й тести на зміну елементів відповіді. Тестова перевірка дає змогу ефективно використати час, висуває до всіх учнів однакові вимоги, усуває суб'єктивізм, сприяє дотриманню єдності вимог, не настроює учня проти вчителя. Важливо, що об'єктивність оцінки унеможливлює випадковість в оцінці знань, стимулює до їх самооцінки.

Однак така перевірка може виявити лише знання фактів, але не здібності, вона заохочує механічне запам'ятовування, а не роботу думки, до того ж потребує багато часу для складання програм.

Метод графічного контролю —він передбачає відповідь учня у вигляді складеної ним узагальненої наочної моделі, яка відображає певні відношення, взаємозв'язки у виучуваному об'єкті або їх сукупності. Це можуть бути графічні зображення умови задачі, малюнки, креслення, діаграми, схеми, таблиці. Графічна перевірка може бути самостійним видом або як органічний елемент входити до усної чи письмової перевірки.

Метод практичної перевірки— таку перевірку здійснюють під час лабораторних і практичних занять.

Метод самоконтролю— усвідомлене регулювання учнем своєї діяльності задля забезпечення таких її результатів, які б відповідали поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам, зразкам. Мета самоконтролю — запобігання помилкам та їх виправлення.

Показником сформованості контрольних дій, а отже, й самоконтролю є усвідомлення учнями правильності плану діяльності та її операційного складу, тобто способу реалізації цього плану. Ефективний засіб формування в учнів навичок самоконтролю — використання колективних (фронтальних) перевірок у поєднанні з контролем з боку вчителя. У процесі навчання слід знайомити учнів з метою виконуваної роботи, вимогами до неї, способами виконання, прийомами самоконтролю і шляхами їх удосконалення. Важливу роль у самоконтролі відіграють педагогічна оцінка та самооцінка. Від ефективності самооцінки залежить здатність учня знаходити помилкові дії, запобігати їм і таким чином підвищувати результати самоконтролю. Для самоконтролю нерідко використовують звукозапис. Прослуховуючи запис власного читання тексту, учень може виявити недоліки в техніці читання, інтонуванні, артикуляції окремих звуків. За наявності записів окремих тем підручника з іноземної мови учням неважко виявити й виправити свої мовні огріхи.

Метод самооцінки передбачає критичне ставлення учня до своїх здібностей і можливостей та об'єктивне оцінювання досягнутих успіхів. Стосовно самооцінки учнів поділяють на таких, що переоцінюють себе, недооцінюють себе, оцінюють себе адекватно. Для формування самоконтролю і самооцінки педагог повинен мотивувати виставлену учневі оцінку, пропонувати йому оцінити свою відповідь; організовувати в класі взаємоконтроль, рецензування відповідей інших учнів тощо.

Самоконтроль та самооцінку можна застосовувати до тієї частини знань, умінь і навичок, рівень засвоєння яких можуть легко визначити самі учні — формул, правил, географічних назв, історичних фактів, віршів тощо.

Для організації самоконтролю знань учнів ознайомлюють з нормами і критеріями оцінювання знань, звертаючи увагу, що помилки можуть бути істотні та менш істотні з огляду на мету контролю. Результати самоконтролю і самооцінки знань з окремих тем фіксують у класному журналі. Це робить їх вагомими, впливає на посилення відповідальності учнів за навчальну роботу, виховання почуття власної гідності, чесності.

2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов

http://k04479.ucoz.ua/publ/metodichni_rekomendaciji/metodichni_rekomendaciji_shodo_vikladannja_inozemnikh_mov_u_2016_2017_n_r/3-1-0-16

Геополітичні, комунікаційні та технологічні зміни в суспільстві втягнули як в безпосереднє так і в опосередковане спілкування доволі велику кількість людей різноманітного віку, професій, інтересів. Відповідно зросли і потреби у використанні іноземних мов. Особливо актуальним на сьогодні є інтерактивний підхід до вивчення іноземних мов, у сфері розвитку культури мовлення, та розвиток таких компетентностей як: мовна, мовленнєва і соціокультурна. Для сучасної мовної освіти вкрай необхідні між предметна інтеграція, багаторівневість, варіативність та орієнтація на міжкультурний аспект в оволодінні мовами.

Нові завдання вимагають змін до рівнів володіння іноземними мовами, визначення нових підходів до відбору змісту та організації матеріалів, використання адекватних форм та видів контролю.

Слід враховувати, що навчальні програми з іноземних мов не встановлюють порядок (послідовність) вивчення предметної тематики у рамках навчального року, а лише вказують на зміст, вивчення котрого є об'єктом тематичного контролю та оцінювання у рамках семестрового і підсумкового контролю.

Програми з іноземних мов мають наскрізний характер та представлені в єдиній системі, в діяльнісній термінології з чітко вираженою кореляцією між класами.

Інваріанта складова Типового навчального плану основної школи забезпечує реалізацію змісту іншомовної освіти на рівні Державного стандарту.

Якість загальної середньої освіти забезпечується через реалізацію інваріантної та варіативної частин навчального плану, які обов'язково фінансуються з відповідних бюджетів. Предмети та курси за вибором визначаються загальноосвітнім навчальним закладом у межах гранично допустимого навчального навантаження з урахуванням інтересів та потреб учнів, а також рівня навчально-методичного та кадрового забезпечення закладу.

Зміст навчання іноземної мови в школі реалізується через основні цілі направлені на розвиток в учнів культури спілкування в процесі формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції. Це передбачає формування як чисто лінгвістичних навиків (лексичних, фонетичних, граматичних), так і їхнє нормативне використання в усному та писемному мовленні. Зміст і структура предмета іноземна мова визначається:

- комунікативними цілями і задачами;
- варіативністю змісту навчання іноземної мови в різних типах шкіл;
- кількістю годин, що відводиться на вивчення іноземних мов;
- віковими особливостями учнів;
- між предметними зв'язками.

На початковому етапі навчання (1-4 класи) велике значення має створення психологічних та дидактичних умов для розвитку в учнів початкових класів бажання вивчати іноземну мову, стимулювання потреб в ознайомленні зі світом закордонних ровесників та використання іноземної мови для цих цілей; формування елементарних умінь міжособистісного спілкування іноземною мовою з опорою на рідну мову. Вивчення іноземної мови в початковій школі направлено на:

- створення умов для ранньої комунікативно-психологічної адаптації до нового мовного світу, що відрізняється від світу рідної мови і культури, і

для подолання у подальшому психологічного бар'єру у використанні іноземної мови як засобу комунікації;

- ознайомлення з іншомовним пісенним, віршованим та казковим фольклором, світом ігор та розваг;
- набуття дітьми соціального досвіду за рахунок розширення спектру комунікативних ролей у ситуаціях сімейного та шкільного спілкування, з друзями і дорослими іноземною мовою;
- формування уявлень про спільні риси та особливості спілкування рідною та іноземною мовою;
- формування елементарних комунікативних умінь у 4-х видах мовленнєвої діяльності з урахуванням можливостей та потреб молодших школярів;
- формування деяких універсальних лінгвістичних понять, що спостерігаються в рідній та іноземній мовах.

На середньому етапі основної школи (5-9 класи) в центрі уваги знаходиться послідовний та систематичний розвиток в учнів всіх складових комунікативної компетенції в процесі оволодіння ними різноманітними стратегіями говоріння, читання, аудіювання, письма.

Навчання іноземної мови на цьому етапі направлено на опанування мовою як засобом міжкультурного спілкування через:

- формування і розвиток базових комунікативних умінь в основних видах мовленнєвої діяльності;
- соціокультурний розвиток учнів у контексті європейської та світової культури за допомогою країнознавчого, культурознавчого матеріалів;
- формування умінь представити рідну культуру і країну в умовах іншомовного міжкультурного спілкування;
- ознайомлення учнів з доступними для них стратегіями самостійного вивчення мов і культур.

На завершальному етапі середньої школи (10-11 класи) вивчення іноземної мови завершується формування комунікативної компетенції на рівні (B1+), що забезпечує використання іноземної мови у ситуаціях офіційного і

неофіційного спілкування в навчальній соціально-побутовій, культурній, адміністративній сферах комунікативної взаємодії.

Завдання і зміст іншомовного навчального спілкування старшокласників варіюються з урахуванням профілю школи і розширюються за рахунок міждисциплінарного підключення іноземної мови до вивчення інших предметів. Навчання іноземної мови на профільному рівні спрямовано на:

- Розвиток комунікативної культури та соціокультурної освіченості школярів, що дозволяє їм бути рівноправними партнерами міжкультурного спілкування іноземною мовою в побутовій, культурній та навчально-професійній сферах;
- Навчання етики дискусійного спілкування іноземною мовою при обговоренні культури, стилів і способу життя людей;

- Розвиток загально навчальних умінь збирати, систематизувати й узагальнювати культуро знавчу та іншу інформацію, що представляє інтерес для учнів;

- Ознайомлення учнів з технологіями самоконтролю і самооцінки рівня володіння мовою;

- Розвиток вмінь представляти рідну країну і культуру, способів життя людей в процесі іншомовного культурного спілкування;

- Використання іноземної мови у професійно-орієнтованому освіті.

Залежно від профілю школи останнє передбачає професійно-орієнтоване навчання іноземної мови при вивченні:

- гуманітарних дисциплін (історія, література, світова художня культура,суспільствознавство) за допомогою спецкурсів іноземною мовою або інтегрованих курсів з країнознавства і культурознавство, курсу з підготовки гідів-перекладачів та ін;
- природничо-математичних дисциплін через спецкурси іноземною мовою на інтерактивній основі, курси з технічного перекладу та інші курси, що надають мовну підтримку для профільної освіти і спілкування школярів;

- дисциплін, орієнтованих на конкретну професію, за допомогою профільно-орієнтованих мовних курсів для учнів професійно-технічних ліцеїв.

Середня школа також повинна створювати умови і стимулювати школярів до вивчення кількох іноземних мов з урахуванням потреб як самих учнів, так і суспільства в цілому.

На сьогодні уточнені схеми і критерії оцінювання, оскільки формат завдань з іноземних мов носить компетентнісний і характер і в тій чи іншій мірі охоплює всі компоненти комунікативної компетенції в якості об'єктів контролю.

Обсяг тексту, рівень складності, лексична та граматична наповнюваність, тематика текстів для аудіювання та читання; обсяг висловлювань монологічного висловлювання та кількість реплік у діалогічному мовленні, характер і тематика, лексична і граматична наповнюваність для говоріння; обсяг письмового повідомлення, його тематика, структура, повнота розкриття змісту, лексична насиченість та рівень граматичної компетентності для письма визначається вчителем відповідно до Програмових вимог, для кожного етапу навчання та типу навчального закладу.

Основними видами оцінювання з іноземної мови є поточне, тематичне, семестрове, річне оцінювання та підсумкова державна атестація. Більшість прийомів поточного оцінювання спрямовано на детальну перевірку окремих параметрів мови або вмінь мовлення, яких щойно навчили, тематичне оцінювання проводиться на основі поточного оцінювання і виставляється єдиний тематичний бал. Під час виставлення тематичного балу результати перевірки робочих зошитів не враховуються.

Семестрове оцінювання з іноземної мови проводиться один раз наприкінці семестру за чотирма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо).

Для виконання всіх видів навчальних робіт з іноземної мови учням рекомендується мати зошити:

- з першого року навчання (1 клас) - 2 зошити один з яких може бути на друкованій основі;
- для виконання тематичних, підсумкових, контрольних робіт окремі зошити не заводяться.

При перевірці робіт з іноземної мови у початковій школі (1-4 класи) вчитель виправляє помилки і пише зверху правильний варіант слова, виразу тощо. Зошити у яких виконуються навчальні класні та домашні роботи перевіряються після кожного уроку у всіх учнів з виставленням оцінок.

В 5-9 класах зошити перевіряються один раз на тиждень.

В 10-11 класах у зошитах перевіряються найбільш значимі роботи, але з таким розрахунком, щоб один раз в місяць перевірялись роботи всіх учнів.

Словники перевіряються один раз в семестр. Вчитель виправляє помилки і ставить підпис та дату перевірки.

Не менш важливим на сьогоднішній день у сучасній школі є саме оцінювання. Самооцінювання є невід'ємним умінням сучасної людини в процесі пізнання і самопізнання та альтернативним способом оцінки досягнень учнів. Найважливішою метою самооцінювання є підвищення учнівської здатності до саморефлексії, що сприяє зростанню питомої ваги самостійності в організації процесу навчання (самонавчання). Одним з найефективніших інструментів, що допомагає розвинути в учня здатність до самооцінювання в іншомовному навчанні є *Європейське мовне портфоліо*.

Використання Європейського мовного портфоліо дозволяє зробити процес іншомовного навчання більш прозорим для учнів, допомагаючи їм розвивати їхню здатність до відображення та самооцінювання, таким чином, надаючи їм можливість поступово збільшувати свою відповідальність за власне навчання.
Загальноєвропейські рівні володіння мовою є базовими для Європейського мовного портфоліо. Вони забезпечують основу для учнівського самооцінювання та слугують матеріалом для постановки навчальних цілей. Шкали для самооцінювання відповідно до рівнів мовленнєвих умінь є центральними для структури і функцій Європейського мовного портфоліо.

Отже, використовуючи Європейське мовне портфоліо у своєму іншомовному навчанні учні не тільки знайомляться із загальноєвропейськими рівнями володіння мовою, але й на практиці вчаться працювати з ними - з одного боку, займаючись плануванням власної навчальної діяльності із визначенням конкретних цілей за допомогою дескрипторів в оціночних шкалах, з другого - займаючись самооцінюванням, яке є результатом ефективної учнівської рефлексії власного процесу навчання мови. Отже, за допомогою Європейського мовного портфоліо спрощується процедура впровадження європейських стандартів оцінювання учнів, в тому числі під час формуючого чи підсумкового тестування, які здійснюються за допомогою дескрипторів відповідно до Загальноєвропейських рівневих стандартів.

Під час вивчення іноземної мови дія самооцінювання може фокусуватися на трьох аспектах. Перший - це сам освітній процес. Учні повинні бути здатними оцінити, наскільки добре вони навчаються взагалі, на певному етапі та наскільки успішно виконують індивідуальні завдання та досягають навчальних цілей. Другий аспект для самооцінювання - це учнівські комунікативні уміння, відповідно до рівнів і дескрипторів, розроблених Радою Європи. Третій аспект - це лінгвістична компетентність учня.

Використовуючи самооцінювання, учні вчаться контролювати свій лінгвістичний здобуток і виправляти помилки, використовуючи ті самі шкали і оціночні схеми, які використовуються під час оцінювання іншими. Таким чином, вони починають глибше розуміти методи оцінювання, що може допомогти їм краще скласти підсумкові іспити (тести).

Самооцінювання та традиційне оцінювання не можуть замінити один одного, але в ідеалі вони повинні доповнювати один одного. Самооцінювання базується на учнівській розвинутій здібності рефлексії з метою оцінити свої знання, уміння й досягнення. Оцінювання іншими надає більшої об'єктивності у вимірювані тих же знань, навичок і досягнень. Використання цих двох видів оцінювання сприятиме розвитку учнівської автономії, впровадженню

компетентістного підходу у навчання іноземних мов, кращого розуміння загальноєвропейських оціночних стандартів.

На сьогодні розроблено український варіант Європейського мовного портфоліо який пройшов апробацію у п'яти регіонах України (Харків, Одеса, Донецьк, Чернівці, Тернопіль) та підготовлено і видрукувано методичний посібник «Європейське Мовне Портфоліо: Методичний посібник. - Тернопіль: Лібра Терра,2015.». Більш детально ознайомитися з основними положеннями щодо використання Європейського мовного портфоліо можна на сайтах: www.coe.int/portfolio; wwwcilt.org.uk/elp.htm; www.nacell.org.uk/elp.htm; www.eelp.gap.it; www.europeestaalportfolio.nl та безпосередньо звернувшись до національного експерта проекту Карпюк О.Д. за адресою: karpiuk@i.ua.

Звертаємо увагу, що наказом МОН від 03.06.08 №496 затверджено інструкцію з ведення класного журналу учнів 5-11(12) класів загальноосвітніх навчальних закладів. Відповідно до загальних вимог до ведення класного журналу «Записи в журналі ведуться державною мовою. З іноземних мов частково допускається запис змісту уроку та завдання додому мовою вивчення предмета».

Всі записи в зошитах учні повинні проводити з урахуванням наступних вимог:

- писати акуратно та розбірливо;
- записувати дату виконання роботи (число та місяць). Дата в зошитах з іноземних мов записується так як це прийнято у країні мова котрої вивчається. Після дати необхідно вказати де виконується робота (класна чи домашня робота);

- вказати номер вправи або вид роботи, що виконується.

Зошити та словники підписуються мовою яка вивчається.

Поділ класів на групи здійснюється відповідно до нормативів, затверджених наказом Міносвіти і науки України від 20.02.02 р. № 128 Та керуючись Законом «Про освіту» (2017). При поглибленому вивченні іноземної мови з 1-го класу клас ділиться на групи з 8-10 учнів у кожній (не більше 3 груп); при вивченні

іноземної що не є мовою навчання, а вивчається як предмет - клас чисельністю понад 27 учнів ділиться на 2 групи.

Тема 2.1. Методика самостійної роботи студентів

1.Самостійна робота учнів під час навчання іноземної мови як методична та психологічна проблема

2. Розвиток самостійності учнів у процесі навчання іноземної мови

1.Самостійна робота учнів під час навчання іноземної мови як методична та проблема

Одним з найбільш доступних і перевірених практикою шляхів підвищення ефективності знань з іноземної мови та активізації учнів на уроці є відповідна організаціясамостійної навчальної роботи. Вона займає виняткове місце на сучасному уроці, тому що учень здобуває знання тільки в процесі особистої самостійної навчальної діяльності.

Передові педагоги завжди вважали, що на уроці діти повинні працювати по можливості самостійно, а вчитель - керувати самостійною працею, давати для самостійного процесу матеріал. Фахівцями в цій галузі підкреслювалося, що учням важливо дати метод, дороговказну нитку для організації придбання знань, а це значить - озброїти їх вміннями і навичками наукової організації розумової праці, тобто вміннями ставати мету, обирати засоби її досягнення, планувати роботу в часі. Для формування цілісної та гармонійної особистості необхідно систематичне включення її в самостійну діяльність, яка в процесі особливого виду навчальних завдань - самостійних робіт - набуває характеру проблемно-пошукової діяльності.

Існує безліч різних напрямів у дослідженні природи активності і самостійності учнів у навчанні. Перший напрям бере початок ще в давнину. Його представниками можна вважати ще давньогрецьких вчених (Аристос, Сократ, Платон, Аристотель), які глибоко і всебічно обгрунтували значимість добровільного, активного і самостійного оволодіння дитиною

знаннями. Така діяльність приносить дитині радість і задоволення і тим самим усуває пасивність з його боку у придбанні нових знань. Свій подальший розвиток вони одержують у висловлюваннях Франсуа Рабле, Мішеля Монтеня, Томаса Мора, які в епоху похмурого середньовіччя, в розпал процвітання в практиці роботи школи схоластики, догматизму і зубріння вимагають навчати дитину самостійності, виховувати в ньому вдумливого, критично мислячої людини.

Так у XIX столітті російські педагоги М. І. Кареєв, Н. І. Рожков, М. Г. Тарасов та інші наполегливо пропагували і впроваджували різні види самостійних робіт. Революціонери-демократи А. И. Герцен, Н. І. Добролюбов, Д. І. Писарєв, М. Г. Чернишевський та інші, формуючи дидактичні положення, вимагали: викладання повинно бути конкретним, наштовхувати учнів на самостійні роздуми. Після Жовтневої революції початку 20 століття постало завдання - розвиток самостійності учня при його навчанні, так як було потрібно виховання активного будівника соціалізму.

Вчителі та методисти того часу стали виконувати ці вимоги, внаслідок чого в 30-50-і роки 20 століття з'явилися цінні рекомендації щодо організації самостійних того часу стали виконувати ці вимоги, в результаті чого у 30-50-і роки 20 століття з'явилися цінні рекомендації з організації видів самостійної роботи , по спільній діяльності вчителя та учнів.

Так І. Т. Огороднiков, обгрунтовуючи необхідність самостійних робіт, рекомендує такі види поєднання діяльності вчителя і діяльності учнів:

- вчитель сам не викладає матеріал, а лише організовує самостійну роботу учнів над його вивченням;

- вивчення нового матеріалу починається повідомленнями учнів;

- вчитель зупиняється тільки на основних питаннях, а другорядний матеріал учні вивчають самостійно;

- вчитель дає лише введення до теми, а учні під його керівництвом самостійно вивчають весь матеріал.

Він справедливо вказував, що головна роль вчителя - спонукати учнів до самостійного логічного мислення, вчити їх аналізу, визначенню пізнавальних завдань і проблем уроку, застосування отриманих знань і набутих навчальних умінь, в тому числі практичних. Природно, що рекомендації заслуженого діяча науки, професора І.Т. Огородникова не втратили своєї актуальності і в даний час.

Необхідно відзначити, що в 50-60 роки 20 століття не було єдиної думки у визначенні самостійних робіт. Наприклад, Р.Б. Срода під самостійною роботою учнів розумів таку їх діяльність, яку вони виконують, виявляючи максимум активності, творчості, самостійного судження. Р.М. Мікельсон під самостійною роботою розумів «виконання учнями завдань без всякої допомоги, але під наглядом вчителя», який у разі утруднення може перейти до колективних вправ. Найчастіше цей вид самостійної роботи застосовувався при виконанні учнями домашнього завдання. Але це визначення піддалося критиці за те, що автор недооцінював внутрішній бік самостійної роботи учнів, яка виражалася в самостійності думок і висновків.

Група авторів (Н. Г. Дайрі, Р. Г. Лемберг) зробили спробу розкрити внутрішні ознаки самостійної роботи, що залежать від структури пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання. Перш за все - це відноситься до прояву самостійності учнів при виконанні різних вправ і завдань. Ця робота розглядається цими дослідниками, як засіб формування самостійності учнів, форма організації їх пізнавальної діяльності, що вимагає прояву активності, творчості, ініціативи при вирішенні завдань. Робота з виконання різних завдань починається з бажання учнів проявити свою активність. Обов'язковою умовою є усвідомлення учнями мети і сенсу вправи.

Г. М. Муртазін дає визначення самостійних робіт учнів на уроці і вважає, що така активна пізнавальна діяльність всіх учнів класу, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням і в спеціально відведений для цього час, при цьому результати самостійних і розумових, і моторних дій

школярів виражаються в зовнішньо контрольованих формах. *Він розрізняє п'ять ознак самостійної роботи:*

1) виконання за завданням вчителя;

*2) у спеціально відведений час; *

3) працюють всі учні;

4) робота виконується без безпосередньої участі вчителя;

5) пізнавальна діяльність включає як розумові так і моторні дії.

Як випливає зі сказаного вище Г. М. Муртазін досить повно характеризує самостійну роботу учнів, але не вказує її певного значення у розвитку самостійності школярів, а це є істотним при організації будь-якого роду самостійної діяльності учнів.

Т. І. Шамова, вважаючи самостійні роботи формою організації пізнавальної діяльності учнів, так само називає п'ять ознак:

- наявність мети;
- конкретного завдання;
- чітка форма вираження результату роботи;
- визначення форми перевірки результату;
- обов'язкове виконання роботи кожним учнем.

Слід зауважити, що автором не сказано про керівництво вчителя, про значення самостійних робіт у розвитку самостійності, тому перераховані ознаки не можна вважати повними.

Цікаве дослідження провела представниця естонської наукової школи І. Е. Унт. Вона називає самостійною роботою такий спосіб навчальної діяльності, «коли учневі даються навчальні завдання і керівництво для їх виконання; робота проводиться під керівництвом вчителя, але без його участі, і її виконання вимагає від школярів розумового напруження. І. Е. Унт до ознак самостійної роботи відносить зміст і структуру досліджуваного матеріалу. Дійсно, зміст матеріалу впливає на методи навчальної роботи, тому вони повинні відповідатидосліджуваному матеріалу.

М.А. Данилов основним критерієм самостійної роботи вважає, що дозвіл учнями пізнавальних завдань, проблемних ситуацій. Завдання, вважає він, «спонукає учнів до самостійної роботи, служить початковим моментом їх розумового процесу». Учні відшукують нові шляхи їх вирішення на основі придбання нових і поглиблення старих знань. Хід вирішення пізнавальної задачі зумовлений її змістом, методами розумової діяльності учня і системою наявних у нього знань, вважає Ю.А. Самарін. Успіх залежить від організації самостійної діяльності, яка включає в себе правильний розподіл часу на окремі її етапи, чітке формулювання завдання перед учнями.

Б.П. Єсіпов (60-ті рр.) визначив самостійну роботу як «таку роботу, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням у спеціально наданий час, при цьому учні свідомо прагнуть до поставленої мети завданням, використовуючи свої зусилля і виражаючи результат розумових і фізичних дій ». *У його розумінні самостійна робота характеризується такими ознаками як:*

- *Наявність завдання вчителя;*

- *Наявність часу для виконання;*

-*Наявність результату у вигляді усних, письмових робіт;*

-*Необхідність розумової напруги;*

І те й інше розуміння самостійної роботи правомірно. Однак друге більш глибоко відображає суть даного явища.

П.І. Підкасистий, займаючись дослідженням даної проблеми, відзначає, що у визначенні самостійної роботи повинні бути відображені творчістьучня і єдність процесуальної і логіко-змістовної сторін самостійної діяльності. Вони, на думку П.І. Пидкасистого, недостатньо враховуються у навчальній практиці, породжуючи нудну і одноманітну діяльність школяра. Він вважає, що самостійна робота - це засіб, який в кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретної мети і задачі. Не можна не погодитися з П.І.Підкасистим, що саме самостійна робота є найважливішою умовою самоорганізації і самодисципліни в оволодінні методами пізнавальної

діяльності, вона виробляє в студента психологічну установку на самостійне поповнення знань і вироблення вміння орієнтуватися в потоці різноманітної інформації при вирішенні різних завдань.

За визначенням А.І. Зимня, самостійна робота представляється «як цілеспрямована, внутрішньо мотивована структурована самим об'єктом у сукупності виконуваних дій і коррігіруемая їм по процесу і результату діяльності. Її виконання потребує досить високого рівня самосвідомості, рефлективності, самодисципліни, особистої відповідальності, доставляє учневі задоволення як процес самовдосконалення і самопізнання ». А.І. Зимня підкреслює, що самостійна робота школяра є наслідком правильно організованої його навчальної діяльності на уроці, що мотивує самостійне її розширення, поглиблення і продовження у вільний час.

Досить вузько розглядають дану проблему вчені, які на перший план у самостійній діяльності учнів висувають їх роботу з підручником на уроці (О. Ф. Соловйова, Я. І. Ханбіков та ін) і позаудиторної роботи (М. Т. Смирнов, Н.А . Константинов та ін), а Є. А. Анфілова і А.Є. Поліектов бачать у самостійній роботі основний засіб закріплення знань.

Наукова школа педагогічного факультету нині Національного університету біоресурсів і природокористування України бере початок з 1962 року. Вчені, які досліджували організацію самостійної роботи у 70 - ті та 80 - ті роки 20 століття: А. Гуменюк, А. Дьомін, Р. Балан, К. Квасневський, П.Олійник та інші. У 90 роки і нині досліждують поняття самостійної роботи Н. Журавська, В. Ковальчук, В. Кручек, П. Лузан, М. Пригодій та інші.

Як можна відзначити, що єдності в підході до даної проблеми у вчених не існує. Вони по-різному тлумачать поняття «самостійна робота», її сутність, зміст і структуру.

Підсумовуючи все вищесказане, до основних ознака самостійної роботи учнів на уроках іноземної мови можна віднести наступні:

1. зовнішніми ознаками самостійності учнів при виконанні завдань є вміння планувати свою роботу, виконувати завдання без безпосередньої допомоги вчителя і оцінювати результат своєї роботи;

2. систематичне здійснення учнями самоконтролю за результатами своєї роботи, коригування і вдосконалення способів її виконання;

3. наявність пізнавальної задачі, проблемної ситуації, що спонукає учнів до самостійної інтелектуальної діяльності;

4. прояв учнями самостійності і творчої активності при вирішенні поставлених перед ними пізнавальних завдань;

5. включення до завдання для самостійної роботи матеріалу, засвоєння якого сприяло б цілісного розвитку особистості учня, самоосвіти і творчості.

Аналізуючи всі можливі підходи, можна за основу прийняти таке визначення: **самостійна робота** – це ***форма організації навчальної діяльності, при якій учні з певною часткою самостійності, а при необхідності, при частковому керівництві вчителя виконують різного роду завдання, докладаючи необхідні для цього розумові зусилля і проявляючи навички самоконтролю і самокорекції.***

Педагоги та психологи пропонують різні шляхи інтенсифікації освітнього процесу. Видний психолог, який займається психологічними процесами у навчанні іноземної мови, В.А. Артемов об'єднує всі шляхи в два магістральні напрямки навчання:

1. удосконалення методики навчання;

2. удосконалення психічних можливостей учня, знаходження в ньому таких якостей, використання яких підвищить ефективність навчання.

Удосконалення учня йде, головним чином, шляхом відкриття у ньому невикористаних можливостей. До їх числа належать психологічні прийоми, що дозволяють збільшувати обсяг, розподіл, інтенсивність, стійкість уваги, поліпшити пам'ять, розвинути вольові, емоційні якості особистості.

Управління самостійною роботою учнів на сьогоднішній момент ще зустрічається з цілим рядом труднощів. Учні ще недостатньо володіють

методами самостійної роботи, тобто методами читання, записів, засвоєння прочитаного. Завданням вчителя є дати правильний напрямок самостійної роботи учнів, тобто напрям, заснований на знанні фізіологічних та психологічних особливостей організму. Тому необхідно розглянути ті специфічні риси уваги і пам'яті, які необхідно враховувати при організації самостійної роботи з вивчення іноземної мови.

Перш за все, учні повинні з інтересом ставитися до того матеріалу, який вони вивчають. Педагог повинен піклуватися про те, щоб матеріал, даний для самостійної роботи, з одного боку, не втрачав новизну, а, з іншого боку, був доступний для сприйняття. Найважливішим психолого-фізіологічним процесом, що визначає розвиток і інтелектуальний прогрес особистості є пам'ять.

Необхідною умовою переходу з рівня короткочасної на рівень довготривалої пам'яті є рясна тренування і вправи в закріпленні отриманих слідів. Саме тому першочерговим завданням вчителя іноземної мови при керівництві самостійною роботою учнів є раціональна організація повторення матеріалу. Кожен текст, кожен розділ має опрацьовуватись кілька разів. Повинні мінятися тільки способи опрацювання. Наприклад, при засвоєнні лексичного матеріалу, вчитель повинен рекомендувати такі види роботи: написання викладу, твори, реферату, анотації, закріплення лексики в ході усної бесіди тощо. Завданням вчителя є так направляти роботу учнів, щоб вони шляхом своєчасного повторення при самостійній роботі попереджали забування.

Необхідно зупинитися і на наступному: не можна вважати повторення повторенням, якщо матеріал уже забутий. На його засвоєння доводиться затрачати майже таке ж зусилля, як на засвоєння зовсім незнайомого матеріалу. Тому неодмінною умовою доброго запам'ятовування матеріалу, розрахованого на активну його володіння, є багаторазове повернення до нього, наступне безпосередньо слідом за первинним ознайомленням, а потім через визначений проміжки часу.

Психологічні дослідження також свідчать про те, що необхідно рекомендувати вивчення більш складного матеріалу до вивчення легкого, тому що збільшення інтерференції відбувається у зв'язку із зростанням ступеня труднощі подальшої інформації.

Таким чином, завданням вчителя іноземної мови є цілеспрямоване і постійне виховання в учнів при їх самостійній роботі здатності до «мислячого запам'ятовування» (термін П. П. Блонського). Якщо ця здатність увійде в звичку, вона буде сприяти раціоналізації процесу навчання, з метою економії витрачених зусиль і прискорення процесу засвоєння матеріалу. Для учнів, які вивчають іноземну мову і володіють хорошою зоровою пам'яттю, вирішальне значення має графічна форма слова. Вони представляють зорово те, що написано від руки, а коли вони кажуть, вони як би читають ці слова. Але практичне володіння мовою більшою мірою пов'язане зі слуховою пам'яттю. Тому, учень, у якого розвинена тільки зорова пам'ять, повільно засвоює іноземну мову. Йому важко запам'ятовувати звук, інтонацію. Вимова у нього, відповідно, погана. А ось граматику він засвоює легко, тому що відразу ж візуально уявляє собі зорові закінчення. Йому легше зробити переклад на іноземну мову, ніж написати твір. Якщо вчитель не буде допомагати такому учневі, то учень втратить віру в свої сили, і спроба освоїти іноземну мову виявиться для нього неможливою.

Ті учні, у яких розвинена слухова пам'ять, схильні мислити, використовуючи звукові образи. Зорова і моторна пам'ять відіграють допоміжну роль. При читанні такий студент чує внутрішній голос, при листі він пише під диктовку того ж внутрішнього голосу. Учень, наділений гарною слуховий пам'яттю, засвоює іноземну мову легше, ніж учень з розвиненою зоровою пам'яттю. Він легко запам'ятовує слова, введені усно, але от закінчення, відміни і інші граматичні форми йому даються складніше. Такий учень покладається більше на інтуїцію, ніж на точні знання. Він погано перекладає на іноземну мову пропозиції, однак написати твір на тему йому легко, оскільки він просто відтворює те, що чув раніше.

Учень з сильно розвиненою моторної пам'яттю найлегше мислить образами, засвоєними в результаті моторної діяльності. Звукові і зорові образи не мають для нього ніякого значення. Такий учень легше відчуває слово тоді, коли сам відтворює його. При читанні він сприймає склади і слова одне за одним, чітко відчуваючи руху, вироблені при активній артикуляції цих слів. Моторні образи, створювані при письмі, читанні, вимові, - майже єдині засоби, якими такий студент може скористатися для придбання всієї суми навичок, необхідних для володіння іноземною мовою. Учень, який володіє таким видом пам'яті, не може, як правило, вивчити іноземну мову. Але, як відзначають учені, такий вид пам'яті зустрічається рідко.

Дослідження в галузі психології навчання іноземним мовам доводять, що найсприятливішою для вивчення мови і в той же час найпоширенішою є змішана пам'ять, поєднує здатність засвоювати образи, отримані шляхом слухового, зорового, моторного сприйняття. Якщо всі види пам'яті розвинені однаково добре, то перед нами ідеальний учень для навчання іноземної мови. Він здатний працювати абсолютно самостійно і досягати хороших результатів, так як він з легкістю опановує всіма видами мовленнєвої діяльності. Він добре читає вголос, вступає в іншомовне спілкування і чудово знає граматику.

Тому необхідно шляхом тестування з'ясувати, яким видом пам'яті володіє учень і на підставі отриманих результатів будувати навчання.Облік всіх вищевикладених психологічних моментів мобілізації уваги і найбільш раціональних способів запам'ятовування матеріалу має, безсумнівно, позитивний ефект при організації самостійної роботи учнів з іноземної мови.

2. Розвиток самостійності учнів у процесі навчання іноземної мови

Використання сучасних методів навчання є основою при організації самостійної роботи учнів на уроці. Одним з таких методів можна вважати проблемний метод навчання. Подібний підхід обумовлений сучасною орієнтацією освіти на виховання творчої особистості і на закономірності розвитку цієї особистості, що формується саме в проблемних ситуаціях. Активізація пізнавальної діяльності учнів, розвиток інтересу до предмета,

формування самостійності, творчого ставлення до досліджуваного відбувається успішніше, якщо вчитель постійно міркує, розмірковує, залучає учнів в активний процес докази, обгрунтування, і якщо запропоновані завдання вимагають пошукової діяльності. Важливим моментом є підведення підсумків обговорення проблеми. Для цього вчитель може використовувати різні способи заохочення учнів. Також учителю необхідно проявити терпимість до помилок учнів і виправляти ці помилки тоді, коли учневі потрібна допомога.

Метод проектів знайшов широке застосування в багатьох країнах світу головним чином тому, що він дозволяє органічно інтегрувати знання учнів їх різних областей при вирішенні однієї проблеми, дає можливість застосувати отримані знання на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї. Але звернемося до іноземної мови. Було доведено, що проект цінний саме тим, що в ході його виконання яких навчають, вчаться працювати самостійно, набувають досвіду пізнавальної діяльності. Найважливіше, що саме учень визначає зміст проекту, в якій формі пройде його презентація. Цей метод допомагає оптимізувати процес навчання в самій звичайній школі, розвивати навички самостійної роботи учнів.

Метод проектів пропонує використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, орієнтованих на чіткий результат, значимий для кожного учня, що брав участь в розробці проекту. Потрібно пам'ятати, що на всіх етапах уроку вчитель повинен ініціювати самостійну пошукову, творчу діяльність учня, спрямовувати на визначення проблеми, яка складає основу проекту і пошук шляхів її вирішення. Спочатку вчителю необхідно розробити план проектної роботи і продумати систему комунікативних вправ. Учні повинні вільно володіти активної лексикою і граматикою в рамках навчальної теми, перед тим як переходити до обговорення певних питань. Робота над проектом зазвичай займає декілька уроків, а для захисту раціонально виділити здвоєний урок. Організовуючи роботу над проектом, важливо дотримати наступні умови:

- відповідність тематики проекту;

- учні повинні бути зорієнтовані на залучення фактів із суміжних галузей знань;

- учнів необхідно зорієнтувати на зіставлення і порівняння подій, фактів з життя людей різних національностей і різних країн, підходів до вирішення тих чи інших проблем.

Наприклад, можна запропонувати наступні теми проектів: Сучасна королівська сім'я. Іноземна мова в моєму житті. Захист прав дитини в нашій країні і країні мови, що вивчається. Проблеми молоді. Знамениті люди нашої країни і країни мови, що вивчається. Проблеми освіти в нашій країні і в країні мови, що вивчається тощо.

Учень повинен мати здатність узагальнювати прочитаний матеріал, робити самостійні висновки, спираючись на свій досвід, ерудицію, творчість. Він повинен вміти аналізувати опрацьований матеріал, порівнювати різні чинники, прогнозувати хід захисту проекту.

Метод проектів чітко орієнтований на реальний практичний результат, значимий для школярів. Розширюється їх освітній кругозір, зростає стійкий пізнавальний інтерес, природним стає участь у діалозі культур. В учнів є можливості показати свої організаторські таланти, а також уміння самостійно здобувати знання, що є дуже суттєвим моментом для організації процесу навчання в сучасній школі.

Іншим вправою, в процесі якого відбувається поступовий перехід мовної ініціативи від учителя до учня, є *завдання з репліками*. Кожному учневі дається картка, на якій написана репліка (або перша, або друга, що є відповіддю на першу). Завдання учня - знайти свою пару, тобто учня з відповідною реплікою.

Ще одна вправа, що розвиває ініціативну мова учнів - *розповідь по картинці з ускладненою нерозгорнутою ситуацією* (головним у даному випадку є не зображене, а «внутрішня» наочність, власний домисел, фантазія, а також мовні можливості кожного учня). Наприклад, вчитель показує картинку, на якій зображені три учні, які сидять в кріслах кінотеатру. Вправа може виконуватися в наступних межах:

а) розповідь від імені одного із зображених на картинці;

б) розповідь від 3-ї особи;

в) розповідь по ланцюжку;

г) розповідь вчителя з зупинкою для запиту додаткової інформації.

Використання в роботі актуального матеріалу, включення в процес пізнання різних аудіовізуальних засобів, опор, ключів, пізнавальних ігор, створення навчальних ситуацій спілкування з особистісної спрямованістю стимулюють самостійну роботу в учнів, підтримують інтерес до вивчення іноземної мови.

Вчителі іноземної мови зазначають, особливі труднощі викликає в учнів самостійна робота над читанням. Тому велику увагу необхідно приділяти в 5-6 кл. вихованню культури навчальної праці, цілеспрямованому плануванню самостійної роботи школярів, ширше використовувати картки для читання; індивідуальну роботу з учнями.

Ще у вересні вчитель знайомить усіх з наступного пам'яткою:

Для того, щоб оволодіти іноземною мовою, треба багато читати. Намагайся прочитати всі тексти «Книги для читання». Ти дізнаєшся багато нового і цікавого. Читай щодня, а не напередодні уроку. Якщо при читанні тексту ти зустрічаєш незнайоме або забуте тобою слово, не перебивай читання, а читай далі, намагаючись зрозуміти значення цього слова по контексту.Прочитай завдання до тексту, якщо що - то буде не ясно, прочитай текст ще раз. Регулярне обговорення прочитаних вдома текстів у значній мірі сприяє і формуванню навичок говоріння.

Виховні можливості самостійної роботи зростають у тому випадку, якщо *організувати школярів за принципом контактних груп*, куди входять учні з різними навчальними можливостями, але однаковими інтересами. Така група виконує одне й те саме завдання, що розподіляється між учнями у відповідності з їх інтересами і мовними можливостями. Школярі, які цікавляться історією, готують самостійне монологічне висловлювання, про його минуле; захоплюються мистецтвом - про його визначні пам'ятки; ті, хто захоплюються

спортом, розповідають якими видами спорту займаються його жителі. Робота координується учнями,що виконують функцію помічника вчителя. Вирішуючи питання про організацію навчальної діяльності учнів на уроці, доцільно використовувати парну і групову форми роботи. Для організації групової роботи готуються спеціальні картки з завданнями, які дозволяють втягнути в активну мовну діяльність всіх учнів класу, забезпечити оперативний контроль за роботою кожного, ефективно управляти діяльністю всього класу.

Наприклад: клас ділиться на дві групи: одна представляє американську делегацію, інша - англійську. Усередині кожної групи 3-4 людини отримують картку з опорними словами. Представники груп готують повідомлення по темі: розповідають про життя в сільській місцевості у Великобританії і в Америці. Учні зі слабкою підготовкою мають можливість скористатися пропозиціями підстановочної таблиці при складанні свого невеликого висловлювання.

В учнів у процесі групової форми роботи з'являється відповідальність за доручену справу, виникає почуття взаємодопомоги. Працюючи в групах, школярі вчаться аргументувати свою точку зору, логічно будувати висловлювання. Поступово зникає страх говорити, невпевненість у собі, сором'язливість. А головне - групова робота вчить школярів самостійності.

Учителі іноземної мови зазначають, що школярі легко і невимушено засвоюють матеріал, який їм доступний, коли прийоми та види роботи при цьому цікаві для них. У своїй роботі доцільно використовувати ігри, в тому числі рольові. Так, в ігровій формі учні легко і з інтересом виконує такі завдання, як керований діалог, обов'язково з творчим підходом.
Один і той же діалог можна розіграти і представити по-різному. Якщо учні звичні до творчості і фантазування, вони самі придумують багато оригінальних варіантів. Далі роботу над цим діалогом можна продовжити. Завдання учням: розширити діалог, додавши п'ять-шість своїх реплік, в залежності від ситуації. У старших класах, при проведенні *творчих вправ*, важливо, щоб учні використовували реальні факти з життя школи, класу, висловлювали своє ставлення, свою думку з того чи іншого питання.

Використання навчальної ситуації на уроці може служити різним цілям навчання: розвивати навички діалогічного і монологічного мовлення, сприяти засвоєнню лексичного та граматичного матеріалу, служити засобом перевірки розуміння прочитаного тощо. Пропонуючи ситуації спілкування, враховується мовна підготовка учнів, вирішується питання про те, яка допомога буде надана слабким учням. Для слабких учнів вчитель готує картки з планом-алгоритмом. І таким чином всі школярі справляються із завданням.

Що ж стосується *поза аудиторної самостійної роботи*, то тут ми розглянемо роботу з такими компонентами як робота з текстом, словником і довідковою літературою, робочим зошитом, а також написання творів. *Отже, робота з текстом*. Ця робота є більш складною, тому що тексти досить великі за обсягом і в них може зустрічатися певна кількість незнайомих слів. Але така робота повинна проводитися обов'язково, так як вченими доведено, що ті, хто більше читають іноземною мовою, краще на нею і розмовляють. Читаючи значний за обсягом текст, учень не завжди в змозі відразу розібратися в його змісті. Не маючи можливості негайно переконатися у достовірності прочитаного, учень може не зовсім правильно зрозуміти зміст тексту. Тому *потрібно привчити учня до читання словнику, де зазвичай розкриваються необхідні лексичні, граматичні, стилістичні труднощі*. І, як правило, в кінці будь-якої книги з домашнього читання є двомовний словник, тому подібні книги цілком під силу учням для виконання домашньої самостійної роботи. Учитель також, на свій розсуд може пропонувати в якості домашнього завдання один з абзаців для письмового літературного перекладу.

Мета самостійної поза аудиторної роботи з текстом може бути зведена до запам'ятовування певних слів і переказу її змісту. З тексту учні вибирають те, що потрібно для вирішення пізнавальної задачі, поставленої в зв'язку з темою тексту. Така робота супроводжується розгорнутою бесідою за її результатами, стає важливою ланкою процесу засвоєння нових знань. А досягти цього можна за допомогою вправ, які зазвичай дані після тексту і які учням необхідно виконати вдома самостійно. Подібні вправи допоможуть краще розібратися у

змісті тексту, вони є опорними для обговорення пропонованого тексту в класі. Після їх виконання доцільно пропонувати «Тест на розуміння», який дає можливість проконтролювати розуміння тексту. Його можна виконувати вдома усно і перевіряти виконання по ключу.

Також хочеться додати, що, якщо в «Книзі для читання» є вірші, то доцільно пропонувати їх учням для самостійного літературного перекладу. Це дуже корисний вид роботи: він дає можливість спробувати свої сили і в якості перекладача, і як поета, а також завдання для самостійної роботи розвивають розумову діяльність і творчий потенціал учнів. Сюди ж можна віднести різного роду довідники, які розташовані в підручнику. Матеріали в них підібрані відповідно до програми даного класу і співвіднесені з віковими можливостями учнів і їх досвідом у досліджуваному іноземною мовою. Всі пояснення зроблені в доступній формі, учень зможе використовувати їх у самостійній діяльності.

Слід сказати окремо про розвиток навичок роботи зі словником. Необхідно прищеплювати «смак» роботи з ним учням, так як це дуже корисний вид роботи. Він розвиває мислення, пізнавальну діяльність і самостійність. Необхідно познайомити учнів з методикою роботи зі словником і умовними позначеннями, що містяться в словнику. Треба також навчити учнів правильно виписувати слова в їх індивідуальні словнички.

Зупинимося на «Робочих зошитах» і їх значенні в організації домашньої самостійної роботи. В даний час «Робочі зошити» з іноземної мови входять до складу навчально-методичного комплекту. Вони містять методично обгрунтовану і практично перевірену систему вправ, що забезпечують свідоме засвоєння матеріалу, що вивчається. Тексти для вправ друкуються таким чином, що від учнів потрібно або вписати орфограмму в слово, або написати слова, або закінчити пропозиції тощо. У всіх текстах вправ передбачається застосування не тільки вивчаються по одній темі правил, але й раніше засвоєних. Крім того, у зошиті включені спеціальні узагальнююче-повторювальні вправи.

Матеріал у таких робочих зошитів забезпечує велику варіативність вправ з іноземної мови. Він використовується для письмових підготовчих вправ при вивченні нового матеріалу, тренувальних вправ по закріпленню вивченого, повторювально-узагальнюючих і усних вправ. Учитель сам вирішує, які з вправ варто виносити на поза аудиторні самостійну роботу. Що стосується ролі вправ у формуванні вмінь оволодіння іноземною мовою, то на цій основі включені в робочі зошити вправи поділяються на тренувальні та творчі.

Тренувальні вправи допомагають учням активно використовувати певний словниковий фонд. Сюди відносяться вправи на заповнення пропусків (прийменники, артиклі, модальні дієслова, використання часів, займенників); на складання фраз із пропозицій не по порядку слів, на виправлення помилок. *Творчі вправи* вимагають від учнів відповідей на запропоновані запитання по темі, опис картинки, складання оповідань, висловлювання власної думки. Робоча зошит - це хороший засіб організації поточного контролю знань, умінь і навичок учнів.

Написання творів – це одна з ефективних різновидів домашньої самостійної роботи. Творидозволяють широко застосовувати набуті знання в різноманітній за своїм змістом писемного мовлення іноземною мовою, сприяти її розвитку. Здається, правомірно назвати твір творчим самовираженням учня, так як воно відображає його інтереси, інтелектуальний розвиток та емоційний стан. У творі проявляється самостійність учня, його оригінальність і творчий потенціал. Але вчителю не варто забувати, що твір може стати змістовним і самобутнім творчим виразом школяра лише в тому випадку, якщо розроблена методика, здатна його орієнтувати в правильному напрямку думок іноземною мовою. Дані методи управління поза аудиторною самостійною роботою з іноземної мови справляють істотний вплив на формування особистості учня, що вміє долати труднощі, самостійно і творчо працювати і здобувати необхідні знання.

Тема 2.2. Методика проблемного навчання

5. **Методи проблемного навчання**
6. **Концепція проблемного підходу в навчанні іноземної мови**
7. **Особливості створення проблемних ситуацій у процесі навчання іноземної мови**
8. **Реалізація принципу проблемності у вправах з іноземних мов**

2. Методи проблемного навчання

В основі проблемного навчання - ідея, відомого психолога С. Л. Рубінштейна про спосіб розвитку свідомості людини через розв'язування пізнавальних проблем, що містять суперечності. Тому суть проблемного навчання - у постановці (вчителем) і розв'язанні (учнем) проблемного питання, завдання і ситуації.

Для проблемного навчання характерно те, що матеріал не подано готовим, а задано як предмет пошуку. І зміст навчання полягає саме в стимулюванні пошукової діяльності студента.

Такий підхід зумовлений, сучасною орієнтацією освіти на виховання творчої особистості а також закономірностями розвитку особистості, людської психіки, зокрема мислення й інтелекту, які формуються саме в проблемних ситуаціях. бачать проблему, формулюють її і розв'язують.

Головне в **проблему навчанні** це:

- засвоєння учнями навчального матеріалу не просто сприймаючи його органами чуттів, а задовольняючи власну потребу в знаннях;

- для успішного засвоєння необхідний зв’язок із життям, із грою, працею дитини.

Перевагами проблемного навчання є: пошук невідомого, що дає учням можливість міцніше засвоїти і узагальнити знання, ніж за звичайного навчання та зіткнення з труднощами під час виконання проблемного завдання, що пробуджує зацікавленість і бажання знайти відповідь.

Проблемна задача - це навчально-пізнавальна задача, що зумовлює прагнення до самостійного пошуку способів її розв'язання.

Сутність методу проблемного навчання полягає в тому, «що у процесі рішення учнями спеціально розробленої системи проблем і проблемних задач здійснюється оволодіння досвідом творчої діяльності, активної, творчої, свідомої особистості».

http://eprints.zu.edu.ua/13197/1/1.pdf

Проблемне навчання в даний час має кілька різновидів, залежно від того, яка мета виділяється педагогом як основна.

Це може бути *засвоєння учнями знань, умінь і навичок – тоді педагог керує і спрямовує процес створення проблемних ситуацій, і за рахунок збільшення самостійності отримуваних знань вони більше засвоюються учнями*, ніж при пояснювально-ілюстративних і репродуктивних методах, а освітній процес активізується за рахунок зростання інтересу з боку учнів – проблемне навчання сприяє удосконаленню методики викладання і структури навчального матеріалу.

Основною метою може стати творчий розвиток учнів, тоді педагог використовує здебільшого проблемні ситуації, що спочатку не мають однозначної відповіді, заохочує в учнів творчі спроби, віддає їм навчальну ініціативу – проблемне навчання перетворюється на інший вид навчання (А.В. Хуторський виокремлює такий підхід як концепцію евристичного навчання).

Проблемне навчання може бути близьке до розвивального навчання, якщо його завданням є розвиток інтелекту учнів – за рахунок збільшення самостійності учнів при вирішенні проблемних ситуацій формується активна пізнавальна діяльність, досягається самостійність застосування способів розумових дій. Однією з найважливішою класифікацією педагогічних технологій є в даний час їх розділення по підходу до учня, за визначенням його місця в системі навчання. Завдання полягає в тому, щоб вибрати золоту середину, найбільш адекватне співвідношення самостійності учня і впливу вчителя. У рамках даної класифікації виділяються три головні групи: *авторитарні технології* (що припускають підпорядкування учня вчителеві, повний контроль учителем освітнього процесу, придушення ініціативи і

самостійності), дидактоцентричні або технократичні технології (що припускають пріоритет над вихованням – головним чинником формування особистості визнаються дидактичні засоби) й особистісно-орієнтовані технології.

Класифікація проблемного навчання залежить від основних цілей, які ставляться педагогом. Якщо мета полягає в тому, щоб урізноманітнити та вдосконалити освітній процес за рахунок активізації учнів, то тоді проблемне навчання можна віднести до дидактоцентричних концепцій. Якщо ж методи проблемного навчання застосовуються для того, щоб в учнів розвивалося творче мислення, інтелект, то проблемне навчання можна віднести до особистісно-орієнтованих концепцій. Можемо виділити схожі риси проблемного навчання з видами особистісно-орієнтованих технологій :
технологія вільного виховання (розвиток самостійності, виховання само мотивації учнів); гуманно-особистісна технологія (пошана до дитини, оптимістична віра в її потенціал, усебічна підтримка розвитку особистості); технологія співпраці (партнерство, рівність, співпраця і співтворчість учителя й учня при створенні проблемних ситуацій високого рівня). Під проблемним навчанням І.Я. Лернер розумів розв’язання учнями (під керівництвом учителя) нових пізнавальних і практичних проблем у системі, яка відображає освітні та виховні цілі школи. У сучасній практиці проблемне навчання можуть визначати як «особливий тип навчання, характерною рисою якого є його, по відношенню до творчих здібностей, функція»(Снапковська С.В.).

У теорії М.І. Махмутова *проблемне навчання* – це «тип розвивального навчання, в якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням готових здобутків науки, а система методів побудована з урахуванням визначення мети й принципу проблемності; процес взаємодії викладання й учіння, орієнтований на формування пізнавальної самостійності учнів, стійкості мотивів навчання і розумових (включаючи і творчі) здібностей у ході засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій». Проблемне навчання – це створення ланцюга

проблемних ситуацій і керування діяльністю учнів із самостійного вирішення навчальних проблем (О.Є. Антонова).

Отже, у даний час проблемне навчання є не стільки педагогічною технологією, скільки методикою або навіть підходом до навчання, і залежно від рівня тієї чи іншої своєї складової може служити різним цілям і застосовуватися в різних педагогічних технологіях.

Проблемне навчання забезпечує можливість творчої участі учнів у процесі засвоєння нових знань, формування пізнавальних інтересів і творчого мислення, високий ступінь засвоєння знань і мотивації учнів. Основою для цього є моделювання творчого процесу за рахунок створення проблемної ситуації й управління пошуком рішення проблеми. Усвідомлення і розв'язок проблемних ситуацій відбувається за учнів оптимальної самостійності учнів, але під загальним керівництвом педагога в ході спільної взаємодії.

Основним поняттям проблемного навчання є «проблемна ситуація», що є інтелектуальною складністю людини, яка виникає у випадку, коли вона не знає, як пояснити певне явище, факт, не може досягти мети відомим їй способом, що спонукає людину шукати новий спосіб пояснення або спосіб дії. Проблемна ситуація обумовлює початок мислення в процесі постановки та вирішення проблем (М.І.Махмутов).

Проблемна ситуація – це співвідношення обставин і умов, у яких розгортається діяльність людини або групи, що містить протиріччя і не має однозначного вирішення. Пошук призводить до вирішення протиріччя та продуктивного розвитку того, хто здійснював пошукову діяльність (О.Є. Антонова). Л.С. Виготський зазначає, що проблемна ситуація знаходиться в «зоні найближчого розвитку», коли учень може вирішити її тільки на межі своїх можливостей, за максимальної активізації свого інтелектуального, творчого та мотиваційного потенціалу. Розумова активність є, з одного боку, характеристикою розвитку інтелекту, виховання якого є одним із основних завдань усебічного гармонійного розвитку особистості. З іншого боку, високий ступінь розумової активності є необхідною умовою для ефективного навчання.

У проблемному навчанні, як і в традиційному, визнається важливість таких функцій: розвиток інтелекту, пізнавальної самостійності й творчих здібностей учнів; засвоєння учнями системи знань і способів розумової практичної діяльності; формування всебічно розвиненої особистості.

М.І. Махмутов виділяє основні *функції проблемного навчання*:

- виховання навичок творчого засвоєння знань (застосування окремих логічних прийомів і способів творчої діяльності);

- виховання навичок творчого застосування знань (застосування засвоєних знань у новій ситуації) й уміння вирішувати навчальні проблеми;

- формування і накопичення досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження і творчого відображення дійсності);

- формування мотивів навчання, соціальних, етичних і пізнавальних потреб. Формування творчого мислення є метою проблемного навчання. У сучасній педагогіці все частіше поширюється переконання, що репродуктивна діяльність негативно впливає на можливість подальшої творчості: як наукової, так і творчості в цілому. М.О. Холодна зазначає, що саме недостатність знань часто є стимулом для появи творчих рішень. У зв'язку з цим, репродуктивна діяльність може сприяти творчості тільки у тому випадку, коли з її допомогою учні засвоюють способи діяльності, але не зміст освіти. Основною метою і функцією проблемного навчання є розвиток практичних навиків використання знань і підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу. Знання, уміння і навички, отримані в процесі вирішення проблемних ситуацій, ефективніше фіксуються в пам'яті учня.

Метод навчання являє собою систему організації взаємодії викладача та учнів, покликану забезпечувати досягнення педагогічних цілей. Існують різні *класифікації методів проблемного навчання* відповідно до мети навчання. *За способом вирішення проблемних завдань* виділяють чотири методи : проблемний виклад (педагог самостійно ставить проблему і самостійно вирішує її); спільне навчання (педагог самостійно ставить проблему, а рішення досягається спільно з учнями); дослідження (педагог ставить проблему, а

рішення досягається учнями самостійно); творче навчання (учні самостійно формулюють проблему і знаходять її рішення).

М.І. Махмутов залежно від способу подання навчального матеріалу (проблемних ситуацій) і ступеня активності учнів виділив шість методів: метод монологічного викладу, метод міркування, діалогічний метод викладу, евристичний метод навчання, дослідницький метод і метод програмованих завдань. Перші три групи методів представляють варіанти викладу навчального матеріалу вчителем, другі три групи – варіанти організації самостійної навчальної діяльності учнів. У кожній з цих груп методів передбачається збільшення активності учнів і, таким чином, проблемності навчання.

Монологічний метод – це незначна зміна традиційного методу навчання. Він використовується для того, щоб передати значний обсяг інформації, а сам навчальний матеріал при цьому не змінюється. Враховуючи об'єктивні труднощі учнів із засвоєння матеріалу, педагог не створює, а забезпечує мінімальне окреслення проблемних ситуацій з метою підтримки інтересу в учнів. В умовах проблемної ситуації форма викладу – розповідь, лекція.

Метод міркування – до монологу учителя додаються елементи міркування. Вчитель, визначаючи наявність проблемних ситуацій, показує, як висувалися різні гіпотези при вивченні тієї чи іншої проблеми. Педагог, користуючись цим методом, демонструє історичний і логічний шлях наукового пізнання, «примушуючи учнів стежити за діалектичним рухом думки до істини». Цей метод вимагає більшої перебудови навчального матеріалу, порівняно з традиційними і попереднім методом. Порядок висвітлення фактів обирається таким чином, щоб об'єктивні суперечності змісту були представлені особливо підкреслено і порушували пізнавальний інтерес учнів і бажання їх вирішити. При цьому ведеться не стільки діалог з учнями, скільки монолог: питання можуть задаватися вчителем, але вони не вимагають відповіді й використовуються тільки для того, щоб привернути учнів до уявного аналізу

проблемних ситуацій, активізувати, але не реалізувати їх уявну пошукову активність. Форма викладу – бесіда, лекція.

За *діалогічного методу* викладу структура навчального матеріалу залишається такою ж, як і при використанні методу міркування, проте, зважаючи на обмеженість у часі освітнього процесу, зміст переданої інформації може бути скорочений. При використанні діалогічного методу замість питань, на які вчитель самостійно дає відповіді, задаються інформаційні питання, і до обговорення активно залучаються учні. Учні беруть участь у постановці проблеми, висувають припущення, намагаються самостійно довести свої гіпотези. Освітній процес при цьому відбувається під контролем учителя, ним самостійно ставиться проблемне завдання і здійснюється не стільки допомога учням щодо пошуку відповідей, скільки самостійна їх констатація – завдяки або всупереч припущенням учнів. Разом з тим, за діалогічного методу створюється для учнів можливість реалізувати свою пошукову активність, за рахунок чого підвищується їх мотивація, успішніше засвоюються знання. Основні форми викладання – пошукова бесіда, розповідь.

Евристичний метод навчання в концепції М.І. Махмутова полягає в тому, що навчальний матеріал, маючи ту ж послідовність, що і в діалогічному методі, розділяється на окремі елементи, в яких учитель додатково ставить пізнавальні завдання, які вирішуються безпосередньо учнями. Освітній процес здійснюється під керівництвом педагога: вчитель ставить проблеми, які слід вирішити, констатує правильність тих чи інших висновків, які вже на подальших етапах є підставою для самостійної діяльності учнів. Тим самим досягається імітація самостійного дослідження учнями, але в межах керівництва і допомоги педагога. Формою реалізації даного методу є поєднання евристичної бесіди з вирішенням проблемних задач.

Під час застосування дослідницького методу система навчання зазнає певних змін. Якщо за основу взяти евристичний метод, то структура і послідовність подачі матеріалу залишається такою ж. Однак постановка питань вчителем здійснюється не на початку того чи іншого елемента вивчення

проблеми, а вже за підсумками її самостійного розгляду учнями, тобто діяльність учителя носить не спрямовуючий характер, а оцінний, констатуючий. Дії учнів набувають більш самостійного характеру, вони додатково навчаються не тільки вирішувати проблему, а й стають здатними її виділити, усвідомити, сформулювати, що є більш цінним для розвитку особи і формування наукового підходу мислення. За формою організації досліди можуть бути різноманітні : учнівський експеримент, екскурсія та збір фактів, бесіда з мешканцями міста, підготовка доповіді, конструювання та моделювання.

Останній метод, який виділив М.І. Махмутов, названий методом програмованих дій або *програмованих завдань*. Використовуючи даний метод, педагог здійснює розробку цілої системи програмованих завдань, в якій кожне завдання складається з окремих елементів. Ці елементи містять частину досліджуваного матеріалу або певний напрям, у рамках якого учень самостійно ставить і вирішує відповідні проблеми, регулює проблемні ситуації. Після вивчення одного елементу учень, зробивши самостійно відповідні висновки, переходить до наступного, причому доступність наступного етапу визначається правильністю висновків, зроблених на попередньому.

За характером взаємодії й розподілу активності педагога та учнів виділяють п'ять способів організації освітнього процесу (бінарні методи), в яких певному методу викладання відповідає свій метод учіння (повідомлення і виконання, пояснювальний і репродуктивний, інструктивний і практичний, пояснювально-спонукальний і частково-пошуковий, спонукальний і пошуковий).

Метод повідомлення являє систему прийомів, які забезпечують повідомлення учителем фактів без додаткового їх пояснення, узагальнення та систематизації. *Метод виконання* являє собою поєднання прийомів, що характеризують навчальну діяльність школяра за зразком, використовуючи раніше набуті навички. Цей метод включає: розповідь учителя, заучування викладених учителем фактів без аналізу й осмислення.

Пояснювальний метод складається з системи прийомів, що включають повідомлення й узагальнення вчителем фактів з даного навчального предмету, їх опис і пояснення. *Репродуктивний метод навчання* – система таких прийомів, як слухання й осмислення, сприйняття, спостереження, систематизація фактів, рішення типових задач, аналіз. Даний метод застосовується для осмислення теоретичних знань, для заучування навчального матеріалу. Інструктивний метод викладання – учитель інструктує учнів щодо того, що і як потрібно робити. Даний метод використовується для організації практичної діяльності учнів. *Практичний метод* поєднує такі прийоми : а) вироблення навичок практичних дій з виготовлення певних предметів або їх обробки з метою вдосконалення; б) діяльність, пов'язана з технічним моделюванням, конструюванням та винаходом.

Пояснювально-спонукальний метод навчання - поєднання прийомів пояснення і спонукання учня до самостійних дій пошукового характеру. Навчальний матеріал частково пояснюється вчителем, а частково дається учнем у вигляді проблемних завдань, питань, завдань для самостійного засвоєння шляхом відкриття нових знань. *Частково-пошуковий метод* навчання передбачає поєднання сприйняття учнем пояснень учителя з його власною пошуковою діяльністю. Виконання завдань вимагають самостійного проходження всіх етапів пізнавального процесу. Прийомами навчання найчастіше є слухання й осмислення, аналіз фактів, систематизація, пошук вирішення проблем. *Спонукальним методом* викладання називається діяльність учителя, яка спонукає активну розумову діяльність учня. *Пошуковий метод навчання* представляє розумові дії з формулювання проблеми і знаходження шляху її вирішення.

На уроках (іноземної мови)можна використовувати такі методи проблемного навчання: а) проблемний виклад знань, коли вчитель сам ставить питання, роздумує над ними вголос, робить висновки, узагальнення, показує можливості застосування вивченого; б) частково-пошуковий метод (або евристичний), коли вчитель створює проблемну ситуацію, сам формулює

проблему та залучає школярів до її розв'язання; в) пошуковий метод, коли вчитель створює проблемну ситуацію, формулює проблему, а учні повністю самостійно її розв'язують; г) дослідницький метод, при якому учні самі за умов проблемної ситуації

2. Концепція проблемного підходу в навчанні іноземної мови

Пік популярності проблемного підходу в навчанні іноземної мови припадає на початок перебудовних процесів у матеріальній громадській сфері в 1987-1990 роках. Повернення ідей проблемного навчання в 1997-1999 роках у контексті концепції гуманізації освіти свідчить про новий виток якісно інших перебудовних процесів в духовній сфері особистості, що формується в ранньому дитинстві.

Аналіз фахівцями дисертаційних досліджень з 1972 по 1999 роки з використання положень і понять проблемного навчання в методиці навчання іноземних мов дозволив визначити основні напрями даних робіт. Проблемний підхід застосовується на різних рівнях освітньої системи: у загальноосвітній і спеціальній школі (О. М. Моісеєва, С. В. Юткіна), в педагогічному вузі на мовному факультеті (І. В. Будіх, П. Б. Гурвич та ін.). Роботи були присвячені вивченню різних іноземних мов: англійської, німецької, французької та російської як іноземної. Невелика кількість робіт присвячені використанню проблемного підходу для навчання мовним аспектам: фонетика, лексика, граматика (Д. В. Драганова, Г. І. Гонтар та ін.). Більшість робіт націлені на навчання видів мовленнєвої діяльності:взаємопов’язане навчання говорінню, читання, письма, аудіювання (І. А. Зимня, І. В. Будіх, А. Є. Мельник та ін.).

Навчальну цінність проблемних ситуацій автори бачать по різному і використовують їх з метою активізації мовотворчої діяльності та розвитку інтелекту учнів (І. О. Зимня, С. В. Юткіна та ін.), підвищення мотивації навчання та іншомовного спілкування (Л. Л. Машаріна, І.П . Герасимов та ін.), поліпшення якості навчання, адекватного володіння іноземною мовою (І. О. Зимня, Г. А. Овсянникова та ін.), управління процесом

навчання і самонавчання (А. Л. Ружинський, І. Л. Андрєєва). Істотно, що багато авторів розглядають навчальну цінність проблемних ситуацій не в системі, а ізольовано, виділяючи стимулюючу, навчальну або організуючу функції, залишаючи без уваги виховує і контролюючу функцію зворотного зв'язку.

Саме рівневий підхід до проблемної ситуації зможе забезпечити перехід від закритої суспільної системи до відкритої, від статичного розвитку освітньої системи до динамічного, від площинних структур навчальних ситуацій до просторово-тимчасовим структурам, від розвиваються моделей проблемних ситуацій до саморозвивається «ланцюгах» проблемних ситуацій, від навчання , виховання та розвитку до самонавчання, самовиховання і саморозвитку суб'єктів освітнього і громадського простору.

Вчені уважно досліджують умови присвоєння проблемної ситуації, співвідносні з пізнавально-комунікативними потребами і можливостями учнів, але не розглядають умови прийняття та неприйняття проблемної ситуації вчителями, що організують процес навчання. У цьому контексті може виникнути питання про *рівні проблемності навчання для вчителя, який буде визначаться ступенем новизни самої проблеми, рівнем його активності і підготовленості до роботи з проблемними ситуаціями, схильністю або здатністю працювати в проблемному режимі.* Так, наприклад, за аналогією з рівнями активності учня у вирішенні проблеми можна виділити 3 аналогічних рівня для вчителя: на першому рівні вчитель працює з проблемними ситуаціями, взятими з підручника, на другому рівні він частково створює сам проблемні ситуації під час підготовки до уроку і на уроці, на третьому рівні він стає автором власного сценарію і режисером свого спектаклю (уроку), і далі творцем театру (наукового спрямування). Цим ми постаралися показати багатогранність рівневої ідеї проблемності, здатної розвиватися в різних просторах і часових режимах. Вивчення сучасного стану проблемного підходу в навчанні іноземної мови дозволило фахівцям з'ясувати сім основних причин недостатньо широкого розповсюдження цього теоретично обгрунтованого підходу в практиці викладання.

Перша причина соціо-економічного та політичного характеру. Поширення інформаційного методу навчання в нашій країні до 90-х років було виправдано саме в тій мірі, в якій воно відповідало потребам і можливостям відносно-закритого і стабільного суспільства. Можливо, саме тому проблемне навчання, так глибоко розроблене в теорії, не отримало належного застосування в практиці викладання іноземних мов.

Друга причина методологічного характеру. Елементи проблемного навчання впроваджувалися на рівні одного навчального предмета в систему інформаційного методу «безпосередньо», часто без урахування «несумісності» деяких принципів обох методів навчання. Так, сильна традиційно-склалася система «поглинала» чужорідний елемент, організм.

Третя причина дидактичного характеру. На рівні різних предметів, наприклад, курс історії в школі, заснований на проблемному методі, вступав у суперечність з іншими курсами, побудованими за правилами інформаційного навчання, оскільки не вирішено питання про місце і роль або навчальної цінності проблемних ситуацій у загальній системі навчання.

Четверта причина психологічного характеру. Складність створення проблемної ситуації в навчанні іноземної мови полягає в тому, що «невідоме» в ній має співвідноситися з пізнавально-комунікативними потребами і можливостями учня, здатного її привласнити, а також вчителі готового її прийняти.

П'ята причина психолого - дидактичного характеру. У більшості досліджень увагу авторів сконцентровано на проблемній ситуації і уміннях учнів вирішувати цю ситуацію, в той час як уміння викладача в роботі з проблемними ситуаціями є основоположними, оскільки саме викладач на першому етапі «включає» учня в проблемну ситуацію.

Шоста причина соціолінгвістичного характеру. Складність створення проблемної ситуації в навчанні іноземної мови пов'язана зі специфікою іноземної мови, як навчального предмета в контексті особистісно - діяльнісного підходу, який розглядає мову і як мета і як засіб навчання. При навчанні

іноземної мови учень повинен опанувати не лише мовні знання і мовленнєві вміння, а й прийняти нову систему мислення та соціокультурного світовідчуття.

Сьома причина методичного характеру. У більшості робіт рівні проблемності зв'язуються зі ступенем активності учня у вирішенні проблеми, причому, лише на першому етапі, коли викладач ставить проблему, а учень її вирішує. Однак не менш важливим є другий етап, коли викладач разом з учнем ставить проблему, і учень її вирішує, а також третій етап, на якому учень самостійно ставить проблему і вирішує її. Істотно, що рівні проблемності залежать не тільки від рівня складності самої проблеми, рівня активності учня в її вирішенні, але й від його інтелектуальних, творчих здібностей. Рівневий підхід дозволяє побачити проблемну ситуацію не крапкою на обмеженій площині, а динамічною моделлю в безмежному просторі.

Вивчення досліджень щодо застосування проблемного підходу в навчанні іноземної мови та аналіз причин недостатнього використання цього підходу в практиці викладання дозволяє фахівцям окреслити перспективні напрями в розробці концепції проблемного підходу у викладанні іноземної мови:

1. Визначити мету проблемного підходу в методиці викладання іноземних мов, його місце і роль в системі інформаційного навчання, в залежностей від можливостей навчального матеріалу, часу навчання, вікових та індивідуальних іншомовних потреб і можливостей групи учнів і кожного учня окремо.

2. Виявити навчальну цінність проблемних ситуацій на основі дослідження таких функцій, як стимулююча, контролююча, виховуюча.

3. Перевірити експериментальним шляхом модель навчання іноземної мови у сукупності всіх видів мовленнєвої діяльності, побудовану на принципі розумного поєднання непроблемних і проблемних ситуацій.

3. Особливості створення проблемних ситуацій у процесі навчання іноземної мови

Для створення навчальної ситуації необхідно знати компоненти, що входять до її смислового змісту: мета, учасники, місце і час спілкування.

При створенні непроблемної ситуації повинні зазначатися всі компоненти смислового змісту: учасники, місце, час, мета спілкування, не ускладнена перешкодою. Приклад непроблемної ситуації: «Ви хочете купити вашому другові подарунок - книгу, про яку він вас просив. Ви її купуєте в книжковому магазині. (Розмова з продавцем) ». У даному випадку всі компоненти смислового змісту зазначені: учасники спілкування - покупець і продавець, мета спілкування - покупка відомої книги, місце і час спілкування - книжковий магазин, робочий час.

Проблемні ситуації можуть створюватися на основі включення проблеми на шляху досягнення мети і варіювання кількості невідомих компонентів, що і визначає ступінь проблемності. Наприклад, «Ви хочете купити подарунок вашому другу, але не знаєте, що саме купити ...». У даному випадку відома тільки мета спілкування, ускладнена перешкодою, - купівля подарунка, решта ж компоненти смислового змісту ситуації, такі як місце, час, учасники спілкування, є невідомими. Відповідно, учень сам вибирає місце і час, а також учасників спілкування. Виникає питання, які компоненти можуть бути відомими, а які невідомими (факультативними). Виходячи з визначення проблемної ситуації, яка виникає при наявності проблеми, перешкоди на шляху досягнення мети, *відомим компонентом проблемної ситуації має стати мета, ускладнена перешкодою. Такі компоненти як: місце, час, учасники спілкування можуть бути факультативними, невідомими, при цьому число невідомих компонентів і визначає ступінь складності ситуації, а також варіативність рішень.* Крім того, необхідно визначити максимальне значення невідомих компонентів, при якому проблемна ситуація, як занадто складна не може бути присвоєна учнями, а також мінімальне - при якому проблемна ситуація, як занадто легка, перестає бути проблемною, переходячи в розряд непроблемних ситуацій.

Розглянемо конкретні приклади двох типів ситуацій та способи їх створення. Перш за все покажемо, як непроблемних ситуацію можна перевести в розряд проблемних. Приклад непроблемний ситуації: «Вам необхідно

повідомити брата про ваш приїзд, який живе в іншому місті. Ви телефонуєте йому на роботу. З розмови з ним ви розумієте, що він буде радий вашому приїзду. »У цій непроблемний ситуації вказані всі компоненти: мета спілкування, не ускладнена перешкодою, місце, час. Учасники спілкування.

Для того, щоб цю ситуацію зробити проблемною, досить включити в її смисловий зміст проблему, перешкоду на шляху досягнення мети. Приклад проблемної ситуації: «Вам необхідно повідомити про свій приїзд брата. Який живе іншому місті. Ви телефонуєте йому на роботу, але його колега говорить, що він у відрядженні. »У даному випадку, хоча і відомі всі факультативні компоненти, ситуація є проблемною, оскільки з'явилася проблема на шляху досягнення мети.

Ускладнимо проблемну ситуацію шляхом «вилучення» з її смислового змісту факультативних компонентів. Приклад: «Вам необхідно повідомити про ваш приїзд брата, який живе в іншому місті. Ви телефонуєте йому на роботу, але вам кажуть, що він у відрядженні. »Тепер в проблемній ситуації час і місце відомі, тоді як учасники невідомі.

Виключаючи компоненти і ускладнюючи тим самим проблемну ситуацію, можна збільшити число рішень. Приклад: «Вам необхідно повідомити про ваш приїзд брата, який живе в іншому місті, але в даний момент він у відрядженні. Як з ним зв'язатися? »Подібні проблемні ситуації, де всі факультативні компоненти невідомі, можуть виявитися занадто складними для рішення. Істотно, що при формулюванні проблемної ситуації необхідно вказати мету спілкування, бажано вказати місце спілкування, час спілкування не повинно бути жорстко лімітований, учасники спілкування можуть не вказуватися, що збільшує число можливих рішень. Такий підхід дозволяє будувати проблемні ситуації різного рівня складності з орієнтацією на пізнавально-комунікативні потреби та можливості іншомовної діяльності учнів.

Грунтуючись на положенні Т. В. Кудрявцева про те, що при створенні проблемних ситуацій роздільна здатність основної проблеми повинне

протікати на тлі вирішення ланцюга супідрядних проблем, що випливають одна з іншої, можна вважати за доцільне при навчанні іноземної мови використовувати «ступінчасті» проблемні ситуації, в яких мета ускладнена не одним, а серією послідовно пропонованих перешкод.

Наведемо приклад ступінчастою проблемної ситуації: «Ви повинні повідомити про ваш приїзд брата, який живе в іншому місті, але 1. Ваш телефон працює з перебоями ... 2. Ви дзвоните, але дізнаєтеся, що у нього змінилась адреса. 3. Ви телефонуєте на роботу, але вам кажуть, що він у відрядженні. 4. Вам вдається зв'язатися з братом, але дуже погано чути, залишається мало часу, а ви не сказали головного.

На основі східчастих проблемних ситуацій, вчитель підтримує спілкування, пропонуючи все нові і нові проблеми для вирішення, залучаючи поступово всю групу в процес вирішення проблеми.
З метою забезпечення оптимальних умов присвоєння проблемних ситуацій учнями (за І. А. Зимньою), ці ситуації повинні відповідати певним вимогам, співвідносні з пізнавально-комунікативними потребами і можливостями конкретного контингенту учнів. У рамках викладання іноземної мови під *пізнавально-комунікативними потребами* учнів можна розуміти інтерес до вирішення проблемних ситуацій рідною та іноземною мовами, а під *пізнавально-комунікативними можливостями* - здібності і вміння вирішувати такі ситуації на рідній та іноземних мовах.

Оскільки проблемні ситуації пред'являються в формі системи проблемних завдань, розглянемо ці завдання. Пізнавально-лінгвістичні завдання повинні будуватися на основі цікавих форм пред'явлення (наочність, шаради, кросворди, загадки), пізнавально-комунікативні завдання можуть створюватися на основі моделювання життєвих ситуацій, які були б цікаві і посильні для школярів, духовно-пізнавальні завдання повинні грунтуватися на вирішенні проблем внутрішнього світу дітей. Відповідно проблемні ситуації та проблемні завдання повинні відповідати вимогам, співвідносні з пізнавально-комунікативним потребам і можливостям учнів.

Як вже зазначалося, найбільш розробленим у методиці викладання іноземних мов є комунікативно-пізнавальний рівень вирішення проблемних ситуацій, це і визначило галузь вивчення умов переходу об'єктивної проблемної ситуації в суб'єктивну проблемну ситуацію. Для того, щоб навчальна ситуація відповідала потребам учнів дозволяти її рідною та іноземною мовами, вона повинна відповідати наступним загальним для двох типів ситуацій вимогам.

Грунтуючись на положеннях М. І. Махмутова, можна сказати, що проблемні ситуації для навчання іноземної мови повинні відповідати наступним вимогам: 1. Містити елементи новизни у плані змісту; 2.Включати перешкоду на шляху досягнення мети, а також невідомі компоненти в структурі смислового змісту, відповідно до потреб і можливостей школярів; 3. Містити проблеми, які у східчастих проблемних ситуаціях повинні пред'являтися в логічній послідовності.

Перейдемо до розгляду можливостей учнів щодо розгляду навчальних ситуацій на рідній та іноземних мовах. Для того, щоб пізнавально-комунікативні потреби учнів не приходили в конфлікт з їх можливостями, навчальна ситуація повинна моделювати таку природну ситуацію, яку б учень міг реалізовувати в повсякденному житті насамперед рідною мовою. *Таки чином, навчальні ситуації повинні відповідати наступним вимогам*: відповідати життєвому досвіду і фоновим знанням у використанні подібного роду ситуацій, які можна виявити в ході бесід і спеціальних питань. Крім цього проблемні ситуації повинні відповідати здібностям учнів розв'язувати проблеми, такі здібності, на думку психологів визначаються структурою інтелекту.

Виявлення здібностей до вирішення проблемних ситуацій на іноземній мові дозволяє диференційовано вибирати проблемні ситуації різного рівня складності, що визначається кількістю невідомих компонентів у її змісті, з орієнтацією на такі здібності.

Ускладнення в момент присвоєння навчальних ситуацій на заняттях з іноземної мови можуть бути пов'язані насамперед з відсутністю в учнів

можливостей вирішувати ці ситуації на іноземній мові, особливо на початковому етапі навчання. Тут основною вимогою *буде відповідність рівня складності цих ситуацій рівню мовної підготовки та іншомовним здібностям даного контингенту.*

До іншомовних здібностей можна віднести - використання більш складної структури висловлювання (кількість відокремлених зворотів, використання фраз більшої довжини, складносурядних і складнопідрядних речень); до мовних - оформлений механізм відбору слів (менша кількість повторів лексичного і синтаксичного характеру); до смислових - більш широке охоплення предмета обговорення (кількість денотатів і їх предметних ознак, глибина розуміння мовленнєвого повідомлення).

До мовних труднощів оформлення іншомовного висловлювання у навчальних ситуаціях можна віднести: 1. Дефіцит граматичних структур; 2. Дефіцит слів у рамках теми, підтеми; 3. Невміння вживати мовні засоби адекватно ситуації спілкування; 4. Дефіцит формул контактно-встановлюючого характеру; 5. Дефіцит формул логіко-смислової організації висловлювання. Необхідно з'ясувати, які з перерахованих труднощів у більшій мірі ускладнюють розв'язання цих ситуацій на іноземній мові, щоб згодом їх подолати.

На підставі всього вищесказаного можна зробити висновок про те, що умови присвоєння навчальних ситуацій учнями багато в чому визначаються відповідністю цих ситуацій потребам і можливостям учнів розв'язувати ці ситуації рідною та іноземною мовами.

До умінь, необхідним учням для роботи з проблемними і непроблемними ситуаціями можна віднести: 1.Уміння повідомити інформацію про осіб, предмети, явища і діях; 2.Уміння запросити інформацію про осіб, предмети, дії; 3. Уміння спонукати співрозмовника до вчинення або не вчинення дії; 4.Уміння висловити та аргументувати своє висловлювання; 5.Уміння встановити, продовжити, перервати контакт.

Для роботи з проблемними ситуаціями учні повинні крім цих умінь оволодіти рядом спеціальних умінь, що співвідносяться з етапами вирішення проблеми: 1.Уміннння бачити, знаходити проблеми і ставити їх самостійно; 2. Уміння створювати гіпотезу рішення, оцінювати її, переходячи до нової в разі неспроможності первісної; 3. Уміння спрямовувати хід розв'язання проблемної ситуації у відповідності зі своїми інтересами; 4. Уміння вирішити проблему в проблемній ситуації; 5.Уміння оцінити правильність свого рішення і рішення співрозмовників.

За класифікацією А. С. Карпова можна виділити вміння викладачів керувати процесом вирішення проблемних і непроблемних ситуацій:

1. Вміння, пов'язані з підготовкою ситуації: 1) Визначати пізнавально-комунікативні потреби і можливості учнів дозволяти ситуації; 2) Розробляти ситуації з урахуванням цих потреб і можливостей. 2. Вміння, що забезпечують процес присвоєння ситуацій учнями: 1) Вибирати ситуації зі списку наявних, відповідні іншомовним потребам і можливостям кожного учня; 2) Коректно пропонувати ситуації другого учня, якщо перший «не приймає» дану ситуацію. 3. Уміння, націлені на управління процесом вирішення ситуацій: 1) Стежити за ходом думки говорять і гнучко змінювати хід бесіди, якщо вона заходить у глухий кут; 2) Здійснювати суворий контроль і гнучку корекцію мовлення учнів, стежити за процесом самоконтролю учнів. 4. Уміння, спрямовані на аналіз власних дій у навчальному процесі чи вміння самоконтролю і саморегуляції: 1) Вносити в разі потреби зміни до розроблені ситуації і методику роботи з ними; 2) Передавати результати свого досвіду роботи з ситуаціями колегам, а також переймати їхній досвід.

4. Реалізація принципу проблемності у вправах з іноземних мов

Переваги:

1) самостійне добування знань шляхом власної творчої діяльності;

2) інтерес до навчальної праці;

3) розвиток продуктивного мислення;

4) міцні і дієві результати навчання.

Недоліки:

1) недостатній рівень мовної підготовки учнів;

2) брак часу на вивчення тієї чи іншої теми;

3) труднощі залучення учнів зі слабкою мовною підготовкою;

4) незвичність подібної форми роботи;

5) слабка керованість пізнавальною діяльністю учнів;

6) великі витрати часу на досягнення поставлених цілей.

Типи проблемних ситуацій, що найчастіше виникають освітньому процесі:

1. Проблемна ситуація створюється тоді, коли виявляється невідповідність між наявними вже системами знань в учнів і новими вимогами (між старими знаннями і новими фактами, між знаннями більш низького і більш високого рівня, між життєвими та науковими знаннями).

2. Проблемні ситуації виникають при необхідності різноманітного вибору з систем наявних знань єдино необхідної системи, використання якої тільки й може забезпечити правильне рішення запропонованої проблемної задачі.

3. Проблемні ситуації виникають перед учнями тоді, коли вони стикаються з новими практичними умовами використання вже наявних знань, коли має місце пошук шляхів застосування знань на практиці.

4. Проблемна ситуація виникає в тому випадку, якщо є протиріччя між теоретично можливим шляхом розв'язання завдання і практичною нездійсненним або недоцільністю обраного способу, а також між практично досягнутим результатом виконання завдання і відсутністю теоретичного обгрунтування.

5. Проблемні ситуації при вирішенні технічних завдань виникають тоді, коли між схематичним зображенням і конструктивним оформленням технічного пристрою відсутнє пряме відповідність.

Правила створення проблемних ситуацій. Для створення проблемної ситуації необхідно наступне:

1. Перед учням повинно бути поставлено таке практичне або теоретичне завдання, при виконанні якого він повинен відкрити підлягають засвоєнню нові знання чи дії. При цьому слід дотримуватися такі умови:

·- завдання грунтується на тих знаннях та вміннях, якими володіє учень;

· - невідоме, яке потрібно відкрити, складає підлягає засвоєнню загальну закономірність, загальний спосіб дії або деякі загальні умови виконання дії;

- виконання проблемного завдання повинно викликати в учня потребу в засвоєнні знань.

2. Пропоноване учневі проблемне завдання повинне відповідати його інтелектуальним можливостям.

3. Проблемне завдання повинне передувати поясненню підлягає засвоєнню навчального матеріалу.

4. В якості проблемних завдань можуть служити: а) навчальні завдання; б) питання; в) практичні завдання тощо.

Однак не можна змішувати проблемне завдання і проблемну ситуацію. Проблемне завдання саме по собі не є проблемною ситуацією, воно може викликати проблемну ситуацію лише за певних умов.

5. Одна і та ж проблемна ситуація може бути викликана різними типами завдань.

6. Виниклу проблемну ситуацію повинен формулювати вчитель шляхом вказівки учневі на причини невиконання ним поставленого практичного навчального завдання.

Способи створення проблемної ситуації в процесі усного монологічного висловлювання:

- залучення в ході мовного спілкування прикладів з життєвих ситуацій, досвіду практичної діяльності;

- розгортання різних ситуацій в мові для створення необхідних смислових опор і розстановка акцентів, орієнтація на сприйняття слухачів;

- ознайомлення слухачів з фактами, які потребують пояснення, припущення, формулювання гіпотез;

- звернення до особистості слухача, використання її пізнавальних, соціальних, професійних, особистісних мотивів;

- використання емпатії (усвідомлене співпереживання поточного емоційного стану іншої людини без втрати відчуття зовнішнього походження цього переживання), ідентифікації з почуттями та думками слухачів;

- питання-відповідь як форма побудови лекції;

- впорядкування фактів, подій, явищ на основі їх співвіднесення і систематизації;

- прийняття на себе постійних, оперативних і ситуативних ролей слухачів, що дозволяє наочно «програти» процес вирішення проблеми.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Самостійна робота. Тема 1.1. Методика як наука та шляхи її розвитку. Методична робота

Методичні рекомендації з виконання завдань.

Рекомендується така структура реферату:

1. *Титульна сторінка,* оформлення якої не потребує особливих пояснень.

2. *Зміст* та сторінки.

3. *Вступ,* де розкриваються актуальність.

4. *Основна частина,* що складається з трьох – п»яти пунктів, що за змістом мають відповідати спрямованості теми, мати приблизно однаковий обсяг.

5. *Висновки* з викладом особистої думки.

6. *Список використаної літератури,* який розміщують у кінці роботи в алфавітному порядку в такій послідовності:

- закони, нормативні акти та положення державного значення;
- літературні та наукові джерела;
- матеріали періодичних видань.

Завдання: Оформити письмову роботу по одному із перерахованих завданнь. Обсяг від 5 до 12 сторінок.

Список індивідуальних завдань.

6. Методика як наука.
7. Особливості методики навчання іноземної мови.
8. Педагогічні теорії як основа процесу підготовки перекладачів.
9. Методична робота в школі.
10. Джерела методики навчання
11. Специфіка навчання іноземної мови
12. Успіх навчання іноземної мови
13. Наукові підходи у вивченні іноземної мови
14. Біхевіористський підхід оволодіння іноземною
15. Інтуїтивно-свідомий підхід оволодіння іноземною мовою
16. Свідомий пізнавальний підхід оволодіння іноземною мовою
17. Комунікативно-діяльнісний підхід оволодіння іноземною мовою
18. Практична мета опанування іноземної мови
19. Освітня мета опанування іноземної мови
20. Виховна мета опанування іноземної мови
21. Педагогічні теорії як основа процесу підготовки перекладачів
22. Педагогічні аспекти проблеми підготовки перекладачів в Україні
23. Педагогічні аспекти проблеми підготовки перекладачів у Великобританії
24. Педагогічні аспекти проблеми підготовки перекладачів у Франції
25. Педагогічні аспекти проблеми підготовки перекладачів у Німеччині
26. Педагогічні аспекти проблеми підготовки перекладачів у США

Форма подання результатів: Форма подання результатів: надіслати файл з виконаною роботою (письмова робота по одному із перерахованих завдань - від 5 до 12 сторінок), застовуючи засоби MS Word через систему Elearn.

Критерії оцінювання: максимальна оцінка 9 балів.

5- обґрунтованість висновків.

4- вчасне виконання.

Термін виконання – відповідно розкладу занять.

Самостійна робота. 1.2. Реалізація дидактичних правил і принципів навчання

Методичні рекомендації з виконання завдань.

Рекомендується така структура реферату:

1. *Титульна сторінка,* оформлення якої не потребує особливих пояснень.
2. *Зміст* та сторінки.
3. *Вступ,* де розкриваються актуальність.
4. *Основна частина,* що складається з трьох – п»яти пунктів, що за змістом мають відповідати спрямованості теми, мати приблизно однаковий обсяг.
5. *Висновки* з викладом особистої думки.
6. *Список використаної літератури,* який розміщують у кінці роботи в алфавітному порядку в такій послідовності:

- закони, нормативні акти та положення державного значення;
- літературні та наукові джерела;
- матеріали періодичних видань.

Завдання: Оформити письмову роботу по одному із перерахованих завданнь. Обсяг від 5 до 12 сторінок.

Список індивідуальних завдань.

1. Характеристика правил та принципів навчання
2. Реалізація основних принципів навчання.
3. Принцип виховуючого навчання
4. Основні елементи сугестії в навчанні іноземної мови
5. Сугестивна методика навчання іноземної мови
6. Експліцитне навчання іноземній мові

7. Імпліцитне оволодіння іноземною мовою

8. Принцип науковості

9. Принцип систематичності й послідовності навчання

10. Принцип доступності навчання

11. Принцип зв'язку навчання з життям

12. ^ Принцип свідомості й активності учнів у навчанні

13. Принцип наочності в навчанні

14. Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок

15. Принцип індивідуального підходу до учнів

16. Принцип емоційності навчання

17. Правила навчання

Форма подання результатів: Форма подання результатів: надіслати файл з виконаною роботою (письмова робота по одному із перерахованих завдань - від 5 до 12 сторінок), застовуючи засоби MS Word через систему Elearn.

Критерії оцінювання: максимальна оцінка7 балів.

4- обґрунтованість висновків.

3- вчасне виконання.

Термін виконання – відповідно розкладу занять.

Самостійна робота. Тема 1.3. Оптимальний вибір методів навчання

https://www.kazedu.kz/referat/36179/3

Методичні рекомендації з виконання завдань.

Рекомендується така структура реферату:

1. *Титульна сторінка,* оформлення якої не потребує особливих пояснень.

2. *Зміст* та сторінки.

3. *Вступ,* де розкриваються актуальність.

4. *Основна частина,* що складається з трьох – п»яти пунктів, що за змістом мають відповідати спрямованості теми, мати приблизно однаковий обсяг.

5. *Висновки* з викладом особистої думки.

6. *Список використаної літератури,* який розміщують у кінці роботи в алфавітному порядку в такій послідовності:

- закони, нормативні акти та положення державного значення;
- літературні та наукові джерела;
- матеріали періодичних видань.

Завдання: Оформити письмову роботу по одному із перерахованих завданнь. Обсяг від 5 до 12 сторінок.

Список індивідуальних завдань.

1. Класифікації методів навчання та критерії оптимального вибору методів навчання
2. Оптимальний вибір методів навчання з іноземної мови
3. Бінарна класифікація загальних методів навчання
4. Поділ методів навчання на групи відповідно до етапів процесу навчання
5. Класифікація методів в залежності від ступеню керування педагогом діяльністю учнів
6. Метод як сукупність прийомів
7. Проблемно-пошукові методи навчання та їх прийоми
8. Визначення критеріїв оптимального вибору методів навчання
9. Критерій врахування можливостей учнів у виборі методів навчання
10. Критерій урахування власних можливостей педагога
11. Вісім етапів дій учителя за Ю.Бабанським
12. Етапи вибору методів навчання
13. Ієрархія факторів, що впливають на вибір методів навчання
14. Закономірні зміни у інтенсивності застосування різних методів навчання у молодших, середніх та старших класах у процесі вивчення іноземної мови

15. раціональні методи навчання у молодших і старших класах у процесі вивчення іноземної мови

16. Послідовність кроків при виборі сукупності методів навчання

17. Вибір інноваційних методів та технологій навчання іноземної мови

Форма подання результатів: Форма подання результатів: надіслати файл з виконаною роботою (письмова робота по одному із перерахованих завдань - від 5 до 12 сторінок), застовуючи засоби MS Word через систему Elearn.

Критерії оцінювання: максимальна оцінка7 балів.

4- обґрунтованість висновків.

3- вчасне виконання.

Термін виконання – відповідно розкладу занять.

Тема 1.4. Методика контролю навчальної діяльності студентів

Методичні рекомендації з виконання завдань.

Рекомендується така структура реферату:

1. *Титульна сторінка,* оформлення якої не потребує особливих пояснень.
2. *Зміст* та сторінки.
3. *Вступ,* де розкриваються актуальність.
4. *Основна частина,* що складається з трьох – п»яти пунктів, що за змістом мають відповідати спрямованості теми, мати приблизно однаковий обсяг.
5. *Висновки* з викладом особистої думки.
6. *Список використаної літератури,* який розміщують у кінці роботи в алфавітному порядку в такій послідовності:

- закони, нормативні акти та положення державного значення;
- літературні та наукові джерела;
- матеріали періодичних видань.

Завдання: Оформити письмову роботу по одному із перерахованих завданнь. Обсяг від 5 до 12 сторінок.

Список індивідуальних завдань.

1. Методи контролю на уроках іноземної мови у школах України.
2. Методи контролю на уроках іноземної мови у школах Великої Британії.
3. Методи контролю на уроках іноземної мови у школах Америки.
4. Методи контролю на уроках іноземної мови у школах Німеччини.
5. Методи контролю на уроках іноземної мови у школах Франції.
6. Методи контролю на уроках іноземної мови у школах Польщі.
7. Метод індивідуального опитування: характеристика.
8. Метод усного контролю: характеристика.
9. Взаєморецензування відповідей: характеристика .
10. Взаємоопитування: характеистика
11. Фронтальне опитування.
12. Метод письмового контролю на уроках іноземної мови України.
13. Метод тестового контролю на уроках іноземної мови України .
14. Метод графічного контролю на уроках іноземної мови України.
15. Метод письмового контролю на уроках іноземної мови Великобританії.
16. Метод письмового контролю на уроках іноземної мови Німеччини.
17. Метод самооцінки - *Європейське мовне портфоліо*.

Форма подання результатів: Форма подання результатів: надіслати файл з виконаною роботою (письмова робота по одному із перерахованих завдань - від 5 до 12 сторінок), застовуючи засоби MS Word через систему Elearn.

Критерії оцінювання: максимальна оцінка7 балів.

4- обґрунтованість висновків.

3- вчасне виконання.

Термін виконання – відповідно розкладу занять.

Тема 2.1. Методика самостійної роботи студентів

Методичні рекомендації з виконання завдань.

Рекомендується така структура реферату:

1. *Титульна сторінка,* оформлення якої не потребує особливих пояснень.

2. *Зміст* та сторінки.

3. *Вступ,* де розкриваються актуальність.

4. *Основна частина,* що складається з трьох – п»яти пунктів, що за змістом мають відповідати спрямованості теми, мати приблизно однаковий обсяг.

5. *Висновки* з викладом особистої думки.

6. *Список використаної літератури,* який розміщують у кінці роботи в алфавітному порядку в такій послідовності:

- закони, нормативні акти та положення державного значення;
- літературні та наукові джерела;
- матеріали періодичних видань.

Завдання: Оформити письмову роботу по одному із перерахованих завданнь. Обсяг від 5 до 12 сторінок.

Список індивідуальних завдань.

1.Організаціясамостійної навчальної роботи на сучасному уроці іноземної мови.

2.Організації самостійної роботи : історичний аспект.

3. Класифікації самостійної роботи студентів.

4. Поняття «самостійна робота студентів»: історичний аспект і ваше бачення.

5. Шляхи інтенсифікації освітнього процесу.

6. Удосконалення методики навчання іноземної мови : історичний аспект і ваше бачення.

7. Удосконалення психічних можливостей учня : аналіз літературних джерел і своє бачення.

8. Розвиток самостійності учнів у процесі навчання іноземної мови.

9. Метод проектів як шлях щодо розвитку самостійності учнів у процесі навчання іноземної мови.

10. Завдання з репліками як шлях щодо розвитку самостійності учнів у процесі навчання іноземної мови.

11. Розповідь по картинці з ускладненою нерозвернутою ситуацією як шлях щодо розвитку самостійності учнів у процесі навчання іноземної мови.

12. Використання в роботі актуального матеріалу як шлях щодо розвитку самостійності учнів у процесі навчання іноземної мови.

13. Організація школярів за принципом контактних груп як шлях щодо розвитку самостійності учнів у процесі навчання іноземної мови.

14. Поза аудиторна самостійна робота: робота з текстом, словником і довідковою літературою, робочим зошитом, а також написання творів.

Форма подання результатів: Форма подання результатів: надіслати файл з виконаною роботою (письмова робота по одному із перерахованих завдань - від 5 до 12 сторінок), застовуючи засоби MS Word через систему Elearn.

Критерії оцінювання: максимальна оцінка10 балів.

6- обґрунтованість висновків.

4- вчасне виконання.

Термін виконання – відповідно розкладу занять.

Тема 2.2. Методика проблемного навчання

Методичні рекомендації з виконання завдань.

Рекомендується така структура реферату:

1. *Титульна сторінка,* оформлення якої не потребує особливих пояснень.
2. *Зміст* та сторінки.
3. *Вступ,* де розкриваються актуальність.

4. *Основна частина,* що складається з трьох – п»яти пунктів, що за змістом мають відповідати спрямованості теми, мати приблизно однаковий обсяг.

5. *Висновки* з викладом особистої думки.

6. *Список використаної літератури,* який розміщують у кінці роботи в алфавітному порядку в такій послідовності:

- закони, нормативні акти та положення державного значення;
- літературні та наукові джерела;
- матеріали періодичних видань.

Завдання: Оформити письмову роботу по одному із перерахованих завданнь. Обсяг від 5 до 12 сторінок.

Список індивідуальних завдань.

9. Методи проблемного навчання
10. Концепція проблемного підходу в навчанні іноземної мови
11. Особливості створення проблемних ситуацій у процесі навчання іноземної мови
12. Реалізація принципу проблемності у вправах з іноземних мов
13. Переваги проблемного навчання
14. Різновиди проблемного навчання від мети освітнього процесу
15. Авторитарні технології навчання
16. Дидактоцентричні технології навчання
17. Особистісно-орієнтовані технології навчання
18. Концепція проблемного навчання за М.І.Махмутовим
19. Історія розвитку концепції проблемного навчання
20. Методика проблемного навчання іноземної мови в Нмеччині
21. Методика проблемного навчання іноземної мови у Великій Британії
22. Методика проблемного навчання іноземної мови в Америці
23. Методика проблемного навчання іноземної мови у Франції
24. Методика проблемного навчання іноземної мови в Австрії

Форма подання результатів: Форма подання результатів: надіслати файл з виконаною роботою (письмова робота по одному із перерахованих завдань - від 5 до 12 сторінок), застовуючи засоби MS Word через систему Elearn.

Критерії оцінювання: максимальна оцінка10 балів.

6- обґрунтованість висновків.

4- вчасне виконання.

Термін виконання – відповідно розкладу занять.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ

Тема 1.1. Методика як наука та шляхи її розвитку. Методична робота

Мета - сформувати загальні уміння щодо розкриття основних понять теми.

Методичні рекомендації.

Щоб виконати завдання практичної роботи, необхідно поставити себе у професійну ситуацію: викладач іноземної мови у школі

1. Робота методичного об’єднання вчителів іноземних мов - це система взаємопов’язаних дій, яка забезпечує безперервний розвиток творчої особистості педагогів, формування колективу однодумців, а в кінцевому результаті - підвищення освітнього рівня навчального закладу.

2. Зміст індивідуальної самоосвіти педагога охоплює систематичне вивчення політичної, психолого-педагогічної, наукової літератури, безпосередню участь у роботі шкільних, міжшкільних та районних методичних об'єднань, семінарів, конференцій, педагогічних читань; розробку окремих проблем, пов'язаних з удосконаленням навчально-виховної роботи; проведення експериментальних досліджень; підготовку доповідей, виступів по радіо, телебаченню, огляд і реферування педагогічних та методичних журналів, збірників та ін.

Завдання: Оформити письмову роботу по всім перерахованим завданням. Обсяг до 5 сторінок.

Список завдань.

1. Розробити план роботи методичного об’єднання вчителів іноземних мов
2. Розробити зміст індивідуальної методичної роботи

Форма подання результатів: надіслати файл з виконаною роботою (письмова робота по всім перерахованим завданням - до 5 сторінок), застовуючи засоби MS Word через систему Elearn.

Критерії оцінювання

Елемент завдання	**Критерії оцінюванн**	**Кількість**
1. Розробити план ро об’єднання вчителів і	Вміти розробяти пла об’єднання вчителів і	5
2. Розробити зміст інд роботи	Вміти розробляти змі роботи	5

Термін виконання: відповідно розкладу занять.

Тема 1.2. Реалізація дидактичних правил і принципів навчання

Мета - сформувати загальні уміння щодо розкриття основних понять теми.

Методичні рекомендації.

Щоб реалізувати нижчезазначені принципи навчання, потрібно самостійно обрати тему з методики навчання іноземної мови:

1. Принцип науковості. Полягає в доборі матеріалу, який відповідав би структурі певної галузі знань і навчального предмета, специфіці його розділів і тем. Учителя він зобов'язує викладати предмет на підставі перевірених наукових даних, розкривати причинно-наслідкові зв'язки явищ, процесів, подій, новітні досягнення науки, зв'язок з іншими науками.

2. Принцип систематичності та послідовності. Певною мірою він є похідним від принципу науковості, оскільки кожна наука має свою систему і послідовність викладання в навчальному процесі. У школі систематичність досягається послідовним викладом навчального матеріалу, виділенням

основного, логічним переходом від засвоєння попереднього до нового матеріалу. Внаслідок цього учні усвідомлюють структуру знань, з'ясовують логічні зв'язки між структурними частинами навчального предмета. Дотримання цього принципу забезпечує системність здобуття знань (відповідно і системність мислення) учнів.

3. Принцип доступності, дохідливості навчання. Виявляється в компенсуванні складнощів змісту навчального матеріалу майстерним його викладанням учителем або вдалою подачею автором підручника. Чим складнішим є матеріал, тим простіше, дохідливіше слід його подавати. Принцип доступності залежить і від дотримання правила послідовності: від простого — до складного.

4. Принцип зв'язку навчання з життям. Полягає у використанні на уроках життєвого досвіду учнів, розкритті практичної значимості знань, застосуванні їх у практичній діяльності; в участі школярів у громадському житті. Відповідно до нього, наукові положення в навчально-виховному процесі повинні підтверджуватися конкретною педагогічною практикою.

5. Принцип наочності. Передбачає навчання на основі живого сприймання конкретних предметів і явищ дійсності або їх зображень. Наочність буває: натуральна (рослини, тварини, гірські породи, зоряне небо, прилади, машини, явища природи), образна (картини, таблиці, моделі, муляжі, математичні фігури), символічна (географічні карти, графіки, діаграми, схеми, формули).

6. Принцип міцності знань, умінь і навичок. Передбачає тривале збереження в пам'яті набутих знань, умінь і навичок. Педагогічна теорія та практика виробили багато прийомів реалізації його в процесі повторення, закріплення і застосування знань, умінь і навичок: повторення навчального матеріалу за розділами і структурними смисловими частинами; запам'ятовування нового матеріалу в поєднанні з пройденим раніше; активізація пам'яті, мислення учнів під час повторення (запитання, порівняння, аналіз, синтез, класифікація, узагальнення).

7. Принцип індивідуального підходу до учнів. Означає врахування рівня розумового розвитку, знань та умінь, працездатності, пізнавальної та практичної самостійності учнів, їх особливостей пізнавальних інтересів, вольового розвитку учнів, їх ставлення до навчання.

Завдання: Оформити письмову роботу по всім перерахованим завданням. Обсяг до 5 сторінок.

Список завдань.

1. Реалізувати принцип науковості.
2. Реалізувати принцип систематичності та послідовності.
3. Реалізувати принцип доступності, дохідливості навчання.
4. Реалізувати принцип зв'язку навчання з життям.
5. Реалізувати принцип наочності.
6. Реалізувати принцип міцності знань, умінь і навичок.
7. Реалізувати принцип індивідуального підходу до учнів.

Форма подання результатів: надіслати файл з виконаною роботою (письмова робота по всім перерахованим завданням - до 5 сторінок), застовуючи засоби MS Word через систему Elearn.

Критерії оцінювання.

Елемент завдання	**Критерії оцінюванн**	**Кількість балів**
1. Реалізувати принц	Вміти реалізувати пр	2
2. Реалізувати принц послідовності	Вміти реалізувати пр послідовності	2
3. Реалізувати принц дохідливості навчан	Вміти реалізувати пр дохідливості навчан	2
4. Реалізувати принц життям	Вміти реалізувати пр життям	1
5. Реалізувати принц	Вміти реалізувати пр	1
6. Реалізувати принц навичок	Вміти реалізувати пр умінь і навичок	1

7. Реалізувати принц підходу до учнів	Вміти реалізувати пр підходу до учнів	1

Термін виконання: відповідно розкладу занять.

Тема 1.3. Оптимальний вибір методів навчання

Мета - сформувати загальні уміння щодо розкриття основних понять теми.

Методичні рекомендації.

Щоб визначити оптимальні методи навчання, потрібно самостійно обрати тему з методики навчання іноземної мови:

1. У виборі методів навчання слід враховувати можливості учнів цього віку, і більш того, учнів конкретного класу:

характеристика реальних можливостей класу : вихованість колективу, класу (громадська думка, активність школярів та ін.); ставлення до навчання; темп навчальної роботи; усвідомлення навчальної дисципліни; навчальна підготовленість по раніше пройденому матеріалу.

2. Високий рівень підготовленості класу вимагає деякого збільшення частки методів самостійної роботи, застосування методів розповіді та лекції, зменшення ролі елементарних методів наочності. Навпаки, у класі зі зниженим рівнем підготовленості необхідна принципово інша практика вибору, а саме тут будуть ширше застосуватися методи бесіди, наочності, дещо зменшена буде частка самостійної роботи з літературою. У такому класі будуть потрібні більші варіації методів, їх різноманітність, так як тут поряд із забезпеченням умов для засвоєння знань шляхом вибору оптимальних поєднань методів потрібно підтримувати активний пізнавальний інтерес школярів. Знижена працездатність школярів у кінці дня вимагає дещо більшої різноманітності методів та наочних засобів для зняття втоми та підтримки інтересу до засвоєння теми. Так, не тільки зміст теми, але й особливості самої аудиторії внесуть корективи у рекомендації про методи навчання, які містяться у навчальних та методичних

посібниках. Підкреслимо ще раз, що урахування рівня можливостей класу не повинно означати будь якого пристосування до нього. Завдання педагогів полягає в тому, щоб розвивати ці можливості.

3. Зарубіжна практика засвідчує, що у процесі навчання іноземної мови застосовують такі інтерактивні методи навчання, як: візуалізація, брейн-стормінг, складання семантичних графів, побудова інтелект-мап, читання «зиґзаґом», метод ланцюгових асоціацій, інтерв'ю, «акваріум», дискусії, диспути, кейс-метод, «карусель» (внутрішні / зовнішні кола), «занурення» у віртуальне середовище, імітація, симуляція, «ситуація успіху», рольові, ділові ігри, ток-шоу, дебати, телешоу, презентація наукових відкриттів, метод послідовного чергування видів мовленнєвої діяльності

Завдання: Оформити письмову роботу по всім перерахованим завданням. Обсяг до 5 сторінок.

Список завдань.

1. Заповнити таблицю, визначивши оптимальні методи навчання, враховуючи такий критерій як можливості учнів конкретного класу

Рівень підготовленості класу	Методи навчання
В цілому відповідає типовому для цієї гру	
Потребує значного покращання	

2. Зобразити схематично, заповнивши таблицю, закономірні зміни у інтенсивності застосування різних методів навчання у молодших, середніх та старших класах

Методи	Інтенсивність застосування (від молодших до середніх і стар
Словесні: розповід	
Бесіда	

Наочні	
Практичні	
Індуктивні	
Дедуктивні	
Репродуктивні (зап	
Пошукові	
Інтерактивні	
Самостійної роботи	
Навчальної роботи	
Навчальні дискусії	
Стимулювання ціка іграми та ін.)	
Стимулювання обо	
Поточний контроль	
Тематичний контро	
Темп навчання	
Різноманітність ме	

3.Чи можливо організувати вивчення теми методами самостійної роботи учнів (заповніть таблицю)

Зміст достатньо простий	
Учні підготовлені до сам	
Матеріал складний	
Учні недостатньо підгото роботи по темі	
Є час на уроці для самост учнями.	
На вивчення теми можна скільки не вистачить для	

4. Чи можливо організувати вивчення теми пошуковими методами (заповніть таблицю)

Матеріал має середній рів	
Учні підготовлені до само ході вирішення проблемн	
Є час для проблемних мір теми	
Матеріал дуже простий	
Матеріал дуже складний	
Учні не мають достатньої проблемних ситуацій	
Немає достатнього часу д ході цього уроку	

Форма подання результатів: надіслати файл з виконаною роботою (письмова робота по всім перерахованим завданням - до 5 сторінок), застовуючи засоби MS Word через систему Elearn.

Критерії оцінювання.

Елемент завдання	**Критерії оцінюванн**	**Кількість балів**
1. Заповнити таблиц методи навчання, вр як можливості учнів	Вміти визначати опт враховуючи такий кр учнів конкретного кл	3
2. Зобразити схемати закономірні зміни у різних методів навча та старших класах	Вміти визначати зак інтенсивності застос навчання у молодши класах	3
3. Чи можливо орган методами самостійн таблицю)	Вміти визначати мет	2
4. Чи можливо орган	Вміти визначати пош	2

пошуковими метода		

Термін виконання: відповідно розкладу занять.

Тема 1.4. Методика контролю навчальної діяльності студентів

Мета - сформувати загальні уміння щодо розкриття основних понять теми.

Методичні рекомендації.

Щоб визначити оптимальні методи навчання, потрібно самостійно обрати тему з методики навчання іноземної мови:

1. *Метод усного контролю* — найпоширеніший у шкільній практиці. Під час його використання учні вчаться логічно мислити, аргументувати, висловлювати свої думки грамотно, образно, емоційно, набувають досвіду обстоювати свою точку зору. Усне опитування учнів здійснюється у певній послідовності: формулювання вчителем запитань (завдань) з урахуванням специфіки предмета і вимог програми; підготовка учнів до відповіді та викладу своїх знань; корекція і самоконтроль викладених знань у процесі відповіді; аналіз і оцінка відповіді. Для усної перевірки знань важливо визначити, які запитання чи завдання дати учневі.

За рівнем пізнавальної активності вони е*репродуктивними* (передбачають відтворення вивченого); *реконструктивними* (застосування знань у дещо змінених ситуаціях); *творчими* (потребують застосування знань і вмінь у значно змінених (нестандартних) умовах, перенесення засвоєних принципів доведення (способів дій) на розв'язання складніших розумових завдань.

Запитання для усної перевірки поділяють на: основні, додаткові й допоміжні. ^ *Основне запитання* формулюють таким чином, щоб учень міг дати на нього самостійну розгорнуту відповідь. *Додаткові запитання* ставлять для уточнення, як учень розуміє певне питання, формулювання, формули та ін. *Допоміжні запитання* часто є навідними, допомагають учневі виправити помилки, неточності. За формою викладу розрізняють запитання *звичайні* ("Які

умови є важливими для життя рослин?") і *запитання у вигляді проблеми або задачі* ("Чи можливо, щоб функція була водночас і прямою, і непрямою?").

Запитання мають бути логічними, цілеспрямованими, чіткими, зрозумілими і посильними, а їх сукупність — послідовною і систематичною.

Запитання для перевірки і оцінки знань учнів формулюють так, щоб вони не тільки передбачали відтворення вивченого, а й активізували мислення учнів. Це передусім запитання й завдання, що мають на меті:

- порівняння різних явищ і процесів ("Яка відмінність між постійним і змінним струмом?", "Порівняйте державний лад Афін і Спарти");
- встановлення взаємозв'язків між фактами, явищами, процесами, подіями ("Яка існує залежність між напругою і силою електричного струму?", "Який спостерігається взаємозв'язок між кліматом, рослинністю і тваринним світом певного району?");
- визначення характерних рис, ознак і особливостей предметів і явищ ("Які особливості скелета птаха?");
- встановлення доцільності дій, процесів, використання предметів ("Яке практичне застосування трансформатора електричного струму?");
- класифікацію предметів або явищ за певними ознаками ("На які групи поділяють кислоти?", "За якими ознаками рослини об'єднують у класи?");
- підведення конкретного під загальне ("Наведіть приклади, які ілюструють закон Ньютона");
- перехід від загального до конкретного ("Дайте характеристику фізичних і хімічних особливостей ");
- встановлення значення явища, події, процесу ("Яку функцію виконують еритроцити крові?");
- пояснення причин, доведення певних закономірностей явищ і процесів ("Доведіть, що в трикутнику сума внутрішніх кутів дорівнює 180°", "Поясніть явище дифузії газів");
- висновки та узагальнення ("Який висновок можна зробити, аналізуючи

повоєнну ситуацію в Європі?"). Корисні також запитання на зразок: "Яка твоя думка про...?", "Що позитивного (негативного) в ...?" та ін..

Завдання: Оформити письмову роботу по всім перерахованим завданням. Обсяг до 5 сторінок.

Список завдань.

1. Сформулюйте для усного опитування основне репродуктивне питання відповідно обраної самостійно теми з дисципліни «Іноземна мова».
2. Сформулюйте для усного опитування репродуктивне додаткове запитання відповідно обраної самостійно теми з дисципліни «Іноземна мова».
3. Сформулюйте для усного опитування репродуктивне допоміжне запитання відповідно обраної самостійно теми з дисципліни «Іноземна мова».

Форма подання результатів: надіслати файл з виконаною роботою (письмова робота по всім перерахованим завданням - до 5 сторінок), застовуючи засоби MS Word через систему Elearn.

Критерії оцінювання.

Елемент завдання	**Критерії оцінюванн**	**Кількість балів**
1. Сформулюйте для основне репродуктив обраної самостійно т «Іноземна мова»	Вміти формулювати основне репродуктив обраної самостійно т «Іноземна мова».	4
2. Сформулюйте для репродуктивне додат обраної самостійно т «Іноземна мова»	Вміти формулювати репродуктивне додат обраної самостійно т «Іноземна мова»	3
3. Сформулюйте для репродуктивне допо відповідно обраної с	Вміти формулювати репродуктивне допо відповідно обраної с	3

дисципліни «Іноземн	дисципліни «Іноземн	

Термін виконання: відповідно розкладу занять.

Тема 2.1. Методика самостійної роботи студентів

Мета - сформувати загальні уміння щодо розкриття основних понять теми.

Методичні рекомендації.

Щоб визначити методи самосійної роботи, потрібно самостійно обрати тему з методики навчання іноземної мови:

1. Вчителі іноземної мови зазначають, особливі труднощі викликає в учнів самостійна робота над читанням. Тому велику увагу необхідно приділяти в 5-6 кл. вихованню культури навчальної праці, цілеспрямованому плануванню самостійної роботи школярів, ширше використовувати картки для читання; індивідуальну роботу з учнями.

Ще у вересні вчитель знайомить усіх з наступного пам'яткою: Для того, щоб оволодіти іноземною мовою, треба багато читати. Намагайся прочитати всі тексти "Книги для читання". Ти дізнаєшся багато нового і цікавого. Читай щодня, а не напередодні уроку. Якщо при читанні тексту ти зустрічаєш незнайоме або забуте тобою слово, не перебивай читання, а читай далі, намагаючись зрозуміти значення цього слова по контексту. · Прочитай завдання до тексту, якщо що - то буде не ясно, прочитай текст ще раз. Регулярне обговорення прочитаних вдома текстів у значній мірі сприяє і формуванню навичок говоріння.

2. Виховні можливості самостійної роботи зростають у тому випадку, якщо організувати школярів за принципом контактних груп, куди входять учні з різними навчальними можливостями, але однаковими інтересами. Така група виконує одне й те саме завдання, що розподіляється між учнями у відповідності з їх інтересами і мовними можливостями. Школярі, які цікавляться історією, готують самостійне монологічне висловлювання, про його минуле;

захоплюються мистецтвом - про його визначні пам'ятки; ті, хто захоплюються спортом, розповідають якими видами спорту займаються його жителі. Робота координується учнями,що виконують функцію помічника вчителя. Вирішуючи питання про організацію навчальної діяльності учнів на уроці, доцільно використовувати парну і групову форми роботи. Для організації групової роботи готуються спеціальні картки з завданнями, які дозволяють втягнути в активну мовну діяльність всіх учнів класу, забезпечити оперативний контроль за роботою кожного, ефективно управляти діяльністю всього класу. Наприклад: клас ділиться на дві групи: одна представляє американську делегацію, інша - англійську. Усередині кожної групи 3-4 людини отримують картку з опорними словами. Представники груп готують повідомлення по темі: розповідають про життя в сільській місцевості у Великобританії і в Америці. Учні зі слабкою підготовкою мають можливість скористатися пропозиціями підстановочної таблиці при складанні свого невеликого висловлювання.

В учнів у процесі групової форми роботи з'являється відповідальність за доручену справу, виникає почуття взаємодопомоги. Працюючи в групах, школярі вчаться аргументувати свою точку зору, логічно будувати висловлювання. Поступово зникає страх говорити, невпевненість у собі, сором'язливість. А головне - групова робота вчить школярів самостійності.

Завдання: Оформити письмову роботу по всім перерахованим завданням. Обсяг до 5 сторінок.

Список завдань.

1. Складіть пам’ятку для учнів середніх класів для індивідуальної самостійна роботи над читанням відповідно самостійно обраної теми з дисципліни «Іноземна мова».
2. Організуйте групову роботу для старшокласників відповідно самостійно обраної теми з дисципліни «Іноземна мова» - напишіть сценарій.

Форма подання результатів: надіслати файл з виконаною роботою (письмова робота по всім перерахованим завданням - до 5 сторінок), застовуючи засоби MS Word через систему Elearn.

Критерії оцінювання.

Елемент завдання	**Критерії оцінюванн**	**Кількість балів**
1. Складіть пам'ятку для індивідуальної с читанням відповідно дисципліни «Іноземн	Вміти складати пам' класів для індивідуал над читанням відпов теми з дисципліни «І	7
2. Організуйте групо старшокласників від обраної теми з дисци напишіть сценарій	Вміти організувати г старшокласників від обраної теми з дисци напишіть сценарій	7

Термін виконання: відповідно розкладу занять

Тема 2.2. Методика проблемного навчання

Мета - сформувати загальні уміння щодо розкриття основних понять теми.

Методичні рекомендації.

Щоб визначити методи проблемного навчання, потрібно самостійно обрати тему з дисципліни «Іноземна мова»:

1. Однією з найважливішою класифікацією педагогічних технологій є в даний час їх розділення по підходу до учня, за визначенням його місця в системі навчання. Завдання полягає в тому, щоб вибрати золоту середину, найбільш адекватне співвідношення самостійності учня і впливу вчителя. У рамках даної класифікації виділяються три головні групи: *авторитарні технології* (що припускають підпорядкування учня вчителеві, повний контроль

учителем навчального процесу, придушення ініціативи і самостійності), дидактоцентричні або технократичні технології (що припускають пріоритет над вихованням – головним чинником формування особистості визнаються дидактичні засоби) й особистісно-орієнтовані технології.

Класифікація проблемного навчання залежить від основних цілей, які ставляться педагогом. Якщо мета полягає в тому, щоб урізноманітнити та вдосконалити освітній процес за рахунок активізації учнів, то тоді проблемне навчання можна віднести до дидактоцентричних концепцій.

2. Якщо ж методи проблемного навчання застосовуються для того, щоб в учнів розвивалося творче мислення, інтелект, то проблемне навчання можна віднести до особистісно-орієнтованих концепцій. Можемо виділити схожі риси проблемного навчання з видами особистісно-орієнтованих технологій :

технологія вільного виховання (розвиток самостійності, виховання само мотивації учнів); гуманно-особистісна технологія (пошана до дитини, оптимістична віра в її потенціал, усебічна підтримка розвитку особистості); технологія співпраці (партнерство, рівність, співпраця і співтворчість учителя й учня при створенні проблемних ситуацій високого рівня).

3. Проблемні ситуації можуть створюватися на основі включення проблеми на шляху досягнення мети і варіювання кількості невідомих компонентів, що і визначає ступінь проблемності. Наприклад, «Ви хочете купити подарунок вашому другу, але не знаєте, що саме купити ...». У даному випадку відома тільки мета спілкування, ускладнена перешкодою, - купівля подарунка, решта ж компоненти смислового змісту ситуації, такі як місце, час, учасники спілкування, є невідомими. Відповідно, учень сам вибирає місце і час, а також учасників спілкування. Виникає питання, які компоненти можуть бути відомими, а які невідомими (факультативними). Виходячи з визначення проблемної ситуації, яка виникає при наявності проблеми, перешкоди на шляху досягнення мети, відомим компонентом проблемної ситуації має стати мета, ускладнена перешкодою. Такі компоненти як: місце, час, учасники спілкування можуть бути факультативними, невідомими, при цьому число невідомих

компонентів і визначає ступінь складності ситуації, а також варіативність рішень. Крім того, необхідно визначити максимальне значення невідомих компонентів, при якому проблемна ситуація, як занадто складна не може бути присвоєна учнями, а також мінімальне - при якому проблемна ситуація, як занадто легка, перестає бути проблемною, переходячи в розряд непроблемних ситуацій.

Завдання: Оформити письмову роботу по всім перерахованим завданням. Обсяг до 5 сторінок.

Список завдань.

1. Реалізуйте навчальну мету заняття з визначеної самостійно теми з дисципліни «Іноземна мова» за допомогою проблемних ситуацій.
2. Реалізуйте виховну мету заняття з визначеної самостійно теми з дисципліни «Іноземна мова» за допомогою проблемних ситуацій.
3. Створіть проблемну ситуацію з визначеної самостійно теми з дисципліни «Іноземна мова».

Форма подання результатів: надіслати файл з виконаною роботою (письмова робота по всім перерахованим завданням - до 5 сторінок), застовуючи засоби MS Word через систему Elearn.

Критерії оцінювання.

Елемент завдання	**Критерії оцінюванн**	**Кількість балів**
1. Реалізуйте навчал визначеної самостійн «Іноземна мова» за д ситуацій	Вміти реалізувати на визначеної самостійн «Іноземна мова» за д ситуацій	3
2. Реалізуйте виховн визначеної самостійн «Іноземна мова» за д ситуацій	Вміти реалізувати ви визначеної самостійн «Іноземна мова» за д ситуацій	5
3. Створіть проблем	Вміти створити проб	5

самостійно теми з ди	визначеної самостійн «Іноземна мова»	

Термін виконання: відповідно розкладу занять.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Авшенюк. – К., 2005. – 21 с.

2. Амеліна С. М. Організація науково-дослідної роботи майбутніх перекладачів / С. М. Амеліна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - 2013. - Вип. 31. - С. 102-106. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_31_16.

3. Бідюк Н. М. Використання педагогічних технологій у підготовці майбутніх перекладачів в університетах Великої Британії / Н. М. Бідюк, О. В. Сєргєєва // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. 17, Теорія та практика навчання та виховання : зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 18. – С. 9–14.

4.Ганічева Т. В. Соціокультурний компонент перекладацької компетенції / Т. В. Ганічева // Вісн. Сум. держ. ун-ту. – 2005. – № 5 (77). – С. 94–98.

5. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – К. : Освіта України, 2007. – 396 с.

6. Джуринский А. История зарубежной педагогики [Электронный ресурс] / А. Джуринский. – М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 1998. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Djurin/index.php/ – Заголовок з екрану. – Мова рос.

7. Долинський Є. В. Дистанційні технології навчання перекладачів / Є. В. Долинський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук.

пр. ; редкол.: І. А. Зязюн та ін. – К. ; Вінниця : Планер, 2010. – Вип. 24. – С. 320–324.

8. Журавська Н. С. Методологія проектування інтерактивних курсів на основі європейського досвіду: Методичний посібник для викладачів вищих аграрних навчальних закладів, магістрів педагогічного факультету, аспірантів / Н. С. Журавська – К., - 2010. – 143 с.

9.Журавська Н. С. Система підготовки викладачів галузевого спрямування країн ЄС: Франції, Великобританії, Німеччини, Італії / Н. С. Журавська // Наук. зап. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – 2009. – LXXX (№ 80). – С. 79–89.

10. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. П. Задорожна ; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2002. – 20 с.

11.Зінукова Н. В. Професійна підготовка усних перекладачів у вищому навчальному закладі / Н. В. Зінукова // Вісн. Дніпропетр. ун-ту економіки та права ім. Альфреда Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія». – 2011. – № 1 (1). – С. 43–46.

12.Козак А. В. Формування перекладацької культури та професійно важливих якостей спеціаліста-перекладача: теоретичний аспект [Електронний ресурс] / А. В. Козак. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2009_3/kozak.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова укр.

13. Колос Ю. З. Формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти / Колос Ю. З. ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2010. – 20 с.

14. Кучай Т. П. Підготовка фахівців у сфері перекладу в світовому контексті / Т. П. Кучай // Вісн. Черкас. ун-ту : зб. наук. пр. – Черкаси, 2011. – № 199, ч. 2. – С. 69–72.

15.Локшина О. І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів Європейського Союзу / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 131–142.

16.Малихін О. В. Зміст і сутність самостійної навчальної діяльності студентів: історія і сучасність [Електронний ресурс]. - Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/6834/1/O_Malykhin_UMLSU_11_GI.pdf

17. Мірам Г. Є. Основи перекладу / Г. Є. Мірам, В. В. Дайнеко. – К. : Ніка Центр, 2002. – 242 с.

18.Мукан Н. В. Професійний розвиток вчителів у системі неперервної професійної освіти США, Великобританії, Канади / Н. В. Мукан // Наука і сучасність. Педагогіка. Філологія : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – Т. 57. – С. 118–127 .

19.Олексієнко Р. В. Особливості використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх перекладачів / Р. В. Олексієнко, Н. М. Іваньшина // Вісн. Львів. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка : зб. наук. пр. – Л., 2010. – № 22 (209), ч. 3. – С. 227–232.

1. Павлик О. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» [Електронний ресурс] / О. Б. Павлик. – Хмельницький, НАДПСУ, 2004. – Режим доступу: http://librar.org.ua/sections_load.php?s=
philology&id= 2939&start=3. – Заголовок з екрану. – Мова укр.

21. Прадівлянний М. Г. Впровадження нових форм організації навчання іноземним мовам на базі засобів сучасних інформаційних технологій / М. Г. Прадівлянний // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. пр. / за заг.

ред. Євтуха М. Б., уклад. Михайличенко О. В. – К. : КНЛУ, 2008. – Вип. 37. – С. 77–82.

22. Пуховська Л. П. Перспективи формування світового освітнього простору в XXI столітті [Електронний ресурс] / Л. П. Пуховська. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/173/1/03plpops.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова укр.

23. Радчук В. Держава тлумачів [Електронний ресурс] / В. Радчук – Всесвіт : [укр. журн. іноз. л-ри]. – 2005. – Режим доступу до журн.: http://www.vsesvitjournal.com/index.php?option=com_content&task=view&id=76&Itemid=41. – Заголовок з екрану. – Мова укр.

24. Рогульська О. О. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами сучасних інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. О. Рогульська. – Вінниця, 2010. – 21 с.

25. Рудницька Т. Г. Сучасні проблеми фахової підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Т. Г. Рудницька, Н. А. Мельник // Гуманізм та освіта : електр. наук. вид. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., (Вінниця, 14-16 верес. 2010 р.). – Режим доступу: conf.vntu.edu.ua/humed/2010. – Заголовок з екрану. – Мова укр.

26. Саргсян А. Л. Реформування системи вищої освіти Великобританії в кінці XX – на початку XXI століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педегогіки" / А. Л. Саргсян. – Луганськ, 2009. – 22 с.

27. Сєргєєва О. В. Зміст професійного навчання майбутніх перекладачів в університетах Великої Британії / О. В. Сєргєєва // Молодь і ринок : [наук.-пед. журн. Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка]. – Дрогобич, 2011. – Вип. 11. – С. 137–141.

28. Черноватий Л. М. Комплексні вимоги до матеріалів для навчання майбутніх перекладачів / Л. М. Черноватий // Актуальні проблеми

перекладознавства та методика навчання перекладу : матеріали третьої Всеукр. наук. конф., (Харків, 22 квіт. 2005 р.]. – Х. : Салтово, 2005. – С. 21–23.

29. Черноватий Л. М. Навчально-методичний комплекс для підготовки перекладачів з англійської мови: серія dictum factum / Л. Черноватий // Наук. зап. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. «Філологічні науки». – 2010 – Вип. 89 (1). – С. 23–45.

30. Черноватий Л. М. Особливості різних видів перекладу та зміст формування фахової компетенції майбутніх перекладачів / Л. М. Черноватий // Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка. – Сер. «Філологічні науки (мовознавство)». – Кіровоград, 2008. – Вип. 75 (5). – С. 22–26.

31. Янковець А. В. Підготовка майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Янковець ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2005. – 20 с.

32. Gabr M. Quality Assurance in Translator Training [Електронний ресурс] / Moustafa Gabr. – Access technique: http://translationjournal.net/journal/21quality.htm. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

33. Gabris L. Teaching translation and interpretation [Електронний ресурс] / L. Gabris. – Access technique: http://ourworld.compuserve.com/homepages/laszlo_gabris/CHRISS03.HTML. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

34. Gambier Y. Translation research and interpreting research: traditions, gaps and synergies / Y. Gambier. – Clevedon : Multilingual Matters Ltd, 2004. – 60 p.

35. Gentile A. Translation theory and teaching: connecting theory and practice / A. Gentile // Teaching translation and interpreting 3: new horizons : papers from the third language international conference, (Elsinore, Denmark, 9-11 June 1995) / eds. C. Dollerup, L. Appel. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company 1996. – Vol. 16. – P. 55–62.

36. Gentzler E. Contemporary translation theories / E. Gentzler. – [2-nd ed.]. – London ; New York : Routledge, 2001. – 322 p.

37. Gerding-Salas C. Translation: problems and solutions [Електронний ресурс] / C. Gerding-Salas // Translation Journal. – 2000. – Vol. 4(3). – P. 1–12. – Access technique: http://accurapid.com/journal/13edu.html. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

38. Richards J. C. Methodology in language teaching / J. C. Richards, W. A. Reynandyds. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – 256 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зразок наукового проекту на тему

«МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ (ЗАГАЛЬНА МЕТОДИКА) : ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА»

Зміст

	Вступ	
1.	Методика як наука та шляхи її розвитку	
2.	Реалізація дидактичних правил і принципів навчання	
3.	Державні стандарти	
4.	Сталий розвиток у професійній освіті	
5.	Системи навчання в професійній освіті	
6.	Поза аудиторні форми навчання у професійній освіті	
7.	Оптимальний вибір методів навчання	
8.	Методика контролю навчальної діяльності студентів у професійній	
9.	Організація і методика курсового і дипломного проектування	

10.	Навчальні та виробничі практики в професійній освіті	
11.	Методична робота у вищих навчальних аграрних закладах освіти	
12.	Методика проблемного навчання	
13.	Методика ігрового навчання	
14.	Методика кредитно-модульного навчання	
15.	Методика кейса	
16.	Методи активізації в професійному навчанні	
17.	Інтелектуально – професійні уміння та методика їх формування	
18	Методика самостійної роботи студентів у професійній освіт	
	Додатки	
	Рекомендована література	

Вступ

Зміни у виробництві постійно породжують нестандартні ситуації, з якими фахівці незмінно стикаються у своїй роботі. Тому дуже важливо навчити студентів застосовувати одержані знання у вирішенні нових проблем. Специфіка ж вищої аграрної школи полягає в тому, що є найширші можливості у формуванні спеціальних знань, вмінь та навичок, придатних для перенесення їх до змінених умов. Підготовка викладачів-аграрників – завдання досить складне. По-перше, оскільки сільськогосподарське виробництво є особливим видом творчості в галузі організації та реалізації процесу виробництва, то реально навчати аграрним дисциплінам можуть лише особистості, які мають гарну теоретичну та практичну підготовку і визначені типи поведінки. По-друге, вчити вони мають також тих, хто наділений від природи визначеними рисами характеру. По-третє, для ефективного навчання майбутніх педагогів-аграрників необхідно мати як

відповідні науково-методичне забезпечення навчального процесу та матеріально-технічну базу, так і можливість практичного стажування майбутніх викладачів-аграрників в успішних навчальних закладах. І, найголовніше, необхідною є юридично-правова основа для успішної діяльності та свобод людини.

Можливість керувати процесом підготовки фахівця-професіонала існує, якщо: забезпечена професійна діагностика придатності особистості до навчально-виховного процесу на різних етапах її спеціалізації; організований профорієнтаційний і ранній професійний відбір у школах; створені умови для зарахування відібраної МОЛОДІ ДО ВНЗ і її теоретична та практична адаптація до умов вищого навчального закладу; здійснені цільові програми формування працелюбства; теоретична підготовка фахівця поєднана з практичною за рахунок міжпредметних зв'язків, впровадження творчості в навчальний процес.

Серед вимог, які висуває наше суспільство до спеціальної підготовки студентів самостійність посідає чільне місце. Бо не можна для розв'язання всіх завдань створити алгоритми, що визначали б схему трудових дій. Неможливо передбачити всі умови і види дій, які виникають в усіх виробничих ситуаціях.

Специфіка сучасної аграрної освіти ПОЛЯГАЄ ТАКОЖ у тому, що у світлі науково-технічного прогресу вона повинна готувати випускників до орієнтації в нових умовах виробництва, з якими фахівець-аграрник незмінно зіткнеться у своїй роботі. Тому дуже важливо навчити студентів застосовувати одержані знання у вирішенні нових проблем. Особливе значення для здійснення цього завдання належить покращенню організації самостійної роботи студентів. При ефективному поєднанні змісту освіти, оптимального вибору методів навчання, високої якості знань, умінь та навичок розв'язання завдань спеціальної освіти студенти зможуть виявити аналогії між новими та старими проблемами, а також приймати дії нестандартного підходу до їх вирішення.

Курс лекцій з дисципліни "Теорія і методика професійного навчання" сприятиме кращій підготовці магістрів спеціальності „Вища школа" спроможних самостійно мислити. У орієнтовному тематичному плані (додаток А) наведено кількість годин лекційного матеріалу з даної дисципліни.

Тема 1. Методика як наука та шляхи її розвитку

1. Розвиток понять "методика", "технологія навчання" та "педагогічна технологія".

2. Методика як наука: а) сутність понять: наука, навчальний предмет, метод, часткова методика, загальна методика; б) джерела методики навчання; в) взаємозв'язок методики навчання з іншими дисциплінами.

3. Завдання методики навчання спеціальності (загальної методики) та часткових методик.

1. *Технологія* (грецьким) – ті види виробничої діяльності, завдяки яким люди успішно досягали поставленої мети по задоволенню своїх потреб.

Педагогічна технологія – це категорія, що дозволяє вирішити проблеми на високому методичному рівні. В основі технології лежить педагогічна система, яка включає в себе чітко визначені цілі навчання, засоби для їх досягнення, правила та механізми застосування даних засобів. Однозначного трактування поняття *педагогічна технологія* не має, а існує близько 300 визначень. У 20-ті роки 20-го сторіччя у працях А. Ухтомського, С. Шацького, В. Бехтєрєва поняття трактувалось по різному. В одному випадку педагогічна технологія визначалась як сукупність прийомів та засобів, спрямованих на чітку організацію навчальних занять. У іншому випадку – уміння оперувати навчальним та лабораторним обладнанням, використовувати наочні посібники.

Сьогодні технології в педагогіці визначаються як методи, прийоми, засоби навчання (В. Паламарчук, ін.), як складова процесуальна частина дидактичної системи (М. Чошанов), як принципи навчання (В. Гузеєв), як моделі навчання, які раніше називалися методиками навчання (Л. Занков), як педагогічна техніка (І. Зязюн), як алгоритм процесу досягнення запланованих результатів (І. Волков), як проектування процесу формування особистості учня (В. Беспалко), як підхід до опису педагогічного процесу (В.Юдін).

Т. Назарова відмічає, *і ми з нею погоджуємось*, що поняття «педагогічні технології» розвивалось разом з розвитком педагогічної науки та трансформувалось у нові поняття (які мають деякі відмінності): «освітні технології», «навчальні технології», «технології навчання». *Освітні технології* відображають загальну стратегію розвитку освіти. Прикладами освітніх технологій можуть бути концепції освіти, освітні закони, освітні системи.

Педагогічні технології втілюють тактику реалізації освітніх технологій шляхом упровадження моделей навчально-виховного процесу. Кожний освітній заклад можна розглядати як модель у підсистемі освіти., що відповідає певній освітній концепції. «*Технологія навчання»* відображає шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу в рамках відповідного навчального предмета, розділу, теми.

Отже, технологія навчання включає зміст, форми, методи навчання. По-друге, воно адекватне поняттю «методика навчання». *Педагогічна техніка* характеризує рівень майстерності викладача.

За діалектичними законами педагогічні поняття постійно розвиваються, відображаючи соціальні, економічні, суспільно-політичні норми, досягнення педагогічної і суміжних наук. З'являється об'єктивна потреба в оновленні освітнього процесу, тобто у впровадженні інновацій. *Інновації* (італійським словом) – це новина; у вітчизняній та зарубіжній літературі цей термін розглядають, як нові форми організації праці та управління, які охоплюють різні сфери.

Під *новою технологією* треба розуміти систему навчально – виховних, організаційно – методичних, матеріально – технічних складових, які створюють умови максимального розкриття творчого потенціалу студентів шляхом вдосконалення мотивації навчання, його індивідуалізації, використання творчих методів, систематичного контролю підготовки. Вона здійснюється шляхом створення для кожної спеціальної дисципліни комплексу дидактичних заходів навчання, методичних посібників, загальноприйнятних та оригінальних способів використання ТЗН та комп'ютерних програм, психолого – педагогічних методів діагностики навчальної практики та результатів навчання. Сьогодні розроблено багато інноваційних педагогічних технологій, що проходять апробацію в закладах освіти: «Модульно-розвиваюче навчання», автор А. Фурман; «Педагогіка життєтворчості», автор І. Єрмаков; «Система розвиваючого навчання», автор Л. Занков; «Екологія і діалектика», автор Л.Тарасов.

Впроваджуючи педагогічні нововведення в навчальний процес, потрібно не лише вивчати досвід роботи інших авторів, а й застосовувати системні підходи, спрогнозовувати результати кожного етапу діяльності, *розробляти нові методики, своєчасно вносити нові корективи.*

2. Об'єктивні і неминучі труднощі у розвитку освіти набувають виняткової гостроти і загальнодержавних масштабів саме у зв'язку з тим, що методика відстає від потреб життя або її висновки і рекомендації не реалізуються. Недостатня увага науковців та освітян до методики як галузі педагогічної науки може гальмувати розвиток та втілення в педагогічну практику сучасних досліджень теоретичних основ навчання. Внаслідок цього якість засвоєння студентами знань, процес формування та вдосконалення професійних умінь і навичок залишиться на невисокому рівні. У зв'язку з цим ми вважаємо за необхідне проаналізувати термін "методика", який є визначальним у темі дисертаційного дослідження.

Словник іноземних слів так тлумачить термін "методика":

1) сукупність способів доцільного проведення якої-небудь роботи;

2) частина педагогіки, що встановлює правила, методи викладання. У словнику російської мови зазначається, що методика – це сукупність методів навчання чомусь певному, практичного виконання чого-небудь. Тлумачний словник української мови термін "методика" визначає так – сукупність методів опрацювання, виконання та дослідження чого-небудь; розділ педагогіки, що займається методами навчання якого-небудь предмета. Великий тлумачний словник сучасної української мови пропонує таке визначення цьому терміну – сукупність взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи; вчення про методи викладання певної науки, предмета. С. Гончаренко зазначає, що в сучасній українській мові термін "методика" означає сукупність методів навчання чогось, а також науку про методи навчання та походить від давньогрецького слова "methodike", що означає в перекладі сукупність методів. Проте, продовжує вчений, зміст слова "методика" не вичерпується цим значенням. Він подвійний: з одного боку, це сукупність

методів, а з другого – наука про методи навчання. Вживання одного й того самого терміна в різних значеннях створює незручність: іноді методику плутають як наукову дисципліну і як сукупність методичних рекомендацій учителеві. На підставі аналізу наведених визначень ми можемо зробити висновок, що термін “методика” в педагогіці означає:

1. Сукупність методів навчання певній дисципліні.

2. Науку про методи навчання, які застосовуються при вивченні певної дисципліни.

Проте, вказує С. Гончаренко, наприкінці 50-х і особливо в 60-і роки почали використовувати інше поняття “методика навчання”, бо воно включало в себе не лише викладання матеріалу вчителем, а й учіння учнів, причому як єдиний процес оволодіння навчальним предметом. Цей термін почав впроваджуватися, на думку вченого, головним чином під впливом досліджень психологів і досягнень педагогіки. Термін “методика навчання”, вказує С. Гончаренко, є, безперечно, більш вдалим.

Наведемо визначення терміна “методика навчання”, що містять наукові джерела для того, щоб порівняти за змістом та глибиною коло понять, які визначають терміни “методика” та “методика навчання”. Слід зазначити, що у методичній літературі вони частіше вживаються з певним уконкретненням. Так, у педагогічному словнику розглядається термін “методика навчання навчального предмета”, який пропонує таке визначення цього терміна – це галузь педагогічної науки, що є частковою теорією навчання або частковою дидактикою. Завдання цієї галузі науки полягають у тому, щоб: 1) на підставі вивчення явищ навчання даного навчального предмета розкривати між ними закономірні зв’язки і 2) на підставі пізнаних закономірностей встановлювати нормативні вимоги до навчальної діяльності вчителя (викладання) та пізнавальної діяльності учнів (учінню). До змісту методики як часткової дидактики входить: 1) встановлення пізнавального та ідейно-виховного значення даного навчального предмета та його місця в системі шкільної освіти; 2) визначення задач навчання даного предмета та його змісту; 3) вироблення методів, методичних засобів та організаційних форм,

які відповідають задачам та змісту навчання, маючи на увазі роботу вчителя (викладання) та роботу учнів (учіння). У зв’язку з цим дослідження в галузі методики навчання навчальному предмету спрямовується на з’ясування того, як залежно від тієї чи іншої діяльності вчителя відбувається освітня діяльність учня та який її результат. Аналогічне визначення терміна “методика навчання навчального предмета” містить і психолого-педагогічний словник.

Педагогічна енциклопедія наводить визначення терміна “методика навчального предмета”. Методика навчального предмета – це педагогічна наука, яка досліджує закономірності навчання певному предмету. Оскільки загальні закономірності навчання вивчаються дидактикою, методику окремого навчального предмета правомірно розглядати як часткову дидактику. Предметом методики є процес навчання підвалинам тієї чи іншої науки або мистецтва. В навчанні розрізняють три нерозривно пов’язані між собою сторони: 1) навчальний предмет, або зміст навчання; 2) діяльність вчителя – викладання; 3) діяльність учнів – учіння. Задача методики як науки – дослідити закономірні зв’язки між цими трьома сторонами навчання та на підставі пізнаних закономірностей розробляти вимоги до навчального предмета, викладання та учіння. До змісту методики входить: 1) вивчення історії методики; 2) виявлення пізнавального та ідейно-виховного значення і задач навчального предмета, його місця в системі освіти; 3) визначення змісту навчального предмета, наукове обґрунтування програм, підручників; 4) вироблення методів та організаційних форм навчання, що відповідають його цілям та змісту; 5) розробка навчального обладнання за предметом; 6) визначення вимог до підготовки вчителів з даного предмета.

Український педагогічний словник пропонує таке визначення терміну “методика навчального предмета” – це галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета. До змісту методики як часткової дидактики входять:

1) встановлення пізнавального й виховного значення даного навчального предмета і його місця в системі шкільної освіти;

2) визначення завдань вивчення даного предмета і його змісту;

3) вироблення відповідного до завдань і змісту навчання методів, методичних засобів і організаційних форм навчання.

Словник “Професійна освіта” так тлумачить термін “методика навчального предмету” – часткова дидактика, теорія навчання певного навчального предмета. Розглядає різні форми взаємодії викладання й учіння в оволодінні змістом конкретного предмета.

Завдання методики навчального предмета полягає в тому, щоб:

1) на підставі вивчення предмета розкрити закономірні зв’язки між явищами;

2) на підставі виявлених закономірностей встановлювати нормативні вимоги до навчальної діяльності педагога (викладання) і пізнавальної діяльності учня (учіння).

До змісту методики як окремої дидактики входять:

1) встановлення пізнавального і виховного значення конкретного навчального предмета і його місця в системі шкільної освіти;

2) визначення завдань навчання предмета і його змісту;

3) розробка методів, методичних засобів і організаційних форм, що відповідають завданням і змістові навчання.

С. Гончаренко методикою конкретного навчального предмету називає галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета й характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню учнями необхідного рівня знань, умінь та навичок, розвитку мислення школярів, формуванню світогляду і виховання якостей громадянина своєї країни. Іншими словами, вказує вчений, предметом методики є дослідження теоретичних основ навчання. До завдань методики входить дослідження змісту навчання, процесу викладання й процесу учіння.

Проаналізувавши наведені визначення термінів “методика навчання навчального предмету” та “методика навчального предмету”, ми зробили такі висновки:

1. Терміни “методика навчання навчального предмету” та “методика навчального предмету” є адекватними, оскільки однаково розкривають завдання

та зміст галузі педагогічної науки, що займається вивченням змісту та організацією навчання певного навчального предмета, дисципліни. Надалі, замість двох з наведених термінів, ми будемо використовувати термін “методика навчання”.

2. Поняття “методика навчання”, на відміну від поняття “методика”, найбільш повно розкриває специфіку предмета дослідження і специфіку завдань, які розв’язує галузь педагогічної науки, що досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета.

3. На нашу думку, поняття “методика навчання” – це галузь педагогічної науки, що досліджує процес навчання певного навчального предмета та розкриває закономірні зв’язки між трьома невід’ємно пов’язаними між собою структурними елементами навчання – навчальним предметом (об’єкт пізнання), викладанням (діяльність викладача) та учінням (діяльність учнів, студентів) для того, щоб на підставі виявлених закономірностей розробити вимоги до змісту навчального предмета, викладання та учіння.

Наука визначає і описує закони, явища, перспективи розвитку. *Навчальний предмет* - це спеціально відібраний і дидактично оброблений матеріал науки, який підлягає засвоєнню. Його будують відповідно до системи законів тієї чи іншої науки. Основи науки складають головний зміст спеціальних предметів. Спеціальний предмет базується, як правило, на декількох науках.

Метод у перекладі з грецького означає шлях. *Методика* – це сукупність способів, прийомів, цілеспрямованого виконання визначеної роботи. *Методика навчання* – це розділ педагогіки, що включає в себе правила, способи та прийоми навчання. *Методика навчання спеціальності* - це педагогічна наука, яка вивчає закономірності навчально-виховного процесу при вивченні спеціальності. *Методика навчання предмета (часткова методика)* – це педагогічна наука, яка вивчає закономірності навчально-виховного процесу з конкретного предмета.

Об’єкт – це те, з чим маємо справу у наших дослідженнях. У біологічних дисциплінах – це живі організми, у методиці навчання – навчально-виховний процес. *Предмет* - це вивчення закономірностей, що протікають в об’єкті нашого

дослідження. У біологічних дисциплін – це процеси, що протікають у живих істотах, у методиці навчання – це закономірності навчально-виховного процесу.

Основними *джерелами* методики навчання є: *методологія* (сукупність прийомів дослідження, що їх застосовують у методиці як науці відповідно до специфіки об'єкта пізнання), наука, дидактика, накопичений досвід, модель спеціаліста (відповідно до кваліфікаційної характеристики). Тобто, дидактика слугує методологічною основою методики навчання, а наука дає їй конкретний зміст. Часткові методики зі спеціальних дисциплін пов'язані з методикою навчання спеціальності, педагогікою вищої школи, навчальними предметами.

3.*Завдання методики навчання спеціальності*: відбір навчального матеріалу, встановлення ролі і значення кожного предмета з даної спеціальності, підбір елементів дидактичної системи (форм, методів, правил, засобів), розробка комплексу науково-методичного забезпечення з спеціальності. Часткова методика не є зібранням рецептів для викладача. Це наука, положення і висновки якої базуються на знаннях закономірностей підготовки агрономів та процесу навчання предметів, відповідно досягнень загальної теорії навчання і виховання. *Завдання часткових методик*: відбір навчального матеріалу з предмета , вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий рівень освіти і виховання студентів з даного предмета, розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних рекомендацій, запровадження даних рекомендацій у практику, підбір елементів дидактичної системи, розробка комплексу науково-методичного забезпечення з предмета.

Тема 2. Реалізація дидактичних принципів та правил навчання

1. Поняття про принципи та правила навчання.
2. Орієнтовна класифікація принципів навчання.
3. Зв'язок принципів з правилами навчання.
4. Методика реалізації дидактичних принципів навчання: а) виховуючого навчання; б) науковість; в) зв'язок теорії з практикою; г) систематичність і послідовність; д)свідомості та активності; ж) міцність знань; з) інновації.

1. *Під принципами навчання розуміють* дидактичні вимоги, вказівки, рекомендації, якими повинен керуватись викладач, щоб досягти поставленої мети.

У 1632 р. вийшла праця Яна Амоса Коменського "Велика дидактика". Великий педагог, окрім інших важливих питань, розробив систему дидактичних принципів: послідовність і систематичність, наочність, свідомість, інше. Принципи навчання є відбитком соціально-економічної формації. Тому у різні історичні часи у системі принципів навчання одні з них були домінуючими (основними), а інші - другорядними.

Правила навчання – це складова частина принципу, прийом, який допомагає реалізувати принципи. Ян Амос Коменський визначив *9* правил навчання: від простого до легкого, від відомого до невідомого, від конкретного до абстрактного, інше. Відомий німецький вчений минулого А. Дістервег визначив 33 правила навчання: виділяй головне, став мету, викладай емоційно, тощо.

2. *Орієнтовна класифікація дидактичних принципів навчання у вищій школі 1-2-го рівнів акредитації***:**

- виховуючого навчання (єдність навчання, виховання і розвитку);
- науковості;
- зв'язку теорії з практикою;
- систематичності і послідовності;
- свідомості і активності;
- доступності;
- наочності (за Я.А. Коменським – "золоте правило дидактики ");
- відповідності професійної підготовки вимогам сучасного виробництва;
- урахування індивідуальних особливостей студентів;
- гуманізації (добре, дружнє відношення до студентів) та гуманітаризації (введення у спеціальні дисципліни елементів літератури, поезії);
- принцип демократизації (врахування думки студентів), тощо.

3. Щоб *реалізувати конкретний принцип навчання***,** необхідно пов'язати його з правилами навчання. Як приклад, реалізуємо такий дидактичний принцип навчання як *доступність* на лекції зі спеціальних дисциплін. Під час підготовки

до заняття викладачеві потрібно складати план лекції, використовуючи правила: *від конкретного до абстрактного, від часткового до загального.* Під час лекції доцільно подавати матеріал йдучи від *простих понять до складних, від легких до важких, від відомих до невідомих.* Щоб *мета* заняття була досягнута, необхідно, щоб лекція проходила *емоційно, з виділенням головного.*

Отже, реалізуючи такий дидактичний принцип навчання як *доступність* на лекції зі спеціальних дисциплін, викладач має використати такі правила навчання як: від конкретного до абстрактного, від часткового до загального, від простого до складного, від легкого до важкого, від відомого до невідомого, ставити мету, виділяти головне, викладати емоційно.

4. На різних формах організації навчальної діяльності одні дидактичні принципи навчання будуть домінуючими, інші – другорядними. *На лекції* домінуючими принципами навчання можуть бути: науковість, виховуючого навчання, зв'язок теорії з практикою. *На семінарських заняттях:* урахування індивідуальних особливостей студентів, активність і свідомість, зв'язок теорії з практикою. *На лабораторних і практичних заняттях*: виховуючого навчання, врахування індивідуальних особливостей студентів, зв'язок теорії з практикою. Під час проведення *аудиторної СРС*: виховуючого навчання, врахування індивідуальних особливостей студентів, активність і свідомість.

Для досягнення поставленої мети заняття викладачі спеціальних дисциплін керуються *системою* дидактичних принципів і правил. Так, *прийомами реалізації принципа виховуючого навчання* є: особистий приклад викладача (відношення до навколишнього світу та своєї справи, педагогічний такт,зовнішній вигляд); закладання даного принципу у зміст дисципліни: виконання виховної мети заняття, використання таких прикладів, які сприяють формуванню у студентів інтересу до обраної професії, любові до Батьківщини, доброго відношення до друзів (приклади, що характеризують досягнення сільськогосподарських наук, знайомлять з працями відомих учених, громадських діячів); використання таких методів навчання, що активізують пізнавальну діяльність студентів (проблемно-

пошукових та ігрових); систематичність контролю за навчальною діяльністю студентів сприяє формуванню у них дисциплінованості, самостійності.

Прийомами реалізації принципу науковості є: відбір навчального матеріалу на науковій основі; відображення методів наукового пізнання (інтерв'ю, хронометраж, анкетування, аналіз літературних джерел, експеримент, тощо); закладення у зміст дисципліни науково достовірних, перевірених на практиці знань.

Отже, в основі принципу науковості лежить наукове трактування явищ навколишньої дійсності, а не антинаукові концепції. У процесі навчання викладачеві необхідно створити умови для утворення в свідомості студентів правильних понять, точного їх відображення в термінах, визначеннях (на теоретичних заняттях - це запис основних понять перед початком лекції та поступове їх розкриття протягом лекції; на лабораторних і практичних заняттях – використання передових технологій у різних галузях сільського господарства).

Прийомами реалізації принципу зв'язку теорії з практикою є: виконання студентами лабораторних та практичних робіт, курсового та дипломного проектування; заняття студентів у предметних, технічних гуртках; проходження навчальної та виробничої практик; проведення екскурсій, пов'язаних з подальшою виробничею діяльністю студентів.

Отже, розвиток виробничих сил та одночасно з цим розвиток наукової теорії дозволяє впроваджувати нові технології. В одних випадках практика виступає відправною точкою процесу пізнання (для студентів це пізнання нових технологій під час навчання у лабораторіях). У інших випадках теоретичні знання наштовхують студентів на висновок, що практика знаходиться в прямій залежності від наукових основ (під час аудиторної та поза аудиторної СРС, на лекціях зі спеціальних дисциплін).

Прийоми реалізації принципів систематичності та послідовності.

Прийомами реалізації принципу систематичності є: розробка навчальних програми, складання навчальних планів, визначення структури підручників та посібників, відбір та вивчення навчального матеріалу (побудова змісту

навчального матеріалу з врахуванням між - та внутрішньо предметних зв'язків), відбір та використання методів навчання і контролю.

Прийомами реалізації принципу послідовності є: одержання студентами спочатку загальнонаукових знань, потім – теоретичних, практичних і наостанок – системи спеціальних знань.

Отже, систематичність та послідовність застосування викладачем системи методів навчання та контролю на різних формах організації навчальної діяльності студентів сприяє підвищення ефективності навчання.

*Прийоми реалізації принципів свідомості та активності***.**

Прийомами реалізації принципів свідомості: розуміння студентами значення предмета, що вивчається у комплексі з іншими предметами (міжпредметні зв'язки); розуміння студентами значення кожної теми предмета, що вивчається (внутрішньо предметні зв'язки); осмислене оволодіння студентами термінологією з предмета (теоретичні заняття) та технологіями зі спеціальності (лабораторні, практичні заняття, навчальна практика), прийомами та навичками (виробнича практика); свідоме застосування студентами знань, умінь та навичок у різних умовах.

Прийомами реалізації принципу активності: застосування проблемно-пошукових та ігрових методів і прийомів навчання; різноманітних засобів навчання (ТЗН, комп'ютерних технологій, літературних джерел, наочності); методична майстерність викладача; рівень підготовки студентів; технічна оснащеність ВНЗ.

Отже, активність і свідомість студентів на лекціях, семінарах, лабораторних та практичних заняттях, СРС можлива при умові педагогічної майстерності викладача та його досконалої методичної підготовки.

Прийомами реалізації принципу міцності знань є повторення та закріплення матеріалу (виділення головного, повторення, закріплення, поглибленнях, удосконалення, застосування знань на практиці); застосування різноманітних засобів та технологій навчання (проблемної, модульної з рейтинговим контролем знань, ігрової, інших).

Отже, міцність знань передбачає *повторення* вивченого матеріалу (лекції – тестування, евристична бесіда; семінари; СРС; тестування перед початком лабораторних та практичних занять) протягом заняття (потокове), в кінці розділу чи теми (узагальнююче), на лекціях та семінарах (оглядове); *закріплення* (первинне – лекції, відтворююче – лабораторні практичні заняття, творче – семінари, дидактичні ігри, аудиторна СРС); *поглиблення та удосконалення* **(**семінари**,** дидактичні ігри, СРС, гуртки); *застосування знань на практиці* (навчальні та виробничі практики).

Принцип інновації полягає в тому щоб значно активізувати діяльність студентів і викладачів без істотних змін головних елементів освіти.

В освіті і навчанні дорослих є такі загальновідомі концепції: енциклопедично -догматична; класично-пізнавальна; органічно-гуманістична. Пріоритетом перших двох є засвоєння максимального обсягу предметних знань про „запас", пізнання як самоціль, розвиток критичного мислення, здатність розв'язувати завдання. Гуманістична концепція навчання спрямована на максимальне розкриття особистого потенціалу, забезпечення саморозвитку на основі самоосвіти, формування власного стилю роботи, поглиблення нових аспектів власного „я". Вона підтримує активну, різнопланову творчість, інноваційність мислення.

Студенти з різних причин можуть негативно ставитися до *інновацій*. *Застосування тренінгових методів* навчання дасть вихід з даної ситуації: попередній контроль у вигляді професійного завдання в результаті вирішення якого "дорослий учень" відчуває, що його рівень недостатній, необхідні нові знання. Зникає упередженість. Наступний крок: підсилення мотивації прийомами стимулювання. Світовий досвід пропонує концептуальні засади теорії навчання дорослих, що базуються на таких положеннях:

- у дорослих існує потреба в знаннях, але на основі очевидності, власної „вигоди" від засвоєного матеріалу;

- у дорослих існує потреба повністю розпоряджатися собою. На цьому ґрунтується відповідальність за власне навчання;

- у дорослих багатий і різноманітний життєвий досвід, тому наголошується на індивідуальному навчанні;

- знання і досвід дорослих є джерелом знань для них самих; готовність до вивчення будь-якого матеріалу за умови усвідомлення ними того, що дисципліна, яка вивчається, дасть змогу отримати більше задоволення від життя;

- у дорослих має місце переорієнтація від принципу акумулювання знань (предметне навчання) до підвищення рівня компетентності (проблемне навчання) як запорука успіху в житті завдяки здатності до ефективної діяльності при вирішенні конкретних життєвих ситуацій (Свистунов С.)

Тема 3. Державні стандарти

1. Нормативно-правове забезпечення навчального процесу у ВНЗ.
2. Система стандартів вищої освіти.
3. Зміст сільськогосподарської професійної освіти.
4. Елементи сільськогосподарської професійної освіти: а) знання; б) способи діяльності (уміння та навички); в) творча пошукова діяльність; г) емоційно-вольове виховання.
5. Орієнтовна дидактична модель спеціальної дисципліни.
6. Освітньо-кваліфікаційна характеристика.
7. Принципи відбору навчального матеріалу.
8. Методологічні підходи до відбору змісту професійної освіти.

1. Нормативно-правове забезпечення навчального процесу у ВНЗ.

Будь-яка діяльність повинна здійснюватись з дотриманням певних законів, норм. Це стосується освітньої діяльності. Нормативно - правова база у галузі вищої освіти має бути надійним підґрунтям і системою орієнтирів у практичній діяльності вищих навчальних закладів, її керівників, усіх учасників навчального процесу.

Регулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної, наукової, загальнокультурної підготовки громадян України, встановлення правових, організаційних, фінансових та інших засад функціонування системи вищої освіти, створення умов для самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих фахівцях здіснюється у відповідності до Законів Украни “Про освіту” та “Про вищу освіту”.

На сьогодні вже створена певна нормативно-правова база вищої освіти. За роки незалежності в Україні прийнята ціла низка нормативно-правових документів з питань вищої освіти стосовно організації та планування навчального процесу, прийому до вищих навчальних закладів, організації праці педагогічних і науково-педагогічних працівників, форми і порядку отримання документів про освіту, ліцензування та акредитації вищих навчальних закладів. Зокрема, діють Положення про державний вищий заклад освіти (1996 р.), Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (1993 р.), Положення про організацію екстернату у вищих навчальних закладах (1995 р.), Положення про порядок переведення, відрахування та поновлення студентів вищих закладів освіти (1996 р.), Положення про академічні відпустки та повторне навчання у вищих закладах освіти (1996 р.), Норми часу для розрахунку і обліку навчальної роботи та Переліки основних видів методичної, наукової й організаційної роботи викладачів тощо.

До 1994 р. при регулюванні навчального процесу основна увага приділялася нормуванню змісту навчання: створювалися типові програми навчальних дисциплін, основні підручники тощо. Навчальний час, потрібний для вивчення цього навчального матеріалу, встановлювався, як правило, на підставі оцінки можливостей його засвоєння на потрібному рівні, а потім він фіксувався у типових навчальних планах. Порушення цього принципу призвело до тенденції внесення в освітньо-професійні програми назв навчальних дисциплін, зміст яких був або недостатньо визначений, або не відповідав цілям підготовки фахівців.

У “Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка

фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями”, затвердженому Постановою Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507 в назвах спеціальностей освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр", "спеціаліст", "магістр" відображений об`єкт, на який спрямована діяльність фахівця, а в назвах спеціальностей освітньо-кваліфікаційного рівня "молодший спеціаліст", відображена функція його діяльності. У відповідності з Класифікатором професій ДК 009-95 спеціалізація за спеціальністю відображає особливості діяльності фахівця, що пов`язана з відзнаками у використовуваних засобах праці, або (та) продуктах праці, або (та) умовах праці. Але, в деяких випадках, при організації навчання за спеціалізаціями відбувається підміна об`єкта діяльності, що потребує по суті змін змісту базової підготовки. Іншими словами, за допомогою таких спеціалізацій робиться спроба переходу підготовки із галузі предметної діяльності одного бакалаврата до сфери іншого. Для усунення цього, у відповідності із п. 3-5 Додатку 3 до наказу Міністра освіти від 13.11.97 р. N 405, у проекті системи стандартів вищої освіти пропонується сформувати зміст варіативної частини освітньо-кваліфікаційної характеристики, на основі аналізу якої Міністерство освіти зможе дати обгрунтовану відповідь про доцільність внесення тієї або іншої спеціалізації до списку спеціалізацій.

Згідно з “Положенням про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)”, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65, наказом Міносвіти від 4 березня 1998 р. № 86 система вищої освіти України зобов`язана розробити нове покоління нормативної (освітньо-кваліфікаційні характеристики, засоби діагностики якості вищої освіти) та навчально-методичної (освітньо-професійні програми, навчальні плани, програми навчальних дисциплін тощо) документації, що регламентує підготовку фахівців з вищою освітою, частина якої входить до складу системи стандартів вищої освіти.

Розробка цих документів ґрунтується на результатах вивчення та прогнозування структури соціальної та виробничої діяльності фахівців з вищою освітою з урахуванням потреб ринку праці.

Відповідно до “Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, затвердженого наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161, організація навчального процесу у вищих навчальних закладах базується на Законі України “Про освіту”, державних стандартах освіти, інших актах законодавства України з питань освіти.

Відповідно до статті 11 Закону України “Про вищу освіту ” систему стандартів вищої освіти складають державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти вищої освіти та стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів.

Стандарти вищої освіти є основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів незалежно від їх типів, рівнів акредитації та форм навчання.

Навчальний процес у вищих навчальних закладах – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому або кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти.

2. Система стандартів вищої освіти.

Структура системи стандартів вищої освіти, що відповідає вимогам Законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту” являє собою ієрархічну сукупність взаємопов`язаних стандартів. Вони належать до галузі стандартизації вищої освіти і встановлюють взаємопогоджені вимоги до змісту, обсягу і рівня якості вищої освіти, що визначаються загальною метою освітньої та професійної підготовки.

Основою стандартизації вищої освіти є суб`єктно-діяльнісний підхід. Побудова системи стандартів здійснюється за *принципами:*

1. Цілеспрямованості – послідовної реалізації вимог законодавчих актів України за усіма компонентами нормативного і навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців потрібного освітньо-кваліфікаційного рівня.

2. Прогностичності – формування змісту освіти, що забезпечує здатність індивіда виконувати задачі діяльності, які можуть виникнути в майбутньому, та

передбачення можливості засвоєння змісту навчання індивідом з точки зору його соціально-генетичних здібностей.

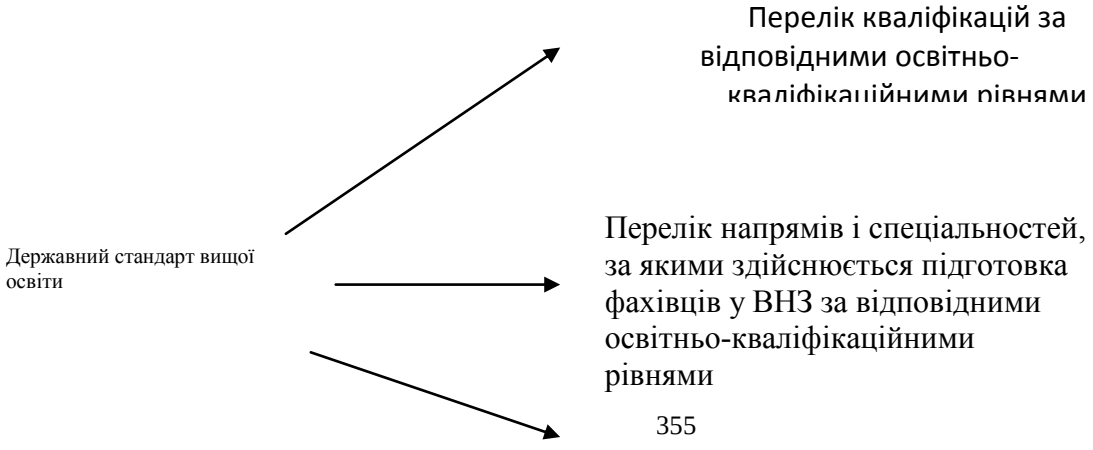
3. Технологічності – забезпечення безперервності й послідовності реалізації етапів розробки нормативної та навчально-методичної документації, за якою результати робіт на попередньому етапі є похідними даними для роботи на наступному.

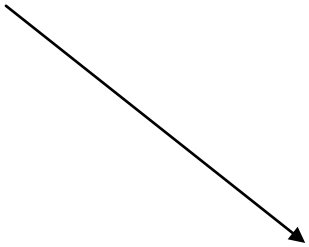
4. Діагностичності – забезпечення можливості вимірів рівня досягнення та ефективності, сформульованих в освітньо-кваліфікаційній характеристиці і реалізованих на основі освітньо-професійної програми цілей освітньої та професійної підготовки.

Державна компонента державних стандартів вищої освіти визначає структури переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, та переліку кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, а також вимоги до кожного освітньо-кваліфікаційного рівня та відповідного їм освітнього рівня вищої освіти.

Складовими державного стандарту вищої освіти є:

- перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями;
- перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями;
- вимоги до освітніх рівнів вищої освіти;
- вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти.





Вимоги до освітніх рівнів
вищої освіти

Вимоги до освітньо-
кваліфікаційних рівнів вищої освіти

Рис. 1. Складові державного стандарту
вищої освіти

Перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями складається з назв кваліфікацій, які визначаються через професійні назви робіт, що мають виконувати фахівці певного освітньо-кваліфікаційного рівня на первинних посадах.

Кваліфікація – здатність працівника виконувати конкретні завдання та обов'язки в межах певного виду діяльності. Параметрами кваліфікації є:

- рівень професійної діяльності, що визначається складністю та обсягом завдань та обов'язків робіт;
- освітньо-кваліфікаційний рівень, який повинен відповідати рівню професійної діяльності.

Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, містить перелік назв напрямів, що відображають споріднений зміст вищої освіти і професійної підготовки, та перелік назв спеціальностей, що відображають неповторювані узагальнені об'єкти діяльності або виробничі функції та предмети діяльності.

Вимоги до освітніх рівнів вищої освіти містять вимоги до рівня сформованості у особи соціальних і громадянських якостей з урахуванням

особливостей майбутньої професійної діяльності, а також вимоги до формування у неї патріотизму до Україну та до знання української мови.

Вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти містять вимоги до професійної підготовки фахівців з урахуванням суспільного поділу праці.

Чинний “Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями”, затверджено постановою Кабінету міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507 (із змінами і доповненнями). Він містить 76 назв напрямів і 576 назв спеціальностей. Інші складові державних стандартів вищої освіти знаходяться на стадії розробки і до їх затвердження використовуються ДК 003-95 Держаний класифікатор України: класифікатор професій.

Галузеві стандарти вищої освіти містять складові:

- освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників вищих навчальних закладів;
- освітньо-професійні програми підготовки;
- засоби діагностики якості вищої освіти.

Вони являють собою узагальнений нормативний зміст освіти та навчання за певними напрямами підготовки та спеціальностями.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу відображає цілі вищої освіти та професійної підготовки, визначає місце фахівця в структурі галузей економіки держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих якостей, систему виробничих функцій і типових завдань діяльності й умінь для їх реалізації. Тобто, освітньо-кваліфікаційна характеристика – це задокументований зміст вищої освіти, який обумовлений цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадських якостей особи, що повинна формуватися в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технології, культури та мистецтва. Освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників вищих навчальних закладів затверджуються спеціально

уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки за погодженням із спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі праці та соціальної політики.

Освітньо-професійна програма підготовки визначає нормативний термін та нормативну частину змісту навчання за певним напрямом або спеціальністю відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, встановлює вимоги до змісту, обсягу та рівня освіти й професійної підготовки фахівця. Освітньо-професійна програма підготовки – це є задокументований зміст навчання, тому що "зміст навчання" – це структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації.

Нормативна частина змісту навчання – це обов'язковий для засвоєння зміст навчання, сформований відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики як змістові модулі із зазначенням їх обсягу й рівня засвоєння, а також форм державної атестації. Це є необхідний об'єм знань, успішне оволодіння яким дає право на отримання певної кваліфікації.

Освітньо-професійні програми підготовки затверджуються спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки. Нормативний термін навчання за освітньо-професійною програмою підготовки встановлюється відповідно до визначеного рівня професійної діяльності.

Засоби діагностики якості вищої освіти визначають стандартизовані методики, які призначені для кількісного та якісного оцінювання досягнутого особою рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських якостей. Засоби діагностики якості вищої освіти використовуються для встановлення відповідності рівня якості вищої освіти вимогам стандартів вищої освіти і затверджуються спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки.

Стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів поєднують узагальнений варіативний зміст освіти й навчання та нормативний зміст навчання та включають: варіативні частини ОКХ, ОПП та ЗД, навчальні плани, програми навчальних дисциплін тощо і формують перелік спеціалізацій спеціальностей.

Рис. 2. Складові стандарту вищої освіти вищого навчального закладу

Вищі навчальні заклади визначають спеціалізації за спеціальностями, за якими здійснюється підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста, спеціаліста та магістра. Назви спеціалізацій за спеціальностями відображають відмінності у засобах, умовах та продуктах діяльності в межах спеціальності.

Варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів, освітньо-професійних програм підготовки та засобів діагностики якості вищої освіти забезпечують підготовку фахівців за спеціалізаціями за спеціальностями з урахуванням особливостей суспільного поділу праці в Україні та мобільності системи освіти щодо задоволення вимог ринку праці. Зміст варіативних частин освітньо-кваліфікаційних характеристик

випускників вищих навчальних закладів, освітньо-професійних програм підготовки, засобів діагностики якості вищої освіти, навчальних планів, програм навчальних дисциплін визначається вищим навчальним закладом у межах структури та форми, встановлених спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки.

Основним нормативним документом, що визначає організацію навчального процесу в конкретному напрямку освітньої або кваліфікаційної підготовки, є навчальний план. Навчальний план – це нормативний документ вищого навчального закладу, який складається на підставі освітньо–професійної програми та структурно–логічної схеми підготовки і визначає перелік та обсяг нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми та засоби проведення поточного і підсумкового контролю. Навчальний план затверджується керівником вищого навчального закладу. Для конкретизації планування навчального процесу на кожний навчальний рік складається робочий навчальний план. Нормативні навчальні дисципліни встановлюються “Галузевим стандартом вищої освіти. Освітньо-професійна програма”. Дотримання їх назв та обсягів є обов'язковим для навчального закладу. Вибіркові навчальні дисципліни встановлюються вищим навчальним закладом і відображаються у “Стандарті вищої освіти. Освітньо-професійна програма”. Вибіркові навчальні дисципліни вводяться для задоволення освітніх і кваліфікаційних потреб особи, ефективного використання можливостей і традицій конкретного навчального закладу, регіональних потреб тощо. Місце і значення навчальної дисципліни, її загальний зміст та вимоги до знань і вмінь визначаються навчальною програмою дисципліни. Навчальна програма нормативної дисципліни є складовою “Галузевого стандарту вищої освіти. Освітньо-професійної програми”. Навчальна програма вибіркової дисципліни розробляється вищим навчальним закладом. Навчальні плани визначають графік навчального процесу, перелік, послідовність та час вивчення навчальних дисциплін, форми навчальних занять та терміни їх проведення, а також форми проведення підсумкового контролю.

Програми навчальних дисциплін визначають їх інформаційний обсяг, рівень сформованості вмінь та знань, перелік рекомендованих підручників, інших методичних та дидактичних матеріалів, критерії успішності навчання та засоби діагностики успішності навчання.

Для кожної навчальної дисципліни, яка входить до освітньо–професійної програми підготовки, на підставі навчальної програми дисципліни та навчального плану вищим навчальним закладом складається робоча навчальна програма дисципліни, яка є нормативним документом вищого навчального закладу. Робоча навчальна програма дисципліни містить виклад конкретного змісту навчальної дисципліни, послідовність, організаційні форми її вивчення та їх обсяг, визначає форми та засоби поточного і підсумкового контролю.

Відповідність освітніх послуг до стандартів вищої освіти визначається шляхом ліцензування, акредитації і атестації вищих навчальних закладів. Основою процедури атестації є контроль якості вищої освіти. Держава здійснює контроль за рівнем якості освітньо-професійної підготовки фахівців за допомогою вимірів значень показників якості вищої освіти, яку набула особа у результаті реалізації вищим навчальним закладом освітньо-професійної програми підготовки, та визначенню ступеня їх відповідності вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики за критеріями досягнення цілей вищої освіти.

Компонента вищого навчального закладу вводиться з метою забезпечення більшої відповідності освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки фахівців вимогам суспільного поділу праці в Україні та мобільності системи підготовки фахівців щодо задоволення вимог ринку праці.

3. *Зміст навчального предмета* – це система визначених знань, умінь та навичок студентів з предмета в поєднанні з їх творчою діяльністю і емоційно-вольовим вихованням. У зв’язку з розвитком агрономічної науки зміст спеціальних предметів потребує постійних доповнень. Документом, який визначає обсяг і зміст предмета є навчальна програма.

Зміст сільськогосподарської професійної освіти: система загальнонаукових і спеціальних знань, умінь і навичок, опанування якими забезпечує розвиток

здібностей студентів, одержання ними спеціальності і підготовки до трудової діяльності. Документом, який визначає зміст *сільськогосподарської професійної освіти,* є освітньо-кваліфікаційна характеристика.

4. *Основними елементами сільськогосподарської професійної освіти* є: знання, способи діяльності (уміння, навички), творча пошукова діяльність, емоційно-вольове виховання.

Знання - це система визначених засвоєних понять, закономірностей про явища, предмети об'єктивного світу. Система знань зі спеціальних предметів включає наступні види знань: наукові (дані науки, на якій базується предмет), науково-історичні (еволюція понять, ідей, шляхи відкриття), методологічні (сукупність знань із методології науки), філософські, логічні, міжпредметні (відображення в навчальній інформації між наукових зв'язків), оціночні (фіксують відношення людини до навколишнього світу, його систему цінностей).

Способи діяльності: вміння, навички, які є загальнонауковими, професійними, спеціальними; з точки зору психології - сенсорними, моторними, сенсорно-моторними, інтелектуальними. До інтелектуальних умінь і навичок належать: конспектування, робота з довідковою літературою, написання тез, рецензій, складання нескладних проектів (карт, схем*).*

Творча пошукова діяльність – це готовність до пошуку вирішення нових проблем, завдань. Це застосування знань, умінь у нестандартних умовах, бачення нової проблеми в звичайних умовах, самостійне комбінування відомих способів діяльності, застосування принципово нового способу вирішення завдання.

Емоційно-вольове виховання характеризується оціночними знаннями, нормами відношення до світу. Відмінність навчального предмета від науки полягає в тому, що до нього входять тільки основні положення тієї чи іншої галузі знань конкретної науки, доступні для засвоєння студентами.

Агрономічні дисципліни формуються на основі декількох наук: грунтознавства, загального землеробства, морфології, анатомії, систематики і фізіології рослин, агрохімії, насінництва польових культур, механізації ,організації, економіки, технології вирощування культур тощо.

5. *Навчальний предмет (дисципліну) можна представити у вигляді дидактичної моделі.* Дана модель складається з двох блоків: основного (змістовного), який включає зміст навчального предмета, і процесуального, який забезпечує засвоєння знань і формування наукового світогляду, творче мислення, формування вмінь, навичок (таблиця 1). Спеціальні дисципліни можуть мати декілька провідних компонентів: наукові знання, способи діяльності, інше. В залежності від визначеного провідного компонента може бути різний зміст та методика навчання предмета. Тобто, всі спеціальні предмети – комплексні.

Наприклад, предмет “Захист рослин ” базується на декількох науках і є комплексним, це і обумовлює його структуру. Система зв’язків між окремими компонентами дисципліни є предметом дослідження методики захисту рослин як науки. Система понять у навчальному предметі, наприклад, “Захист рослин ” складається з біологічних і технологічних понять. Ці поняття є етапом подальшого розвитку понять, які сформувались у процесі вивчення ботаніки, загального землеробства, тощо. Гносеологічні поняття (вчення про пізнання) знаходяться у взаємозв’язку з біологічними, технологічними поняттями. Структура предмета визначає мету і завдання.

6. *Відбір змісту навчання предмета (дисципліни)* здійснюється при орієнтуючій ролі мети, врахуванні формуючих джерел (виробництво, модель професійної діяльності, науки, дидактичних дисциплін). При відборі навчального матеріалу використовують такі дидактичні принципи: науковість, виховуючого навчання, зв’язок теорії з практикою, систематичність і послідовність, свідомість і активність, міцність знань і навичок, доступність, відповідність професійної підготовки вимогам виробництва.

Принцип виховуючого навчання (єдність навчання, виховання і розвитку): готуючись до заняття, викладач має підбирати приклади, що характеризують досягнення науки, знайомити з працями видатних вчених, впроваджувати ігри, евристичні бесіди, необхідний систематичний контроль за виконанням робочого режиму.

Принцип науковості: навчальний матеріал потрібно підбирати тільки на науковій основі, студентам подавати перевірені дані; на практичних заняттях використовувати нові виробничі технології.

Принцип систематичності і послідовності: послідовність у навчанні означає, що опис наступного матеріалу має спиратися на попередній і логічно визначати подальшу ступінь пізнавальної діяльності. Систематичність засвоєння знань – набуття навичок у визначеному логічному зв'язку.

Принцип свідомості і активності означає, що студенти мають розуміти значення предмета в комплексі з іншими, у свідомому застосуванні знань, умінь, навичок у різних умовах.

Принцип міцності знань досягається повторенням, закріпленням, застосуванням наочності, проблемного навчання, імітаційних методів і знаходяться в прямій залежності від осмислення матеріалу. Необхідно вирізняти головні поняття на кожному занятті і досягати міцності засвоєння саме цих знань.

Принцип доступності: відповідність змісту, характеру і обсягу навчального матеріалу, рівню підготовки студентів, розвитку їх пізнавальних здібностей. Він залежить від ступеня осмислення матеріалу, дотримання правил навчання, майстерності викладача, відбору навчального матеріалу і ступеня його дидактичної обробки, методів та прийомів роботи викладача, студента, наочності.

1.Дидактична модель навчальної дисципліни

Система знань	Способи діяльності	Форми навчання	Методи навчання

Науково- історичні Методологічні Філософські Логічні Між предметні Оціночні	Розрахунок норм внесення пестицидів, строки і способи внесення, визначення порогу шкідли - вості комах, кон - спектування, побудова графіків, схем, вирішення задач	Лекція,семінар, лабораторні, практичні, дидактичні ігри, самостійна робота, заняття різних типів	Інформаційно - повідомлюючі, пояснювально- ілюстративні, проблемно - пошу- кові, імітаційні, самостійна робота,методи контролю та самоконтролю Спеціальні методи: діагностика, дослідницька робота, експеримент, препарування, спостереження

Принцип відповідності професійної підготовки вимогам сучасного виробництва: необхідно знайомити студентів з досягненням виробництва, навчати на новому обладнанні, організовувати практику у передових господарствах.

7. *Освітньо-кваліфікаційна характеристика* визначає освітній і кваліфікаційний рівень фахівця та його призначення в системі сільськогосподарського професійного навчання. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці відображені професійно-організаційні здібності спеціаліста: *яким він повинен бути, що повинен знати, які посади займати, які функції виконувати.*

Освітньо-кваліфікаційна характеристика – це теоретична модель спеціаліста. Навчальні плани на сьогодні модернізовані, тобто складені на основі кваліфікаційної характеристики.

Модель (французкою – зразок) складають на перспективу розвитку науки та практики, в її основі лежить освітньо-кваліфікаційна характеристика та виробничі умови. *Модель* – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми та креслення, який відображає та відтворює у простому, зменшеному вигляді структуру, якості, взаємозв'язки між елементами об'єкта, що досліджується.

У теперішній час розглядають декілька моделей спеціалістів: гіпотетичну (теоретичну); презентивну (діючого спеціаліста); прогностичну (прогноз на майбутнє). Освітньо-кваліфікаційну характеристику можна вважати гіпотетичною (теоретичною) моделлю. Запропоновані Вашій увазі моделі спеціаліста будуть презентивними (діючого спеціаліста).

Орієнтовна структура моделі спеціаліста має вигляд: 1. *Сфера діяльності* (де він працюватиме): а) акціонерні товариства, агрофірми, спілки селян; б) колективні, орендні, підрядні та фермерські сільськогосподарські підприємства; в) навчальні заклади та науково-дослідні установи; управління сільськогосподарськими підприємствами. 2. *Посади***,** які він обійматиме**: а)** керівник підприємства; головний спеціаліст, спеціаліст, керівник структурного підрозділу; б) менеджер, старший науковий співробітник, асистент в навчальних закладах 3-4-го рівнів акредитації; в) головний спеціаліст, провідний спеціаліст, спеціаліст 1-2-ї категорії. 3. Його *функції:* організаційна, технологічна, планування, облікова, прогнозування, контролююча, управлінська, звітна, дослідницька, виховна. 4. *Професійні вимоги (повинен знати, вміти, володіти)*. 5. *Творча діяльність:* регулярне підвищення іміджу своєї професії, завоювання лідерства на основі самовдосконалення і самоорганізації, подальший розвиток виробничого навчання, підвищення ефективності праці, активна участь у суспільному житті. 6. *Емоційно-вольова характеристика* (його реакція на навколишню дійсність; яким він повинен бути): дисциплінованість, товариськість, спостережливість, ініціативність, ерудиція, високі моральні якості; вимогливість

до себе і до підлеглих, принциповість і повага до людей; адаптованість до умов ринку.

Отже, молодший спеціаліст – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі отриманої загальної чи повної загальної освіти здобув спеціальні знання, вміння і має певний досвід їх застосування для вирішення професійних завдань у певній галузі сільського та лісового господарства і завдань, передбачених для відповідних посад у певних галузях. *Спеціаліст* - це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі отриманої повної загальної освіти і молодшого спеціаліста або кваліфікації бакалавра здобув спеціальні знання, вміння і має певний досвід їх застосування для вирішення професійних завдань у певній галузі сільського та лісового господарства і завдань, передбачених для відповідних посад у певних галузях. *Бакалавр* – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі отриманої повної загальної освіти або кваліфікації молодшого спеціаліста здобув спеціальні знання, вміння і має певний досвід їх застосування для вирішення професійних завдань у певній галузі сільського та лісового господарства і завдань, передбачених для відповідних посад у певних галузях. *Магістр* - це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі отриманої кваліфікації бакалавра або спеціаліста здобув *поглиблені* спеціальні знання, вміння *інноваційного характеру* в конкретній області науки, педагогічній діяльності і має практичний досвід їх застосування.

8. У 90-ті роки XX ст. відбулися істотні зміни у *змісті* університетської освіти *країн ЄС*. Кардинально змінилося співвідношення освітнього, спеціально-наочного і професійного компонентів підготовки викладачів-аграрників у ВНЗ на основі компетентнісного підходу до навчання. Почала виявлятися тенденція до встановлення оптимального науково обґрунтованого балансу між дисциплінами різних циклів, теоретичним і практичним блоками. У системах університетської освіти більше уваги стало приділятися спеціалізації. Останнім часом це стосується і навчальних закладів з орієнтацією на підготовку викладачів аграрних професійно орієнтованих дисциплін у країнах ЄС, зокрема початкового етапу західноєвропейської інтеграції і Великобританії.

Разом із тим слід відмітити, що з*міст* освіти випливає з її основної функції – залучити молодь до загальнолюдських і національних цінностей; це система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, етичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти студент у процесі навчання. Зауважимо, що термін "підхід" – це поняття, що вказує на стратегію дослідницької та наукової діяльності і зумовлене соціальним контекстом, який визначає зміст, характер і спрямованість дослідницької діяльності.

Як показали останні дослідження з позицій *системного* підходу, *зміст* освіти – це складна система, у якій можна виділити декілька рівнів її формування: на рівні загального теоретичного узагальнення зміст освіти охоплює: склад, структуру і функції конкретного соціального досвіду; на рівні навчальної дисципліни визначаються склад, структура конкретної дисципліни; на рівні навчального матеріалу визначають конкретні елементи складу змісту освіти (знання, уміння, навички), що містяться у підручниках, посібниках і входять до курсу вивчення навчальної дисципліни (як дидактична цілісність навчальна дисципліна включає змістовий і процесуальний блоки); рівень педагогічної дійсності становить реальний зміст освіти; рівень структури особистості характеризує зміст освіти, який сформувався у свідомості того, хто навчається.

В останніх дослідженнях європейських учених, зокрема *Франції, Великобританії, Німеччини, Італії, Нідерландів, Бельгії, Люксембургу* пропонується розглядати *соціальний досвід* суспільства як четвертий та п'ятий рівні у класифікації щодо системного підходу до *змісту* освіти і на рівні теоретичного розгляду: системи знань про природу, суспільство; втілення відомих способів діяльності в інтелектуальних і практичних уміннях; творчої діяльності; емоційно-вольового ставлення до навколишньої дійсності (якість світогляду особистості).

Доречно нагадати, що формування *змісту* освіти викладачів аграрного спрямування базується на певних *принципах*, які можна поділити на дві групи: психолого-педагогічні та професійної підготовки. Зауважимо, що у країнах ЄС,

зокрема у Великобританії, відбір *змісту* освіти у ВНЗ з орієнтацією на підготовку викладачів галузевого спрямування здійснюється на основі *взаємозв'язку цілей різних ієрархічних рівнів*: соціально-економічного (людина – суспільство); психолого-педагогічного (загально дидактичного), професійного.

Підкреслимо, що у своїй праці "Навчання екологічним наукам у Вагенінгемі" *голландські* педагоги M. Mulder, J.M. Van Loon-Steensma, R.A.J.M. Broekman, підкреслюють: "Звичайно ж, ефективність *вибору* викладачем відповідних організаційних форм, методів і засобів подання навчального матеріалу обумовлена чіткістю сформованих *цілей* навчання кожної дисципліни зокрема, на основі *компетентнісного* підходу до навчання". Доречно додати, що розробці структурних *цілей* при відборі *змісту* навчання аграрним дисциплінам у ступеневій професійній освіті присвячені дослідження професора університету Левен T. Shuell *(Бельгія)* "Пізнавальні концепції навчання" (1986), де відзначається: "відбір змісту...значною мірою залежить від рівня та якості міждисциплінарного узгодження навчальних програм, належного профілювання *змісту* без порушення їхньої цілісності та методичної єдності".

Утім, останнім часом у європейській педагогіці намітилися концептуальні засади *відбору* змісту навчання дидактикам професійно орієнтованих дисциплін, передбачається також формування організаторських здібностей та вмінь педагога-аграрника, суспільний та організаційний статус одержаної професії, особливо у підготовці їхніх студентів для роботи в аграрному секторі з неформальним розподілом службових обов'язків (професія як ранг індивідуума у трудовому колективі). Відмітимо, що у роботі "Навчання й учіння для отримання компетентності" P. Descy, M. Tessaring (2001 р.) (*Люксембург*), зауважують, що співвідношення між навчальними дисциплінами у ступеневій освіті повинні будуватися на дотриманні принципу *наступності* та збереженні самостійності, логіки і системи розкриття *змісту* навчального матеріалу кожної дисципліни.

Слід відзначити, що на важливість *змісту* дисциплін для ефективності навчання звертають увагу ряд європейських учених. G. Bocca (*Італія*) відмічає, що результативність навчання дидактикам аграрних дисциплін суттєво залежить

від способів розполілу навчального матеріалу на частини, що підлягають засвоєнню. Доречно додати, що J. Spohrer, T. Sumner, S. Buckingham Shum (*Франція)* зауважують: “Визначення значущості опрацьованого матеріалу та усвідомлення цілей навчання є прямо пропорційними ефективності навчання, а продуктивність засвоєння заданого обсягу знань, навпаки, є обернено пропорційною труднощам і складності навчального матеріалу та його кількості”.

“Ефективність навчального процесу, – звертають увагу C. Day, J. Calderhead, P. Denicolo (*Великобританія*), – суттєво зростає при використанні системного програмно-цільового підходу в підготовці педагогів-аграрників; структурування цілей при навчанні аграрним дисциплінам повинно здійснюватися шляхом визначення структурних та змістових цілей фахової підготовки, етапів досягнення поставлених цілей та підцілей кожного етапу”.

Підкреслимо, що H.-H. Kremer, P.F.E. Sloane, професори німецького університету Падеборн з орієнтацією на підготовку викладачів-аграрників, відзначають, що якісне навчання аграрним дисциплінам забезпечується шляхом належної постановки цілей та розробки відповідних навчальних планів (теоретичні та методологічні проблеми), складання навчальних програм та організації самого навчального процесу (практична реалізація). Разом із тим досягнення основних цілей дидактик аграрних дисциплін на основі принципу наступності є можливим за умов належного ущільнення і концентрації навчального матеріалу, усунення дублювання в їх навчанні (економічності).

Слід відзначити, що міждисциплінарне навчання у Вагенінгенському університеті (*Нідерланди*) в межах комплексу Agro-продовольства пов’язане не тільки з інтеграцією між *змістом* споріднених дисциплін, але також і з інтеграцією між *змістом* природничих і соціальних наук. Зауважимо, що мета цього дослідження полягає в тому, щоб дізнатися, які компетенції необхідні для міждисциплінарного навчання, особливо у галузі “Якість і безпека продовольства”, і як повинен бути розроблений *зміст* дисциплін про вивчення навколишнього середовища, щоб сприяти розвитку цих компетенцій. Відмітимо,

що проектна команда складається з науковців: Elsbeth Spelt, Martin Mulder, Arnold Dijkstra and Harm Biemans.

Із наших досліджень випливає, що програма “Вивчення, на основі компетентності” в галузі “Науки про життя” впроваджена у Вагенінгенському університеті (*Нідерланди*) в період 2008–2010 рр. у межах контексту екологічних знань (WUR) у співпраці з установою “Екологічні знання” (WURKS) і голландським Міністерством сільського господарства, безпеки та якості продовольства. Підкреслимо, що програма спрямована на контроль, здобуття і впровадження знань у нові проекти голландської освіти у галузі “Науки про життя”, зосередженої на вивченні основ компетентності. Програма складається із трьох проектів. Проект 1: оцінка якості *змісту* на основі компетентності. Проектна команда: Judith Gulikers, Harm Biemans and Martin Mulder. Проект 2: роль *змісту* у розвитку компетенцій у межах контексту безперервного навчання.

Разом з тим цей проект зосереджується на питанні: які компетенції повинні розвинути студенти, щоб успішно перейти – і, якщо можливо, за найкоротший час – від одного освітнього рівня до наступного і як можна розвивати ці компетенції. Відзначимо склад проектної команди: Harm Biemans and Martin Mulder. Варто додати дані про проект № 3: зв’язок *змісту* дисципліни з ефективністю професійної практики. Цілі проекту № 3: вивчити ефект щодо термінів розвитку компетентності студентів у професійній практиці від відібраного навчального матеріалу і способи поліпшити ефективність цих заходів навчання. Проектна команда має склад: Marjan van der Wel, Harm Biemans and Martin Mulder.

Таким чином, у ступеневій аграрній освіті країн ЄС, як відкритій системі, індивідуальний ранг *змісту* дидактик професійно орієнтованих дисциплін відображає основи *компетентнісного* підходу до навчання, ієрархічну структуру та вертикальну диференціацію самої системи. Зауважимо, що сутність *компетентнісного підходу* полягає в тому, що він акцентує увагу на результаті освіти, причому як результат береться не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних проблемних ситуаціях. В останніх дослідженнях

європейські вчені відзначають, що *компетентнісний підхід* пов'язаний із діяльнісним та особистісно орієнтованим підходами і в ньому відображено такий вид *змісту* освіти, що не зводиться до знаннєво орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій.

Варто додати, що нині одним з ефективних напрямів підготовки конкурентоспроможного фахівця-аграрника є розроблення та впровадження *компетентнісного підходу до формування змісту освіти* у вищій школі. Проте аналіз літератури показує, що науковці, які досліджують проблему компетентності в освіті, ще не досягли одностайності у визначенні поняття "компетентність".

На думку міжнародних експертів, поняття "компетентність" охоплює: 1) задані навички (вимога виконувати певні індивідуальні завдання); 2) використання знань і вмінь на робочому місці на рівні встановлених стандартів до даної роботи; 3) здатність відповідально виконувати обов'язки і досягати запланованих результатів; 4) здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях; 5) здатність застосовувати знання і вміння у нових умовах виробничої діяльності.

Дж. Равен, один з авторів *компетентнісного* підходу в англійській освіті, в зміст цього поняття вкладає специфічну здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретної діяльності в певній предметній галузі. Ця здатність передбачає наявність у людини таких якостей, рис і здатностей: вузькоспеціальні знання; своєрідні предметні навички; способи мислення; розуміння відповідальності за свої дії. За визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти, поняття "компетентність" – це спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність.

Із наших досліджень випливає, що відділ підготовки викладачів-аграрників Вагенінгенського університету (*ECS) (Нідерланди)* забезпечує академічну педагогічну освіту і проводить наукове дослідження щодо ідентифікації потреб педагогічної компетентності в межах комплексу agro-продовольства і соціального

контексту; проектування в освіті і аналіз ефективності навчання відповідно до відбору *змісту* на основі компетентністного підходу для учнів, студентів, громадян, споживачів, робочих, менеджерів, підприємців, організацій і в цілому комплексу agro-продовольства. ECS націлюється, безумовно, на вивчення проблем розвитку компетентності в межах тем, які є основним бізнесом Дослідницького Центру Wageningen Університету: інноваційні підприємництва, корпоративна соціальна відповідальність, міжкультурна освіта і проектування та роль об'єднаної освіти.

Зауважимо, що *голландські* вчені визначили *чинники* відбору *змісту* освіти для подальшого успіху в отриманні знань. Вони були визнані голландським Міністерством сільського господарства, природи та якості продовольства, якому підпорядкована аграрна освіта, та Європейським Фондом Якісного Управління (European Foundation for Quality Management Ehms and Langen; www.ink.nl) – приклади були в межах галузей: садівництва, тваринництва, продовольства/навколишнього середовища. 1) Бачення: включає індивідуальні цілі, які зосереджуються на значенні й ефективності виділеного навчального матеріалу у розвитку знань щодо амбіцій нового стратегічного вибору. 2) Компетентність: різні засоби спонукання індивідуумів навчальних організацій до навиків, які об'єднані в межах визначених знань. 3) Культура: явне бачення через засоби ЕОМ індивідуумами навчальних організацій, які беруть участь у домовленості щодо одержання знань, що відносини можуть відхилитися від фактичних (програмне забезпечення) до колективних норм і цінностей в отриманні знань. 4) Підтримка: цей чинник стосується прагматичного ефекту від двох інших чинників: бачення і культури. Індивідууми навчальних організацій повинні дійсно підтримати знання, які розвиваються в межах домовленості щодо їх отримання, що будуть ефективно повідомлені, передані і викладені цільовим групам. Підтримка індивідуумів навчальних організацій стосується: моралі, фінансових коштів і фахівців із ІСТ.

Таким чином, оскільки вчені країн ЄС, зокрема *Нідерландів,* вивчають процеси отримання педагогічних знань між галузевими організаціями на основі

компетентнісного підходу до навчання, важливо звернути увагу, що ці чинники можуть бути вивчені: 1) індивідуально; 2) організаційно; 3) на рівні домовленості щодо отримання знань.

Аналіз наукових праць європейських учених дозволив констатувати, що *діяльнісний* підхід при відборі *змісту* освіти, враховуючи знання та уміння, досягається шляхом відбору навчальної інформації, спрямованої на професійну діяльність викладачів-аграрників, та комплексу виробничо-педагогічних ситуацій. Слід зауважити, що відбір *змісту* навчальної інформації при діяльнісному підході може проходити на основі: *сематичного-тезаурус* (на основі знань) підходу – забезпечується достатній обсяг і глибина знань фахівців конкретної галузі; досягається високий рівень новизни навчального матеріалу – та *емпірічного* (якість практичної підготовки: професійні і посадові обов'язки) підходу – виявлення прогалин у знаннях фахівців через зміст освіти суміжних галузей.

Багатьма західно-європейськими дослідниками, зокрема *Франції, Німеччини, Італії,* на основі *емпірічного* підходу до *змісту* освіти розглядається проблема моделювання професійної діяльності фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і на цій основі розробляються кваліфікаційні характеристики і моделі фахівців, які розкривають цілі освіти, основи відбору її *змісту*, структуру.

Як показали останні дослідження європейських педагогів, із психолого-педагогічних позицій *підхід до спадкоємності навчання* у дослідженнях учених країн ЄС, зокрема початкового етапу західноєвропейської інтеграції і Великобританії, характеризується функціонально-діяльнісною, особистісно орієнтованою і проблемно-дослідницькою діяльністю у навчанні професійно орієнтованим дисциплінам і їх дидактикам.

Зауважимо, що *спадкоємнісний* підхід у навчанні, що використовується у ВНЗ країн ЄС для підготовки викладачів-аграрників, припускає модульну побудову і ґрунтується на наступних *принципах*: 1) безперервність розвитку основних уявлень, понять і законів професійно орієнтованих дисциплін за напрямом галузевої освіти; 2) фундаменталізація професійної освіти шляхом

створення модуля з дидактик фундаментальних дисциплін за напрямом галузевої освіти (хімія, біологія, математика, ботаніка) та модуля ”Введення у галузь”, де висвітлена структура змісту; 3) пріоритетність і ранжування модулів з урахуванням профілю і характеру галузей; 4) універсальність – можливості заміни одного модуля іншим. Таким чином, здійснення принципу безперервності виявилося можливим завдяки систематизації всієї суми знань із курсів базової освіти (бакалавр, магістр, доктор).

Аналіз наукових праць європейських педагогів-теоретиків дозволив констатувати, що розв’язати проблеми при переході з одного ступеня на інший, зокрема проблему переструктуризації і узгодження *змісту* професійно-теоретичної підготовки, дозволяє принцип варіативності. Підкреслимо, що процес підготовки фахівців різного рівня не є замкненою системою. Він залежить від багатьох *чинників*. *Варіативність змісту* полягає в можливості своєчасного й оперативного введення в матеріал нових актуальних відомостей, пов’язаних зі змінами, що відбулися за певний проміжок часу, в науці, що вивчається і соціально-економічних відносинах (адаптація *змісту* до виробництва); в адаптації *змісту* до певного контингенту студентів (адаптація до особи); у можливості побудови навчального процесу з орієнтацією на вищий ступінь професійної освіти.

Слід відзначити, що *зміст* матеріалу, який вивчається, є одним із визначальних *чинників*, які впливають на вибір форм організації, С.Г. Шуральов виділяє серед чинників, що впливають на варіювання процесу підготовки, керовані і некеровані. Доречно зауважити, що до перших він відносить рівень підготовленості студентів, особливості ВНЗ, його технічну озброєність, до других – соціально-економічні зміни в суспільстві, зміну пріоритетів у суспільному виробництві.

Разом із тим один із провідних принципів в основі багаторівневої системи освіти – це принцип *фундаменталізації*. Це поняття має різноманітне, часто суб’єктивне тлумачення. Одні автори розуміють її як більш поглиблену підготовку із заданого напряму – “освіта углиб”. Друге розуміння – і

погоджуємось із дослідниками – різнобічна гуманітарна і природничо-наукова освіта. Поширена така точка зору, що фундаментальність освіти припускає, по-перше, виділення певного кола питань з основоположних галузей знань даного напряму науки і загальноосвітніх дисциплін, без яких немислима інтелігентна людина; по-друге, вивчення складного кола питань із повним обґрунтуванням, необхідними посиланнями, без логічних пропусків. Фундаментальність освіти – генеральний шлях підготовки фахівця, що задовольняє вимоги науково-технічної революції.

У даному разі доцільно звернути увагу на *гуманістичний* підхід до *змісту* освіти. Зауважимо, що у педагогіці розвинених країн Заходу багато десятиліть домінують, змінюючи один одного, біхевіорізм, з погляду якого людина, що навчається, – це стимул-реактивна "машина", необіхевіоризм, вимушений доповнити цю схему "проміжними змінними" між стимулами і реакціями, такими як ціннісні і мотиваційні орієнтації людини, когнітивна психологія, визнаючи роль пізнавальних структур, вербальних і образних компонентів свідомості у процесах запам'ятовування і мислення. Насамперед слід зазначити, що достатньо широко поширена й інтелектуалістична теорія Ж. Піаже, що редукує розвиток людини до розвитку логічних операцій інтелекту.

З початку століття в соціальних науках, включаючи психологію, можна виділити, як пише А.Г. Асмолов, три образи, що сперечаються один з одним: образ людини, що "відчуває, проекція якої в когнітивній психології закріпилася у вигляді комп'ютерної метафори ("людина як пристрій з переробки інформації"), образ "людини запрограмованої": у поведінкових науках – це "людина як система реакції", а в соціальних науках – "людина як система соціальних ролей": образ "людини-споживача" – людини як системи потреб (А. Асмолов, 1986 р.). Поряд із цими домінуючими підходами в західній науці так чи інакше розвивалися і різні гуманістичні теорії (Дж. Дьюї, Т. Олпорт А. Маслоу. К. Роджерс тощо), що вважають своїм предметом особистість, яка спочатку прагне до самоактуалізації, саморозвитку і самоудосконалення. Але тільки останнім часом у зв'язку з усвідомленням кризи-освіти, культури і людини,

загрози самому її існуванню здійснюється орієнтація на самоцінність людської особистості – мети, а не засобу суспільного розвитку і у той же час джерела інновацій у житті, виробництві, науці і культурі.

Аналіз наукових праць педагогів-теоретиків дозволив констатувати, що у другій половині XIX – на початку XX ст. істотний вплив на *гуманістичну* орієнтацію у відборі *змісту* освіти мали праці багатьох педагогів і психологів: В. Бехтєрєва, П. Каптерєва, П. Лесгафта, А. Нечаєва, Л. Петражицького, Л. Пирогова і особливо К.. Ушинського, котрий є основоположником "педагогічної антропології" – комплексної науки про людину і її розвиток через освіту і який висунув вимогу до педагога, що прагне всебічно виховати людину, спочатку вивчити її в усіх відношеннях.

Звернемо увагу, що нині реформування *змісту* освіти здійснюється на тій основі, контури якої були закладені ще в кінці XIX – на початку XX ст. Відбувається інтенсивне повернення до ідей педагогічної антропології, хоча на місце антропологічної парадигми в освіті претендують більш передові ідеї *культурологічної, культуроутворювальної і проектної* освіти. Зауважимо, що гуманізація – ціннісна переорієнтація людського мислення і дії з наочно-речових компонентів на *суб'єктно-гуманістичні* – виступає механізмом переходу від технократичної предметоцентриської до *гомоцентриської* парадигми. Як справедливо вказує C. Biott (*Великобританія*) у праці "Побудова відношень в аудиторії" (1991 р.), особливе значення гуманізації підготовки викладачів-аграрників – це діяльність викладачів професійно орієнтованих дисциплін сільськогосподарського спрямування, спрямована на реалізацію освітнього прогресу, технологій, коли виховання студентів залишається осторонь.

У наших дослідженнях відзначено, що у теоретико-концептуальній структурі побудови *гуманітарно орієнтованого* базису при відборі *змісту* галузевої освіти такі автори як R. Davie, D.Galloway (*Великобританія*) виділяють наступні основні компоненти: етико-гуманістичний компонент, що передбачає посилення уваги до проблем загальнолюдського і соціокультурного значення, до аналізу моральної і соціальної відповідальності майбутніх фахівців за наслідки

своєї професійної діяльності. Підкреслимо, що історико-кореляційний компонент відбору *змісту* галузевої освіти, на думку дослідників: F. Clerc, M.- F. Bisbrouck, D. Renoult (*Франція*); S. Eisner, P. Rohde (*Великобританія),* спрямований на активізацію використання принципу історизму у викладанні професійно орієнтованих дисциплін з урахуванням *синхронно-кореляційних* зв'язків і залежностей між розвитком усіх видів діяльності і пізнання в історії людського.

Доречно додати, що філософсько-методологічний компонент відбору *змісту* галузевої освіти, на переконання вчених R. Farnè (*Італія*); G. Thomas (*Великобританія*), передбачає виявлення і всебічне використання філософського аналізу *змісту* різних теоретичних положень, способів узгодження концептуальних структур із фізичною реальністю, широке використання методів активізації формування філософських основ світогляду.

Варто зазначити, що інтегративно-культурний компонент відбору *змісту* галузевої освіти, на думку педагогів-теоретиків H.- H. Kremer (*Німечина*); D.- A. Schön; H. Schaaf, Van der M. Vermue, J. Tramper, R. Hartog (*Нідерланди*) заснований на розширенні спектру практичного використання міжнаочних зв'язків на рівнях наукової та історико-культурної міжнаочної синхронізації і міжнаочної корреляції.

Разом із тим гуманітарно-прогностичний компонент відбору *змісту* галузевої освіти, за словами H.-H. Kremer (*Німеччина*); N. Hoeven, A.E.J. Van der Wals, H. Blanken (*Нідерланди*), виражається у спільному використанні природничо-наукових гуманітарних методів пізнання і дослідження у процесі навчання. Зауважимо, що соціально-презентативний компонент відбору *змісту* галузевої освіти передбачає кореляцію *змісту* навчальних програм із сучасним рівнем науково-технічного знання, політичними, соціальними, економічними реаліями суспільства на національному і планетарному рівнях).

Слід зупинитися на естетико-емоційному компоненті відбору *змісту* галузевої освіти, який передбачає, на переконання R.E. Slavin (*Бельгія*); J.-C. Gracia (*Франція*); F. Angeli (*Італія*), необхідність посилення емоційного аспекту навчання і його естетичної спрямованості за рахунок використання творів

художньої літератури, музичного й образотворчого мистецтва, що ілюструють значення, естетичну і загальнокультурну значущість явищ і законів, що вивчаються.

Зауважимо, що креативно-розвивальний компонент відбору *змісту* галузевої освіти виражається, за словами W. Mentzel (*Німеччина*); B. Schwarz, D. Reisberg (*Бельгія*), в послідовній заміні методів навчання концептуально-аналітичними, що сприяють переходу студента з об'єкта навчання в суб'єкт діяльності, що створює умови для творчого самовираження особистості і забезпечує креативний рівень освіти.

Слід відмітити, що еколого-діяльнісний компонент відбору *змісту* галузевої освіти направлений на актуалізацію уваги на екологічних аспектах майбутньої професійної діяльності студентів, а також на розвиток цивілізації в цілому, як відзначають дослідники, а саме: A.E.J. Wals (*Нідерланди*); A. Thompson (*Бельгія*); A.-M. Charraud (*Люксембург*); E. Lodini, I. Vannini (*Італія*); F. Audigier (*Франція*); I. Taylor, E. Schein (*Великобританія*); H.-H. Kremer (*Німеччина*).

Як показують останні дослідження B. Boreham і T. Lammont, професорів Вагеніенінгенського університету (*Нідерланди*), навколишнє середовище, в якому працює сільськогосподарський сектор, зазнає безперервних змін. Варто наголосити, що власники дрібного бізнесу (наприклад, фермери і виробники) повинні пристосуватися до примх ринку, змінюючи звички споживача, до більш строгих екологічних інструкцій та інших соціальних вимог. Щоб відповідати цим вимогам, все більш важливого значення набуває ефективне використання знань відповідно до *змісту* освіти. Зауважимо, що у новій економічній політиці країн ЄС, заснованій на знаннях, яка кидає виклик глобалізації і проблемі дестабілізації, виживання залежить від здатності індивідуумів навчальних організацій виробляти й експлуатувати знання відповідно до *змісту* освіти. Як справедливо вказує Д. Гіббоні (*Італія*), створення нових знань – це не лінійний процес ("поштовх технології"), а діалоговий, часто – міждисциплінарна доріжка, на якій активно

будується і поглиблюється індивідуумами, компаніями або галузями знання відповідно до *змісту* освіти.

Слід зауважити, що B. Lans (*Нідерланди*) наголошує на поєднанні процесу створення знань, його застосування і адаптації в новизні відповідно до *змісту* освіти. Відмітимо, що різні форми співпраці в голландському комплексі agro-продовольства можуть розрізнятися: між науковими дослідженнями й освітою і навчанням в Інститутах бізнесу. Таким чином, учені вносять своє бачення в колективний пошук нових інноваційних напрямів створення й експлуатування знань, виробляючи "знання про знання".

Варто зауважити, що сучасна система вищої освіти відповідно до *змісту*, будучи соціальним механізмом покращення суспільства, повинна виконувати аксіологічні функції: екологічну, акцентуючи увагу на збереженні біосфери, природи взагалі (Землі і космосу); ноогуманістичну, яка зводиться до орієнтації освітнього процесу на виживання і безперервний розвиток людства, затвердження людяності. Підкреслимо, що *вища освіта*, як відмічено у "Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття", покликана виконувати ряд важливих *завдань*:

1) На думку європейських вчених H.-H. Kremer (*Німеччина*); D. Warren-Piper (*Великобританія*); A.E.J. Wals; J. Geerligs, A. Jager, K. Mittendorff (*Нідерланди*), забезпечувати підготовку відповідно до *змісту* освіти висококваліфікованих випускників і відповідальних громадян, здатних задовольняти потреби у всіх сферах людської діяльності через надання можливості отримання відповідних кваліфікацій, на основі використання курсів і навчальних програм, що постійно адаптуються до сучасних і майбутніх потреб суспільства.

2) Забезпечувати можливості для безперервної освіти через гнучкий характер отримання вищої освіти, надання студентам оптимального діапазону її вибору і поєднання з можливістю саморозвитку і соціальної мобільності особи з метою виховання її у дусі громадянськості й активної участі в житті суспільства, дотримуючись прав людини, стійкого розвитку, демократії і миру у дусі справедливості відповідно до *змісту* освіти, за дослідженнями S. Wilde,

G. Chastedt, K. Koch (*Німеччина*); P. Ramsden, N.J. Entwistle (*Великобританія*); F. Favotto (*Італія*).

3) Забезпечувати суспільство необхідними знаннями з метою надання допомоги у галузі культурного, соціального й економічного розвитку, заохочуючи і розвиваючи природничо-наукові і технологічні дослідження, а також дослідження у галузі соціальних і гуманітарних наук і творчу діяльність у сфері мистецтва відповідно до *змісту* освіти, за твердженнями D.L. Peters (*Великобританія*); S. Mantovani (*Італія*).

4) Роз'яснювати, пропагувати, інтерпретувати, зберігати, розвивати та поширювати національні і регіональні, міжнародні й історичні культури в умовах культурного плюралізму і різноманітності відповідно *змісту* освіти, за висловлюваннями B. Porcher (*Франція*); P. Corbetta (*Італія*).

5) Захищати та зміцнювати суспільні цінності, забезпечуючи виховання молоді в їх дусі, формуючи громадянськість особи і розширюючи тим самим перспективи гуманізму відповідно до *змісту* освіти, як свідчать L-.A. Macmanaway (*Великобританія*); P.- I. Duvoi (*Франція*).

6) Сприяти розвитку і вдосконаленню освіти на всіх рівнях, зокрема шляхом підготовки викладачів із високим рівнем загальної і професійної культури відповідно до *змісту* педагогічної аграрної освіти, на думку H.-H. Kremer (*Німеччина*); F. Best (*Франція*); L. Heylen (*Бельгія*).

Насамперед слід зазначити, що у контексті цих завдань і функцій вищої освіти розробляються рекомендації комісіями і конференціями, зокрема Міжнародною комісією "Освіта для XXI століття"; Всесвітньою комісією з культури і розвитку; 44-ю і 45-ю сесіями Міжнародної конференції з освіти (Женева, 1994 і 1996 роки); 27-ю і 29-ю сесіями Генеральної конференції ЮНЕСКО (Рекомендації про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів); Всесвітньою конференцією з освіти для всіх (Джомтьєн, Таїланд, 1990 р.); Конференцією Організації Об'єднаних націй.

Звідси і значущість заходів, де висвітлюються підходи до відбору *змісту* освіти, на яких із журналістами розглядаються й обговорюються заяви різних

дослідників, установ. Зауважимо, що йдеться про важливі висновки, оскільки пануюча тенденція полягає в тому, щоб розглядати науку не з позиції "влади". Крім того, це "об'єднання наук", назване також "Science-in-the-making", що показує інтеграцію наук із суспільною та комерційною діяльністю. Відмітимо, що потреба у розвитку дидактики навчання була підкреслена в різних країнах (Royal Society, 1985 p.; American Association for the Advancement of Science, 1989 p.; European commission, 1995 p.). Рекомендовано, наприклад (AAAS, 1993 p.), готувати студентів, інформованих щодо наукових питань, до наукової роботи, виховуючи у них наукову культуру, необхідну для прийняття рішень.

Як показали наші дослідження, у *Франції* принцип науковості у відборі *змісту* освіти повинен приводити учнів/студентів до "участі у громадянських виборах, де проблеми країни замішані на науці". Різні автори довели, що під час наукових суперечок є доцільним введення випадку в дослідження перспектив дидактики громадянського виховання. Деякі цей висновок виправдовують терміном дії наукового виховання (Jenkins, 1994 p.; Osborne, 1997 p.; Zoller, 1982 p.; Désautels, 1995 p.), інші – значенням для освіти і вважають дидактику подібною до науки (Millar & Wynne, 1988 p.). Відмітимо: автори вважають, що є раціональне зерно у даних двох напрямах щодо відбору *змісту* освіти, тому доцільно розширювати цей мотив щодо науковості в експериментальних роботах, зокрема з економічних і суспільних наук.

Зауважимо, що вивчення гострих соціальних питань сприяє покращенню навчання студентів-викладачів. На ниві *французьких* досліджень змісту дидактики аграрних дисциплін, нині працюють дві команди. *Одна – в ENFA, інша – в IUFM Aix-Marseille, якою керує Ален Легарде, де теж цікавляться дидактикою навчання економічних і суспільних питань*. Доречно додати, що асоціація цих двох команд посилює зв'язок проблематики дидактики і гострих соціальних питань. Відмітимо, що пункт, спільний для досліджень цих команд, ґрунтується на зборі матеріалу та оцінці ризику. Для того, щоб вивчення потенційних екологічних небезпек змогло досягти результатів, часто потрібен взаємозв'язок наукової спільноти. Підкреслимо, що мета досліджень обох команд полягає в тому, щоб

знайти підходи до відбору *змісту* освіти, щоб виховати людей інформованих щодо дослідницьких методів, їх застосування і вірогідних наслідків та здатних ухвалювати аргументовані рішення, а коли факти не визначені – брати участь у дебатах.

Тема 4. Сталий розвиток у професійній освіті

Характеристика сталого (тривалого або стійкого) розвитку у професійній освіті.

1. “Елементи програми сумісних дій” - напрями конкретних дій країн світу, щодо сталого розвитку професійної освіти, визначені на конференціях ООН із 1990 р.:

1. Дослідженнями встановлено, що адаптація підготовки викладачів у вищих аграрних навчальних закладах України до європейських норм означає насамперед прийняття законів із розвитку сільського господарства країн ЄС, за якими *сталий розвиток (тривалий)* означає об’єднання в єдине ціле економіки, навколишнього середовища, соціальної сфери (у *Франції* Закон із сільського господарства щодо “сталого розвитку” був прийнятий ще у 1999 р.). Зауважимо, що в Європі об’єднуються різні школи та напрями наукових досліджень в аграрній сфері для досягнення *сталого розвитку* сільського господарства.

Підкреслимо, що у *Франції* Міністерством фінансів запропонована стратегія ініціативи, що передбачає фінансування і впровадження у вищих навчальних закладах полюсів *компетентності* відповідно до *змісту* освіти. Відмітимо, що група підприємців створює схему, за якою наукові ідеї впроваджуються безпосередньо у виробництво. Міністерство сільського господарства та рибальства, якому підпорядкована аграрна освіта у *Франції*, створило ряд локальних комплексів компетенцій відповідно до *змісту* освіти. Таким чином*, вищі аграрні навчальні заклади різних напрямів підготовки фахівців об’єднуються й утворюють повний ланцюг: від підготовки викладачів для аграрних вищих навчальних*

закладів, фахівців із виробництва сільськогосподарської продукції до фахівців із її переробки.

Насамперед слід зазначити, що поняття сталого (*тривалого) розвитку*, виписане в сільськогосподарському законі *Франції* (липень 1999 р.), що уособлює загальні принципи становлення і розвитку *змісту* аграрної освіти, з'явилося в такій інтерпретації: "Якщо ці теми введені недавно до міжнародних програм, вони мають бути дослідницьким предметом міжнародного рівня тривалий час. Підкреслимо, що науковий і педагогічний контекст представлених дослідницьких проектів розробляється як проблематика дослідження з дидактики: експериментальних, економічних і суспільних наук. Розгляд із наукової точки зору соціально гострих питань (socio-scientific) є частиною екологічного виховання, що й досі характеризується відсутністю згоди між дослідниками саме щодо прогнозів глобальних небезпек та екологічних результатів". Крім того, заяви фахівців і результати їх досліджень часто презентуються або отримують негативні відгуки журналістів (Kolstoe, 2000 р.).

Дослідженнями встановлено, що нині у країнах ЄС багато послідовників цієї *течії – сталого розвитку виховання фахівців*, що вивчають взаємодію: "наука – технологія – суспільство". Додамо, що розкриття соціально гострих питань сприяє вихованню громадянства. За цією логікою Об'єднане Королівство *Великої Британії* вирішило ввести до своєї національної термінології нове поняття – "громадянство", що означає розвиток освіченості учнів щодо соціально гострих питань. Відмітимо, що певні питання ставляться на заходах, де доповідачі акцентують увагу на наукових, економічних і суспільних питаннях: Які довідкові уміння? їх надійність? суперечки в мотивах? "природні уміння" осіб (студентів-викладачів) до дидактик професійно орієнтованих дисциплін?.

Із досліджень випливає, що йдеться також про *зміст* освіти, де "система знань" – сукупність, яка включає суспільні знання, взаємозв'язок наук, інформації з популяризацією науки, що походить із різних джерел (Bednarz et al., 2001 p. et Jonnaert, 2001 p.): Які довідкові знання і дидактичні стратегії будувати? Як їх аналізувати? оцінювати? Ці останні питання сприяють розробці проблематики

дидактичної обробки понять і виступаючої практики. Варто додати, що йдеться, з одного боку, про те, щоб аналізувати дійсну практику викладачів відповідно до зміни *змісту* освіти, а з іншого – пропонувати викладачам, починаючи із досліджень, нові дидактичні стратегії, аналізувати їх і оцінювати за прикладом недавніх робіт Беднарза (Bednarz et al., 2001 р.).

Насамперед слід зазначити, що разом із видатними досягненнями в галузі нових технологій науково-технічна революція принесла в людське життя й такі негативні явища, як нещадну експлуатацію природних ресурсів; знищення копалин, лісів, придатних для господарського використання земель; забруднення водоймищ та навколишнього середовища; радіаційне і хімічне зараження тощо. Варто додати, що усього цього досить для припинення життя на Землі. Людство знаходиться на межі життя і смерті. Вищій аграрній освіті, зокрема викладачам-аграрникам, належить найголовніша функція у відборі *змісту* екологічної освіти і перевихованні свідомості майбутніх фахівців-аграрників із метою повернення їх до проблем природи й оточуючого середовища, привертання уваги до необхідності збереження життя на планеті й розумного господарювання. Відзначимо, що мета сільськогосподарської політики спільного ринку полягає в тому, щоб забезпечити фермерів розумним рівнем життя і споживачами з якісним продовольством за справедливими цінами. Таким чином, *безпека продовольства, збереження сільського навколишнього середовища, виховання соціально стурбованих фахівців – це ключові поняття нової європейської концепції відбору змісту освіти*.

Слід зауважити, що п’ята конференція міністрів “Навколишнє середовище для Європи” (Київ, Україна, 21-23 травня 2003 р.) прийняла документи “Теоретична основа” і “Проект пропозиції щодо здійснення”, які заклали фундамент для забезпечення *сталого* розвитку в регіоні. На XI Науково-методичній конференції “Людина та навколишнє середовище – проблеми безперервної екологічної освіти в вузах” (Україна, Одеса–Ізмаїл, 24–27 травня 2005 р.) зауважували, що включення *сталого* розвитку до переліку основних цілей системи освіти сприяє підвищенню рівня знань і обізнаності в регіоні.

Відмітимо, що екологічна освіта (УР) (Ecological education) з метою *стійкості* ставить акцент, головним чином, на охороні навколишнього середовища і турботі про нього. Підкреслимо, що увага повинна бути зосереджена на всіх видах людської діяльності, що стосуються навколишнього середовища і пов'язані з використанням природних ресурсів.

Таким чином, освіта на користь стійкого розвитку (сталого) (ПУР) (Education on benefit of proof development) – це ширше поняття, яке охоплює економічну, соціальну і природоохоронну галузі. Питання стійкості повинні стати невід'ємною частиною життя кожної людини і, отже, включатися у формальну освіту, особливо у підготовку викладачів сільськогосподарського спрямування, як обов'язкова складова їх навчання, а також як елемент безперервної освіти.

Нашими дослідженнями встановлено, що, враховуючи умови, які значно змінюються, не тільки між країнами, але й усередині країн регіону, ця стратегія повинна підтримуватися на загальному сукупному рівні. Всім державам пропонується при підготовці відповідного законодавства і рішень використовувати елементи загального керівництва. Відмітимо, що для національного/державного використання цих елементів потрібні їх подальша розробка і трансформація на національному/державному рівні. Зауважимо, що стратегія також спрямована на: регіональну і субрегіональну співпрацю; взаємодію різних суб'єктів, навчальних закладів та інших установ на національному/державному рівні.

Поняття *сталого розвитку* має цілий ряд значень і застосувань, які несуть у собі різне значення і часто відповідають різним ідеологіям. Зауважимо, що його цінність залежить від способу поведінки людей і від того простору, який вони можуть виділити йому для наповнення цього поняття реальним значенням у їх власному контексті. Насамперед слід зазначити, що у початковому значенні освіта допомагає людям у процесі самовизначення і нарощування потенціалу. Другий аспект, що виділяється в цьому документі, полягає у тому, що прагнення забезпечити стабільність – визнаючи при цьому, що вона є засобом для

досягнення мети при розвитку екологічної думки і освіти, – може додати ще одну зміну у *змісті* екологічної освіти і підвищити якість навчання.

Зауважимо, що вивчення гострих соціальних питань сприяє покращенню навчання студентів-викладачів. На ниві *французьких* досліджень змісту дидактики професійно орієнтованих дисциплін, нині працюють дві команди. *Одна – в ENFA, інша – в IUFM Aix-Marseille, якою керує Ален Легарде, де теж цікавляться дидактикою навчання економічних і суспільних питань*. Доречно додати, що асоціація цих двох команд посилює зв'язок проблематики дидактики і гострих соціальних питань. Відмітимо, що пункт, спільний для досліджень цих команд, ґрунтується на зборі матеріалу та оцінці ризику. Для того щоб вивчення потенційних екологічних небезпек змогло досягти результатів, часто потрібен взаємозв'язок наукової спільноти. Підкреслимо, що мета досліджень обох команд полягає в тому, щоб знайти підходи до відбору *змісту* освіти, щоб виховати людей, інформованих щодо дослідницьких методів, їх застосування і вірогідних наслідків та здатних ухвалювати аргументовані рішення, а коли факти не визначені – брати участь у дебатах.

2. *На початку розділу "Елементи програми сумісних дій" розглянуто напрями, за якими повинні здійснюватися конкретні дії і на які зверталась увага на конференціях ООН до 1992 р.:*

1. Стратегія *сталого (або стійкого) розвитку* – "Порядок денний на XXI століття" – була прийнята на Конференції ООН із навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро в 1992 р. У її 36-му розділі підкреслюється: "Освіту, включаючи підвищення інформованості населення і професійну підготовку, слід визнати як процес, за допомогою якого людина і суспільство можуть повною мірою розкрити свій потенціал. Освіта має вирішальне значення для сприяння *сталому розвитку* і розширенню можливостей країн у вирішенні питань навколишнього середовища і розвитку". На всіх подальших конференціях Організації Об'єднаних Націй, незалежно від тематики, сталий розвиток був невід'ємним елементом їх програми, і було визнано, що освіта є рушійною силою для необхідних змін. Підкреслювалося, що мир, розвиток, охорона здоров'я і

демократія є взаємопідсилюючими передумовами *сталого (або стійкого) розвитку*.

2. Відповідно до рекомендацій, передбачених “Порядком денним на XXI століття”, Організація Об’єднаних Націй для забезпечення ефективного виконання порядку денного створила в 1993 р. Комісію зі сталого розвитку (The commission on proof development). Комісія регулярно розглядає окремі питання “ Порядку денного на XXI століття” на щорічних конференціях. На своїй шостій сесії в 1998 р. Комісія прийняла комплексні резолюції з освіти і комунікацій. Окрім того, вона затвердила масштабну програму роботи, в якій урядам пропонується включати *цілі сталого розвитку* в освітні програми всіх рівнів і заохочується їх рішучість у цьому напрямі.

3. У 1990 р. на Всесвітній конференції “Освіта для всіх” (Джомтьєн, Таіланд) було дане наступне визначення базових освітніх потреб: “Ці потреби охоплюють як необхідний обсяг навиків (уміння читати, писати, володіти усним мовленням, уміння рахувати і розв’язувати задачі), так і основний зміст навчання (знання, професійні навики, ціннісні установки і переконання), які необхідні людям для виживання, розвитку всіх своїх здібностей, існування і роботи в умовах дотримання людської гідності, всебічної участі в розвитку, підвищення якості свого життя, ухвалення всебічно зважених рішень і продовження освіти” (Всесвітня декларація про освіту для всіх, ст. 1, п. 1). Це повною мірою відображено в Дакарських межах дій (прийнятих на Всесвітньому форумі з питань освіти в Дакарі, Сенегалі, в квітні 2000 р.): “Освіта є основоположним правом людини. Вона має ключове значення для *сталого розвитку* і миру і є незамінним засобом ефективної участі в житті суспільних і економічних структур XXI століття, яке випробовує на собі дію швидкої глобалізації”.

4. У доповіді “Освіта: прихований скарб”, представленій на адресу ЮНЕСКО Міжнародною комісією з освіти для XXI століття (1996 р.), підкреслюється, що освіта необхідна для демократичного і стабільного майбутнього. Основою освіти там визначено чотири чинники навчання: жити разом, знанням, навикам і навчання життю, тобто – складові *сталого розвитку*.

5. На міжнародній конференції ЮНЕСКО “Освіта в інтересах стійкого майбутнього” (Салоніки, Греція, 1997 р.) зазначалося, що в орієнтованій на стабільність програмі однією з першочергових цілей стане поняття громадянськості. Традиційний пріоритет вивчення природи повинен врівноважуватися вивченням суспільних і гуманітарних наук. Потім вивчення взаємодії екологічних процесів буде об’єднане з ринковими чинниками, культурними цінностями, справедливим ухваленням рішень, державною політикою й екологічними наслідками антропогенної діяльності у всеосяжному взаємозалежному ключі.

Студенти-викладачі аналізують питання про те, як критично сприймати своє місце у світі і який вид *сталого розвитку* їм підходить. Студентам-викладачам на практиці необхідно розглядати альтернативні шляхи розвитку і життєвого процесу, оцінювати альтернативні концепції, навчатися обговорювати і аргументувати вибір між концепціями та складати плани їх реалізації, а також брати участь у житті общини для практичного перетворення цих концепцій на практику. Такі навики і здібності, що лежать в основі високої громадянськості, роблять освіту на користь стабільності частиною процесу виховання інформованого, зацікавленого й активного населення. Таким чином, конференція дійшла висновку, що освіта в інтересах стабільності сприяє освіті у галузі демократії і миру.

6. Освіта на користь *сталого розвитку* повинна здійснюватися з обліком місцевих, регіональних і національних умов, і тому вона може передбачати різний ступінь пріоритетності трьох складових сталості: економічної, соціальної й екологічної (ЕЕК) – залежно від країни і сфери навчання. Таким чином, освіту необхідно включати до стратегічних напрямів, що нині реалізовані у програмах підготовки викладачів галузевого спрямування як засіб досягнення довгострокових цілей процесу ЕЕК ООН.

7. Професійна освіта/підготовка викладачів також повинні сприяти набуттю знань і навиків із галузі „стратегії *сталості”* у своїх відповідних сферах, кожна з яких орієнтована на майбутню потенційну професійну діяльність студентів, і тим самим сприяти побудові стабільного суспільства. Професійна освіта/підготовка

викладачів повинні включати оцінку різних альтернатив, наприклад, ефективність використання матеріалів і енергії, утилізацію матеріалів і скорочення викидів забруднювачів, ураховуючи в той же час економічні й екологічні чинники. Разом із цим студенти під час підготовки повинні набувати практичного досвіду в цих галузях .

8. Сучасні інформаційні і комунікаційні технології (ІКТ) важливі для ефективного ПУР і повинні застосовуватися всередині і поза навчальними закладами з опорою на тематичні, активізуючі та орієнтовані на конкретну проблематику методи навчання, а також на експериментальні навчальні методи, і відкривати для студентів-викладачів можливості розширення кругозору в екологічній, соціальній і економічній галузях і тим самим для вироблення поглибленого розуміння шляхів досягнення *сталого розвитку*.

9. Підготовка викладачів, обмін досвідом і нові методи навчання украй важливі в контексті освіти на користь *сталого розвитку* (ПУР). Традиційна методика підготовки викладачів і їх навчання повинна бути переглянута і розроблена з урахуванням аспектів екологічної освіти (УР) і подальшим застосуванням нових методів навчання.

10. Коли вища освіта і безперервне навчання доступні для всіх, вони є важливим внеском у скорочення нерівності і попередження маргіналізації. Всі суб'єкти повинні стимулюватися до співпраці у справі заохочення програми дій на користь ПУР в ЕЕК ООН. Необхідно підтримати зусилля Асоціації європейських університетів (АЕУ), відображені в "Карті магна" європейських університетів і подальших університетських заявах. У цій Хартії університети настійно закликають до виконання ролі лідера в розвитку багатопрофільної і етнічно скоректованої форми навчання в цілях рішення проблем, які ставить *сталий розвиток*. Слідуючи принципам Хартії Коперника, університети можуть здійснити свій внесок у побудову в Європі сталого й освіченого суспільства.

11. Активізація переміщення людей через національні межі також ставить питання про їх здатність уживатися і знаходити спільну мову з цінностями, характерними для культурної різноманітності, і порушує проблему в галузі

сталого розвитку. Пошана до різноманітності і регіональної культурної спадщини є частиною ПУР і демократії. Це припускає прояв терпимості і пошани до різних етнічних груп і груп меншин, а також до релігійних конфесій. Інформація про корінні народи повинна враховуватися в процесі розробки навчальних програм.

Таким чином, *сталий розвиток* сільського господарства тепер для Європи означає: живемо і зберігаємо життя сьогодні. Європейське бачення *сталого розвитку аграрної освіти* передбачає інтегрований підхід: якість, безпека, контроль. Це стосується як продукції сільського господарства, так і навчально-виховного процесу майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів та фахівців сільськогосподарського напряму.

Тема 5. Системи навчання в професійній освіті.

1. Загальна характеристика лекійно-семінарської системи навчання в професійній освіті.
2. Лекція як форма активної діяльності студентів.
3. Практичні і лабораторні заняття.
4. Самостійна робота як форма організації навчання.
5. Семінар – заключний етап лекційно-семінарської системи.

1. *У передовому досвіді* підготовки фахівців широко використовуються наступні методи: дослідницькі (мікродослідження при аналізі роботи конкретного навчального закладу, складання, рекомендацій по вдосконаленню її управління); вправи (при вивченні, коректуванні і складанні розділів річного плану); розробка педагогічних .проектов (при складанні планів, схем, графіків) (Е.Тонконога). Ці методи можливо застосувати під час лекцій, практичних та лабораторних робіт, самостійної роботи, семінарських занять –*лекційно-семінарській системі*.

Дійсно, більшість викладачів задається сьогодні рядом питань про те, що відбувається із студентською аудиторією, чому втрачається взаєморозуміння між

студентом і викладачем, чим викликана пасивність студентів і їх небажання працювати на *практичних заняттях*, як справлятися з тим неймовірним потоком інформації, який є на сьогодні практично із всіх можливих тем, якими повинні бути критерії відбору інформації, заслуговуючої того, щоб бути озвученою в студентській аудиторії тощо. В рамках традиційної «парадигми навчання» головна місія навчального закладу полягає в тому, щоб забезпечити навчання Дійсно, в даному випадку відбувається підміна мети і методу. З погляду нової «парадигми навчання» місією навчального закладу стає не забезпечення навчання, а виробництво навчання кожного студента, при якому використовуються найбільш відповідні для цього засоби. При такому підході мета і засоби її досягнення стають на свої місця. *Кінцевою метою системи вищої освіти повинен бути студент, здатний вирішувати складні життєві, виробничі, соціальні, управлінські й інші задачі, використовуючи знання, уміння і навики, одержані їм у стінахнавчального закладу*. Саме такого фахівця і чекають в суспільстві.

Проте звідки може з'явитися такий фахівець, якщо в рамках «парадигми навчання» з її традиційною лекційно-семінарською побудовою студент в більшості випадків виступає суб'єктом, що не пізнає, а об'єктом освіти. Викладач перетворюється в транслятора того мінімуму інформації, засвоєння якого допоможе успішно здати залік або іспит (про яке-небудь інше застосування одержаної інформації звичайно не йдеться). Надалі ця інформація швидко забувається, оскільки, не будучи переведеною на рівень практичний, не перетворена в уміння і навики, вона розцінюється як непотрібна.

Проте менторський тон викладача, його роль «мовця» цінної інформації на сьогодні все втрачає свою значущість. При нинішньому обсязі інформації і відкритому доступі до неї тримати марку «джерела (або хоча би транслятора) інформації» виявляється практично неможливо. До того ж інформаційна перенасиченість лекцій викликає у студентів швидше огиду до дисципліни, втрати внутрішньої логіки його викладу, відчуття, що його неможливо вивчити.

І навіть у тому випадку, коли викладач не захоплюється надмірним інформаційним насиченням занять і демонструє власний досвід аналізу, розуміння

якихось процесів і явищ, то це як і раніше залишається його власним досвідом, оскільки і в даному випадку «працює» репродуктивний рівень. Студенти засвоюють точку зору викладача-експерта, результат його аналітичної діяльності, а не сам механізм аналізу (що допомогло б їм надалі самостійно і кваліфіковано проаналізувати інше явище або іншу ситуацію).

Таким чином, результатом сьогоднішньої системи освіти в більшості випадків стає людина, свідомість якої наповнена дискретною інформацією, не об'єднаною в єдине ціле, у якого відсутнє усвідомлення зв'язків між теорією і практикою, слабо розвинені аналітичні здібності і навики самостійного навчання. Сучасний випускник - це людина, що засвоїла основні теоретичні положення і поняття курсу, здатна відтворити їх у певному обсязі. Схоже, в суспільстві чекають не зовсім такого фахівця. На формування дійсно очікуваного суспільством фахівця направлена нова «парадигма навчання», в рамках якої викладач не навчає, а створює навчальну ситуацію; не транслює знання, а створює навчальне середовище, в якому студенти дістають можливість «відкривати» і конструювати знання, освоювати прийоми аналізу і синтезу матеріалу і механізм вироблення власної ціннісної думки про ідеї, рішення, явища, процеси тощо.

Структура навчання в рамках традиційної парадигми є атомістичною - частина в ній передують цілому. Атомом окремого курсу є півторагодинна лекція, молекулою – навчальний курс, а з них вже, у свою чергу, складається адміністративна структура ВНЗ. Ціле зрештою предстає всього лише як сукупність частин (і це при тому, що практично кожен фахівець, що володіє системним підходом, чудово знає, що система не може розглядатися тільки як сукупність елементів). Подібний атомізм і дискретність курсів стають другою натурою студентів - у більшості випадків вони сприймають окрему дисципліну як щось відособлене, не пов'язане із знаннями, напрацьованими в рамках інших наук. При вивченні кожної окремої дисципліни створюється відчуття роботи «з нуля».

«Парадигма навчання» базується на принципі цілісності. При даному підході розуміння і відчуття цілого передує "засвоєнню і аналізу його частин". Студенти беруть участь у створенні моделі курсу - осмислюють програму,

запропоновану викладачем, вносять у неї свої елементи, орієнтуючись при цьому на кінцеву мету і розуміючи внутрішню структуру курсу. Тоді, в процесі навчання, ціле не формуватиметься простим підсумовуванням частин, а навпаки, частини стануть зрозумілішими і легшими для засвоєння в тому випадку, якщо вже сформоване поняття цілого, відома його логічна структура, закони функціонування і розвитку. Також студенту необхідно засвоїти контекст, в якому його знання можуть бути кориснми і реалізованими; збудувати зв'язки між курсами, зрозуміти їх взаємозв'язок і можливість комплексного застосування знань, одержаних в рамках різних навчальних курсів. Завдання викладача і ВНЗ при такому підході полягає у тому, щоб створити відповідне «навчальне середовище», в якому все це було б здійсненно.

Час вимагає корінної перебудови мислення, подолання стереотипів господарювання, виховання кадрів аграрного виробництва у дусі творчого підходу до справи, часом нестандартних рішень із виробничих і соціальних питань. У зв'язку з цим, особливо у аграрних вищих навчальних закладах країн першого етапу західноєвропейської інтеграції та Великобританії, під час підготовки викладачів надається першорядне значення подальшій фундаментальній економічній підготовці майбутніх кадрів, озброєнню їх прогресивними методами господарювання. Важливу роль тут може зіграти і система аграрної педагогічної освіти, що спирається на досягнення науки і передового досвіду (Тонконог Р.).

Головне - не формальне заучування окремих теоретичних положень, а конструктивне освоєння нових знань, активне їх використання в повсякденній практичній діяльності. Вчити майбутніх працівників аграрного виробництва передбачає навчити їх освоювати нові методи господарювання, укріплювати дисципліну і організованість на всіх ділянках виробництва, добиватися високої ефективності виробництва. Сільське господарство займає особливе місце в матеріальному виробництві. Його роль і значення визначаються тим, що воно покликане задовольняти потреби населення в продуктах харчування, а промисловості - в сировині, забезпечувати інші потреби країни в сільськогосподарській продукції. Розвиток сільського господарства підкоряється

вимогам єдиних для всього народного господарства об'єктивних економічних законів. Разом з тим воно має ряд особливостей. Найважливішою особливістю сільського господарства є те, що в цій галузі головним і незамінним засобом виробництва виступає земля. Причому якість земель, їх родючість в різних регіонах країни істотно розрізняються. Від цього в значній мірі залежать і кінцеві результати виробництва, що важливо враховувати при вирішенні всіх питань розвитку сільського господарства. По-господарському відноситися до землі, берегти її, раціонально використовувати і постійно підвищувати економічну родючість, віддачу - такий головний обов'язокпрацівників аграрної сфери. Інша особливість галузі полягає у тому, що тут процес економічного відтворення переплітається з природним процесом зростання і розвитку живих організмів (рослин і тварин), а також з відновленням родючості грунту, тобто з біологічними чинниками. Це повинно враховуватися в роботі із інтенсифікації сільськогосподарського виробництва і прискоренню науково-технічного прогресу.

Досягнення науки і техніки дозволяють активно впливати на хід біологічних процесів, скорочувати їх терміни, одні тенденції підсилювати, інші ослабляти, але повністю змінити природний цикл відтворення живої природи не можна. З іншого боку, біологічні чинники визначають вимоги до розробки системи машин для сільського господарства: до їх маси, тиску на грунт, частоти проходу по полю тощо. Машини й інші технічні засоби повинні створювати сприятливі умови для нормального протікання біологічних процесів, що відбуваються в землі, рослинах і тварин. Інакше вони не виправдовують себе і навіть приносять відчутну шкоду, руйнуючи грунт, помітно знижуючи врожайність, підсилюючи екологічну нестабільність.

Отже, розглянуті особливості сільського господарства враховуються в сучасній аграрній освіті, особливо під час підготовки викладачів аграрних вищих навчальних закладах. Стосовно них розробляються і реалізуються заходи, направлені на посилення інтенсифікації виробництва, ослаблення впливу на його результати природної стихії, прискорення науково-технічного прогресу,

впровадження прогресивних технологій і багатоманітних форм господарської діяльності.

2. *Тепер майже немає суто академічної лекції. Найчастіше це лекція з елементами евристичної бесіди, ділової або ролевої гри, диспуту, брейн-рингу, а в кінці з міні-тестом тощо. Це зовсім не окрошка, а чітко продумана система, в якій розгортається логіка лекції, а її творцем є не тільки викладач, але і самі студенти. Починається лекція із занурення, але не в саму проблему, а в ту її частину, яка повинна перемкнути увагу студента з відпочинку на роботу, зосередити його на істоті проблеми.*

Починається *перша лекція* із зверненням до студентів пригадати основні поняття. Далі всім пропонується короткий міні-аутотренінг. Гранично стисло викладач представляє себе. Що стосується представлення студентів, то це буде можливо зробити в процесі занять, де рано чи пізно "виявитися" кожен: всіх студентів чекає велика, багатогранна самостійна і сумісна з викладачем цікава, захоплююча діяльність. На мотивацію матеріала йде близько 20 хвилин. Це зовсім не втрачений час. Навпаки, з організаційно-психологічної точки зору це істотне придбання. Потім у процесі лекції з елементами евристичної бесіди розкривається істотний зміст цього курсу (його об'єкт, предмет, цілі, задачі, методологічні принципи, наукові основи цього курсу). Протягом 5 хв. проводиться міні-діагностика засвоєння основних понять теми. Про це нагадуємо студентам кілька разів у процесі занять (поки звикнуть).

Управління пізнавальною діяльністю здійснюється, головним чином, за участю аудиторії в складанні відповідей на питання, проте це не означає, що в процесі здійснення *лекції* на всі поставлені викладачем питання відповідають студенти. Питання, на які відповідає сам викладач, теж є (хоча і в меншій мірі) керівниками. Вони дозволяють студенту стежити за думкою викладача.

Д. Ушинській рахував діалогічний метод викладання - одним із кращих методів усного викладу. Проте при цьому діалогу відводиться роль не «способу передачі інформації», а роль приводить наявної інформації в «нову розсудливу систему», тобто розглядається як процес дії інтелекту по переробці інформації,

внаслідок чого відбувається природне включення механізму мислення і спрацьовування мимовільного запам'ятовування як результат спрацьовування нейронів вищих поверхів кори головного мозку.

Ефективність цього методу істотно залежить від правильного формулювання питань і послідовності їх постановки. Д. Пойа рекомендує цілком певну послідовність питань при організації діалогу. Такий діалог заснований, головним чином, на трьох питаннях: З чого ми повинні починати обговорення конкретної інформації? Що можна зробити з наявною інформацією? Чого ми можемо добитися, використовуючи інформацію таким чином?

Послідовність питань рекомендується у порядку їх запису. Крім того на будь-якому етапі рішення задачі порядок питань зберігається з метою формування логіки дій при виконанні рішень такого типу.

Цей метод порівняно часто використовується на лекціях у вищій школі з метою активізації пізнавальної діяльності. Проте по ступеню активізації він істотно відрізняється від методу проблемних ситуацій - він менш цілеспрямований. Викладачі, що використовують моменти діалогу на лекції, ніякої проблемної ситуації не створюють і обмежуються викладом деякої інформації, а потім за допомогою питань інформативного типу організовують діалог з аудиторією.

Діалогічний виклад, у принципі, не вимагає гіпотез, виклад же методом проблемних ситуацій немислимий без складання та аналізу гіпотез. При організації діалогічного методу викладу навчальної інформації зовсім необов'язкова індивідуальна бесіда з одним із студентів для з'ясування інформації про знання (про правильність відповіді на поставлене питання), важлива реакція аудиторії в цілому. Хоча не можна повністю виключати і уточнення.

При використанні цього методу рівень «робочого шуму» в аудиторії міняється періодично, приблизно по синусоїді. Частота коливань задається викладачем (частотою його питань, звернених до аудиторії). На таких лекціях студенти слухають уважно, і, головне, всі ведуть конспекти.

Організовуючи діалог, необхідно стимулювати повну довіру. Слід створити ситуацію, коли кожен студент хоче поділитися своєю думкою з викладачем, не боячись виказати навіть невірну думку. Тільки добившися такого положення, можна вважати діалогічний виклад виправданим. Адже найголовніше порушити інтерес до даної інформації, включити механізм мислення, а добившися цього, викладачу легко виправити неправильні відповіді студентів у короткому резюме, і, якщо потрібно, додатково пояснити матеріал.

Творче мислення має місце там, де створюється, ситуація появи нової інформації в процесі дії, коли студент відкриває для себе нове, невідоме хай навіть з допомогою або під керівництвом препо-давателя. Як правило, саме цей тип мислення приносить студенту в процесі навчання радість і навіть естетична насолода від пізнання.

На *лекції* такого типу студентів не потрібно примушувати ходити. Отже, активізація пізнавальної діяльності витікає з визначення, що головна функція мозку - не фіксація, а переробка сприйманої інформації, її класифікація, розподіл по «полочках». Переробка і «сортування» інформації вимагає певного часу.

Для того, щоб механізм мислення почав функціонувати, потрібно організувати розумові дії. Організація розумових дій в навчальному процессі, зокрема на *лекціях*, може бути здійснена наступними методами: *створенням проблемних ситуацій*, умов для організації самостійної роботи студентів під час лекції, *елементів ігрових ситуацій; формулюванням проблемних, активуючих питань.*

У вищій школі одним із найважливіших етапів при здійсненні *лекції* з використанням проблемних ситуацій є етап осмислення ситуації і виявлення самої проблеми студентами. Бо тільки після цього має сенс говорити про складання гіпотез і вибір оптимальної гіпотези (складанні плану вирішення).

Цього ж висновку дійшов Я. Пономарьов, ставлячи першим етапом творчого мислення усвідомлення проблеми (розуміння проблеми, наявність фактів, постановки питання).

Досвід показує, що можна чітко виділити чотири основних етапи:

- створення проблемної ситуації і виявлення проблеми (осмислення проблемної ситуації, розуміння поставленої задачі, формулювання проблеми);

- складання гіпотез рішення і вибір оптимальної гіпотези;

- доказ оптимальної гіпотези;

- аналіз одержаних результатів і шляхів їх досягнення.

Розглянемо ці етапи.

1. Створення проблемної ситуації - один з найбільш відповідальних етапів, оскільки задача по виявленню проблеми у ряді випадків важча, ніж її вирішення. Д. Бернал стверджував, що «набагато важче побачити проблему, ніж знайти її рішення. Для першого потрібна уява, а для другого тільки уміння». На цьому етапі в основном працює викладач. Найголовніше - виконати вимогу про максимальну ясність ситуації, з тим щоб студент зміг чітко осмислити, що ставить перед ним дана ситуація. Бо не зрозумівши проблеми, студент навіть не намагатиметься вирішувати її. (Механізм мислення при цьому загальмований.) Якщо студенти не розуміють проблему, значить недостатньо чітко сформульовані викладачем умови та обставини, що створюють ситуацію. На цьому етапі не рекомендується користуватися незнайомими для студентів словами.

Проблемна ситуація повинна бути природною і цікавою, для того, щоб розгальмувати механізм мислення і порушити бажання студентів вирішувати проблему. При осмисленні проблемної ситуації студентам перш за все необхідно відповісти на питання: У чому суть проблеми? Що в даній проблемі невідоме і що дане? Що нам потрібне одержати в результаті рішення проблеми? До чого ми прагнемо? Чи можливо розв'язати проблему відомими способами і засобами?

Розуміння проблеми складає початковий пункт процесу самостійного мислення. Про людину, яка вирішує її, говорять, що він має певні знання, що відносяться до даної проблеми. Якщо цих знань у студентів немає, то потрібно дати їх у формулюванні проблеми. Це може зробити викладач лише за умови обов'язкового вивчення рівня знань студентів у процесі навчання.

При формулюванні проблеми необхідно виконати вимогу про достатню її трудність, бо тільки при цьому проблема може мобілізувати розумові здібності

студента на її рішення і принести задоволення. Майстерність педагога виявляється саме в умінні--створювати проблемні ситуації. В цьому випадку він виступає в ролі режисера, який непомітно для студентів вводить їх в світ науки, техніки, мистецтва.

Ми відзначили, що цей етап, головним чином, виконує сам викладач. Проте це справедливо лише для початкового етапу навчання. У міру того як студенти вчаться вирішувати проблеми, необхідно обов'язково привертати їх до створення проблемної ситуації і виявлення (формулюванню) проблеми. Це буде найвищий рівень проблемного навчання.

2. Складання гіпотез рішення проблемної ситуації. Припустимо, що проблема повністю осмислена студентами. Тепер можна переходити до етапу складання гіпотез рішення проблеми. На лекції цей етап рішення проблеми необхідно виконувати безпосередньо з аудиторією. Тут доречно організувати обговорення основних гіпотез і найголовніше показати студенту різноманіття шляхів рішення даної проблеми, а також сформувати навики різностороннього підходу До рішення проблеми і вибору оптимального рішення.

Як правило, при традиційній методиці побудови лекції викладач не указує шляхи, по яких можна дійти даного вирішення. Він не робить вибору, а йде по вже протореному шляху як по єдино можливому, тому перед студентом не виникає проблеми вибору рішень. Вони завжди бачать лише одне рішення, яке дає викладач, лише один шлях, по якому він їх веде.

Таким чином, студенти відвикають від міркування про можливість отримання рішень іншими шляхами. Так поступово ми «прикуємо думку студента в кандали», самі того не розуміючи. Включення студента в обговорення різноманіття шляхів рішення проблеми покликане «розбити ці кандали». Студенту необхідно систематично показувати всілякі шляхи вирішення проблеми, може бути не завжди глибоко аналізуючи кожен шлях, але обов'язково зробити саму безліч шляхів очевидною.

Вибір оптимального шляху (гіпотези) - основний крок другого етапу рішення проблеми. Складання гіпотез її рішення можна вважати попереднім

рішенням проблеми. Народження гіпотези є процесом народження нових думок на основі знань і досвіду. Нові думки є продукт або дій, або абстрактного мислення. Для складання гіпотез студент зобов'язаний включити в дію весь арсенал своїх знань. Отже, для складання гіпотез потрібні знання,. Розраховувати на вдалу гіпотезу, маючи слабкі знання, важко. Хороші ідеї мають своїм початком минулий досвід і раніше придбані знання. Насправді, складання гіпотез починається з оцінки: А чи не зустрічалася в нашому досвіді подібна ситуація, і як ми там подолали суперечності? У чому відмінність даної ситуації від тих, що раніше зустрічалися? Чи можна використовувати методику подолання суперечності ранньої ситуації в даному випадку і як її можна змінити? Тощо. Таким чином, в самій постановці питань міститься необхідність наявності попереднього досвіду і знань.

Звідси висновок: викладач не тільки сам повинен ретельно готуватися до *лекції*, але і готувати студентів до наступної лекції шляхом відповідних завдань, оскільки непідготовлений студент не зуміє побачити проблему в пропонованих ситуаціях. Будь-яка з них виявиться для нього надзвичайно важкою. І в цьому випадку викладач, навіть якщо він майстер своєї справи, буде не в змозі «запалити факел» (бо в судині немає речовини, здатної горіти).

Можна з упевненістю сказати, що *проблемне навчання*, як ніякий інший метод, припускає систематичне вивчення навчальної інформації, і, якщо викладач веде *лекції* з такої системи, студенти звикають до систематичних самостійних дій, оскільки сама методика вимагає від них дій, а підтримуваний при цьому інтерес стимулює їх.

Вибір оптимальної гіпотези є результатом аналізу всіх висунутих і відхилення помилкових гіпотез. Але не всі правильні шляхи оптимальні, тому вибирається гіпотеза, що веде до мети найлегшим і коротшим шляхом. Після її ухвалення наступає етап рішення задачі відповідно до вибраної гіпотези.

3. Доказ оптимальної гіпотези. Цей етап займає основну частину часу, виділеного на рішення проблем, необхідного для всестороннього освітлення предметів, явищ, процесів, а також виникаючих між ними відносин, залежностей і

зв'язків. Для цього етапу характерна динамічність, що полягає в природному переході від однієї ситуації до іншої при повідомленні викладачем основної інформації по проблемі. Діючи по вибраній гіпотезі, необхідно оцінювати кожен крок, перевіряти, наскільки правильні ці кроки при рішенні даної проблеми, чи не упущено чого, чи не залишилося що-небудь невирішеним, чи на всі питання проблеми одержані відповіді.

Активізація механізму мислення на цьому етапі відбувається при застосуванні прийому роздуму вголос і використовуванні активізуючих питань. Слід зазначити, що В. Оконь вважає цей етап рішення проблеми кінцевим в проблемному навчання. З цим важко погодитися, оскільки процес народження нових думок можна продовжити, якщо провести аналіз всіх дій при рішенні проблеми.

Д. Пойа рекомендує закінчувати вирішення задачі аналізом: «Навіть дуже хороші студенти, одержавши відповідь і ретельно висловивши хід вирішення, закривають зошит і переходять до інших справ. Поступаючи так, вони позбавляють себе важливого і повчального, що може дати останню фазу роботи. Озираючись назад, на одержане рішення, знов розглядаючи і аналізуючи результат і шлях, яким вони його дійшли, вони можуть зробити свої знання глибшими і міцнішими, закріпити навики, необхідні для вирішення задач».

4. Аналіз отриманих результатів (останній етап рішення проблеми). Діалектика учить, що жодна проблема не може бути вичерпана до кінця і це повинні добре засвоїти студенти. Завжди залишається що-небудь, над чим слід розміркувати, критично оцінювати шляхи вирішення даної проблеми. В результаті часто приходять нові, оригінальні гіпотези і простіші рішення. Крім того, в процесі аналізу можна знайти помилки.

Цей етап дозволяє формувати навики цілеспрямованого аналізу можливих рішень, порівняти попередні з одержаними і тому сама проблема після рішення може бути переосмислена. І, нарешті, найголовніше - навчаний одержує задоволення від проведеної плідної роботи.

Аналіз дозволяє досягти успіху у вирішенні подальших проблем. Маючи як відправний пункт рішення даної проблеми, студент може сам намагатися формувати проблемні ситуації, спочатку шляхом аналогій, узагальнень і зіставлень, а потім шляхом складання нових ситуацій.

У процесі аналізу необхідно відповісти на питання: Чи всі дані проблемної ситуації використані? Якщо ні, то чому вони не знадобилися при рішенні? Чи не можна прийняту гіпотезу спростити? Чи правдоподібний одержаний результат? Чи можна одержане рішення реалізувати технічно? Які додаткові результати можна одержати при вирішенні проблеми? Що можна одержати, якщо проблему змінити так...? тощо.

Для забезпечення пізнавальної діяльності у вирішенні дослідницьких задач, починаючи від формування проблеми дослідження до критичної оцінки одержаних результатів, етап аналізу є одним з найважливіших. Тому у вищій школі цьому етапу в процесі вирішення проблеми необхідно надати найсерйознішу увагу.

Рівні проблемнго навчання визначаються складністю проблемних ситуацій, задач, питань або завдань, що використовуються в процесі формування знань студентів. Рівень проблемності повинен відповідати на питання: Який рівень інформації охоплює проблема? У даний час немає чіткого визначення рівнів проблемності. Наприклад, І. Ликов визначає рівень проблемної як максимальну величину пізнавальної задачі. Така оцінка дає якісний вираз рівня, але практично користуватися нею не представляється можливим.

На думку М. Махмутова, «рівень проблемного навчання відображає зміст навчального матеріалу і наявність в ньому навчальних проблем різної складності». Він визначається також типом самостійних дій навчаного (репродуктивний, пізнавально-практичний, репродуктмвно-пошуковий і творчий). На цій основі він виділяє чотири рівні проблемності:

- рівень, що обумовлює репродуктивну діяльність;
- рівень, що забезпечує застосування колишніх знань у новій ситуації;
- репродуктивно-пошуковий рівень; '-

- творчий рівень.

Таким чином, кожному типу діяльності відповідає свій рівень проблемної. Проте, на наш погляд, творча діяльність студента може бути організована і на порівняно простій проблемі. Отже, дана градація рівнів не враховує рівня складності проблеми, вона може мається лише на увазі.

У своїй практичній діяльності ми, погоджуючись із М. Махмутовим, пов'язуємо рівень проблеми із звичним для викладача розподілом навчального матеріалу по темах і питаннях. У зв'язку з цим можна виділити три основні рівні проблемних ситуацій, виходячи з їх складності:

- рівень А - проблема курсу;

- рівень В - проблема теми або розділу;

- рівень З - проблема лекції.

У свою чергу, проблема рівня З може бути підрозділена на декілька підпроблем:

- підпроблему, відповідну рівню питання лекції (таких підпроблем може бути в лекції дві-три) ;

- мініпроблему, відповідну рівню, нижче за яку формулювати проблеми недоцільно (це приватні ситуації, проблемні питання. Таких питань у підпроблемі може бути три-чотири).

1. Проблема рівня А ставиться навчаним на початку курсу. Не потрібно змішувати проблему із задачами навчання, які, як правило, формулюються на ввідній лекції. Проблема рівня А задається студентам на дипломне проекування. Проблема рівня В формулюється на конкретну тему. На цьому рівні для постановки проблемної ситуації можна використовувати параметри вхідних і вихідних сигналів. Проблема рівня З формулюється на двогодинну лекцію. Лектор на цьому рівні створює проблемну ситуацію, яку вирішує сам протягом всієї лекції, привертаючи студентів до рішення проблеми на окремих етапах. Проблеми рівня В і З по своїх формулюваннях ситуації практично аналогічні, якщо тема розрахована на двогодинну лекцію. При більш інформативних темах проблемна ситуація на лекцію виступає як підпроблема проблемної ситуації.

Проблема рівня З виступає як підпроблема, на які розбивається інформація однієї двогодинної лекції. Звичайно на двогодинну лекцію ставляться два-три питання, рідко чотири. Це фундаментальні питання традиційної *лекції*. При використовуванні методу проблемних ситуацій вони виступають як результат аналізу умов і обставин (ситуації), створюваних викладачем на лекцію. Рішення проблеми виконується самим викладачем, який, привертаючи; аудиторію до пошуку шляхів рішення, формує у студентів уміння розкривати проблемні ситуації.

На *лекціях* можуть бути створені і такі проблемні ситуації, які лектор залишає студентам для самостійного вирішення. Але ці ситуації повинні переслідувати мету розширення знань за межі навчальної програми, всі питання якої слід охопити проблемами, що вирішуються на лекціях.

Проблема рівня З є мінімальним рівнем проблем, які ще доцільно формулювати для вирішення. При звичних методах навчання це підпитання лекції, фактично мінімальна порція лекційної інформації, яка має самостійний закінчений сенс. Рішення такої проблеми формує у студента деяке закінчене поняття.

На *лекційних* заняттях можуть бути використані проблемні ситуації всіх розглянутих вище рівнів. На практичних заняттях, коли значну частину рішення проблемної ситуації виконуватимуть студенти, задавати проблеми вище за рівень З недоцільно. На початковому етапі взагалі можна обмежитися тільки рівнем проблем З. Проблеми вищих рівнів (А і В) можуть бути використані на курсовому І дипломному проектуванні, а також при роботі студентів у наукових гуртках.

Відзначимо, що впровадження ідей проблемного навчання не самоціль, як засіб підвищення ефективності навчання шляхом активізації пізнавальної діяльності навчаються, засіб формування навиків самостійного придбання знань. Проте, намагаючись формувати навики самостійної пізнавальної діяльності, ми маємо слабкий зворотний зв'язок.

Крім того, при введенні елементів проблемного навчання в навчальний процес слід мати на увазі дуже важливий чинник, що приводить іноді викладача

до розчарування. Суть полягає в наступному: викладач, зрозумівши суть проблемного навчання, намагається застосувати його на практиці, але, на жаль, його аудиторія абсолютно не готова до активних дій за рішенням проблемних ситуацій. Тому марні спроби викладача організувати дії студентів. У наших дослідах адаптація аудиторії триває 4-5 лекцій, а іноді і більше. М. Махмутов наводить дані, що свідчать про появу результатів проблемного навчання після семи, а остаточних результатів після. 18 занять. У. Разумовський вказує на появу істотних змін результатів навчання експериментальної і контрольної груп через півроку.

На практиці, на жаль, мають місце випадки, коли викладач, намагаючись застосувати проблемне навчання, *на першій лекції* не встигає видати необхідний навчальний матеріал і він вже в паніці. Методика неправильна. Повне розчарування. Інформаційний метод навчання такого розчарування не дає з однієї простої причини - потрібно віднімати на лекції необхідну навчальну інформацію, а що знатиме студент, з'ясуємо потім (може і на іспиті). Турбот менше, напруги теж. Якби проблемні ситуації використовувалися всіма викладачами, у тому числі і в школі, якби студенти були готові працювати спільно з ними з перших днів, то і тоді потрібно б два-три заняття для адаптації аудиторії до даного викладача. Без цього навіть традиційна лекція не завжди виходить.

Невдачі на перших лекціях (при дуже ретельній підготовці до них) викликають у деяких викладачів недовіру до проблемного навчання. Вони вважають, що дана методика в цілому вимагає істотно більшого часу для викладу того ж навчального матеріалу і називають коефіцієнт 1,5—2. Проте досвід викладачів (і наш), що систематично використовують метод створення проблемних ситуацій на лекціях, не тільки спростовує ці вислови, але і показує можливості збільшення обсягу інформації, що вивчається. Головним підсумком слід рахувати той факт, що студенти засвоюють не тільки результати, але і шляхи їх отримання.

У педагогічній практиці найчастіше використовуються три різновиди *діалогу:*

1. Випереджаючий діалогг- студент ставиться в ситуацію, коли він повинен йти в своїх діях попереду викладача, роль якого зводиться до постановки .мініпроблем і повідомлення студентам бракуючої (тобто істотно нової) інформації. Вся інформація, повідомлена раніше, відновлюється за допомогою самих студентів.

2. Діалог із цільовою установкою. Викладач, поставивши цільову установку на лекцію (або частину її) і привертаючи студентів до обговорення проміжних результатів методом діалогу, обов'язково ставить питання типу: З чого ми почали? Чого ми з вами досягли? А до чого ми прагнемо в своїх діях? Як нам використовувати вже одержані результати, щоб прийти до цілі?

3. Проблемний діалог має високий рівень ефективності. Діяльність викладача в цьому випадку веде до управління аудиторією при формулюванні проблеми, складанні гіпотез, вирішенні проблеми, аналізі та узагальненнях. Управління здійснюється шляхом постановки питань проблемного характеру.

На практиці в чистому вигляді цей різновид діалогу зустрічається рідко. Це, головним чином, пов'язано зі складністю формулювання проблемних питань. Практично викладачі поєднують проблемні та інформаційні питання, тому і діалог виходить складніший.

У числі інших різновидів відзначимо лише динамічний діалог, у процесі якого викладач на одне і те ж питання вимагає відповідь від декількох студентів, що послідовно продовжують відповідь попереднього товариша.

Використання елементів діалогу, окрім перерахованих якостей, учить студента обговорювати результати пізнавальної діяльності. Значення його в процесі навчання не можна недооцінювати.

Умисна помилка. Багато досвідчених викладачів для посилення уваги студентів до інформації застосовують і рекомендують застосовувати умисні помилки, що не мають нічого спільного з помилками, які часто пов'язані з недостатніми знаннями інформації самим викладачем.

Умисні помилки, що створюються викладачами, можна підрозділити на два види:

а) акцентуючі увагу на головному в даній формулі, визначенні. Цей вид помилки може використовуватися порівняно часто, але слід мати на увазі, що надмірна частота приводить до адаптації студентів, до прийому активізації і він втрачає своє значення. Такі помилки рекомендував застосовувати в процесі лекції А. Мінаков. Він, наприклад, радив у визначенні опустити найголовніше слово, а потім вибачитися і сказати, що забув, і примусити вписати це слово та ще.і підкреслити його;

б) активізуючі помилки створюються з метою включення механізму мислення студента при важкозрозумілій інформації і обробці її в процесі пошуку помилки. Така помилка повинна ретельно готуватися навіть репетируватися. Вона вводиться, як правило, перед перервою або за 15-20 хвилин до кінця лекції. Таким чином на помилку навмисно «втрачається» 15-20 хвилин. Але при правильній організації «втрачені» хвилини можуть дати студентам більше - декілька годин традиційного переказу інформації.

Отже, помилка створена і знайдена. Подальші дії викладача полягають в залученні всієї аудиторії до пошуку помилки. Не викладач шукає помилку - студенти спостерігають за його діями, а навпаки. Для цього лектор звичайно звертається до аудиторії за «допомогою» в пошуку помилки. Студенти, як правило, активно включаються в дію по наданню «допомоги», адже помилився сам викладач, сам професор. Помилка може бути не знайдена і до кінця лекції. Поетому студентам пропонується самостійно відшукати її. Мабуть, очевидний виграш, який ми одержимо за рахунок «втрати» часу.

Роздуми в голос. Процес навчання полягає не тільки в засвоєнні інформації. Питання формування навиків самостійного добування потрібної інформації, як указувалося вище, є дуже важливим. Деякі шляхи формування цих навиків ми вже описали при розгляді самостійної роботи. Важливим елементом при цьому є наслідування. Студенти у ВНЗ багато в чому наслідують своїх улюблених викладачів, тому в процесі лекції не можна не використовувати цей факт для формування у студента необхідних навиків. Цього можна добитися, якщо лектор пояснює нову навчальну інформацію методом роздуми в голос.

Іноді під «роздумом вголос» розуміють звичний переказ інформації, мотивуючи це тим, що без «роздуму нічого сказати неможливо». Навряд це гідно наслідування. Студент наслідуватиме тільки в тому випадку, якщо лектор в процесі міркування покаже йому всю «кухню» логічного підходу до рішення тієї або іншої задачі, проблеми.

Д. Пойа рекомендує викладачу при рішенні задачі висловлювати свої думки, ставлячи собі ті ж питання, які запропонував би студентам. При такій методиці студент врешті-решт опановує логікою міркування викладача, тобто набуває щось важливіше, ніж сама навчальна інформація.

Розвиток *методів активізації* приводить до посилення ролі *дискусій* в процесі навчання. Така форма найбільш прийнятна на практичних і семінарських заняттях, а також внауковій роботі студентів. У ряді випадків елементи дискусії викладачі вводять в *лекції*. Для цього необхідно пред'явити не менше двох думок, одна з них правильна, друга правдоподібна, і викликати аудиторію на обговорення, виділяючи для цього дві-три хвилини. На дискусію виноситься головне в даній лекції або даному питанні. З непринципових питань влаштовувати дискусії неекономно. Викладач обов'язково повинен закінчувати її коротким резюме з аналізом думки сторін.

Хоча частота використання цього методичного прийому на лекціях невелика, проте це не є критерієм його слабкості. Швидше слід говорити про складності організації і побудови лекції з використанням дискусії, боязню витратити багато часу (Вергасов В.).

Реалізація на *лекціях* всіх видів змісту, природно, вимагає використовування ширшого набору методів і прийомів навчання, в першу чергу за рахунок проблемного викладу, частково-пошукового і дослідницького методів. Опити лекторів показали, що на лекціях практикуються короткі виступи студентів з окремих питань, вводяться елементи бесіди (70% опитаних лекторів), елементи дискусії, постановка-проблем (60% лекторів), оцінка виказаних положень тощо. Систематичне залучення студентів до активної участі в такого роду пізнавальній діяльності сприяє вдосконаленню умінь аргументувати свої вислови,

класифікувати і всесторонньо аналізувати педагогічні явища і формувати багато інших інтелектуальних умінь, а також осмислювати свою практичну діяльність із позицій сучасних соціальних вимог.

Останніми роками лекції все більше націлюються на розвиток у студентів творчого підходу до своєї професійної діяльності, здібностей застосовувати знання в нових ситуаціях. Студенти на лекціях вчаться комбінувати відомі їм способи діяльності, знаходити нестереотипні підходи у вирішенні професійних задач.

Відзначаючи велике значення *лекцій*, слід сказати, що їх вдосконалення повинне йти перш за все по лінії актуалізації тематики, поглиблення її змісту. Слід також відзначити, що існує необхідність подальшого посилення зв'язку лекційного матеріалу з новітніми науковими досягненнями, націленості на пропаганду науки. Важливим напрямом вдосконалення змісту лекції є широке використання передового педагогічного досвіду, опора на нього при характеристиці шляхів і засобів застосування теоретичних знань на практиці.

Істотне значення для підвищення ефективності *лекції* має облік особливостей самих студентів: рівень готовності аудиторії до сприйняття матеріалу Як вже наголошувалося, методологічна основа, інтерпретація великого теоретичного матеріалу, інформативність, проблема, освітлення передового досвіду управління навчальним закладом дозволяють лекції займати провідну роль у процесі навчання студентів. Всі інші організаційні форми навчання в тій чи іншій мірі спираються на лекційний курс. Проте лекція не дозволяє студентам зайняти достатньо активну позицію в навчанні, не дає можливості застосовувати знання з практики, обмежена в можливості перекладу знань із загальнотеоретичного рівня на прикладний, оскільки використовуються лише ілюстрації теоретичних положень конкретними прикладами і демонстрація зразків діяльності за допомогою технічних засобів навчання. :

Обмежені можливості *лекції* у забезпеченні .позиций студента як активно діючого суб'єкта навчання. При проблемному характері викладу матеріалу в

лекційному курсі активність навчаються підвищується, але не настільки, щоб вони могли застосовувати свої знання в процесі практичної діяльності.

Поряд із традиційними формами проведення лекцій /вступної, тематичної, узагальнюючої/ проводимо нетрадиційні лекційні заняття: проблемно - оглядова лекція, лекція-бесіда, лекція-диспут, лекція-дискусія, лекція з елементами рольової гри, лекція-"Парадокс".

Суть *проблемної лекції* полягає в тому, щоб створити пізнавальний та практичний пошук у діяльності викладачів. У результаті обговорення з'являється єдина точка зору, що поєднує суперечливі позиції. Наведемо модель проблемної лекції:

І. Формування принципового положення.

2. Обгрунтування його фактами, досвідом.

3. Наведення невідомих фактів та явищ.

4. Привертання уваги студентів до активного пошуку логічного розв'язування /вибору суперечливих варіантів/ за допомогою запитань.

Проблемно-оглядова лекція важлива вже тому, що може збудити у думаючої частини студентів великий інтерес до читання, які розглядаються і коментуються в лекції.

Лекція-диспут. Студенти отримують тему, робочий план і список літератури заздалегідь визначать питання своїх рефератів. Протягом заняття викладач стисло розкриває кожне питання теми, після чого виступають доповідачі. Потім розгортається обговорення, що забезпечує у судентів повніші і різнобічніші знання.

Зауважимо про *"конспект" лекції*. В результаті досліджень було виявлено багато різних "хвороб" конспекту, відсутність скоропису, невміння слухати лектора, виявляти сутність сказаного, а потім його записати. Чого тільки не пишуть студенти в своїх зошитах. Одні - все що встигнуть (найчастіший початок пропозицій викладача). Інші - їх кінець. Треті замість конспекту малюють у зошиті все, що на розум прийде. Приблизно лише один із десяти студентів встигають записати найголовніше, істотне. Невміння слухати викладача і

записувати його лекцію - це один з важливих, якщо не головних гальм розвитку мислення та особи студента в цілому. Не випадково у багатьох викладачів відвідування лекцій гранично низька.

Перед викладачем дилема: диктувати, читати поволі, або взагалі на конспекти не звертати уваги. Спочатку ми дали студентам, здавалося б, ділові поради: навчитися слухати і виділяти істотне в ньому; оволодіти скорописом, а якщо такої можливості немає, то хоча б оволодіти умінням писати скорочено, використовуючи вживані в енциклопедіях скорочення, знаки тощо. Викладачі почали розробляти інформаційно-технологічні карти (ІТК) обсягом 1-2 сторінки машинописного тексту, де записане найголовніше. Після цього ми запропонували студентам робити записи в зошиті по наступному алгоритму творчої дії: 1. Структура лекції. 2. Аргументи і факти, що їх підтверджують. 3. Думки, що виникли по асоціації. 4. Досвід, поради викладача.

Всі записи студент робить відразу на двох листах зошита, заздалегідь розділивши їх на чотири графи (перша і четверта по 1/3 папера, а 2 і 3 по 2\3 папера). У першій частині записується лише структура лекції. У другій - аргументи і факти, що обгрунтовують ту або іншу тезу плану (як і контраргументи). Запис ведеться проти відповідного пункту плану. У третій графі студент записує думки, що виникли у нього по асоціації. На жаль, на перших порах ця графа залишається порожньою, оскільки студенти в масі своїй не були до цього привчені. Студент намагається утримати в пам'яті лише частину сказаного викладачем з тим, щоб записати його. У четвертій графі студент записує найдорогоцінніше, що він може надалі використовувати в своїй практиці - досвід викладача, його поради, рекомендації.

Така форма запису лекції із схваленням була зустрінута багатьма студентами. До речі, ми дали свободу вибору і надалі проглядали лише ті зошити, в яких записи велися по нашій схемі. А схема ця зовсім не випадкова. У ній є викладач із запропонованою їм моделлю знань, здатний організувати пізнавальну діяльність студентів. Є тут і студент: слухає, доповнює цю модель аргументами і фактами; активно думає записує думки, які виникли по асоціації, а також задає

питання, які виникли в процесі занять не завжди коректно (звичайно, все це в ідеалі).

Нарешті, є досвід і поради викладача, які поки залишаються на багатьох заняттях не тільки не затребуваними, але нерідко і не поміченими студентами. Доводиться показувати численні крупиці досвіду, бо саме з окремих "деталей" складається ціле. Після цього "показу" свого досвіду ми запропонували студентам самим виявляти наш досвід. Правда, у багатьох для цього бракувало свого досвіду. Отже, у запропонованій схемі "конспекту" представлені викладач з його знанням і досвідом, а також студент, що слухає, думає, спілкується, опановує знанням і досвід. Цей "конспект" виконує вельми істотну організуючу роль. Головна його перевага полягає у тому, що він розкриває модель знань, дозволяє пізнати їх суть, показує процес пізнавальної діяльності студента і крупиці досвіду викладача, які часто залишаються непоміченими, їм легко і швидко можна скористатися при підготовці до чергової лекції або практичних занять.

Вельми оригінально, демократично і гуманно в нашому експерименті розв'язана проблема здачі модулів. Всі, хто своєчасно виконує всі вимоги з оцінкою "відмінно", одержують цю оцінку автоматично і достроково. Ті ж, хто одержує оцінки "4" і "5" по тих або інших параметрах одержують "автомат", якщо погоджуються з оцінкою "4". Якщо ж вони вважають, що можуть скласти модуль на "5", то відповідають звичайно на 1 або 2 питання білета. В окремих групах таких студентів 80-90%, а в інших - 15-20%. Мабуть, це в основному витрати комплектування груп, а також і те, що автор школи проводить лише семінарські заняття і в 1-2 группах- лабораторні. Нетрадиційно відбувається і здача модуля тими, хто не зміг виконати всі вимоги, або виконав їх лише частково. Останні одержують, як вже сказано вище, деякі "пільги". Неорганізованим студентам скласти такий модуль набагато важче, ніж звичний. На здаачі модуля студенту дозволяється користуватися своїм конспектом, навчальними посібниками. Істота проблеми в тому, щоб зуміти за 20 хвилин підготуватися план відповіді, а під час вільного розкриття цього плану показати свою здатність мислити і знання обов'язкової літератури вітчизняних і зарубіжних авторів, сформулювати наукове

поняття і уміти прикласти одержані знання до практики своєї діяльності. Зверніть увагу на факт цілісного підходу до процесу і результатів діяльності, чого досягти далеко не всім вдається.

Як раніше, так і зараз по кожній темі розроблялися докладні інформаційно-технологічні карти (ІТК) і методичні поради до неї. ІТК є інформаційною моделлю занять по темі, а так само їх мета, завдання, форми і методи їх практичного здійснення. ІТК включає: 1) орієнтаційну основу діяльності: мета і завдання; 2) основні наукові поняття, ідеї, що підлягають засвоєнню; 3) розгорнуту структуру лекції (модель знань); 4) теми семінарських або лабораторних занять; 5) теми курсових і дипломних робіт, а також науково-дослідну роботу студентів; 6) рекомендовану літературу і 7) методичні поради до засвоєння даної теми. У останніх формулюються основні поняття теми і вказується на що звернути особливу увагу. Кожна з ІТК вручається студентам перед черговою лекцією і є основою для їх підготовки до чергової лекції. Керуючись ІТК не тільки студенти, але і викладач готуватися до чергового заняття. Методичні поради покликані розкрити істотний зміст заняття, звернути увагу студентів на окремі його аспекти, виділити головне, істотне - озброюють студентів загальними методиками (Радченко І.).

3. При проведенні *практичного заняття* можуть бути виділені три етапи. На підготовчому етапі викладач з урахуванням стану умінь, індивідуальних запитів і потреб студентів визначає цілі і задачі, розробляє індивідуальні і групові завдання, готує допоміжний матеріал (рекомендації, схеми, плани, зразки виконання завдань тощо), розподіляє індивидуальні і групові задания, виявляють помічників-консультантів із числа студентів, організовує консультації із теорії питання, проводить інструктаж помічників-консультантів. Керівники на даному етапі вивчають літературу по проблемі, нормативні документи, беруть участь у складанні завдань.

Основний етап припускає наступні дії викладача: вступне слово (повідомлення теми, основної задачі заняття і програми дій студентів; можна нагадати при цьому основоположні науково-теоретичні положення, які були

розкриті на лекціях з даної теми), інструктаж, повнота і чіткість якого дозволяють уникнути питань студентів за завданням. На занятті коригуються дії студентів, виявляється ним допомога, стимулюється самостійність.

Студентим виконують індивідуальні завдання (аналізують досвід роботи по певній проблемі, спостерігають і оцінюють дії керівників, відвідують заняття, позакласні заходи, вивчають документацію, педагогічні ситуації), обмінюються думками про найефективніші шляхи вирішення поставлених задач, звертаються до теорії досліджуваних питань, зразків виконання завдань. *Якщо заняття – нарада, то доцільна відеокамера.* Студенти можуть працювати з роздатковим матеріалом, проглядати запропоновані їм для вивчення документи, опису занять або позакласних заходів. Документація, яка дається студентам, не обов'язково повинна бути зразковою. Іноді доцільно включати в ці документи помилки і суперечливі положення, з тим щоб студенти в процесі аналізу розкрили їх і знайшли шляхи усунення. Виконане завдання іноді висловлюється у письмовій формі. Відповіді повинні бути лаконічними, відображати тільки суть завдання.

На завершальному етапі перевіряються завдання, обговорюються результати, пропонуються варіанти рішень. Для того, щоб могла виступити більша кількість студентів, необхідно регламентувати час виступу (до 3-5 хв.). Це вимагає від студентів дисципліни мислення, уміння вибирати головне, лаконічно виражати свої думки. Викладач підводить підсумки виконаної роботи, що указує па відповідність виконаного завдання вимогам педагогічної науки і інструктивно-методичних вказівок, відзначає позитивне і типові недоліки, дає практичні рекомендації по роботі в міжкурсовий період. *Вибір методів навчання на практичних заняттях здійснюється з урахуванням їх мети, змісту; кількісного та якісного складу студентів, а також особливостей колективної і індивідуальної роботи.*

Проте для успішної роботи па *практичних заняттях* не можна обмежитися слуханням лекцій. Необхідна попередня самостійна робота студентів по темі майбутнього занятті по конспекту, підручнику, навчальному посібнику для

грунтовного оволодіння теорією питання; інакше не може бути і мови після успіху занять.

Дуже важливо, щоб лектор періодично відвідував практичні заняття і сам вів такі заняття хоча б в одній групі, з тіл; щоб викладачі могли приходити на них. Це дозволяє координувати лекції і практичні заняття, виробляти найбільш-доцільний педагогічний підхід до їх викладання. *Отже, практичні заняття служать своєрідною навчальною формою здійснення зв'язку теорії з практикою*, сприяючи виробленню уміння застосовувати знання. Практичні заняття проходять успішно, якщо лекції з даної дисципліни читаються на високому науковому рівні і добре орієнтують студентів в істоті проблеми, що вивчається.

За рідкісними виключеннями *практичні заняття починаються* з короткого узагальнення найголовніших науково-теоретичних положень, які повинні служити початковим моментом у роботі студентів. Нерідко таке узагальнення доручається зробити одному із студентів групи. Студенти в цих випадках наперед попереджаються про можливість такого доручення, що служить відомим стимулом до їх попередньої підготовки. Зрозуміло, завершальне слово все ж таки належить викладачу, оскільки відзначити найважливіше, точно сформулювати основні науково-теоретичні положення або охарактеризувати найправильніші методи роботи студенту не завжди вдасться.

Природно, викладачу доводиться після узагальнення давати іноді додаткові роз'яснення студентам з теоретичних питань; але дуже важливо, щоб цей процес не затягувався, щоб час, який відводиться на практичні заняття, використовувався по прямому призначенню - на самостійну роботу.

Проте далеко не завжди викладач повинен негайно і безвідмовно давати студентам роз'яснення з виниклого у них питання. Йому доводиться, перш за все, піклуватися про проведення заняття в наміченому плані, оскільки кожному заняттю ставляться: абсолютно конкретні освітні і виховні завдання. Тому, як правило, па заняттях викладач не повинен відволікатися від теми, поставлених навчально-виховних завдань. Якщо питання не пов'язане з планом заняття,

доцільно відіслати студентів до підручника, навчального посібника, перенести його па консультацію.

Але іноді викладач зобов'язаний дати роз'яснення з питання, що прямо не відноситься до поточного заняття (за відсутності підручників, довідників, при підвищеній складності питань, від вирішення яких залежить подальша самостійна робота тощо). Тоді можна доручити одному із студентів зробити на черговому занятті коротке повідомлення по поставленому питанню. II. Павлов в своїй педагогічній діяльності нерідко поступав так. Проте, якщо викладач часто вдаватиметься до подібного способу з'ясування наукових питань, деякі студенти можуть перестати звертатися до нього з питаннями, оскільки підготовка до таких повідомлень вимагає часу, якого у студентів завжди недостатньо.

Можуть бути і такі випадки, коли роз'яснення найбільш доцільно зробити в процесі подальшої роботи групи. Тут не може бути ніяких рецептурних рішень. Методика викладання у вищій школі повинна бути вельми гнучкою і завжди враховувати особливості аудиторії, склад студентів, їх підготовку, відношення до навчальної роботи, наукові інтереси. Але за всіх умов викладач не повинен повторювати лекції, як не повинен допускати повторного рішення на практичних заняттях задач і прикладів, що проводилися під час лекції.

Коли теорія питання достатньо з'ясована, викладач може перейти до проведення *практичних занять* як таких. Як правило, на початку занять проводиться рішення однотипних задач або прикладів, якщо заняття присвячені вправам цього характеру, з використанням різноманітних засобів навчання.

Звичайно по певній темі лекційного курсу на практичних заняттях даються теми комплексного характеру, що індивідуалізуються, які, з одного боку, дозволяють студенту ширше застосувати одержані знання, а з іншго - підготуватися до абсолютно самостійного виконання домашнього завдання. Для викладача такі комплексні завдання служать також способом перевірки знань і навиків, перевірки засвоєння навчального матеріалу студентами.

Проте слід зазначити, що індивідуалізуючи завдання для слабо підготовлених студентів, викладач не може полегшувати їх до безкінечності; він

зобов'язаний встановити певний середній прогресивний рівень, який відповідав би задачам вищої школи і непрервно від заняття до заняття в міру педагогічної доцільності підвищувався. При цьому студент повинен відчувати крок за кроком зростання своєї підготовки, інакше практичні заняття можуть виявитися для нього нецікавими. Індивідуалізуючи завдання, необхідно зберегти цілісність, встановлену кафедрою, системи практичних занять, їх взаємозв'язок і послідовність, розглядаючи їх як єдине ціле, підлегле змісту лекцій. Кожне заняття повинне представляти собою тематично закінчену ланку навчальної програми.

Досвід показує, що не можна на практичних заняттях обмежуватися виробленням тільки практичних навиків, технікою рішення задач, побудови графіків, виконання розрахунків тощо. Так, неважко підійти до шаблону, який абсолютно неприпустимий (Зиновьєв С.).

Відповідність методів навчання завданням розумового розвитку визначає і структуру *практичного заняття*, взаємозалежність їх різних етапів. У побудові заняття ми виходимо з *принципів*:

1. Поєднання, об’єднання, злиття практичної роботи, що її виконують студенти з первинним сприйняттям знань. У зв’язку з цим закріплення знань не є етапом заняття. Закріплення знань – це тривалий процес, що охоплює не тільки спеціальні вправи, лабораторні роботи та інші види самостійної роботи, а й оволодіння новими знаннями.

2. Застосування знань (у різноманітних формах) як найважливіший, головний шлях не тільки поглиблення, розвитку знань, а їх виявлення, перевірки, обліку. Застосуванням знань ми прагнемо забезпечити постійний зворотній зв’язок: одержання вчителем інформації про те, як студенти думають, яких результатів досягне кожнен студент. Своєчасне одержання викладачем інформації про розумову працю кожного студента залежить від того, наскільки враховано індивідуальні сили й здібності та особливо самостійність, індивідуальний характер розумової праці.

3. Тривалість і поступовість процесу оволодіння знаннями. Розвиток, поглиблення знань – тривалий процес, що відбувається і на уроці, і під час виконання домашніх завдань, і в ході самоосвіти. Практична робота потрібна для закріплення, розвитку, поглиблення знань, розподіляється на тривалий час **(**В.Сухомлинський**).**

4. Якщо вибраний звичний варіант співвідношення *самостійної* і несамостійної роботи, при якому розуміння (попереднє або повне) досягається на аудиторних заняттях, а оволодіння - на самопідготовці, то початковим рівнем засвоєння тут буде досягнуте на аудиторних заняттях розуміння змісту навчального матеріалу.

На *самостійну роботу* слід виносити відсоток матеріалу різних ступенів оволодіння, і якщо ступінь невисокий відповідно до цілей навчання, то частка самостійної роботи в загальному часі навчання може бути невеликою (20-40%). Великий відсоток матеріалу доведений до вищих рівнів оволодіння, то частка самостійної роботи в загальному часі навчання може бути вельми високою (до 80$).

Процес навчання, як наголошувалося вище, включає три компоненти: організацію пояснення, організацію відробітку, організацію контролю: початкового, проміжного і кінцевого. Залежно від того, який вибраний варіант опрацьовування матеріалу на самостійній роботі (частина знань і дій цілком від початку і до кінця, або всі знання і дії, але тільки відробіток, а пояснення - на аудиторних заняттях) процес навчання на самостійній роботі включатиме всі перераховані компоненти або тільки частину їх (частково контроль також може бути винесений на самостійний контроль, в першу чергу, проміжний). Конкретний зміст процесу організації навчання в умовах самостійної роботи і протікання навчання здійснюються методами організації пояснення, відробітку і контролю.

Вказані методи в умовах самостійної роботи є по суті варіантами методів навчання взагалі, вживаних в рамках будь-яких форм навчання. Пояснення може проводитися методом повідомлення готового знання, методом організації

самостійного виведення студентами конкретних знань із загальних положень, даних їм у готовому вигляді, методом організації керованого викладачем самостійного індивідуального пошуку студентами знань, що підлягають засвоєнню тощо. Відробіток матеріалу після того, як він одержаний і зрозумілий студентам у поясненні може здійснюватися методом довільного заучування, Довільне засвоєння у вправах звичним шляхом або способом поетапного відробітку. Існують і комплексні методи навчання, в яких пояснення, відробіток, контроль здійснюються паралельно (програмоване навчання, колективні дискусії, імітаційні ігри). Контроль може здійснюватися методами опитування, постановки контрольних завдань (усних і письмових) і оцінки по кінцевому продукту або також по процесу його отримання .

В умовах *самостійної роботи*, якщо на неї покладається як з'ясування змісту навчального матеріалу, так і його закріплення застосовуються перераховані вище методи навчання з відповідною адаптацією до умов самостійної роботи. Так, організація з'ясування змісту матеріалу шляхом "сполучення готового знання" в умовах самостійної роботи реалізується тільки у вигляді вивчення текстів підручників, навчальних посібників, записів лекцій тощо. Організація з'ясування матеріалу шляхом виведення його із загальних положень реалізується в умовах самостійної роботи через виконання відповідних завдань на виведення із загальних положень даних в аудиторних заняттях (або витягнутих також самостоятельно текстів) конкретних знань. Нарешті, організація з'ясування матеріалу шляхом самостійного пошуку реалізується через вирішення пошукових задач на виявлення закономірностей, знаходження принципів вирішення задач, за наявності наведень, підказок, непрямих вказівок студентам, які представлені у відповідних методичних матеріалах для організації самостійної роботи.

Проведення відробітку з'ясованого матеріалу в умовах *самостійної роботи* здійснюється шляхом постановки студентам завдань. Нарешті, важливою умовою ефективності організації самостійної роботи є індивідуальний підхід до студентів. У навчальному процесі повинні використовуватися не тільки однакові для всіх студентів, але також індивідуальні форми самостійної роботи, в яких повинні

враховуватися знання, уміння і навики студентів, рівень їх пізнавальних інтересів, мотивованість. З урахуванням цих чинників у самостійній роботі повинні варіюватися завдання цілей робіт, ступінь допомоги, форми контролю.

Із сказаного виходить, що ефективне здійснення процесу навчання в умовах *самостійної роботи* вказаними вище методами можливе тільки за умови достатньої готовності студентів до самоорганізації навчальної діяльності, при сформуванні у них всіх тих навчальних дій, про які говорилося вище, а також за наявності і деяких педагогічних умінь для організації умов самонавчання (Граф В., Ільясов І., Ляудіс В.).

До творчих або проблемно-пошукових методів самостійного набуття знань студентами відносимо дослідницькі завдання експериментально-дослідницького та теоретичного характеру (Ільїна Т.).

Вивчення курсу аграрних дисциплін передбачає обов’язкові самостійні роботи студентів - виконання рефератів із відповідних тем, складання і вирішення кросвордів та інших тестових завдань (Трубачова С.).

5. Однієї з найдієвіших форм навчання, що дозволяє студенту виступати в .якості активного суб'єкта пізнавальної діяльності, є *семінар*.

Поняття «семінар» уживається в двох основних значеннях: як організаційна форма окремого навчального заняття, що припускає активну пізнавальну діяльність студентів (їх самостійні виступи, обговорення педагогічних проблем, аналіз літератури) під керівництвом викладача; як цикл навчальних занять із певної педагогічної проблеми, що передбачає різні форми: лекцію, традиційний семінар, практичне заняття, науково-практичну конференцію.

Просемінарські заняття проводяться невеликими групами, нерідко по попередньому запису студентів. Паралельно на курсі може працювати не один, а декілька просемінаров по різній тематиці. Форма занять різна, але найчастіше спочатку читається ввідний, переважно методичний, курс з урахуванням підготовки та інтересів *першокурсників*. Зрозуміло, керівник не відразу приступає до освітлення складних методологічних питань. Спочатку зачіпаються найзагальніші питання розвитку науки, потім - питання про характер вибраної

спеціальності, про особливості самостійної роботи студентів, про підхід до науково-дослідної роботи (па конкретних прикладах з досвіду роботи відомих учених), дається характеристика джерел, над якими належить працювати, причому деякі з них, найтиповіші і складніші, вимагаючі спеціального підходу, читаються або розглядаються у вигляді прикладу і коментуються керівником просемінара. Так студенти входять у «лабораторію» наукової творчості, опановують методами наукових досліджень.

Зрозуміло, висновки студентів па першому курсі, як правило, ще не можуть бути достатньо глибокими, по все ж таки корисно відразу орієнтувати їх на самостійність наукових думок і застерегти від компілятивного підходу до рішення наукових проблем, який іноді розвивається у окремих студентів при роботі по ряду джерел.

Другий етап роботи в *просемінарі* - підготовка студентами рефератів на певні теми, читання та обговорення рефератів учасниками просемінара з висновком керівника. Провідна роль в просемінарі належить керівнику, оскільки студенти-першокурсники ще слабо орієнтуються в особливостях учбової роботи у вищій школі і не можуть достатньою мірою проявляти свою ініціативу. Від керівника просемінара залежить додати необхідну спрямованість роботі студентів, розвинути їх наукові інтереси і допомогти в оволодінні основними навиками самостійної роботи, тому з давніх пір в університетах прийнято, щоб просемінаром керував завідувач кафедрою або професор кафедри.

Особливо важливий *просемінар* для студентів-іноземців, які не тільки входять в розуміння істоти вивчається павуки, але і включаються в роботу колективу на загальних зі всіма студентами підставах. Поза сумнівом, багатьом з них потрібна допомога, осібний але у зв'язку з недосконалим володінням мовою, тому, окрім загальних занятті, їм нерідко доводиться надавати індивідуальну допомогу. Такі додаткові витрати часу цілком себе виправдовують, оскільки згодом на семінарських і інших заняттях зі і студенти, як правило, працюють в повну міру своїх сил.

При навчанні студентів у рамках традиційного семінару такі ланки засвоєння знань, як осмислення, закріплення і повторення, представлені найяскравіше. При реалізації знань із практики особливу роль виконує озброєність студентів певними уміннями, оскільки застосування знань на *семінарському* занятті пов'язане з розробкою варіантів управлінських моделей-діяльності і їх теоретичним обгрунтуванням.

Разом з актуалізацією, оновленням знань і орієнтацією студентів на самостійний творчий пошук *семінар* озброює їх новими знаннями про управлінську діяльність і заглиблює одержані на лекціях знання. Вирішуючи цілий комплекс дидактичних задач, семінарське заняття сприяє вдосконаленню теоретичних знань, включенню нових знань в практику, що склалася.

Семінарське заняття створює сприятливі умови для колективної, групової і індивідуальної роботи студентів. Сам характер занять дає орієнтацію на колективну творчу діяльність, що для студентів надзвичайно важливо. В умовах свого навчального закладу вам, викладачам-аграрникам необхідно бути організаторами методичної роботи, будити творчу ініціативу у студентів, стимулювати їх самоосвітню діяльність, без чого неможлива реалізація ідей реформи. Семінар дає можливість колективно працювати над тією або іншою проблемою, пропонує варіанти групової діяльності, розкриваючи тим самим індивідуальності.

До семінарів студенти готують свої міні-доповіді, виступи по одному з аспектів теми. По кожній доповіді готуються рецензенти та опоненти. Що стосується лабораторних занять, то багато тестів по темі, що вивчається, студенти виконують у ВНЗ, а на самому занятті йде лише їх обговорення та оцінка.

Активне використання *проблемних семінарів* відкриває значні можливості розвантаження програми курсів, вибіркового, цілеспрямованого підвищення кввлфікації викладачів. Таке навчання допомагає встановити зв’язок теоретичного матеріалу з педагогічною практикою, оволодіти передовим педагогічним досвідом, осмислити студентами власний досвід. Під час проведення їх потрібно використовувати творчі і проблемні завдання, розв'язу-

вати конкретні педагогічні завдання відвідувати навчальні заклади, проводити екскурсі'ї, використовувати технічні засоби навчання, практикувати обмін досвідом мік педагогами.

На семінарах і особливо спецсемінарах розв'язуються серйозніші навчальні і допоміжні задачі, ніж на просемінарах. Тут поступово виробляється дослідницький підхід до матеріалу. Але успіх семінару ще більш, ніж просемінара, залежить від того, хто ним керує. Якщо це учений, якому близька тематика семінару, якщо він сам успішно працював і працює в даній науковій області, якщо він має наукові праці і володіє методикою наукових досліджень, будучи в той же час педагогом, здатним організувати і направити роботу молоді по вірному в методологічному шляху -тоді успіх семінару забезпечений.

Можна встановити три типи *семінарських* занять, прийнятих в університетах: 1) семінар, що має на основній меті поглиблене вивчення певного систематичного курсу і тематично міцно пов'язаний з ним; 2) семінар, призначений для грунтовного опрацьовування окремих найважливіших і типовіших в методологічному відношенні тем курсу або навіть однієї теми; 3) семінар або спецсемінар дослідницького типу з не залежною від лекцій тематикою по окремих приватних проблемах науки для поглиблення їх розробки.

Недопустима опіка студентів. Досвід показує, що в ній пет ніякої необхідності, особливо якщо *семінар* викликає глибокий інтерес його учасників. Треба помітити, що багато університетських семінарів запам'ятовуються на все життя завдяки тому, що керівникам вдається створити атмосферу наукової творчості, товариської близькості і взаєморозуміння. Семінар у таких керівників нерідко переростає в систематичну наукову роботу дружного колективу, спаяного загальними творчими інтересами.

Якщо студенти з цікавістю займаються в *семінарі*, майже повністю знімається задача організації контролю за їх роботою. Тільки деяка, менш активна, по обов'язку працююча частина учасників семінару примушує керівника піклуватися про це. Зрозуміло, контроль здійснюється індивідуально, з

урахуванням розуміння студентом теми і характеру виникаючих у нього утруднень.

Не виключаються і такі випадки, коли студент повною мірою самостійно веде свою роботу і представляє керівнику реферат в закінченому вигляді. Проте це іншими експонатами. Не можна покладатися на те, що вони самі цьому навчаться. Досвід показав, що деякі з тих, що закінчили вищий учбовий заклад не знають, як приступити до роботи в архіві.

Щоб поставити реферат на обговорення, керівник повинен, природно, заздалегідь прочитати його і вирішити питання про доцільність обговорення. Ніяких єдиних *критеріїв відбору рефератів* для заслуховування на *семінарі* не існує і навряд вони можуть бути вироблені, хоча деякі загальні ознаки визначаються без особливих зусиль (відповідність змісту реферату поставленій темі, повноту це розробки, методологічна витриманість і обгрунтованість, стрункість логічної структури, самостійність і оригінальність наукових думок, науковість висновків і зв'язок їх з практикою, з життям, використання наукового апарату, стиль роботи, її оформлення тощо). Підхід до оцінки кожної роботи повинен бути індивідуальним.

Для розвитку товариської дискусії іноді доцільно ставити па обговорення не тільки роботи, цілком задовольняючі науково-навчальним вимогам, але і роботи з недоліками, щоб дати учасникам семінару можливість самим розібратися в них і намітити шляхи усунення.

Помилки припускаються керівники семінару в тих випадках, коли, вичерпавши педагогічно виправдані засоби допомоги слабо підготовленому студенту, починають самі працювати за нього і «дотягують» реферат до необхідного рівня. Це створює видимість благополуччя в роботі семінару, але не приносить позитивних результатів. Натомість потрібна поглиблена педагогічно доцільна робота з кожним учасником семінару. Ніколи не слід працювати за студента, по необхідне попять його утруднення і рекомендувати найправильніші шляхи роботи.

Важливим моментом в організації роботи *семінару* є попереднє ознайомлення його учасників з рефератами, підготовленими для обговорення. Техніка цієї справи може бути різною. Чаще всього реферати поступають в кабінет хоча б за тиждень до їх заслуховування, з тим щоб учасники семінару могли ознайомитися з ними, підготуватися до обговорення. Деякі керівники допускають заміну реферату тезами. Є одна позитивна сторона цієї справи: студенти одержують навик підготовки тез, вони вчаться узагальненню наукового матеріалу і добиваються необхідної точності і стислості викладу. Але для учасників семінару корисніше знайомитися з рефератом; це дозволяє засвоїти певні знання і пізнати методологію предмету, а також ознайомився з новою літературою.читаючий реферат товариша по семінару, не згоден з тими або іншими положеннями, він починає сам працювати над темою або питанням, що зацікавило його, нерідко береться за використану автором реферату літературу і в якійсь мірі проходить шлях автора-реферату, іноді даючи абсолютно нову інтерпретацію розбираному питанню.

Така організація справи, як ніякі інші заходи, забезпечує живу товариську наукову дискусію на семінарських заняттях. Деякі керівники, за прикладом організації захисту дисертації, виділяють опонентів і рецензентів рефератів, не враховуючи того, що тим самим створюються умови для пасивного спостереження учасниками семінару за виступом «офіційних опонентів». У таких умовах, по суті, відпадає необхідність ретельної підготовки до семінарського заняття, так % как сказати що-небудь пов'язане з темою семінару студент майже завжди може, але це не буде виступ, заснований на певному матеріалі і наукових переконаннях, тоді як тільки такий виступ на семінарі має позитивне значення.

Міркування про те, що кожнен із учасників обов'язково пройде шлях рецензента та опонента, не переконливо - такий виступ можливий однн-два-раза за час роботи семінару, отже, студент торкнеться тільки однієї-двох тим семінару, не готуючись грунтовно до кожної з них. Іноді керівники семінару вимагають обов'язкового одночасного представлення реферату і тез до нього, але навряд ця

вимога практично здійснима при значному завантаженні студентів по інших дисциплінах, хоча в навчальному відношенні така вимога заслуговує уваги.

Якщо в роботі студента найважливіший момент - підготовка-реферату, то найважливіше для викладача - добре *підготувати і провести семінарське заняття.* На заняттях для студента нерідко відкриваються такі боки роботи, яких він не знав; з'являються абсолютно нові думки про те, як потрібно написати свій реферат. Нерідкі випадки, коли студенти після обговорення чергового реферату заявляють: «Ось тепер би я написав свій реферат по-іншому». Такі заяви указують на дієвість колективнох думки. Правильно поступають керівники, коли пропонують допрацювати реферат після обговорення і лише тоді здати його в кабінет.

Важливо встановити такий порядок, при якому студент упевнений, що керівник знов прогляне його роботу, дасть їй остаточну усну оцінку (характеристику) і вирішить питання про те, чи буде вона зберігатися в кабінеті або повернена студенту. Студенту це далеко не байдуже. Якщо кафедра збирає роботи всіх учасників семінару, для студентів ясно, що це формальний підхід до оцінки їх роботи. Особливо погано діє на студентів той факт, що прийняті роботи лежать безладно, ніким і ніяк не використовуються. Інша справа, коли кафедра або керівник семінару збирає кращі роботи і відзначає, в чому полягають їх найцінніші якості. При підготовці реферату студенти враховують це і прагнуть поліпшити його якість, особливо якщо знають, що кращі роботи потраплять на виставку або будуть хоча б частково та опубліковані в збірці студентських робіт.

Відомо немало збірок, публікації яких можна вважати повчальними не тільки в навчальному відношенні, але і цінними по своєму науковому значенню. Багато семінарських робіт поклали початок великим дослідженням. На одну і ту ж тему може бути представлений не один, а два-три реферати. Іноді доцільно вибрати з них і заслуховувати один, якнайповніші і вдало розкриваючий тему. У таких випадках автори інших рефератів на цю тему можуть виступити з доповненнями з окремих питань. Не менш цінними можуть виявитися виступи

інших учасників семінару, що готувалися до занять. В усякому разі педагогічно дуже важливо, щоб такі виступи були.

Досвід показує, що доповідь повинна бути тільки в усній, формі; студент повинен одержати навик усного викладу матервалу і навчитися відстоювати свою точку зору, якщо він переконаний в своїй правоті. Але можна дозволити студентам користуватися планом повідомлення і зачитувати окремі невеликі частини або строки реферату, вимагаючі точної передачі, і цитати, яких, втім, може і не бути зовсім, або ж повинно бути дуже мало і тільки в тих випадках, коли потрібно передати той або інший справжній текст на підтвердження вказаної автором реферату думки.

Після того, як реферат заслуховують, заняття йдуть звичним порядком; питання, виступи, необхідні пояснення керівника по ходу заняття, завершальне слово автора реферату і висновок керівника семінару. Це знайомо кожному викладачу. Але роль і задачі керівника семінару повинні бути з'ясовані, оскільки від нього багато що залежить на семінарських заняттях, хоча зовні втручання керівника повинне бути не дуже активним і помітним, він не повинен пригнічувати студентів своїми знаннями та авторитетом.

Загальна тривалість *семінарського* заняття звичайно не перевищує двох-трьох годин. Деякі керівники добиваються чотири годинної тривалості кожного заняття, щоб дати можливість висловитися з необхідною повнотою всім учасникам семінара, але досвід показав, що це недоцільно: студенти украй стомлюються, втрачають активність і зникає жвавість товариської дискусії. Тільки окремі семінарські заняття, що глибоко зацікавили студентів, за їх власною ініціативою і з відома керівника можуть бути продовжені понад звичні дві-трьох години, але це, природно, не може передбачатися розкладом навчальних занять.

Семінарські заняття повинні служити завершенням (або, швидше, виразом) тієї злагодженої іншої роботи, яка велася студентами і викладачем у процесі підготовки рефератів. Обов'язок викладача - направити обговорення рефератів па розкриття найважливіших і ланцюгових в науковому і педагогічному

відношенні сторін роботи, па виявлення наукових концепцій по темі, відмінних від концепцій автора реферату, та сумісний пошук правильних і наукових рішенні і практичних висновків. Ніяких рецептів для керівництва семінаром вироблено бути не може. Викладач сам, погодившись із конкретною обстановкою, ухвалює необхідні методичні рішення. Головна увага все ж повинна бути обернута на те, щоб дати по можливості, всім охочим висловитися в зв'язаній, логічно закінченій формі.

Якщо студент украй розтягує свій виступ, далеко йдучи від теми, доцільно в тактовній формі перервати його виступ і запропонувати ознайомити аудиторію з планом подальшого виступу. Це дозволить керівнику *семінару* вказати студенту на ті питання, які слід освітити, плі ж відмовитися від заслуховування виступу, якщо повідомлений студентом план не представляє для семінару інтересу.

Іноді виступаючі припускаються явної помилки в трактуванні наукових проблем. У тих випадках, коли вони можуть збити *семінар* з наміченого шляху, особливо якщо ці помилки методологічного характеру, викладач має право відразу внести свою поправку або ж після виступу студента звернутися до аудиторії і просити висловитися учасників семінару з порушеного в помилковій формі питання. Після з'ясування його семінар може продовжуватися по наміченому плану.

Дрібні помилки, неправильності мови, як показує досвід, доцільно відзначити відразу, сказавши правильно слово або фразу. Це особливо важливо в тих випадках, коли в семінарах беруть участь; студенти-іноземці. Керівництво семінарським заняттям не представляє особливої складності та утруднень, якщо студенти добре підготовлені до нього і прагнуть до активної участі в занятті.

Труднощі виникають там, де студенти не готові до занять, не мають до них належного інтересу і, по суті, не мають наміру скільки-небудь активно брати участь у них. Мають місце такі випадки, коли студенти спішно підчитують матеріал із теми доповіді тут же, в аудиторії, коли робиться повідомлення або виступають інші студенти. Це не типові випадки, але вони вельми ускладнюють роботу семінару, знецінюють її. Байдуже відношення студентів до роботи

семінару - це результат недостатньої попередньої бесіди з ними, невміння зацікавити їх науковою проблемою і згуртувати в дружний колектив. Поправити такий семінар, як правило, рідко вдається, він проходить переважно формально і вся тяжкість роботи лягає па плечі керівника та окремих активних і підготовлених студентів. Викладачу в цих умовах доводиться вживати заходи до того, щоб забезпечити подальшу, серйозну підготовку студентів до подальших семінарських занять

Іноді викладачі сперечаються між собою про те, чи слід викликати студентів на *семінарі* або треба орієнтуватися тільки на охочих виступати. Саме виникнення такого питання свідчить про умови роботи, що склалися, про відносини між керівниками і студентами. Він не виник би, якби семінар працював на основі взаєморозуміння керівника і студентів. Отже, успіх роботи семінару і методика керівництва заняттями, як вже говорилося, залежать від первинної чорнової спільної підготовчої роботи.

Одне з головних завдань керівника семінару - спостереження за ходом заняття, аналіз і систематизація зауважень і висновків, підготовка висновку. Це вимагає великої і напруженої роботи. Мало сказати, що викладач повинен в своєму висновку відзначити позитивні боки і недоліки реферату і виступу. Студенти чекають від його узагальнення, «згустка науки» стосовно теми, неспростовних науково-технічних і практичних висновків, підкріплених прикладами з реферату і виступі. Це підвищує інтерес студентів до занять.

У кінці *семінару* керівник, як правило, робить повний огляд семінарських занять і семінарських робіт в широкому науковому плані. Але, мабуть, найголовніше в цьому висновку полягає у тому, що викладач намічає шляхи подальшої самостійної роботи студентів по темі дослідження з дисципліни, розкриваючи її перспективи і рекомендуючи новітню літературу, як вітчизняну, так і іноземну, або указуючи шляхи самостійного експериментування надалі, способи перевірки висновків у процесі практичної діяльності.

На жаль, нерідкі випадки, коли викладачі-початківці, опускають цю частину висновку, зосереджуючи увагу лише па характеристиці роботи студентів.

Це теж дуже важливо, але не слід цією стороною справи обмежуватися. Розкриття широких горизонтів науки і наукової діяльності, розвиток наукових інтересів і виховання студентів на кращих прикладах наукових досягнень - найважливіша сторона семінарських занять університетського типу. Без цього під впливом зайвого практицизму та утилітаризму семінари могли б втратити свою ідейність і принципову наукову значущість (Зиновьєв С.).

Тема 6. Поза аудиторні форми навчання у професійній освіті

1. Системи перепідготовки керівників у європейських країнах.
2. Форми позааудиторноїроботи:

а) ділові наради,

б) конференції (диспути, дискусії):

в) дистанційне навчання.

1. *У країнах західної Європи позааудиторні форми підготовки керівників підприємств застосовують у підготовці фахівців сільського господарства, викладачів-аграрників.*

У *Англії* відповідно до закону, прийнятого і 1982 р., введена *система перепідготовки керівників*, що не мають диплома про вищу управлінську освіту. У країні все більш зміцнюється думка про те, що призначення керівників на середні і вищі управлінські посади без спеціального навчання є не ефективно і навіть ризиковано. У зв'язку з цим постійно розширюється мережа навчальних закладів і обсяг підготовки і перепідготовки управляючих. У 1969 р. в Англії навчання і перепідготовку управляючих здійснювали Лондонська і Манчестерська школи бізнесу, 250 навчально-консультативних пунктів, організованних різними фірмами, навчальні центри при 21 університеті. Загальнонаціональним центром галузевого і загальноуправлінського вдосконалення державних і господарських, кадрів Англії є Британський інститут управління (БІУ), створений в 1957 р. БІУ має власні курси удосконалення, а також координує і направляє діяльність університетів в цій справі. Керівники

вищого рангу проходят перепідготовку при Брістольському університеті. Тривалість курсів коливається від декількох днів до року. Відмінні риси методики підвищення квалификації фахівців в Англії: для розвитку у слухачів аналітичних здібностей і навиків узагальнення особлива увага при викладанні надається розгляду суті проблем, принципам і тенденціям господарського життя; основний упор у навчальному процесі робиться на самостійну роботу слухачів. Об'єм самостійних робіт перевищує програму лекцій і семінарів приблизно в 3 рази; значне місце займають методи активізації навчання - семінари, дискусії, розбір ситуацій, ділові ігри тощо.

Курси *англійськіх* навчальних центрів розрізняються за своєю спрямованістю. Курс загального управління для керівників вищої і середньої ланки охоплює теорію управління, вплив зовнішніх чинників, сферу планування, розвиток методів, форм і навиків управління, роль науки управління, оперативні дослідження, статистику, автоматизацію процесів, рішення задач на електронно-обчислювальних машинах, методи вироблення рекомендацій. Курс управління для молодих керівників (у віці до 30 років) має на своїй меті розвиток аналітичного і конструктивного підходу до проблем управління, знайомить із теорією і сучасною практикою управління. Курс фінансування для нефінансових керівників призначений для керівників вищого і середнього рівня, які хочуть підвищити рівень своїх знань із питань фінансування. Курс управління для виробничих керівників призначений для навчання працівників вищої і середньої ланки принципам управління виробничими ресурсами (виробниче планування, ефективне використання устаткування і матеріалів, організація праці тощо). Курс передового виробничого управління проходять старші керівники. Його мета - познайомити слухачів із самими останніми напрямами в розвитку виробництва, а також поглибити їх знання в таких галузях, як аналіз рішень, довгострокові прогнози тощо. Є також спеціальні курси виробничого планування і контролю, математики в управлінні, використання ЕОМ в управлінні. Після закінчення курсів слухачам видається вищий державний диплом про управлінську освіту

Деякими особливостями відрізняється *французька* система підготовки

керівників. Не дивлячись на досить високий рівень французької вищої і середньої освіти, вона все ж таки не дає випускникам необхідних знань у таких галузях, як облік, звітність, організація торгівлі *сільськогосподарською продукцією* тощо. Ця обставина вирішальним чином вплинула на всю систему організації підготовки і навчання керівників. Курси підвищення кваліфікації, як правило, є короткостроковими і мають на меті в основному заповнення визначених пробілів в освіті фахівців. Іншою важливою особливістю французької системи підготовки і навчання керівників, є її повна децентралізація.

У *Франції* не має єдиного центру, який би координував цю діяльність, як це має місце, наприклад, у ФРН. У країні налічуються близько двадцяти незалежних один від одного і, діючих за власною ініціативою об'єднань підприємців, органів господарського самоврядування і професійно-педагогічних асоціацій, які на свій страх і ризик створили різні форми підготовки кадрів керівників. У країні діють наступні навчальні заклади, центри і курси з підготовки і підвищення кваліфікації керівних кадрів і фахівців: Центр удосконалення знань із управління і *аграрними* підприємствами, який знаходиться у підпорядкуванні Паризької торгової палати і проводить навчання у галузі коммерційної діяльності; Школа наукової організації праці в Парижі, підпорядкована Французькому національному комітету з питань організації; Загальна комісія із питань наукової організаціїі, створена Загальним союзом французских підприємців; Курси з питань обліку та звітності; Курси підвищення професійної кваліфікації; Курси із перепідготовки викладачів аграрних вищих навчальних закладів. Програми французької системи підвищення кваліфікації більшою мірою акцентовані на професійні знання. Методи і форми навчання такі ж, як і в інших країнах *ЄС початкового етапу західноєвропейської інтеграції*. Там, де задача курсу полягає в заповненні основних знань, панує метод лекцій і обговорення. При підготовці ж до управлінської діяльності упор робиться на розбір конкретних ситуацій. У Франції відсутня практика відбору кандидатів для навчання, що останнім часом піддається в країні різкій критиці з боку фахівців із питань управління

Представляє інтерес також *система підготовки керівників у ФРН*. Якщо в

США головною метою занять на курсах підготовки керівників є прищеплення слухачам визначених навиків для вирішення господарських ситуацій, то у ФРН прагнуть навчити майбутніх керівників певним принципам, якими вони повинні будуть керуватися в практичній роботі. Тому у ФРН підготовка керівників спирається на ретельно розроблену і чітко сплановану програму.

Переважає короткострокова підготовка. У організації підготовки керівників виділяється дві характерні особливості: відносно короткі терміни навчання при великому об'ємі дисциплін та засвоєного матеріалу на дуже високому рівні навчальних програм, а також широка сумісна участь багатьох організацій у розробці і здійсненні навчальних програм. Підготовка керівників здійснюється у такій послідовності: а) підготовка вищого керівництва (власники підприємств, члени правлінь); б) підготовка вищого адміністративного складу (директори, що управляють філіалами *аграрних підприємств*; в) підготовка середнього управлінського складу (керівники відділів, керівники груп, старші майстри й ін.).

Проводяться сумісні заняття, самопідготовка, екскурсії на підприємства, демонстрація навчальних фільмів, а також інші проорієнтовані заняття. Важливе значення надається активності слухачів у процесі занять. Рекомендується, щоб кожен слухач якомога частіше брав слово під час співбесіди й обміну думками. Цим переслідується мета дієвої передачі досвіду. Вироблені певні правила для таких співбесід. Цікаво проводиться восьмитижневий семінар (400 годин) із управління підприємствами і наукової організації праці. План занять на цьому семінарі складений так, щоб слухачі - особи керівного складу - могли відвідувати їх у будь-який тиждень навчального курсу, не дотримуючи послідовності.

У зв'язку з цим кожна тижнева частина курсу присвячена одній головній темі. Не є також обов’язковим закінчення всього восьминедільного курсу саме за цей термін. Свідоцтва видаються за кожен тиждень занять окремо. Після закінчення всього семінару випускники одержують свідоцтва про його закінчення. Така система продиктована інтересами слухачів, які, як правило, надзвичайно зайняті своєю основною роботою.

Технічна академія в Бергиш-Лапді спочатку, протягом двох тижнів, проводить для слухачів цикл лекцій і семінарів. Заняття проводяться з відривом від роботи. Потім слухачі повертаються на свої робочі місця і протягом 5 місяців вивчають певну дисципліну самостійно: знайомляться з літературою, письмово відповідають па питання, пишуть контрольні роботи. На завершальному етапі слухачі ще на три тижні звільняються від роботи для завершення навчання. Основна увага на курсах надається розбору господарських ситуацій

В *Італії* в 1952 р. в Туріні основою післяуніверситетської підготовки став Інститут організації аматоров дозвілля (ІОАД). Він є одночасно й навчальним закладом і науково-дослідною установою. Навчання триває 8 місяців. Заняття проводяться за зразком вищих і середніх навчальних закладів.

Отже, необхідно відзначити, що за рубежем для підготовки і підвищення кваліфікації керівників розроблені і застосовуються профорієнтовані форми активізації навчання, такі як „метод управлінських прикладів"; ділові ігри, метод "розігрування ролей"; дискусії на певні теми тощо. В процесі навчання за допомогою цих методів слухачі активно знайомляться з новою інформацією, у них удосконалюються навики, необхідні для виконання управлінських функцій: уміння аналізувати, узагальнювати, ухвалювати рішення, уміння працювати в колективі і з колективами, розвивати ділові зв'язки, вести дискусії тощо. Застосування методів активізації навчання в поєднанні з традиційними формами (лекціями, семінарами, практикичними заняттями тощо) дозволяє значно підвищити ефективність навчання керівників і підготувати їх до виконання складних обов'язків. Для підготовки нових керівників із числа працівників *аграрних* підприємств широко застосовується стажування. Стажист, кандидат, в керівники працює на своєму робочому місці, але йому доручається одночасно вивчати методи роботи свого керівника або керівника іншого підрозділу, місце якого він повинен буде зайняти. Стажист запрошується на наради, які проводить керівник, йому надається можливість знайомитися з досвідом інших фірм (Хорьков В.).

Тому основна мета даних рекомендацій - викликати зацікавленість керівників до методів і засобів, які дають можливість підвищити ефективність таких позааудиторних форм, як збори, наради, конференції тощо. Ця мета передбачає вивчення ряду задач: збудити у майбутніх викладачів інтерес до ефективної форми проведення заняття - *ділової наради* в офіційній обстановці; томного видання «Педагогічні науки»), в якій разом із французами брав участь ряд зарубіжних авторів.

У цій книзі Дебесс детально висловив свою концепцію. На його думку, першорядне значення в порівняльних дослідженнях повинен мати історичний підхід; при розгляді будь-якої сучасної проблеми необхідне звернення до її коріння, що йде в далеке минуле. Тому порівняльна педагогіка покликана:

- привернути увагу до проблем, які виносяться на нараду, з тим, щоб кожен його учасник зрозумів свої задачі і місце в їх рішенні;

- визначити склад учасників наради;

- скласти детальний план наради, дидактичні матеріали, визначити можливі варіанти розміщення учасників;

- розробити систему послідовного викладу проблем, задач і їх основних елементів;

- проаналізувати типові помилки, допущені на попередніх нарадах;

- спонукати до критичної оцінки своїх дій в обговоренні і рішенні проблем, поставлених на нараді;

- орієнтувати і стимулювати учасників до виконання поставлених задач;

- визначити терміни виконання задач, способи контролю, підведення підсумків, кінцеві результати і намітити, по можливості, методи стимулювання і заохочення конкретних осіб.

Це виведене з досвіду правило викладачи повинні завжди пам'ятати, коли вирішують питання про доцільність проведення *наради*. Звідси деякі рекомендації:

1. Форма навчання має сенс, коли є необхідність в:

- обміні інформацією;

- виявленні думок;
- аналізі важких ситуацій і проблем;
- ухваленні рішень із комплексних питань.

2. Якими можуть бути альтернативи проведенню наради:

- рішення відповідального керівника;
- декілька телефонних дзвінків або нараду по селектору;
- об'єднання з іншим заходом.

Викладачу, який ухвалює рішення про проведення *наради*, необхідно визначитися, яка повинна бути його структура.

1. Як заволодіти увагою слухачів? Цілі: привернути увагу студентів; викликати інтерес до вас і до того, що ви говорите; викликати бажання у аудиторії слухати вас і вірити вам. Аудиторія слухає і сприймає доповідача в середньому перші 17 хвилин.

2. Як найкращим чином використовувати свою енергію? Цілі: позначити мету вашого виступу; показати аудиторії, чому ви рахуєте тему виступу важливої, залучити кожного сидячого в подальшу розмову по даній темі.

3. Як сказати саме те, що потрібне сказати? Цілі: зразу ж чітко позначте тему вашого виступу, визначте, що ви хочете довести, пояснити, визначте ті місця, де ви хотіли б провести невелике обговорення.

4. Як завоювати своєю ідеєю розум студентів? Цілі: розкрійте тему виступу перед студентами, зробіть її зрозумілою студентам; доведіть правильність вашої позиції; студенти повинні розділити вашу позицію, навіть якщо до цього вони мали свою.

5. Як розвинути успіх? Цілі: підкреслити важливість повідомленого вами, підказати студентам можливе застосування почутого ними надалі.

Підготувавшися до доповіді, програйте весь хід так, як ви його собі уявляєте. Пройдіть від початку до кінця кілька разів. При необхідності зробіть це ще і ще. При цьому не робіть знижку на те, що це підготовка. Уявіть, що ви насправді виступаєте. І ваша подальша доповідь покаже, наскільки добре ви підготувалися.

Основні вимоги до доповідача:

1. Бути людиною, що викликає прихильність до себе. Якщо ваше втручання в дискусію у будь-який момент не викликає в учасників заперечення і роздратування - тоді все гаразд.

2. Уміти вислуховувати. Це головний критерій комунікабельності. Дослідження показують, що із загального числа людей не більш 10% уміють вислуховувати співбесідника спокійно і цілеспрямовано.

Рекомендації, які пропонуються, плюс свідоме бажання оволодіти мистецтвом слухати співбесідника допоможуть встановленню хорошого взаємовідношення на *нараді*:

- стримуйте себе в спробі перервати співбесідника;

- дайте співбеседнику час висловитися спокійно і не поспішаючи. Не підкреслюйте своєю поведінкою, що його дуже важко слухати;

- проявляйте повну увагу до співбесідника. Випадкового кивка, вигукування або зауваження деколи достатньо, щоб підкреслити зацікавленість;

- повторіть вислів говорячий. Повторіть головні пункти його монологу своїми словами і поцікавтеся, чи то він мав на увазі;

- уникайте поспішних висновків. Утримайтеся від скоростиглих оцінок і постарайтеся зрозуміти його точку зору до кінця;

- не загострюйте увагу на розмовних особливостях співбесідника. "Який повільний!", "Який монотонний!", "Який докучливий!" тощо;

- спокійніше реагуйте на вислови співбесідника;

- не відволікайтеся (телефон, відкриті двері, ходіння людей тощо);

- шукайте істинне значення слів співбесідника;

- стежте за головною думкою, не відволікайтеся на другорядні і факти;

- пристосовуйте темп свого мислення до мови співбесідника (швидкість мислення в 3-4 рази перевищує швидкість мови).

3. Викладач повинен не тільки уміти слухати, але і проявляти терпимість до тих, чиї думки розходяться з його власними.

4. Виражатися ясно і чітко. Особливо відносно вельми невизначених ідей і висловів.

5. Бути неупередженим. Навіть якщо ви не розділяєте певну точку зору, необхідно зберегти об'єктивність в оцінці дискутуючих сторін.

6. Бути компетентним. Але не настільки, щоби мати остаточну думка, що склалася, по обговорюваній проблемі. \ Інакше нарада втрачає значення.

Поради доповідачу (виступаючому) на нараді. Отже, ви піднялися на трибуну:

- не поспішайте починати. Огляньте аудиторію, хай студенти сконцентрують на вас увагу. Ваша особа не повинна зображати високомірність або розгубленість;

- дуже важливо добре почати. Якщо ви почнете мляво, аудиторія залишиться байдужою. Краща негативна реакція, ніж апатія;

- початок не повинен бути дуже коротким або дуже довгим (приблизно 20% від основної частини доповіді);

- чітко формулюйте тему виступу;

- якщо у вас є якісь труднощі, скажіть про це аудиторії. Обов'язково привітайте тих, що зібралися, але не марнуйте люб'язності;

- виступ добре почати з якого-небудь випадку з життя, що має пряме відношення до теми виступу;

- якщо ви в своїй промові підете від відомого студентам до невідомого, то вам вдасться захопити їх увагу. Час від часу можна повторити головні для вас місця, це вус іліт їх сприйняття;

- коли ви оголосите, що переходите до завершальної частини, увага студентів загостриться. Зробіть паузу і тоді починайте висновок. Закінчити його краще всього кульмінаційним моментом. Проте не треба забувати, що важлива все-таки ефективність, а не ефектність виступу;

- якщо після виступу вам ставлять питання і хтось застав вас зненацька, не показуйте вигляду, коректно парируйте його. Аудиторія не нервуватиме, якщо і ваша поведінка спокійна, варто вам тільки розгубитися через чий-небудь жарт або питання - і ваша нервозність тут же передасться студентам.

На фоні загальної технології виступу ще декілька корисних рад.

Голос:

- пристосовуйте свій голос до середовища, в якому ви говорите;

- хто говорить дуже тихо, той створює враження як про людину, яка не вірить в свої сили;

- той же, хто говорить дуже голосно, створює враження агресивної людини;

- мова деяких людей незрозуміла тому, що Вони зневажливо вимовляють звуки. Спробуйте виявити свої помилки за допомогою магнітофона, записавши свій голос, а потім перевірте чіткість і правильність вимови;

- голос підвищують тоді, коли ставлять питання. Якщо ж потрібно проявити рішучість, довіру, переконати в необхідності зробити яку-небудь справу або відповісти на питання - висоту голосу знижують.

Дихання під час виступу:

- виголошуючи промову, дихайте рівномірно, вдихаючи перед тим, як говорити, а також під час кожної паузи (після кожною пропозиції);

- повітря після вдиху використовуйте рівномірно та економно;

- вдихайте повітря ротом і носом одночасно.

Вибір слів:

- з'ясуйте, які слова ви вживаєте дуже часто в своїй промові, і намагайтеся замінити їх іншими словами і виразами;

- вчіться точно висловлюватися. Вибирайте точні та однозначні слова; пам'ятайте: якщо ваша порада допускає подвійне тлумачення, то він обов'язково тлумачитиме невірно;

- дуже часте вживання абстрактних понять вимагає від студентів великої напруги (наприклад, афоризми не можна читати без пауз).

Конструкція пропозицій:

- чергуйте довгі пропозиції з короткими. Довгі пропозиції важко сприймати і розуміти. Нагромадження коротких пропозицій одне за іншим робить мову монотонної;

- основна думка завжди повинна вимовлятися головною пропозицією, а не другорядним; пропозиція, в якій декілька іменників коштують підряду, сприймається важко;

- якщо ви бажаєте розповісти щось нове, дайте студентам час, щоб вони могли зрозуміти те, що ви їм говорите. Для цього можна привести приклад, те ж саме повторити іншими словами;

- виступ ведіть від простого до складного, від відомого до невідомого;

- намагайтеся привернути увагу слухачів з самого початку свого виступу.

Як привернути і утримати увагу студентів:

- увага студентів можна привернути перш за все розповіддю про щось нове і цікавому, незвичайному, гідному здивування;

- увага студентів підвищується, якщо в аудиторії починається дискусія навколо якої-небудь проблеми;

- красивий стиль вимови в з'єднанні з відповідними прикладами також привертає увагу студентів.

Жести:

- не робіть незвичних жестів, які привертають до себе надмірну увагу. Жести повинні супроводжувати і доповнювати усне слово;

- не починайте і не закінчуйте виступ несподіваним жестом.

- корисно вдивлятися в окремі групи студентів (особливо в маленьких приміщеннях): студенти дивляться на виступаючого, і їм приємно, якщо виступаючий подивиться на них. Цим заманюється увага і завойовується прихильність до виступаючого;

- доповідач повинен бути в достатній мірі освітлений: обличчя говорить разом із мовою.

Особа виступаючого:

- ви починаєте справляти враження ще до того, як заговорите;

- популярність в аудиторії залежить від того, наскільки зовнішній вигляд, поведінка і манери спілкування виступаючого відповідають уявленням і неписанним правилам даного колективу (групи);

- красиві манери та уміння вести себе - складові приємного зовнішнього вигляду, як і фізичні дані і одяг;

- слід одягнутися просто і приємно. У костюмі не повинно бути нічого химерного і кричущого (різкий колір, незвичайний фасон); брудний, неохайний костюм справляє неприємне враження (А.Г. Елисеев).

Залежно від рівня підготовленості аудиторії використовуються такі форми занять: диспут, дискусія, диспут-лекцік, диспут-конфєренція, диспут-дискусія.

Принципова різниця диспуту і дискусії полягає в тому, що диспут дає співвідношення двох тверджень, які виключають одне одного, а дискусія - співвідношення багатьох точок зору, що доповнюють одна одну.

Дискусія - це дослідження проблеми, суперечливого питання колективу співрозмовників, які мають різні і протилежні погляди. Мета дискусії - встановлення істини або хоча б максимальне зближення з нею, закріплення вмінь відстоювати свої переконання. Для дискусії характерні: старанний аналіз аргументації протилежних концепцій, конструктивна критика, відхилення поглядів.

Етапи дискусії:

I. Вступне слово лектора і висування різних концепцій з поставленої проблеми /створення "банку ідей"/.

2. Виступи пропонента й опонента.

3. Зіставлення запропонованих підходів і вибір найраціональніших ідей.

4. Докази тези найпродуктивнішого напрямку.

5. Отримання результату.

Бажано до занять підготувати двох-трьох співрозмовників, які відстоюватимуть ту чи іншу концепцію.

Дискусія навчального заняття - це вираження суперечності між знанням і незнанням, повним і неповним знанням, науковим і життєвим розумінням проблеми, умінням і невмінням застосовувати знання у житті, засіб колективного пошуку істини.

Якщо це *лекція-дискусія* - то головна роль відводиться викладачеві, який повинен уміти управляти дискусією, залучати студентів у її роботу, не відходити від основного, поглиблювати проблему, слухати виступаючих, аналізувати, узагальнювати і робити висновки, а також мати свою точку зору, натреновану пам’ять і педагогічний такт.

Диспут вимагає більш глибокої підготовки студентів, а саме: знання теми диспуту; попереднього ознайомлення з питаннями до теми, критичними матеріалами, що містять аргументи для закріплення або спростування різних точок зору; усвідомлення ролі ведучого як менш значної промовити вступне слово та окреслити проблемні ситуації, підбити підсумок і зробити висновки.

Диспут - лекція має такий порядок роботи. Основна роль відводиться ведучому. Рівень підготовленості аудиторії необов’язково має бути високий. Під час заняття лектор вказує на протилежні сторони діалектичне складного явища, вибирає одну з них (частіше неправильну), а потім пропагує довести її неправильність, використовуючи приклади з життя, літератури. Далі на підставі наведених фактів переходить на бік тих, хто перемагає, підтверджує їх правоту, доводячи правильність їх точки зору.

Для *диспуту-конференції* характерний попередній добір і підготовка учасників. У виступах учасників мають місце різні думки, різні точки зору. Кожний виступаючий на певний час буває в ролі ведучого, веде суперечку в потрібному руслі.

Під час диспуту-дискусії проводиться обговорення окремої проблеми. Тут не виникають альтернативи "або-або", але є взаємодоповнення, які збагачують загальні висновки індивідуальними оцінками проблем (М. Дробноход, С. Крисюк, Г. Дмитренко).

Все зростаючий темп морального старіння знань і їх додатків роблять неможливим обмеження освіти наперед певним віком, терміном або рівнем. У останні тридцять років безперервна освіта стала однією з центральних педагогічних проблем сучасного суспільства і все більш перетворюється на його технологічну необхідність. Одним з напрямів дослідження безперервної освіти є підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації фахівців з висши освітою, оскільки в сучасному суспільстві відбувається безперервний процес зміни наочної структури науки, що виражається в постійній тенденції до диференціації і інтеграції наукових напрямів. Один з напрямів: стрімкий розвиток підручників електронного видання (ПЕВ), поставило перед розробниками масу питань, на які належало відповісти, перш ніж, розвивати цей напрям далі**.**

Дистанційне навчання (ДН) часто називають «формою навчання XXI століття». «У європейській практиці ДН в даний час найчастіше використовуються інформаційно-рецептивний і репродуктивний методи навчання» (Соловов А.). Нагадаємо, що тут не вказані проблемний, евристичний і дослідницький методи навчання, що відображає творчий бік навчального процесу. А.В. Соловов відзначає, що «можливості застосування курсів дистанційного навчання (КДН) в технічних дисциплінах обмежуються в основному етапом репродуктивного навчання, а=1-2». «Пізнавальний потенціал пакетів прикладних програм (ППП) вищий а=3-4» (рівень застосування і творчої діяльності), але на етапах осмислення результатів розрахунку потрібна істотна допомога викладача.

Проте, в умовах реального навчального процесу кількість консультацій викладача обмежена, в результаті навчальний потенціал ППП, що полягає в можливості вивчати властивості різних об'єктів і процесів за допомогою математичного моделювання та обчислювальних експериментів, виявляється не

реалізованим, оскільки осмислена робота з ППП вимагає інженерної кваліфікації, якою студенти в більшості своїй ще не володіють. Досвідчені конструктори виказують побоювання, що комп'ютеризація навчання (і відповідно скорочення часу на традиційну методику розвитку інженерних якостей) може негативно вплинути на формування інтуіції, конструкторського мислення, здібності до глибокого аналізу властивостей об'єктів проектування.

У дистанційному навчанні добре зарекомендували себе: навчання в *малих групах* за принципами співпраці, метод проектів, різнорівневе навчання (С. Полат). Низька якість підготовки фахівців є наслідком неопрацьованості дидактики дистанційного навчання. Навчання за комп'ютером часто побудоване таким чином, що вимагає від студента негайної реакції в процесі діалогу з повчальною програмою. Тим часом А.Н. Леонтьев відзначав особливу роль фази підготовки в розвитку інтелектуальної поведінки: «інтелект виникає вперше там, де виникає процес підготовки можливості здійснити ту або іншу операцію або навик» (Леонтьев А.).

Отже, чергування інтервалів самостійної роботи студента і інтерактивних контактів з викладачем є виправданим. Помітимо, що використання комп'ютерів в навчанні ефективне тоді, коли ініціатива в пошуку можливих шляхів вирішення задачі належить студенту, а ЕОМ є своєрідним інтелектуальним тренажером, які сприяють прискореному накопиченню професійного досвіду. Важливою є і соціальна функція контактів учасників освітнього процесу, що сприяє формуванню культури мови, мислення, світогляду.

Об'єднання слів: "системне, творче, мислення" не випадкове. "Творче" відноситься до асоціативного механізму, а "системне" - до понятійного механізму мислення. Ці механізми принципово різні. Проте між ними є взаємодію. Організація мислення з метою посилення цієї взаємодії дає величезний ефект. Прикладом служить діяльність експертів, консультантів, що управляють із багаторічним досвідом роботи в якій-небудь галузі. До засобів прискорення подібного ефекту відноситься інтерактивне системне моделювання. Воно допомагає розповсюдити асоціативний механізм інтуіції і

образного мислення (властивий нижнім шарам кори головного мозку і працюючий безпосередньо з первинними фактами) на вищі шари, що працюють з гіпотезами, ідеями, узагальненнями.

Потрібні "містки", системно-логічні помічники, що забезпечують плавний перехід від складного комплексу явищ сучасної економіки до переважно асоціативного мислення студента, такі, як наприклад, інформаційна освітня технологія "Mentor, направлена на реалізацію найважливіших цілей освіти - розвиток цілісного (системного) сприйняття реальності і здібностей творчої операції знаннями. Вона реалізує проблемно-пошукові методи отримання знань і є для досліджень студентів інструментом, для проведення експериментів, що розвиває творче мислення і повчальним практичним навикам управління та інформаційно-аналітичної роботи (не тільки у сфері економіки). Технологія лягла в основу комп'ютерної бібліотеки-лабораторії інтерактивних динамічних практикумів-тренажерів "Mentor™" серій "Мікроекономіка", "Маркетинг" і інтерактивних управлінських динамічних case study для активного дистанційного навчання і організацій студентів.

Робота авторів присвячена проблемі автоматизації ролі викладача в *дистанційній системі навчання*. Її вирішено представити з використанням технології мультиагентів на основі використання системи взаємодії клієнт-сервер. Система дозволяє вести облікові записи користувачів (контроль, проходження матеріалу тощо), проводити тестування, спілкування і на їх основі представляти направляючу інформацію студенту. Особлива увага надається мультіагентним технологіям в дистанційній освіті. Глобальний процес інформатизації вимагає збалансованих дій з позиції стабільності розвитку інформаційного соціуму і динамічного випереджаючого розвитку особи, покликаної жити і працювати в постіндустріальному суспільстві. Відповідно необхідне не тільки наукове обгрунтування процесу і критерії досягнення результату динамічної оптимізації змісту інформаційно-комп'ютерної підготовки, але і детальний опис механізмів, що забезпечують цей процес.

Система автоматизованого навчання (САН) - це взаємодіючі в процесі вирішення педагогічної задачі викладач, студент і комп'ютер. При цьому,

комп'ютер виступає і як універсальний засіб навчання, і як суб'єкт педагогічного процесу. Вирішення конкретної дидактичної задачі в САН можна представити у вигляді виконання двох етапів: підготовчого і старанного. На етапі підготовки необхідно: виділити (розробити) параметричну модель об'єкту, що дозволяє якісно і кількісно оцінювати свій стан і зміни цього стану; вибрати метод іирішення дидактичної задачі. На виконавчому етапі відбувається рішення дидактичної задачі та аналізуються результати. Виділення моделі і вибір методу вирішення задачі часто взаємозв'язані, оскільки метод вирішення повинен бути адаптований до моделі. Більш того, для багатьох моделей виявлені типові, модельні задачі з добре розробленими методами їх вирішення (така ситуація характерна для кібернетики). Тому розумно поставити і вирішити питання про можливість використання кібернетичних моделей і методів вирішення модельних задач в системі автоматизованого навчання.

Робота вчених описує нові розробки, що використовують підхід до *навчання програмуванню* в контексті дистанційного курсу. У курсі студенти одержують пакет, що містить в інтегрованому вигляді текст, програмне забезпечення і відеофрагменти, що використовують однорідні графічні уявлення для викладу послідовної розповіді про роботу мови програмування.

Студенти спілкуються зі своїм наставником за допомогою телефону і електронної пошти. Найголовніша проблема, що виникає через використання телефону і електронної пошти для спілкування - це та, що виникають великі труднощі у встановленні суті дискусії. Студент сподівається розповісти про свою програму і свої дії (поведінці). Наставник не може бачити його програму в роботі. По-друге, наставники часто знаходитимуть за собою те, що вони дають одне і теж пояснення різним студентам в один і той же день. Пом'якшаться ці проблеми, використовуючи програмну лабораторію візуалізації в Інтернет (Internet Software Visualization Laboratory - ISVL), яка підтримує як синхронне, так і асинхронне спілкування. ISVL може використовуватися як середовище для синхронного спілкування через яку один з користувачів (в основному наставник) може проводити анотовану демонстрацію програми і її виконання. До того ж ISVL може використовуватися для підтримки асинхронного

спілкування, допомагаючи студентам, які працюють в позааудиторний час, що дозволяє наставнику готувати короткі повчальні фрагменти для ознайомлення з ними студента в слушний для нього час.

Середовище ISVL запускається в звичному браузері і не залежить від платформи, має помірні вимоги до устаткування і пропускної спроможності каналу зв'язку, просте в розповсюдженні і супроводі. Майбутні роботи розглядатимуть питання про те, як можна використовувати можливості пошукових машин і онтологічних класифікаторів для підтримки пошуку студентами корисних ресурсів.

Перегляд є одним з найпопулярніших способів збирання інформації в гіпертексті, наприклад, *числові (електронні) бібліотеки або WWW. Серфінг* повторно (прихований) має повчальний ефект, хоча метою серфінгу не є навчання. Не важко управляти процесом навчання по контрольних крапках. Проте, сума знань, зібраних протягом перегляду не може бути ігнорована. Тому, напрям на підтримку навчання при перегляді є важливим результатом у повчальних системах. Звичайно, перегляд проводитися з ясним завданням. Проте, люди часто проглядають WWW або CD-ROM енциклопедії без ясних цілей. Такий перегляд називається «серфінг».

При серфінгу можуть бути дозволені повчальні переривання, оскільки метою серфінгу є тільки серфінг. Протягом серфінгу інтереси користувача зміщуються залежно від накопиченої інформації, що не випадкове (не безсистемно) (часто ми називаємо серфінг «контекстно-залежним переглядом»). Як перший крок у реалізації засобів підтримки навчання за допомогою серфінгу ми пропонуємо *метод фільтрації*. При серфінгу користувач часто забезпечується дуже великою кількістю можливостей для вибору, що відображають зібрану інформацію. У такій ситуації, коли користувач пізнавально сильно завантажений, навчання через серфінг не ефективне. При використанні методу фільтрації зсув інтересів користувача моделюється, і можливості вибору упорядковуються відповідно до інтересів. Користувач може дозволити собі вчитися на зібраному матеріалі, оскільки його завантаженість пошуком адекватного матеріалу зменшується. У роботі вчені

пропонують метод фільтрації для серфінгу. Застосовується він для CD-ROM енциклопедії.

WWW надає максимальну кількість ресурсів для навчання. Проте, студенти часом знаходять шлях по посиланнях не відповідним їх цілям. Ми розробили авторський інструментарій для адаптивних комп'ютерних повчальних курсів, названий «Динамічнм генератором курсів» (Dynamic Courseware Generator - DCG). Він генерує індивідуальні курси відповідно до цілей студента і його попередніх знань, і динамічно адаптує курс відповідно до досягнутих студентом успіхами в даній галузі. DCG запускається на WWW сервері. Студент - клієнт; він(а) одержує курс відповідний його(її) цілям навчання і направляючий крізь безліч повчального матеріалу в WWW. Повчальна система в питаннях MANIC (Multimedia Asynchronous Networked Individualized Courseware - Мультимедійний Асинхронний Мережний Курс, що Індивідуалізується), яка спроектована таким чином, що можливо використовувати існуючі мультимедіа курси і конвертувати їх в on-line курси. У курсі MANIC студент може в лекції проглядати слайди і картинки, слухати аудіо і дивитися відео. Додатково додали інтелектуального наставника в систему, який не був тривіальною задачею.Виниклі труднощі, які включають: (1) адаптацію існуючого матеріалу курсів для роботи в режимі реально часу; (2) індивідуалізацію курсу для кожного студента.

Сьогодні, в століття інформаційних технологій (IT), традиційна роль викладача і студента почала змінюватися під дією мультимедійних курсів. Гіпермедіа багато що пропонує студенту, надаючи йому середовище залучаюче до навчання, що дозволяє конструювати знання багатьма виразними способами. Проте, цим пакетам бракує інтелектуальності. Мультимедійна інтелектуальна повчальна система (Intelligent Multimedia Tutoring System - IMTS) може запропонувати деякі рішення, надаючи студентам особливості мультимедійного інтерфейсу. На додаток до цього є можливість контролювати дії студента і на відстані направляти студента до правильного рішення, використовуючи методи примушуючого (обмежуючого) навчання. Необхідними умовами для вибору топології були: низька ціна, висока ефективність, платформена незалежність і

можливість використовування в WWW. ADIS був успішно реалізований на Java і інтегрований з графічним інтерфейсом користувача (GUI) для взаємодії зі студентами. Він містить комунікаційний протокол і експерта по оцінюванню, який носить загальний характер, що застосовується до всього і отже існує можливість розширення системи без модифікації самого експерта.

Описує *інформаційно-освітні системи (ІОС)* в WWW (звану нами "WITS") дистанційно керівну вивченням диференціального числення у вищій школі. Основною структурою, на якій грунтується WITS є стандартна ІОС. Всі модулі WITS сконструйовані виключно під інтерфейс WWW серверу, з реалізованим WWW клієнтом. Повчальні механізми, що індивідуалізуються, досягаються комбінацією засобів CGI (Common Gateway Interface) і FOF (Fill-Out Form) і технологією моделювання користувача, вживаною в ІОС. Характерними особливостями нашої системи є: (1) оригінальна ідентифікація помилок користувача, заснована на моделі помилок (багов); (2) класифікація станів студентів, заснована на підрахунку кількості і частоти помилок; (3) вибір повчальної парадигми базується на класифікації станів студентів; (4) генерація керівних повідомлень, що індивідуалізується, і (5) адаптивна генерація KR повідомлень в структурі WWW.

Перевагою WWW для ІОС є те, що користувач може дістати доступ до системи з будь-якого вузла Internet без спеціальних інтерфейсних програм. Не дивлячись на те, що мережа WWW є причиною деяких специфічних обмежень, що накладаються на інтерфейс, вона дає ІОС величезні переваги. Число дослідницьких проектів, що росте, як в науці, так і в промисловості поклало початок дослідженням у галузі використання анімаційних агентів в інтерфейсах. Для освітніх Web-систем вони обіцяють зробити зображення більш живим і привабливим, і навіть персонально емулювати стилі діалогу. Операційний підхід для автоматизованої генерації інтерактивних WWW - презентацій, виданих відтворюючим реальність агентом. Підхід заснований на моделі, об'єднуючій планування поведінки з концепціями, узятими з авторських гіперсередовищ, таких як графікові структури і графи навігації.

Одна з проблем застосування *гіпермедіа* в освіті полягає у тому, що для ефективного використання системи студенту необхідна хороша концептуальна карта вже вивчених їм галузей. У зв'язку з цим виникає проблема: оскільки студент може досліджувати галузі вперше, а в чистій гіпермедіа системі користувач звичайно міг і навіть мав схильність втрачатися. Система, заснована на такому моделюванні, визначає концепції, які може пройти студент.

При такому підході в кожен момент часу тільки вибрана частина гіпермедіа-матеріалу може бути активна для користувача. Система, таким чином, забезпечує керівництво середовищем навчання в гіпермедіа-контексті. Використання адаптивних гипермедійних підручників може значно поліпшити якість дистанційної освіти. Проте, їх розробка та упровадження є ресурсоємкою і складною задачею. Хоча для гипермедійного проектування вже були запропоновані об'єктно-орієнтовані методи, вони не охоплюють всіх аспектів, необхідних для гипермедійних підручників. У справжній роботі ми пропонуємо основу для гіпермедійного проектування, що охоплює всі аспекти моделі гипермедійного підручника: моделювання наочної галузі, моделювання навігації, моделювання студента і наочність. Представлена архітектура системи, що використовує додаток, що повністю настроюється, клієнт/сервер для демонстрації гіпермедійного підручника, що знаходиться на WWW-сервере, WWW-клиенту.

AutoTutor - це повністю автоматизована повчальна система, яка моделює кроки діалогу кваліфікованого викладача у відповідь на ті, що вводяться студентом початкові дані. У основі процесу моделювання лежить п’яти-крокова структура, що рідко використовується звичними викладачами. Ми оцінювали AutoTutor як ефективну повчальну систему і як співбесідника під час занять із віртуальними студентами різного рівня здібностей. За наслідками оцінок трьох циклів занять було виявлене наступне: (1) AutoTutor пристосований до ефективного з педагогічної точки зору діалогу, що імітує кроки діалогу викладача; (2) AutoTutor - достатньо ефективний співбесідник.

Не можна не звернути уваги і на ряд інших особливостей *дистанційної освіти,* прямо або побічно працюючих на зростання інтеграційних тенденцій в світовій освіті, зокрема такі, як:

- загальна активізація міжнародної співпраці у сфері освіти і залучення в нього практично будь-яких частин планети;

- опора на єдині організаційні форми і технології;

- тенденція до розвитку єдиних інтернаціональних освітніх структур, що використовують такі організаційні форми і технолотії;

- сприяння формуванню нових «мостів» інтеграції в світовій освіті за допомогою взаємодії глобальних, регіональних і локальних засобів дистанційного навчання, що росте;

- сприяння подоланню елементів несумісності окремих частин світового освітнього простору;

- створення умов для якісно нової академічної мобільності студентів і всіх ступенів освіти студентів шляхом надання широких можливостей для зміни освітніх програм, переходу з одного навчального закладу в інший, одночасного навчання в декількох навчальних закладах різних країн. На шляху реалізації інтернаціональних проектів дистанційного навчання можливе виникнення проблем економічного, організаційного, науково-методичного, технічного, соціокультурного порядку.

- економічна - розгортання локальних, а тим більше глобальних проектів цього типу навчання вимагає крупних об'ємів первинних фінансових вкладень. Ці об'єми можуть істотно варіювати залежно від вибору технічних засобів, комплексності опрацьовування проекту, наочної області і контингенту обхвату. У загальному об'ємі витрат на упровадження проектів велику частку займають витрати по розробці курсів дистанційного навчання (КДН). Комплексне упровадження дистанційного навчання в систему безперервної освіти зажадає розробку декількох тисяч таких курсів. Тільки для того, щоб цим видом навчання забезпечити систему базової вищої освіти (на рівні бакалавра) потрібно не менше тисячі КДН. Для забезпечення підготовки по третьому ступеню вищої освіти (дипломовані фахівці і магістри) це число необхідно

збільшити у декілька разів. Поза сумнівом, що крупні витрати зажадає і розгортання технічної бази дистанційного навчання. Проте, тут можливі варіанти часткової і поетапної реалізації з використанням відповідних методик..

Перший рівень і перший набір із технічного боку може спиратися на такі вже досить широко поширені засоби телекомунікації, як *електронна пошта.* Надання основного матеріалу тут забезпечується друкарськими матеріалами, відео-касетами, мейлсерверами. Інтерактивна взаємодія викладача і студента здійснюється за допомогою електронної пошти, телеконференцій по електронній пошті. Подібний набір засобів навчання доступний і можливий вже сьогодні, він використовується для розвитку дистанційної освіти в переважній більшості країн світу. Другий рівень і другий набір, спираючись у тому числі і на ті ж традиційні засоби (друкарські матеріали, відеокасети), вимагає для свого розвитку істотної активізації взаємодіївикладача і студента, а значить і додаткових технологій у вигляді електронних підручників і бібліотек, баз даних, доступних в оперативному режимі. І, нарешті, третій рівень розвитку і третій набір засобів, що відкриває максимальні можливості для навчання. Інтерактивна взаємодія забезпечується відео або звуковим зворотним зв'язком при відеотрансляції лекцій, відеоконференціями, телеконференціями по електронній пошті або в оперативному режимі. Технічна база навчання на цьому рівні повинна бути доповнена супутниковими відеоцентрами, оптіковолоконнимі глобальними мережами. Це найдорожчий проект дистанційного навчання і, безумовно, найефективніший. Оцінюючи економічні проблеми розвитку дистанційного навчання, треба мати на увазі, що часткова матеріально-технічна база для цього вже існує, наприклад, у вигляді глобальних електронних мереж і інших елементів сучасної «інфосфери» (Воронина Т., Кашицин В., Молчанова О.).

Упровадження проектів будь-якого рівня може здійснюватися поетапно, що не зажадає одномоментного вкладення крупних фінансових ресурсів. Важливо також і те, що реалізація міжнародних освітніх програм (наприклад, у галузі сучасних технологій, менеджменту тощо) представлятиме інтерес для найбільших транснаціональних корпорацій як потенційних замовників і цілком

можливо припустити їх достатньо активну участь у фінансуванні робіт. Свою цікавість в подібних проектах може виявляти армія. Нині основні елементи майбутньої світової системи електронної вищої освіти зосереджені в США і Західній Європі.

Вищенаведені приклади розраховані в основному на навчання масової аудиторії. Проте, останнім часом все більше значення придбавають адресні цикли лекцій і інших типів навчальних занять, що дозволяють студентам після закінчення курсу скласти іспити та одержати відповідний диплом або сертифікат. Прикладом такого роду діяльності з використанням *дистаційних методів* може служити шведський Балтійський Університет (The Baltic University). Він об'єднує в цьому напрямі зусилля більш ніж 50 університетів десяти країн балтійського регіону. Європейська Рада рахує розвиток нетрадиційних форм навчання надзвичайно перспективним напрямом і активно цьому сприяє. З його допомогою розроблений і реалізується ряд міждержавних проектів.

Так, проект ЕВРИКА (Європейське агентство по координації досліджень) присвячений розробкам у галузі нових технологій, зокрема інформаційних. Розробка нових ідей у цій галузі, їх маркетинг - основна задача проекту ЕСПРІТ (Європейська стратегічна програма досліджень у галузі інформаційної технології). Крім безпосередньо освітніх, проекти повинні сприяти вирішенню і ряду соціально-економічних задач, зокрема, запобігання витоку „мізків” із регіону, ослаблення науково-технічної залежності. Програма КОМЕТТ (Програма дій Співтовариства у галузі педагогічних технологій) покликана забезпечити координацію європейських держав із метою вдосконалення навчання на основі використання новітніх технологій, зокрема в тих країнах і регіонах, де як і раніше слабка відповідна база.

Одна з найважливіших рис *дистанційного навчання* - здатність в найкоротші терміни залучати до сучасного освітнього процесу жителів віддалених територій, раніше позбавлених або істотно обмежених у таких можливостях. В цілому в світі в останні 20-25 років чисельність студентів за нетрадиційними технологіями росте швидше за число студентів денних

відділень. Цю тенденцію підтверджує і зростання числа ВНЗ, що ведуть підготовку по таких технологіям. Якщо за 1960-1970 рр. їх було створено 70, то вже за наступне десятиліття – 187 (12 - спеціалізовані глобальні системи дистанційного навчання: «Глобальний лекційний зал», «Університет миру», «Міжнародний електронний університет» і інші), що забезпечують можливість спілкування, дискусій, обміну інформацією в оперативному режимі. Розвитку і розповсюдженню дистанційного навчання в світі сприяють і відповідні асоціації, подібні European Association of Distans Teaching Universities, Association European Cooperpondens Sopools, а також ряд зарубіжних ВНЗ аналогічного профілю, в числі яких, окрім вже згаданих, можна відзначити Open University UK, European Distance Education Network і інші.

Система освіти у всьому світі переживає активну трансформацію під впливом розвитку *інформаційних технологій*, особливо таких напрямів, як засоби телекомунікацій, інформаційні бази даних і мультимедіа. Сучасний стан ситуації, пов'язаної з постійним і стійким зростанням інтересу до застосування нових комп'ютерних технологій в учбовому процесі, а також прогнозовані тенденції його подальшого зростання дозволяє говорити про масштаби і швидкість переходу навчання у віртуальне середовище, як про факт, що відбувся. Розвиток мережі Internet відкриває нові перспективи дистанційної освіти, при яких що вчиться постачальники послуг прагнуть забезпечувати можливості, властиві традиційним видам навчання. Утворення майбутнього бачиться, як відкрите і дистанційне в найширшому значенні цих ключових на сьогодні термінів. Це об'єктивна тенденція, що відзначається більшістю фахівців, що займаються питаннями інновацій в освітній сфері.

Таким чином, у самій найближчій перспективі основним засобом доставки освіти повинна стати Глобальна Мережа. В даний час давно відома абревіатура AIEd одержала нову інтерпретацію, що відображає сучасну тенденцію зсуву парадигми освіти, "advanced interactive education" - вдосконалене інтерактивне навчання Студент матиме нагоду скласти свій план навчання не виходячи з будинку за модульним принципом, тобто вибрати для себе курси у різних постачальників виходячи із співвідношення ціна/якість. У

таких умовах курси, розроблені невеликими групами професіоналів, що володіють сучасними освітніми технологіями, зможуть конкурувати з курсами гігантів сучасного освітнього поля. Для досягнення цього є два шляхи. Перший і найбільш витратний - це зміст штату людей-тьюторів. На сьогоднішній день - це є основним підходом, який став міцно асоціюватися з відкритою освітою і багатьма сприймається як єдино можливий. Друга можливість полягає у використанні технологій штучного інтелекту в системах відкритої освіти. Очевидно, що другий шлях більш перспективний, оскільки матеріально більш вигідний і не залежить від стану педагога, оскільки його знання переносяться, зберігаються, видозмінюються та активно використовуються за допомогою механізмів, реалізованих в корпоративних БЗ.

У мережі *Інтернет* існує інфраструктура, що створює унікальні можливості для спілкування і співпраці. У галузі освіти ця інфраструктура забезпечує взаємодію між експертами і викладачами в різних галузях знань при розробці нових методів навчання, а також можливість обміну дидактичним матеріалом між викладачами. Інтернет є величезним сховищем інформації, яку можна використовувати, як системно (по порядку), так і безсистемно (хаотично), що дозволяє створювати повчальні системи з найрізноманітнішими педагогічними стратегіями. Проте, якщо природа процесу навчання і можливості освітніх технологій не будуть ретельно зважені і проаналізовані в процесі створення повчальної системи, свобода і гнучкість Інтернет приведуть до величезних втрат часу, зусиль і засобів. Проектування *інтелектуальних навчальних систем (ІНС)* із самого початку страждала від того факту, що методологія створення основного програмного забезпечення не розроблялася спеціально для навчання і не володіла всіма необхідними атрибутами для підтримки інтелектуального навчання. ІНС з одного боку успадковують могутню функціональність у точках збіжності своїх цілей і можливостей методології, що використовується, а з іншою - "розрив контекстів" у точках розбіжності мети навчальних завдань, що виконуються в ІНС, з метою методології. Традиційна розробка ІНС звичайно грунтувалася на парадигмі експертних систем (ЕС), проте все більш популярною серед розробників стає

гіпертекстова парадигма. ІНС, розроблені на основі тільки ЕС або тільки гіпертексту будуть системами типу "слабкий інструктор" і "слабкий конструктор", чия "слабкість" є результатом "розриву контекстів". Дана робота розглядає перспективи розвитку ІНС, указує на деякі негативні атрибути обох цих парадигм і представляє концептуальну структуру, що враховує необхідність зменшення "розриву контекстів", а також набір позитивних сторін обох даних парадигм.

За останні роки основною метою багатьох професійних суспільств було переміщення їх наукових видань з друкарського вигляду в електронний. Офіційний друкарський орган IFETS - Міжнародний журнал «Educational Technology & Society» (ISSN 1436-4522) з 1998 року (з дня підстави) виходить в електронному вигляді і вільно доступний через Internet (http://ifets.ieee.org/periodical/). Журнал виходить 4 рази на рік. З моменту своєї підстави Восточно-европейськая підгрупа IFETS видає російськомовну секцію в даному журналі (http://ifets.ieee.org/russian/index.html). Була сформована редколегія і колектив експертів. До справжнього моменту вийшло 11 номерів, 58 статі загальним об'ємом більше 550 сторінок. Крім традиційної статі, в журналі публікуються огляди програмного забезпечення учбового призначення, а також Web-сайтов і книг, присвячених інформаційним технологіям освіти, крім того, журнал містить резюме найцікавіших дискусій (як формальних, так і неформальних), що проводяться у форумі. Статті публікуються в журналі на основі незалежного експертного відбору. В середньому відбір проходить і приймається до публікації близько 60% робіт, що подаються.

Складність, неоднозначність і многофакторность проблеми впровадження комп'ютерних засобів підтримки процесу навчання з одного боку і з іншою - останніми роками практично необмежена можливість свободи вибору, що з'явилася, диктують настійну необхідність постійного моніторингу ринку програмного забезпечення навчадьного призначення і перепідготовки ІНС з метою ознайомлення їх з новими методиками і засобами викладання. В першу чергу в даному процесі повинні бути зацікавлені самі виробники, бо

існуючий в маркетингу девіз: "Чим більше клієнт знає, тим більшого він бажає", працює тут на все 100%.

Особливим видом діяльності учасників проекту є збір, аналіз і розповсюдження інформації про найсучасніші технології організації елементів *відкритої освіти (ВО*) за рубежем. Аналіз зарубіжного досвіду виявив тенденції до технологизациі ВО. Іншими словами, зарубіжні дослідники ВО відзначають необхідність широкого упровадження в навчальний процес різних технічних засобів підтримки навчання. Одна з самих передових ідей у області використовування ПК - реалізація широкої різноманітності способів навчання. Існує близько 50 основних теорій індивідуального підходу до викладання. Проте більшість з них оперує одними і тими ж або схожими концепціями. Кажучи спрощено, деякі люди краще засвоюють прочитаний матеріал, інші добре сприймають із слуху, третім переважно подивитися, як хтось виконує необхідну роботу, а четвертим необхідно самим її виконувати. Більшість людей ефективно навчається, використовуючи те або інше поєднання всіх перерахованих способів. Крім того, кожна людина має свої особливі схильності, рівень здібностей і життєвий досвід, що може підсилювати або, навпаки, ослабляти мотивацію до навчання (http://ifets.ieee.org/periodical/).

Одним з найбільш ширше обговорюваних напрямів є різні технології гіпермедіа-адаптації і створення на їх основі адаптивних гіпермедіа-систем. Актуальність в розробці подібних систем пояснюється тим фактом, що в даний час найперспективнішим засобом представлення теоретичного матеріалу в електронній формі є гіпертекст і його комбінація з мультимедійною інформацією - гіпермедіа. Web, як основна інфраструктура, що використовується для доставки учбових курсів навчаному, є по суті глобальною гипермедійную мережею. Таким чином, задача організації адаптивного управління (адаптивної допомоги) навчаним в цій мережі придбаває особливу актуальність для систем відкритої освіти, оскільки вони мають на увазі віддаленість педагога-консультанта, отже неможливість отримання від нього інтерактивних консультацій і учбових дій.

Одним із найвідоміших фахівців у галузі технологій гіпермедіа-адаптації є професор Піттсбургського Університету Петер Брусиловській. Виділено п'ять класів адаптивних гіпермедіа-систем. Класифіковані технології, методи і технічні прийоми гіпермедіа-адаптації, реалізовувані цими системами. В результаті всі відомі технології адаптивної гіпермедіа розбиті на дві групи: адаптивне уявлення і адаптивна підтримка навігації. Усередині цих груп проведене наступне розділення: адаптивне уявлення; адаптивне представлення мультимедіа; адаптивне представлення тексту; адаптивна підтримка навігації; безпосереднє керівництво; адаптивне сортування посилань; адаптивне захований посилань; адаптивне анотування посилань; адаптація карт**.**

Наступною сучасною парадигмою організації «розумного» видаленого управління процесом навчання без безпосереднього втручання педагога є Web. Зарубіжні дослідники (Піт Коммерс, Університет Твенте, Голландія; Роза Марія Боттіно, Національна рада з досліджень, Генова, Італія; Грейне Конол, Університет Брістоля, Сполучене Королівство; Хелінг Хаї, Університет Дуйсбурга, Німеччина) виділяють декілька класів Web-основанных ІОС за реалізовуваними технологіями навчання: впорядкування учбового курсу; інтелектуальний аналіз рішень навчаного; інтерактивна підтримка процесу рішення задач; підтримка процесу рішення задач за допомогою прикладів. Значна увага в зарубіжній літературі надана такому питанню як організація дистанційних технологій тестування знань. Крім перерахованих велику популярність набувають такі технології підтримки дистанційного учбового процесу як групове навчання, повчальні агенти, віртуальні тренажери, лабораторні практикуми, системи віртуальної реальності (**http://ifets.ieee.org/periodical/**).

Основною метою наукового дослідження «Дослідження і розробка телекомунікаційної інфраструктури системи підвищення кваліфікації суб'єктів навчального процесу в системі відкритої освіти» є підвищення кваліфікації суб'єктів навчального процесу в системі відкритої освіти шляхом організації єдиного інформаційного простору для обміну думками, досвідом між фахівцями з інформаційних технологій навчання, розробниками програмного

забезпечення, викладачами, менеджерами навчального процесу, адміністраторами і студентами: http://ifets.ieee.org/russian/ - сайт Восточно-европейської підгрупи Міжнародного форуму «Освітні технології і суспільство» (**http://ifets.ieee.org/russian/**).

Тема 7. Оптимальний вибір системи методів навчання у вищій школі

1. Орієнтовна класифікація методів навчання.
2. Бінарність та оптимальність: а) методів навчання; б) прийомів навчання.
3. Способи передачі знань.

1. До терішнього часу немає загальноприйнятної класифікації методів навчання. У орієнтовній *класифікації методів навчання* (*КаМаН*) для вищої школи має бути закладений *системний* підхід. Як найкраще цей підхід відображається у класифікації методів навчання за Ю.К.Бабанським:

- *методи за джерелом знань* (*ДаЗ):* словесні (монологічні: розповідь, пояснення, лекція; діалогічні: бесіда, диспут, семінар, робота з книгою); наочні (ілюстрація: плакати, діапозитиви, демонстрація: відеофільм, діюча модель, спостереження); практичні (вправи, метод лабораторних і практичних робіт, дослідницька робота, конструювання, моделювання);

- *методи організації пізнавальної діяльності (ПаД):* проблемно-пошукові: репродуктивні (відтворюючі), частково-пошукові (самостійна робота, узагальнення), проблемне викладення, еврістична бесіда, дослідницький; логічні: дедуктивний, індуктивний, аналіз, синтез, порівняння;

- *методи стимулювіання та мотивації учіння (СаМ):* колективної розумової діяльності: пізнавальний спір, навчальні дискусії, аналіз життєвих ситуацій; імітаційні (ігрові): індивідуальні (імітаційні вправи, аналіз конкретних ситуацій); колективні (розігрування ролей, ігрове проектування, навчальні ігри);

- *методи контролю і самоконтролю (КаС):* усний (індивідуальний, фронтальний), письмовий (індивідуальний, фронтальний), програмований, графічний (складання схем, графіків), практичний, ущільнений, лабораторно-

експериментальний, самоконтроль (самооцінка, рецензування робіт), тест, рейтинг;

- *методи науково-дослідницькі* (*НаД*): спостереження, бесіда, анкетування, аналіз (спектральний, факторний, статистичний, реферативний), вивчення досвіду, експеримент, метод соціометричних вимірювань, ранжування, моделювання, математичної статистики, кореляція.

Отже, ОІС класифікації методів навчання має вигляд: КаМаН= ДаЗ+ПаД+СаМ+КаС+НаД або ДаЗаПаДаСаМаКаСаНаДа.

У 80-ті роки Р.Ла Бордері став першим французьким *медіапедагогом*, відомим у нашій країні. Р. Ла Бордері започаткував відповідну систему навчання за допомогою *зображення*. У своїй книзі "Education a l'image et aux médias" він проаналізував історичну, соціальну і культурологічну роль зображення у житті суспільства і, зокрема, системі освіти. У визначенні зображення як поняття Р. Л а Бордері поділяє точку зору свого співвітчизника, французького кінознавця М.Мартена, який звернув увагу на те, що зображення відрізняється глибокою двоїстістю, оскільки воно є продуктом автоматичної роботи механічного апарату, здатного точно відтворювати реальність, на яку він спрямований, але в той же час реальність, відібрану та організовану художником з певною естетичною метою. Отже, зображення веде до презумпції подібності та висновку, що предмет, до якого воно подібне, реально існує, існував чи міг би існувати. Р. Л а Бордері вважає, що зображення первинне, а предмет - вторинний.

Р.Ла Бордері стверджує, що мас-медіа (*засоби масової комунікації- ЗМК*) є аксесуарами зображення. Коли йдеться про ЗМК, кінцевий результат знаходить своє відображення на екрані та у зображенні, яке він демонструє і тільки зображення має безпосередній контакт з користувачем.

У питаннях навчання за допомогою зображення треба виходити з того, що "ЗМК - це тільки "папки для документів": якими б не були досконаліть та привабливість засобу масової комунікації, його гостинність та інтерактивні можливості, для студента головним залишається повідомлення, зображення чи текст, які йому були показані; телевізор, приймач CD-ROM чи

відеомагнітофон, коли вони виходять із ладу - це чорний екран, на якому немає зображення, немає повідомлення, це - безглуздя, нісенітниця".

Р.Ла Бордері - педагог і філософ зображення, що має збуджувати нашу уяву, створювати ілюзію реального, стимулювати розумову діяльність, ілюструвати події і факти, а коли йдеться про навчання - бути носієм культури *через кіно та аудіовізуальні мистецтва*.

Але в той же час навчання за допомогою зображення буде ефективним лише за умови, якщо не впадати в "аудіовізуальний" фанатизм, і не забувати, що основним носієм культури і збудником розвитку мислення є мова як засіб аналізу будь-якого аудіовізуального документа.

Педагогічний комплекс, запропонований французьким вченим Гі. Капелем, включає три основні зв'язані елементи: відео, аудіо, письмо. Відео дозволяє розуміти повідомлення завдяки безпосередньо доступній візуальній інформації; аудіо примушує звернути увагу на вимову та інтонацію, а письмо вимагає аналітичного розуміння і застосування знань з лінгвістики. їх комбінація є дуже гнучкою і залежить від умов навчання і стилю викладача.

Відомий французький фахівець із питань *навчального відео* Кармен Комт, яка впродовж багатьох років проводила дослідження в галузі *викладання* іноземних мов, по-перше, визначила можливості телевізійного зображення, по-друге, уточнила різні шляхи, якими телевізійна інформація може використовуватися при навчанні.

2. Маючи великий арсенал методів навчання, початківець природно, має утруднення з вибором методу, відповідного завданням навчання, що стоять як перед вивченням всього курсу в цілому, так і перед кожним конкретним заняттям.

У педагогічній науці на основі вивчення та узагальнення практичного досвіду, в першу чергу досвіду кращих викладачів-майстрів, з урахуванням провідних дидактичних концепцій і напрямів (активізації, індивідуалізації, технізації, оптимізації навчання тощо) склалися деякі загальні підходи до вибору методів навчання залежно від різного поєднання конкретних обставин і умов протікання навчально-виховного процесу.

Вибір методу багато в чому залежить від характеру і змісту навчальної дисципліни. Є методи, які застосовуються у викладанні всіх або більшості навчальних дисциплін (наприклад, пояснення, бесіда, вправа, робота з книгою, показ навчального кінофільму тощо), є і такі, застосування яких властиве лише певній групі дисциплін (наприклад, лабораторні заняття й експеримент). Тому перше, на що звертає увагу викладач - це застосування загально дидактичних методів у викладанні дисципліни своєї спеціальності.

Викладач повинен враховувати, що на додаток до загально дидактичних методів у часткових методиках розроблені свої системи методів, що відображають специфіку викладання і вивчення даної дисципліни. Про це викладачу-початківцю, потрібно пам'ятати, оскільки ця система може відрізнятися від тієї, з якою його знайомили на лекціях з дидактики. Виявляється, проте, найважливішим є не віднесення методу до тієї або іншої дидактичної класифікації, а знання назви, суті, умов і ефективності застосування кожного з методів, що склалися в реальній практиці навчання.

Вибір методу залежить від дидактичних завдань, тобто від конкретної навчальної мети, від теми. Наприклад, планується введення нової теми, може бути застосований метод розповіді, бесіди, демонстрація досвіду або експеримент; на лабораторних і практичних заняттях знайде собі застосування метод вправ.

Вибір методу залежить від вікових особливостей студентів. Під час пояснення нового матеріалу викладач повинен враховувати відмінності в життєвому досвіді студентів із сіл і міст.

Ф.Рейс радить студентам брати на себе всю *відповідальність за своє навчання:* 1) виробіть свої особисті спонукання до навчання; 2) не дозволяйте іншим піклуватися про вас; 3) самі складайте свої робочі плани; 4) виробіть звичку до самооцінки; 5) виробіть критерії самооцінки; 6) самі визначайте свої цілі; 7) визначайте джерела, які допоможуть вам в роботі; 8) завжди враховуйте реакцію навколишніх людей на свої вчинки; 9) перетворюйте навчальні завдання у свої особисті

Вибір методу, поза сумнівом, залежить також від матеріальної оснащеності навчального закладу.

Вибір методу залежить до певної міри і від географічного розташування навчального закладу.

При виборі методу необхідно враховувати і рекомендації фізіологів і психологів про необхідність чергування видів діяльності (слухання, усної мовної діяльності, письма, практичної ручної діяльності) (Зиновєв С.).]

Метод навчання – це взаємопов”язана діяльність викладача та студентів. Тобто, всі методи - *бінарні.* Розрізняють *загальні* та *часткові* методи навчання. *Часткові* методи використовують при навчанні спеціальних дисциплін.

Часто один метод може виступати в якості прийома для іншого. Як приклад, щоб реалізувати у повній мірі на лекції такий метод навчання як лекція, необхідно застосовувати слідуючі прийоми навчання: пояснення, розповідь, бесіда, ілюстрація, демонстрація. Прийоми навчання можуть бути загальнодидактичними (виділення головного матеріала), методичними (вирішення задач, побудова графіків).

На одних формах організації навчальної діяльності деякі методи навчання можуть бути *домінуючими* (основним), на інших – другорядними. Наприклад, коли на лекції домінуючі методи*:* лекція, пояснення, розповідь, ілюстрація та демонстрація, то вид заняття буде - лекція. Коли лекція буде з елементами проблемності і домінуючими методами навчання будуть – проблемне викладення та еврістична бесіда, то вид заняття відповідно – лекція з елементами проблемності. Тобто, вид заняття визначається за домінуючими методами.

На семінарах домінуючими методами навчання можуть бути: узагальнення та систематизація, диспут, реферативні повідомлення. Коли ж вид заняття – розігрування ролей, то домінуючі методи навчання - розігрування ролей, диспут, узагальнення та систематизація.

На лабораторних та практичних заняттях основні методи навчання – лабораторний чи практичний, спостереження чи препарування, вправи тощо.

Оптимальний вибір методів (вибір і поєднання методів навчання) за Ю.К.Бабанським:

- відповідність методів принципам навчання;
- відповідність методів меті і завданням навчання;
- відповідність методів змісту даної теми;
- відповідність методів навчальним можливостям студентів: віковим (фізичним, психологічним), рівню підготовленості (освіти, вихованню, розвитку), особливостям колективу (групі студентів);
- відповідність методів умовам та відведеному часу для навчання;
- відповідність методів можливостям викладачів (досвіду, рівню теоретичної і практичної підготовки, особистим якостям, професійним умінням).

У радянські часи (1940 рік) відомий педагог С. Чавдаров вказував на те, що викладач обирає не метод, а групу методів у їх найрізноманітніших комбінаціях. Тобто практика педагогічної діяльності підтверджує правомірність вибору домінуючого поєднання методів у засвоєнні матеріалу, виконанні СРС тощо.

3. У процесі навчання необхідно враховувати рівні передачі знань. З точки зору бінарності та навчально-пізнавальної активності студентів існують такі способи передачі знань: монологічний (нижчий рівень – студенти слухають та запам”ятовують; середній рівень - сприяє розвитку пізнавальних здібностей; високий рівень - проблемне викладення матеріала); діалогічний (нижчий рівень – катехізична бесіда, середній рівень – еврістична бесіда, вищий рівень – діалого-еврістична бесіда в поєднанні з дослідницькими методами, проблемне навчання – пошукові, імітаційні методи).

Тема 8. Методика контролю навчальної діяльності студентів у професійній освіті

1. Організація системи оцінювання студентів.
2. Оцінка рівнів сформованості знань і умінь.

1. *Червоною ниткою лекції буде вислів, що методика контролю знань, умінь, навичок на різних формах занять різна.*

Хотілося б також звернути увагу ще на ряд проблемних моментів, одним з яких є організація системи *оцінювання* студентів. Не потрібно навіть бути фахівцем, щоб звернути увагу на те, що всі ми з різною швидкістю освоюємо матеріал, володіємо різними типами пам'яті, кожний з нас має свій улюблений «робочий час» тощо. При існуючій організації навчання часто виходить так, що «відмінники» (а найчастіше це люди з прекрасною моментальною пам'яттю, достатньою для єдиної демонстрації знань із дисципліни під час здачі іспиту або заліку) терплять крах при першому ж зіткненні з реальністю, а недооцінені системою чудово справляються з проблемами, що висуваються реальним життям. Частковим рішенням проблеми є різні варіанти рейтингів, які все частіше використовуються в навчальному процесі. При такій організації навчального процесу у студентів з'являються реальні стимули до систематичної роботи, і підсумкова оцінка знань формується за накопичувальним принципом (що багато в чому захищає як студента, так і викладача від «випадкової» і не відповідної дійсним знанням студента оцінки на іспиті або заліку)**.**

Повне використання критеріїв оцінки й самооцінки заняття можливе завдяки застосуванню відео- і аудіотехніки під час занять, які проводять студенти-практиканти. Роль педагогічної практики, як правило, звужена тільки до аспекту навчання, дуже мало використовують реальні педагогічні ситуації, що виникають під час практики, яка є джерелом формування професійної мотивації й можливості проведення дослідницької роботи (Новацька У).

При остаточній оцінці роботи студента в період педпрактики не можна не враховувати відношення студента до педагогічної діяльності взагалі і до практики зокрема, професійних якостей особи, конкретного етапу проходження практики і умов її проведення. Для об'єктивної оцінки ступеня сформованості знань і умінь необхідно розробити систему способів їх перевірки та обліку. Оцінка за практику виставляється спільно керівниками практики - представниками різних кафедр **.**

2. *До числа зовнішніх і внутрішніх умов психологічної готовності до оцінювання* слід віднести: зміст завдань, їх складність, новизну; обстановку діяльності; особливості стимулювання дій і результатів; бажання досягнення того чи іншого результату, оцінку ймовірності його досягнення; самооцінку власної підготовки; стан здоров'я; особистий досвід мобілізації сил на вирішення завдань; вміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності, вміння створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності (Гречка М.).

При оцінці рівня теоретичних знань студента слід враховувати наступні показники: знання спеціальних дисциплін, що забезпечує йому можливість викладання навчальної дисципліни на високому науковому рівні; знання вимог програми і підручника по темах і розділах, що вивчаються в період практики і раніше вивченим, мають зв'язок між собою; знання основної методичної літератури, методів і технічних засобів навчання; знання форм, методів його роботи; знання методики організації основних форм виховної роботи.

Як показники *оцінці рівня теоретичних знань студента* можна, на наш погляд, прийняти за основу наступні:

а) уміння і навики організації навчального процесу і керівництва пізнавальною діяльністю студентів; уміння ставити і вирішувати на занятті освітні, розвиваючі і виховні завдання навчання; уміння здійснювати дидактичну (методичну) переробку матеріалу науки в матеріал навчльної дисципліни; уміння здійснювати вибір методів і технічних засобів навчання відповідно до цілей і завдань заняття, з урахуванням його змісту, рівнем підготовленості і вихованості студентів, їх вікових і індивідуальних особливостей; уміння підготувати необхідне устаткування заняття і володіти ним; уміння складати конспект (план) заняття, реалізувати його, а у разі потреби здійснити його перебудову для ефективнішого вирішення поставлених завдань; уміння об'єктивно оцінювати знання студентів; уміння встановити контакт з групою студентів і з окремими студентами, підтримувати робочу обстановку протягом всього заняття, мобілізувати студентів на виконання самостійної роботи; уміння вести методичну документацію;

б) уміння і навики виховної роботи і керівництва самовихованням студентів; уміння визначати цілі і завдання виховної роботи зі студентами; уміння встановлювати контакт з адміністрацією навчального закладу для вирішення виховних завдань; уміння планувати виховну роботу;

в) уміння вести пропаганду педагогічних знань серед населення; уміння виступати з доповіддю (повідомленням) в цілях пропаганди педагогічних знань; уміння в бесіді дати аналіз стану успішності і рівня вихованості групи студентів;

г) уміння вивчати та узагальнювати передовий педагогічний досвід, аналізувати та узагальнювати особистий досвід; уміння аналізувати навчально-педагогічну діяльність викладачів, вчитися у кращих, аналізувати навчальну діяльність товаришів по практиці, свою власну; уміння аналізувати позааудиторну роботу в навчальному закладі та оцінювати її виховний вплив на студентів; уміння передовий педагогічний досвід і особистий досвід оформляти на рівні первинного теоретичного узагальнення (виступ на методичній годині, конференції, звіт, методична розробка, матеріал для курсової або дипломної роботи) ;

д) уміння і навики у галузі самоосвітньої роботи: уміння в процесі практики удосконалювати свої знання і педагогічну майстерність.

Характерною особливістю *визначення рівня підготовки дорослих студентів є* процес перевірки професійних знань, який :адійснюється, як правило, шляхом *тестування*. Тестові завдання різного рівня складності для дорослих мають бути систематизованими і різнотипними: питання закритого типу, завдання на узагальнення матеріалу; виділення суттєвих ознак, пошук закономірностей. Крім цього, "доросле" навчання передбачає відповідні "дорослі" форми релаксації в процесі навчання, "сміховинки" тощо для створення необхідної невимушеної атмосфери.

Іспити з курсу з використанням методів активізації навчання, також незвичні. Більшість студентів, приблизно 60% одержують "автомат". Для цього ним необхідмо виконати наступний мінімум вимог. А саме: 1) навчитися слухати викладача та одночасно обдумувати, міркувати; 2) готуватися до

чергового заняття; 3) вести запис по певній схемі; 4) виконувати всі міні - контрольні і міні-тести, які проводяться звичайно в кінці заняття; 5) брати активну участь у заняттях, одержуючи за це високі оцінки і заохочення (нерідко встановлюються призи); 6) навчитися співпрацювати і переймати досвід викладача; 7) написати реферат або наукову доповідь і захистити його.

Запитання для самоконтролю та контролю знань і вмінь

Основні поняття: методи контролю, оцінювання, рівні сформованості, методика контролю.

Тести – задачі.

1. Як недавній випускник педагогічного факультету, поясніть своїм колегам, що методика контролю знань, умінь, навичок студентів на різних формах занять різна. Обгрунтуйте думку. Наведіть приклади методів контролю на різних формах навчання: аудиторних та поза аудиторних

2. Захистіть перед колегами звання випускника-відмінника педагогічного факультету: поясніть від.чого залежить методика контролю знань, умінь, навичок студентів.

3. Ви викладач спеціальних дисциплін, проводите консультацію перед іспитом: поясніть студентам, як їм дізнатися про рівні сформованості своїх умінь.

Тема 9. Організація і методика курсового і дипломного проектування

План.

1. Методика курсового проектування.
2. Методика дипломного проектування.

1. Студенти виконують *курсові роботи* навчально-дослідницького характеру. Назва їх указує на те, що вони відповідають певному курсу навчання і виконуються на тій або іншій дисципліні, хоча в процесі роботи над ними, природно, використовується весь запас знань і навиків, що є у студента. Нерідко на розробку теми замість одного року, що вважався, надавалося два, щоб студенти не абсолютно відривалися від своїх обов'язкових занять.

Основною метою виконання робіт вважалося загальне ознайомлення студентів із прийомами наукових досліджень, а не пряме збагачення науки результатами робіт.

Не дивлячись на невизначеність відношення учених до таких робіт, вони все ж таки виконувалися окремими студентами і нерідко давали цінні навчальні і наукові результати; у зв'язку з чим у деяких університетах робилися спроби до видання кращих студентських робіт.

Проте неважко помітити, що роботи ці могли виконуватися тільки найбільш здатними студентами, основна маса студентів ними не займалася. Як правило, за весь термін навчання студенти виконують дві - три курсові роботи на старших курсах, причому одна робота розраховується на весь навчальний рік або, в крайньому випадку, на семестр із тим, щоб дати можливість студентам зосередитися на її виконанні, вивчити теорію питання в сучасному його стані, ознайомитися із застосуванням теорії на практиці; якщо потрібен по характеру дисципліни - поставити необхідний експеримент; зібрати, систематизувати і обробити фактичний матеріал підготувавши наукові висновки і виявивши свою точку зору на поставлене наукове питання, особливо в тих випадках, коли по темі, що торкнеться, існують різні, іноді суперечливі, думки. Виконання робіт має величезне значення для студентів, розвиває самостійність їх наукових думок, виробляє ясність думки і твердість наукових переконань.

Багато робіт зв'язуються з виробничою практикою студентів. Це збагатить зміст робіт, наближає їх до життя, до майбутньої діяльності фахівця. Але зв'язок *курсової роботи* з виробничою практикою можливий тільки в тих випадках, коли робота виконується після проходження практики. Курсові роботи по гуманітарних спеціальностях виконуються, як правило, на основі літературних джерел, нерідко використовуються архівні і музейні матеріали, а також матеріали, зібрані під час експедицій. Це дозволяє уникнути однієї істотної помилки, яка у минулому нерідко спостерігалася при проведенні курсових робіт: переважання книжного матеріалу над життєвими фактами і висновками. В процесі відбору матеріалу і роботи над ним у студентів

поступово виробляється дослідницький підхід до практики, необхідний у наш час кожному фахівцю.

Курсові роботи дещо нагадують роботи семінарські і пов'язані з ними в науково-навчальному відношенні, оскільки нерідко семінар передує курсовій роботі. Тематика курсових робіт украй різноманітна і залежить від характеру дисципліни, що вивчається і спеціальності. Основні теми намічаються кафедрами, але студентам надається право самим пропонувати теми і, якщо вони задовольняють науково-навчальним вимогам, кафедри їх звичайно затверджують. Одне із завдань керівників у цих випадках полягає в тому, щоб допомогти студентам із достатньою точністю визначити тему та обсяг роботи, встановивши межі дослідження відповідно до часу, що відводиться, та інших умов (наявність джерел, устаткування, можливість участі в експедиції).

Багато хто із студентів протягом років виношує свої теми, цілеспрямовано збирають і обробляють матеріал. Нерідко *курсові роботи*, як і роботи в спецсемінарах, служать основою дипломних робіт, а дипломні переростають в кандидатські дисертації. Проте далеко не всі учені визнають за доцільний такий розвиток однієї і тієї ж теми, навіть з великим розширенням і науковим поглибленням, вважаючи що це веде до передчасної спеціалізації, до звуження наукових інтересів і кругозору студентів, що особливо небезпечний в наші час, коли необхідна широка наукова підготовка, що дозволяє молодим фахівцям фахівцям вільно орієнтуватися в нових, суміжних із спеціальністю, галузях науки, що швидко розвиваються. При цьому деякі посилаються на Д.Тімірязєва, який привертав студентів до наукових досліджень, як правило, перед закінченням навчального закладу і освоєння широкого комплексу знань, що допомагає вільніше орієнтуватися в науці і вибрати напрям, що відповідає схильностям і одержаній підготовці.

Зрозуміло, немає правил без виключень - у ряді випадків послідовне поглиблення робіт від курсу до курсу навіть необхідне, особливо коли студент виявляє не тільки цікавість до роботи, але і яскраво виражені творчі здібності та має достатню наукову підготовку.

Слідуючи вказаному напряму підготовки фахівців, необхідно добиватися поєднання спеціальної і загальнотеоретичної підготовки. Зокрема, необхідно направляти увагу студентів на те, щоб вони, заглиблюючись у спеціальну галузь науки, не ухилялися від вивчення суміжних дисциплін і від участі в семінарах по проблемах, що граничать з тими, які складають їх науковий інтерес. Такий напрям у підготовці відповідає сучасному розвитку науки, зв'язаному, з одного боку, з безперервним виділенням нових спеціалізованих галузей, а з іншго – зі встановленням все більш тісних зв'язків між віддаленими один від одного галузями павуки.

Перед студентами, що виконують *курсові роботи,* ставляться завдання, пов'язані з поглибленням наукової підготовки, узагальненням знань і оволодінням сучасною методикою наукових досліджень стосовно дисципліни, що вивчається, або спеціальності. Робота за різними джерелами (література, дані практичного досвіду, результати експериментальних робіт) сприяє формуванню певних наукових поглядів. Як правило, перед початком курсових робіт студентам читається ряд лекцій переважно методологічного характеру, а також повідомляються загальні вимоги до курсових робіт і даються необхідні вказівки по їх виконанню.

У процесі роботи студент удосконалює навики самостійної роботи, одержані на практичних заняттях, семінарах, в лабораторіях, на виробничій практиці та опановує навикам оформлення наукових робіт. Ступінь складності робіт залежить від курсу навчання; перші роботи нерідко близькі до робіт реферативного характеру, хоча в них намічається відома самостійність думки, особливо в тих розділах, де потрібне зіставлення та аналіз різних теорій, поглядів окремих учених. Останнім часом виконання курсових роботвт набуває значення навчальних досліджень, нерідко опублікованих у студентських збірниках наукових робіт. Результати деяких робіт використовуються в народному господарстві і відповідних галузях культури.

Ступінь самостійності студентів при виконанні курсових робіт різний: на останніх курсах при індивідуальному підході до студентів самостійність може

бути повною. Тоді за викладачем залишаються, головним чином, контрольні функції і в необхідних випадках - обов'язки консультанта.

На різних курсах *роль керівника курсової роботи*, природно, різна. На другому або третьому курсі він закріплює за студентом тему, в міру необхідності коментує її, указує основну літературу та інші джерела, керує складанням плану роботи, а іноді, в міру педагогічної доцільності, надає допомогу в його складанні, проглядає курсові роботи по розділах у міру їх готовності або ж знайомиться з роботою в цілому (тут також не може бути єдиного методичного рецепту, оскільки багато що залежить від підготовки студента, ступеня його самостійності, уміння працювати, від відношення до роботи). Після ознайомлення з роботою студента керівник дає йому відповідні вказівки. Вони завжди повинні бути конкретними та індивідуальними.

Вказівки можуть носити найрізноманітніший характер, причому термін «вказівки» в даному випадку не виражає повністю цього поняття. Це своєрідна бесіда двох дослідників - досвідченого і починаючого, якому представлена повна самостійність у виконанні наукової роботи. Але у нього ще не виробилися тверді наукові погляди, тому викладач повинен направити його на пошук правильних рішень, на вибір найефективнішої і науково виправданої методики проведення дослідження, на економне використання часу із застосуванням сучасних технічних засобів, де це можливо і доцільно.

Зрозуміло, таку бесіду неможливо наперед намітити і конкретизувати, ясне лише одне - викладач повинен бути ерудованою людиною і мати досвід науково-дослідної роботи, щоб дати необхідні ради студенту. В результаті бесіди у студента повинно скластися абсолютно виразне уявлення про шляхи подальшої самостійної роботи. Особливу трудність у студентів викликає постановка робочої гіпотези. Вони не тільки затрудяються в її формулюванні, але часто не знають, як і па підставі яких даних можна підійти до її побудови. Викладач обережно направляє думку студента, не допускаючи натаскування і по нав'язуючи своєї точки зору.

Закінчена курсова робота звичайно захищається на кафедрі або в спеціальній комісії, що виділяється кафедрою, з участю наукового керівника.

Захисту нерідко передує рецензування курсових робіт; до рецензування притягуються викладачі, аспіранти, а також фахівці виробництва. В результаті захисту ставиться диференційована оцінка за кредитно-рейтинговою системою (відмінно, добре, задовільно, незадовільно). Захист курсових робіт має велике педагогічне значення, оскільки дає студентам досвід публічних виступів і саме головне, досвід захисту наукових положень, що висуваються. Це дуже важливо, якщо врахувати, що курсова робота готує студента до виконання і захисту ще складнішої і важливішої по своєму науково-навчальному значенню *дипломної роботи*.

2. *Дипломна робота* виконується на останньому курсі навчання, переважно в університетах, причому окрім дипломної роботи студенти складають ще і державні іспити по двом-трьом основним дисциплінам. Дипломні роботи виконуються у вищих навчальних закладах замість дипломних проектів, але тоді вищі технічні навчальні заклади, як правило, ставлять умову, щоб роботи відповідали спеціальної інженерної підготовки і носили експериментальний характер.

Дипломні роботи, з одного боку, носять узагальнюючий характер, представляючи собою своєрідний підсумок підготовки студента, а з іншого - є абсолютно конкретними дослідженнями на певну академічну або реальну тему, в розробці якої зацікавлена та або інша науково-дослідна установа, промислове підприємство. Останнім часом дипломні роботи реального значення набули широке поширення.

Методика *дипломного проектування* як обов’язковий зв’язок з виробництвом. Основним критерієм оцінки дипломних проектів (робіт): чітка оцінка поставленої перед студентом виробничої проблеми, реальність здійсненних заходів за даних конкретних умов, їх обґрунтована та економічна доцільність, всебічне висвітлення теми, правильність методичних підходів до аналізу і розробки рішень.

До *дипломних робіт* відноситься все сказане по відношенню до курсових робіт. Основою для виконання дипломної роботи служить весь закінчений комплекс загальнонаукової і спеціальної як теоретичної, так і практичної

підготовки студентів. Як правило, виконанню дипломної роботи передує виробнича (переддипломна) практика за фахом, що є прямим джерелом для дипломної роботи, хоча теми дипломних робіт офіційно закріплюються за студентами принаймні за рік до їх захисту, а вибираються ще раніше. По суті, час, що відводиться на підготовку дипломної роботи, використовується на написання (точніше, на оформлення) роботи, а матеріал для неї - спостереження, дослідження, розробка архівних даних, обробка результатів експедицій - готується задовго до початку встановлюваного навчальним планами часу.

Природно, вимоги до *дипломних робіт* багато вищі в науковому відношенні, ніж до курсових робіт, що мають в основному все ж таки учбовий характер. Дипломна робота - це самостійне оригінальне наукове дослідження студента; результати багатьох дипломних робіт опубліковуються або реалізуються в практиці соціалістичного будівництва, якщо не повністю, то в якійсь найціннішій і оригінальнішій їх частині. Темою дипломної роботи може бути самостійна чітко обмежена актуальна проблема та частина проблеми, відповідна науковій проблематиці по профілюючих дисциплінах даної спеціальності. Зрозуміло, при цьому враховуються всі реальні можливості виконання роботи; час, що відводиться, можливість проведення відповідної переддипломної практики, наявне устаткування, першоджерела, наукова підготовка студента, наявність керівників, що мають свої наукові праці в обираній студентом галузі і багато що інше.

При визначенні теми, по можливості, враховуються реальні запити з майбутнього місця постійної роботи студента. Це має особливо важливе значення для студентів-іноземців: вони, як правило, прагнуть розробляти теми, в яких зацікавлені їх країни. Деякі викладачі вважають, що в *дипломних роботах* повинен переважати навчальний, а не дослідницький характер. Дипломна робота, із їхньої точки зору, повинна в основному сприяти узагальненню і поглибленню одержаних знань, а також вдосконаленню навиків самостійної роботи; вони не відкидають можливості отримання деякими студентами нових наукових результатів, по вважають це виключенням.

Досвід роботи вищої школи та особливо університетів спростовує цю точку зору і указує на те, що рішення подібного навчального завдання (вдосконалення знань і навиків) може і повинно бути досягнуте в період виконання студентами курсових робіт; дипломні ж роботи повинні носити дослідницький характер, готуючи молодих фахівців до дослідницького підходу не тільки в науковій, але і в практичній діяльності. Зрозуміло, навчальні завдання дипломних робіт не виключаються, але набувають іншого характеру, ніж при виконанні курсових робіт, оскільки вони є останнім етапом у навчальній роботі студентів, по суті, вже молодих фахівців, готових приступити до практичної діяльності.

Специфіка методики керівництва роботою студентів-дипломників полягає в тому, щоб дати можливість студенту в найбільшій мірі проявити самостійність у підготовці дипломної роботи і в той же час скористатися в міру необхідності висококваліфікованим науковим і педагогічним досвідом викладачів і фахівців відповідного виробництва.

Від студента вимагається, щоб він самостійно розробив план виконання поставленої наукової задачі. Він сам повинен вибрати необхідну вітчизняну та іноземну літературу, прийняти робочу гіпотезу, підготувати відповідну установку для проведення дослідження, обробити його результати і представити до захисту закінчену дипломну роботу. Для цього у нього повинна бути необхідна підготовка, одержана за роки перебування у вищому навчальномц закладі. Науковий керівник із необхідним педагогічні тактом здійснює керівництво роботою студента, піклуючись ще більше, ніж при виконанні курсової роботи, про прояв самостійності та ініціативи. Його керівництво особливо необхідне на самому початку роботи, при визначенні, складанні плану, а також при остаточному визначенні списку літератури, при виборі методів дослідження тощо.

Як показує досвід, у міру виконання роботи викладач як і фахівець виробництва поступово надає повну самостійність студенту, зберігаючи за собою лише загальне спостереження і відомий контроль за виконанням плану. Помилки припускаються окремі керівники, оберігаючи його від труднощів і

ставлячи тим самим у положення школяра. Очевидно, керівник повинен внести поправку в роботу студента в тому випадку, якщо він намітив абсолютно неправильний шлях роботи, вибрав помилкові методи дослідження, причому втручання керівника може бути виправдане перш за все обмеженістю па, що відводиться, дипломну роботу часу, не дозволяючого експериментувати без достатніх підстав.

Деякі керівники вважають корисним при виникненні тих або інших утруднень ознайомлення студентів із дипломними роботами минулих років на близькі або аналогічні теми. Добре, якщо студент володіє критичним підходом і самостійністю мислення; у такому разі знайомство з колишніми дипломними роботами може виявитися корисним; студент зможе виробити для себе власний шлях виконання роботи, намітити самостійне рішення поставленої наукової задачі нерідко навіть на противагу раніше виконаній роботі. Але іноді буває і так, що дипломна робота колишніх років у більшій мірі, ніж які-небудь літературні та інші джерела, впливає на студента; у такому разі вона зв'язує його ініціативу, він розглядає її як якийсь майже обов'язковий сталий у вищому навчальному закладі зразок і мимовільно в чомусь починає копіювати її. Керівник зобов'язаний застерегти студента від можливості копіювання чужої роботи, націлюючи його на самостійність як в рішенні наукових питань, так і оформленні роботи.

Неможливо охарактеризувати ні структуру, ні тим більше зміст дипломних робіт у зв'язку з величезною різноманітністю їх тематики. Але досвід все ж таки дозволяє отмстіть, що в практиці досить часто зустрічається наступна побудова дипломних (нерідко і курсових) робіт.

У ввідній частині, як правило, ставиться наукова задача, дається аналіз вивченого матеріалу, а також характеризується література по темі. У основній частині описуються досліди, якщо робота носить експериментальний характер, відповідно до теми характеризується практична діяльність і розвиваються необхідні науково-теоретичні положення. У завершальній частині робляться висновки і, де це можливо, даються практичні рекомендації. У текст робіт вводяться або даються у вигляді додатків різні таблиці, графіки, схеми,

діаграми. Важливе значення мають і такі додатки, як зразки матеріалів по темі - колекції мінералів, гербарії, зразки вирощеного насіння, археологічні знахідки. Особлива увага звертається на обробку експериментальних даних. У кінці роботи приводиться, з дотриманням всіх бібліографічних правил, перелік використаної літератури на рідній і іноземних мовах.

Зрозуміло, можливі і інші варіанти побудови дипломних робіт. Вказана структура, очевидно, може лише якоюсь мірою орієнтувати викладачів-вочатківців у вимогах, які пред'являються до змісту робіт.

Захист дипломної роботи складається з короткого повідомлення студента, відповідей на поставлені йому питання, читання рецензій па роботу, виступі членів Державної екзаменаційної комісії і охочих взяти участь в обговоренні роботи з числа присутніх студентів, викладачів, фахівців. Публічність захисту має величезне виховне значення не тільки для самого дипломника, але і для інших студентів, присутніх на захисті. Проведення захисту дипломної роботи зобов'яже студента до стислості викладу її суті і найважливіших результатів роботи, сприятиме виробленню найправильніших прийомів захисту своїх наукових поглядів і висновків. Хороша організація захисту дипломних робіт із змістовним їх рецензуванням також сприяє обміну думками викладачів із наукових і методичних питань.

Захист дипломних робіт вельми повчальний і для керівників вищих навчальних закладі і факультетів, оскільки виявляються як достоїнства, так і недоліки підготовки фахівців. Облік цих достоїнств і недоліків у подальшій діяльності вищого навчального закладу дозволяє удосконалювати навчальний процес і поліпшити якість підготовки фахівців, що випускаються.

Методика керівництва курсовими і дипломними роботами може бути поширена і на керівництво науково-дослідною роботою студентів. Але деякі принципи організації цієї роботи безперечно декілька інші (Зиновьєв С.).

Тема 10. Навчальні та виробничі практики в професійній освіті

1. Практична підготовка студентів.
2. Організація виробничої практики.

3. Напрями вдосконалення виробничої практики.
4. Бази практик студентів.

1. Вирішенням актуальних питань практичного навчання студентів у вищих навчальних закладах займалися І. Блозва, А. Бугерко, Д. Войтюк, В. Гапоненко, А. Гуменюк, А. Дьомін, О. Дьомін, Г. Живолуп, Т. Іщенко, В. Красильников, П. Лауш, П. Лузан, В. Манько, І. Паламар, В. Рябець, В. Сидоренко, Д. Сметанін, Л. Цвєтков, М. Хоменко, П. Ярошенко, Л. Ярошенко та ін.

Теорія і методика професійної підготовки кадрів, реалізація змісту і технологій виробничого їх навчання достатньо повно освітлюється в педагогічній літературі: С. Батишев, А. Беляєва, Б. Гершунській, К. Катханов, В. Леднева, В. Скакун, Н. Ерганова, Ю. Якуба та ін.

Динаміка встановлення адекватності між психічним образом та інформаційною моделлю об’єкта в процесі навчання становить значний інтерес стосовно рівня готовності студентів до майбутньої професійної діяльності (Є. Гаврилов, М. Гудзинський, А. Горбунова).

Діяльність інженера за своєю природою близька до проекту, тому методичну підготовку слід визначати як навчання студентів діяльності щодо створення дидактичного проекту навчання. Результатом є досвід трансформування студентами технічного матеріалу у дидактичний проект навчання. Продуктом є дидактичний аспект навчання фахівців конкретним спеціальностям, реалізована студентами *під час* практик (О. Коваленко).

Для позначення різних видів практик в їх сукупності використовують терміни: "виробниче навчання", "практична підготовка". У словнику з професійної освіти цим термінам дано таке визначення.

Виробниче навчання – складова частина професійної підготовки учнів професійно-технічних закладів освіти. Виробниче навчання виконує інтеграційну функцію в системі навчання і виховання майбутніх робітників, у ході його перевіряються міцність знань, здобутих учнями, умінь переносити ці знання на навчально-виробничу діяльність, формуються і закріплюються

соціально-необхідні і професійно значущі якості особистості майбутнього робітника, засвоюються основи професійної майстерності.

Навчальна практика є першим етапом підготовки студентів до трудової діяльності. Навчальна практика проводиться на першому – другому курсах підготовки фахівців

Виробнича практика. Завдання виробничої (технологічної, експлуатаційної, економічної тощо) практики студентів є практичне застосування, розширення і поглиблення знань, що отримані при вивчені спеціальних дисциплін, набуття і вдосконалення ними професійної майстерності, залучення їх до суспільно-корисної праці безпосередньо у виробничих колективах.

Переддипломна практика є заключною ланкою практичної підготовки і проводиться перед виконанням дипломної роботи (проекту). Завдання переддипломної практики: поглиблення та закріплення теоретичних знань з усіх дисциплін навчального плану; дозбирання фактичного матеріалу для виконання дипломної роботи (проекту). Зміст і послідовність практики визначається програмою, яка розробляється на випускаючих кафедрах згідно з навчальним планом.

Практична підготовка студента – обов'язковий компонент освітньо-професійної підготовки, що має на меті вироблення у студентів професійних навичок і умінь для здобуття кваліфікаційного рівня.

Практична підготовка як складова процесу підготовки фахівця-аграрника має безпосереднє відношення до основних напрямів виховання – морального, патріотичного, трудового, естетичного, фізичного, розумового, емоційного тощо. Отже, цілями практичної підготовки студентів-аграрників є не тільки формування професійних знань, умінь та навичок, а в першу чергу – різнобічне виховання особистості. Основним засобом при цьому є праця як розумова, так і фізична.

Основна мета практичного заняття - розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих студентами на лекціях та в процесі самостійної роботи і спрямованих на підвищення рівня засвоєння навчального

матеріалу, прищеплення умінь і навичок, розвиток наукового мислення та усного мовлення студентів. Тематика і плани проведення практичних занять із переліком рекомендованої літератури заздалегідь доводяться до відома студентів. Перелік тем і зміст практичних занять визначаються робочою навчальною програмою дисципліни. Практичне заняття проводиться, як правило, з академічною групою. З окремих навчальних дисциплін, виходячи з особливостей їх вивчення та вимог безпеки життєдіяльності, допускається поділ академічної групи на підгрупи.

Суть *практичної підготовки* студентів В. Леднев охарактеризував таким чином: «Це одна з основних частин професійної підготовки як цілісної безперервної системи, що має в утворенні особи відносну автономність і свій базисний предмет формування умінь у області освоюваних людиною видів діяльності. Отже, базисною навчальним *завданням практичного навчання* є формування у студентів системи умінні, дозволяючих виконувати професійні функції. Базисної вказану задачу називають у зв'язку з тим, що вона одночасно є і однієї з трьох основних задач, і в той же час провідним засобом для вирішення двох інших центральних задач освіти — виховання і розвитку.

Одна з переваг *практичних занять* порівняно з іншими видами аудиторної навчальної роботи полягає в тому, що вони інтегрують теоретико-методологічні знання і практичні уміння і навички студентів в єдиному процесі діяльності учбово-дослідницького характеру. Зіткнення теорії і досвіду, що здійснюється в учбовій лабораторії, активізує пізнавальну діяльність студентів, додає конкретний характер тому, що вивчається на лекціях і в процесі самостійної роботи теоретичному матеріалу, сприяє детальному і міцному засвоєнню учбової інформації. Робота в лабораторіях вимагає від студента творчої ініціативи, самостійності в схвалюваних рішеннях, глибокого знання і розуміння учбового матеріалу.

Послідовність практичної підготовки фахівців сільськогосподарського виробництва здійснюється в такій послідовності:

1. На першому етапі у студентів формуються ґрунтовні теоретичні знання, надається інформація про зміст, структуру професійних дій, умінь та навичок.

2. Етап первинних практичних дій. Він реалізується на таких формах навчання, як курсове проектування, лабораторні і практичні заняття, спецкурси тощо. На цьому етапі формуються професійні здібності (окомір, швидкість реакції, просторова уява тощо).

3. Етап імітації в навчальному процесі елементів виробничої діяльності – обов'язковий дидактичний елемент "вторгнення в професію". Студенту необхідно самому проробити все те, що він уміє в умовах, наближених до умов виробництва. Імітаційне моделювання є передумовою безпосередньої участі студентів у виробничих процесах.

4. На четвертому етапі проходить навчальна практична підготовка студентів.

5. Заключний етап продуктивної практичної підготовки студентів пов'язаний з формуванням умінь виконувати трудові і виробничі процеси в цілому, визначати співвідношення між основними і допоміжними трудовими операціями, з набуттям умінь організаторської роботи на виробництві, узагальненням та закріпленням професійних умінь та навичок. Він може бути реалізований різноманітними формами: сільськогосподарські (механізовані) загони з виконання технологічних операцій для сільськогосподарських підприємств, робота в підприємницьких підрозділах коледжу; виробнича технологічна практика; виробнича переддипломна практика.

2. *Ефективність виробничої практики* підвищиться, якщо:

- її зміст націлений на реалізацію професіонально-особової моделі конкурентоздатного фахівця середньої ланки;

- здійснюється взаємозв'язок виробничої технологічної практики з теоретичними дисциплінами і її послідовна спадкоємність з іншими видами практики студентів;

- створено комплексно-методичне забезпечення виробничої практики студентів в сучасних соціально-економічних умовах;

- Головна роль у формуванні професійних умінь і навиків студентів належить самостійній роботі практикантів на підприємстві.

Педагогічні умови проведення виробничої практики:

1. Націленість змісту виробничої практики студентів на реалізацію професіонально-особової моделі сучасного фахівця середньої ланки як педагогічну умову її вдосконалення.

Зміст професійної освіти і зміст навчання — найважливіші компоненти процесу підготовки фахівця. Вслід за Л. Семушиной і Н. Ярошенко зміст освіти ми розглядаємо як мету, яку освітня установа повинна реалізувати у вигляді кваліфікаційних вимог освітнього стандарту до мінімуму змісту і рівня підготовки випускника за фахом або, в більш розгорненому вигляді, - в моделі фахівця. При цьому зміст навчання виступає як засіб досягнення цієї мети відносно кожного випускника

Мета, як педагогічна умова, в стратегічному плані забезпечує єдність змістовної і процесуальної сторін підготовки майбутніх фахівців до професіонально-творчої діяльності. Тому мета визначає все: зміст, форми і методи, засоби підготовки студента до професіонально-творчої діяльності.

Програма виробничої практики повинна носити інтеграційний характер і об'єднувати з виробничо-професійних і соціальних позицій матеріали загальних гуманітарних, природничонаукових і соціально-економічних дисциплін (основи філософії, основи має рацію, мова і культура мови, соціальна психологія, основи економіки, математика, інформатика, фізична культура, економічні основи природокористування); загальнопрофесійних дисциплін (інженерна графіка, технічна механіка, електротехніка, промислова електроніка, електротехнічні і конструкційні матеріали, метрологія і стандартизація, електричні машини і апарати, вимірювальна техніка, автоматика і мікропроцесорна техніка, менеджмент, безпека життєдіяльності, охорона праці); спеціальних дисциплін(електричне і електромеханічне устаткування галузі, електричний привід, електропостачання галузі, технічна експлуатація і ремонт електричного і електромеханічного устаткування, інформаційні технології в професійній діяльності).

Зміст програми практики формується з інваріантних і варіативних модулів операційного типу і пізнавального типу (коли необхідний фундаментальний підхід до представлення дидактичного матеріалу).

Інформація модулів базується на теоретичних знаннях, одержаних при вивченні курсів природничонаукових, загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, а також на первинних професійних уміннях, придбаних студентами в учбових майстернях освітньої установи. В процесі освоєння модуля базові теоретичні знання трансформуються в прикладні професійні уміння і навики.

Поєднання інваріантних і варіативних модулів змісту сприяє створенню широких можливостей для організації процесу виробничої практики по індивідуальних планах, розширенні можливостей придбання додаткових суміжних робочих професій за профілем спеціальності. Залежно від попереднього досвіду студента, його здібностей, мотивації до навчання і професійної діяльності вибирається темп практичної підготовки з вказівкою в індивідуальному плані термінів проміжної атестації для отримання робочих професій, контролю формування професійних умінь і навиків. Варіативна частина модулів дозволяє оперативно корегувати напрям підготовки випускників залежно від побажань самого студента або по заявках працедавця шляхом заміни окремих модулів.

Використання принципів інтегративності і модуля при формуванні змісту програми дає можливість застосування в процесі практичної підготовки студентів як традиційних, так і сучасних активних методів навчання.

Таким чином, зміст *програми виробничої практики*, як педагогічна умова, дозволить додати процесу формування у студентів професійних умінь і навиків цілеспрямованість, цілісність, послідовність, спадкоємність, універсальність і результативність. Отже, розроблений новий зміст сприятиме підвищенню ефективності виробничої практики.

Встановлення тісного взаємозв'язку виробничої практики за профілем спеціальності з теоретичним навчанням. Реалізація ідей інтеграції теоретичних і практичних знань і умінь в професіонально-практичній підготовці — один з напрямів вдосконалення виробничої практики, її інтенсифікації.

Відомо, що навчальна-виробнича діяльність так само, як і трудова, складається з трьох взаємозв'язаних основних частин: орієнтовною, виконавською і контрольно-коректуванням початковою первинною сходинкою

завжди є орієнтовна основа, психічний уявний образ, на основі якого далі здійснюється наочна діяльність як уміння.

У професійній діяльності багатьох сучасних спеціальностей провідне місце займають розрахункові функції, а також функції спостереження і контролю, аналіз і осмислення технологічних процесів, оцінка обстановки і вибір рішень про зміну режиму протікання фізико-хімічних і механічних процесів роботи устаткування, вимагаючі вищої освіти. Праця його носить універсальний характер і вимагає не тільки великого практичного досвіду, значної кількості ручних навиків, але і серйозних технічних знань і уміннь.

Слід зазначити, що в навчальних планах і програмах по виробничому навчанню студентів технічних галузей не передбачене спеціальне призначення майбутніх фахівців вказаним професійним функціям. Формування таких умінь в процесі практичного навчання в *навчальних* майстернях і в ході виробничої практики на підприємстві повинне займати не менший час, ніж навчання основним функціям. Це дозволить, з одного боку, ефективнішому формуванню у студентів професійних навиків і умінь, а з іншою - сприятиме успішній адаптації студентів-практикантів до реальних умов сучасного підприємства.

Комплексно-методичний супровід виробничої практики, раціональне поєднання активних і репродуктивних форм і методів практичного навчання забезпечують інтенсифікацію процесу професійної підготовки майбутніх техніків.

Мета програми - підвищення ефективності виробничої практики в професійному становленні сучасних фахівців з середньою технічною освітою і експериментальна перевірка педагогічних умов реалізації запропонованої програми. До таких умов ми відносимо: націленість змісту програми практики на реалізацію професіонально-особової моделі конкурентоздатного фахівця, її комплексно-методичний супровід, раціональне поєднання активних і репродуктивних форм і методів практичного навчання, самостійну виробничу роботу практикантів на підприємстві, формування і розвиток професійної спрямованості студентів і потребностно -мотиваційної сфери особи, адаптацію практикантів до реальних умов виробництва.

Програма виробничої практики забезпечує інтенсивну професіонально-практичну підготовку студентів з присвоєнням їм кваліфікаційних розрядів по двох-трьом суміжних робочих професіях за профілем спеціальності, що вивчається. В процесі виробничої практики у студентів формується готовність до багатопрофільної трудової діяльності як інженерно-технічні працівники по експлуатації, обслуговуванню і ремонту електричного і електромеханічного устаткування на різних об'єктах праці.

Програма практики розробляється за блоково-модульним принципом, а структурні елементи (модулі) включають компоненти державного освітнього стандарту. Це дозволяє максимально враховувати особливості регіонального ринку праці, запити конкретного працедавця і використовувати матеріально-технічну базу і інтелектуальний потенціал виробничих підприємств для організації практики, здійснення якісної професіонально-практичної підготовки студентів за профілем спеціальності.

Перед виходом на виробничу практику за профілем спеціальності кожному студенту передбачена видача індивідуального завдання, яке він повинен ретельно пропрацювати і відобразити в своєму звіті по практиці.

Мета індивідуальних завдань - самостійне вивчення конкретних питань змісту спеціальних дисциплін, пов'язаних з виробничою діяльністю підприємства і опрацьовування частини питань майбутнього курсового проектування студентів в умовах конкретного підприємства.

Значні допомоги студентам при виконанні індивідуального завдання в період практики можуть надати консультації інженерно-технічних працівників підприємства.

Програма практики повинна передбачити проведення практики за профілем спеціальності в два етапи, відповідно до карти професійно-практичної підготовки.

Основна задача першого етапу полягає в доведенні удосконалюванні умінь і навиків до рівня вимог кваліфікаційних характеристик початкових розрядів робочих професій, по яких здійснювалося виробниче навчання на

підприємстві для отримання розряду - електромонтера по ремонту і обслуговуванню електроустаткуванні.

Другий етап технологічної практики націлений на оволодіння практичною діяльністю по профілю спеціальності і зв'язаний, перш за все, з технічним обслуговуванням і ремонтом електричного устаткування і дотриманням технологічних процесів по цих видах робіт безпосередньо на основних робочих місцях виробничого підприємства. На період практики студенти зараховуються на вакантні посади і залучаються до самостійного виконання виробничих завдань відповідно до одержаної на попередньому етапі практики кваліфікації, виконують індивідуальне завдання керівника практики від освітньої установи.

Зміст програми другого етапу технологічної практики передбачає підвищення кваліфікації і оволодіння студентами додатково однією або двома суміжними робочими професіями.

Виробнича практика направлена рішення наступних навчально-виховних задач:

- виконання державних вимог освітнього стандарту до мінімуму змісту і рівня практичної підготовки випускників за фахом;

- формування професійно важливих якостей особи майбутнього техніка і його готовності до самостійної практичної діяльності по профілю спеціальності із застосуванням сучасних технологій виробництва і безпечних методів і прийомів праці;

- розвиток у студентів-практикантів професійної спрямованості і професійної мотивації, здібностей до самоаналізу, самооцінки професійної діяльності;

- адаптація студентів до реальних умов сучасного виробничого підприємства і формування готовності майбутніх техніків до позитивної взаємодії у виробничому колективі, до самостійного ухвалення відповідальних рішень.

Студентам, що успішно здали кваліфікаційні випробування, наказом керівника підприємства присвоюються розряди по робочій професії, видається

посвідчення встановленого в галузі зразка і вноситься відповідний запис в трудовій книжці і щоденнику практиканта.

Програма виробничої практики передбачає послідовне проходження студентами етапів формування професійних умінь і навиків майбутньої діяльності.

Па першому етапі студенти навчаються прийомам роботи основних робітників за профілем спеціальності, удосконалюють придбані в учбових майстернях освітньої установи первинні професійні уміння і навики, доводять їх до рівня кваліфікаційних вимог розрядної сітки єдиного тарифно-кваліфікаційного довідника із здачею студентами кваліфікаційних іспитів на отримання розрядів по робочих професіях.

Наступний етап передбачає самостійну роботу практиканта на посаді відповідно до одержаної кваліфікації.

Узагальнена структура професійного модуля повинна включати:

- короткий опис загальних і професійних якостей, якими повинен володіти студент після освоєння даного модуля. Опис проводиться в термінах суб'єкта навчання: «знати», «уміти», «мати навики» і т.п.;

- опис змісту модуля по типу програмного опису основних понять, схем, законів і т.д., що підлягають освоєнню;

- опис технології досягнення цільових установок модуля, тобто вказівка методів і форм організації учбового процесу;

- систему діагностичних завдань для контролю якості і рівня підготовки студента в межах модуля.

Використання принципу модульного навчання в організації практичного навчання дозволяє будувати учбовий матеріал так, щоб розділи були незалежні один від одного, а це дозволяє змінювати, доповнювати і створювати учбовий матеріал, не порушивши єдиного змісту. Комплексна дидактична мета, що визначає структуру і зміст програм - модулів, полягає в підготовці людини до конкретної трудової діяльності.

Забезпечення *самостійної роботи студентів в процесі виробничої практики* на підприємстві для успішного формування професійне важливих

якостей особи. Самостійна робота студентів як підсистема цілісного навчльного процесу в українській освіті ще не сформувалася. Традиційні методики спираються на колективно-усереднений спосіб навчання, де самостійна робота зводиться до виконання самостійних завдань на рівні самоорганізації.

У сучасній дидактиці дослідник Н. Морозова виділяє три аспекти *розгляду самостійної роботи:*

1) самостійна робота як шлях до самостійності в мисленні, розвитку творчого потенціалу студента;

2) самостійна робота зв'язується з активною роллю студента у власній освіті;

3) організаційні форми і методи самостійної роботи студентів при побудові учбових курсів, при складанні індивідуальних планів.

Самостійна робота в процесі виробничої практики впливає на формування професіонально важливих якостей особи. По-новому осмислюється роль самостійної роботи студентів в учбовому процесі, організованому на основі сучасних особово-орієнтованих діяльністних технологій. При цьому під самостійністю навчання нами розуміється не тільки самоорганізація по виконанню загальних вимог (як було в традиційному навчанні), але і, перш за все, самостійна робота на рівні індивідуального плану роботи з урахуванням своїх психологічних особливостей, мотивації, бази знань. Задача педагогічного колективу, інженерно-технічних працівників і фахівців, кваліфікованих робітників-наставників виробництва полягає в створенні педагогічних умов для самостійної роботи в період виробничої практики. Під педагогічними умовами в даному випадку ми розуміємо, перш за все, здійснення особистістно-діяльнісного підходу до виробничої практики, забезпечення єдності педагогічних вимог до всіх її суб'єктів в процесі організації, керівництва, контролю і оцінки практики.

У процесі *виробничої практики* застосовуються різні форми і методи професійної підготовки: невеликі за обсягом теоретичні заняття, консультації, кваліфікаційні випробування на отримання розряду по робочій професії, екскурсії на підприємстві, виконання індивідуального завдання, самостійна

робота, виконання плану виробничих завдань, ведення щоденника практиканта, складання технічного звіту і отримання заліку (оцінки).

Отримання підсумкової оцінки (заліку) по виробничій практиці.

На підставі записів в щоденнику студент узагальнює матеріал і складає звіт про проходження виробничої практики за профілем спеціальності. Зміст звіту систематизує по тематичному плану проходження практики. У звіті обов'язково повинні бути відображені питання:

- короткий опис підприємства, його історія, основне призначення, структура підприємства, кадровий склад;

- організація роботи на ділянці (цеху), характер виконуваної роботи в бригаді;

- існуючі методи і види ремонту електромеханічного устаткування і автоматичних пристроїв на ділянці (у цеху), графік ремонту;

- технологія ремонту і експлуатації устаткування і окремих вузлів

(за індивідуальним завданням). Використовування передових методів монтажу, ремонту і обслуговування електроустаткуванні;

- організація безпечної роботи на ділянці і контроль за дотриманням правил техніки безпеки, промислової санітарії і заходів протипожежної безпеки.

Звіт по практиці оформляється відповідно до вимог єдиної системи конструкторської документації (ЕСКД). Об'єм звіту складає 10-15 листів формату А4 не включаючи додатку (принципові схеми, ескізи, фотографії, нормативні документи і т.д.). При оформленні звіту по виробничій практиці необхідно дотримуватися наступних рекомендацій:

- звіт складається кожним студентом окремо: колективне складання технічного звіту забороняється;
- звіт повинен стисло відображати час, місце і найменування роботи, виробленої студентом протягом виробничої практики з докладним описом і зарисовкою вироблених робіт відповідно до вимог програми, з вказівкою порядку, способу, засобів, якостей, терміну і вартості робіт. Послідовність

розташування матеріалів визначається календарно-тематичним планом практики;

– у звіті повинна знайти своє віддзеркалення критична сторона вироблених робіт: відсутність організації, великі терміни, висока вартість і т.п., а також пропозиції по поліпшенню роботи на ділянці, в цеху;

Перелік і послідовність розташування в звіті обов'язкових документів і матеріалів:

- титульний лист;
- щоденник ;
- зміст;
- вступ;
- розділи і індивідуальне завдання;
- висновок;
- список використаної літератури;
- додатки (схеми, фотографії, бланки тощо.).

Контроль роботи практикантів, звітність і атестація студентів по виробничій практиці

Поточний контроль практики за профілем спеціальності здійснюється керівниками практики від освітньої установи і від підприємства на основі розробленого графіка цільового контролю, а періодичний контроль адаптації студентів проводять фахівці відділу управління персоналом підприємства.

Безпосередній контроль і оцінку роботи практиканта здійснює закріплений за практикантами наказом по підприємству наставник або майстер ділянки, на якому студенти проходять виробничу практику. Студенти-практиканти щодня заповнюють щоденник з відміткою про виконану роботу і звітують по ній перед наставником або майстром. Підсумком практики за профілем спеціальності є оцінка, яка виставляється керівником практики від учбового закладу за наслідками двох етапів. Атестація студентів по практиці проводиться на основі критеріїв, що враховують самостійну роботу практиканта, якість виконання індивідуальних завдань, виробничу характеристику і попередню оцінку керівника практики від підприємства і ін.

Основним звітним навчальним документом студента на першому етапі виробничої практики за профілем спеціальності є щоденник практиканта. В ході другого етапу практики на виробничому підприємстві студенти складають письмовий звіт, що оформляється відповідно до вимог єдиної системи конструкторської документації.

Отже, для вирішення задач інтенсивної професіонально-практичної підготовки студентів в період виробничої практики необхідно вибрати не один конкретний метод, а використовувати сукупність активних і репродуктивних методів в раціональному їх поєднанні в інтеграційній технології виробничої практики.

Вивчення генезису *виробничої практики* в системі вищої освіти і аналіз стану практичного навчання в сучасних освітніх закладах України дозволили виявити тенденції невиправданого приниження ролі виробничої практики в підготовці фахівців, що виражаються перш за все в постійному скороченні часу, що відводиться учбовими планами спеціальностей на практичне навчання. Таке положення суперечить вимогам про необхідність посилення практичної спрямованості вищої освіти, свідчить про те, що в розвитку вітчизняної вищої освіти в даний час *спостерігаються тенденції*, що негативно позначаються на трудовлаштуванні фахівців, мотивації до навчання і праці, самопроявленні потенційних професійних можливостей особи. Це обумовлено наступними чинниками:

- ослабленням ролі виробничої практики студентів в професіонально-практичній підготовці майбутніх фахівців;

- юридичною неопрацьованістю договірних відносин між навчальними закладами і працедавцями;

- відсутністю або слабким рівнем прогнозування потреб в кадрах як на відомчому рівні, так і на рівні підприємств, організацій і зниженням ролі структурних підрозділів підприємств в організації практичної підготовки студентів-практикантів.

Результатом такої освітньої діяльності повинна стати готовність випускників коледжів і інститутів до майбутньої трудової діяльності за фахом.

Підготовка до праці включає, з одного боку, озброєння основами знань, необхідними в праці, з іншою - формування професійних умінь і навиків. У праці фахівця велике місце займають уміння - здібності використовувати знання в практичній діяльності в умовах, що змінюються. Фахівець повинен уміти планувати свою роботу, робити розрахунки, ухвалювати оперативні рішення на основі аналізу ситуації, що склалася, контролювати хід і результати своєї праці і т.д. Кожна професія вимагає оволодіння специфічними уміннями. У професійній діяльності під навиком розуміється уміння, доведене до автоматичного виконання. Щоб виробити той або інший навик, необхідні багатократне повторення дій, вправ, тренування.

Принципово важливим є те, що і уміння, і навики формуються в процесі діяльності. Вироблення умінь і навиків відбувається в процесі неодноразового виконання студентами відповідних завдань: задач, розрахунків, аналізу ситуацій, проектування і виготовлення деталей і складок вузлів, агрегатів і т.д. Поза сумнівом, формувати трудові уміння і навики краще всього в процесі виробничої (професійної) практики на конкретних робочих місцях діючого підприємства, де студенти-практиканти освоюють одну або декілька робочих професій, опановують уміннями техніка і придбавають первинний досвід професійної діяльності за фахом.

Як у організаційному, так і в методичному плані *виробнича практика* студентів є однією з складних форм навчального процесу, оскільки потрібне з'єднання інтересів сучасного виробництва, освітньої установи, студента-практиканта і пристосування процесу навчання до реальних задач конкретного підприємства, установи, організації. Відповідно до діючого Положення про виробничу практику студентів, вона проводиться строго поетапно і складається з практики для отримання первинних професійних умінь і навиків (учбової), практики за профілем спеціальності (технологічної), практики переддипломної (кваліфікаційної), або стажування. Передбачені Положенням етапи виробничої (професійної) практики -навчальна, технологічна, переддипломна найбільш характерні для підготовки техніків. *Структурно-логічна схема виробничої практики студентів приведена на рис. 1*. Із структурно-логічної схеми (рис.1)

виходить, що найпершою і необхідною умовою успішного проведення виробничої практики є засвоєння студентами достатнього об'єму теоретичних знань, визначених програмами навчальних дисциплін. Саме це положення визначає місце виробничої практики в графіку навчального процесу.

Структурно-логічна схема виробничої практики показує, що взаємозв'язок окремих етапів і видів практики з учбовими дисциплінами, а також взаємодія окремих етапів між собою забезпечуються в їх послідовній спадкоємності і розвитку: якщо призначення навчальної практики полягає в закріпленні знань вивчення теоретичних дисциплін і в підготовці студентів до виходу на виробничу практику, то призначення технологічної практики - ознайомлення студентів з технологією виробництва і формування професійних умінь, зв'язаних, перш за все, з обслуговуванням техніки і дотриманням заданого технологічного режиму.

Отже. особливий інтерес представляє виробнича практика за профілем спеціальності. Займаючи проміжне положення в структурі виробничої практики студентів освітніх установ вищої освіти, вона є основним етапом формування у практикантів стійких професійних умінь і навиків, уявлення про суть і соціальну значущість вибраної професії, розвитку професійної мотивації і професійної

спрямованості практикантів. Саме на даному етапі практики відбувається входження студентів в сферу майбутньої професійної діяльності.

Призначення *переддипломної практики* як завершального етапу професійної підготовки полягає в узагальненні і вдосконаленні знань і умінь студентів, в оволодінні ними способами і методами організації праці, а також в зборі матеріалу для дипломного проекту. На цьому завершальному етапі практики передбачається формування управлінських умінь, а також узагальнення і вдосконалення раніше придбаного первинного досвіду професійної діяльності.

Особливо значуща роль *виробничої практики* для фахівців середньої ланки, діяльність яких пов'язана з інженерно-технічним забезпеченням роботи бригад, розробкою технологічних процесів виготовлення виробів і ремонту

електроустаткуванні, виявленням і усуненням несправностей устаткування, виявленням причин браку і розробкою заходів по їх попередженню і т.п. Адже при рішенні такого роду задач необхідні як дії в рамках заданих алгоритмів, так і творчий підхід до справи. А на будь-якому творчому початку, як відомо, першою сходинкою, базовим стартовим алгоритмом є минулий досвід і знання, що характеризуються рівнем освоєння фахівцем даної конкретної області діяльності, його готовністю і здібністю до праці.

Отже, традиційна структура з'єднання теоретичного навчання з виробничою працею професіонально-практичної підготовки фахівця середньої ланки вимагає вдосконалення виробничої практики студентів як у формуванні нового змісту практики (змістовного аспекту), так і в зміні форм і методів організації практичного навчання (процесуального аспекту) .Необхідність вдосконалення виробничої практики студентів і характер цих змін диктуються також і основними тенденціями в розвитку сучасної вищої освіти, такими як гуманізація, стандартизація, диверсифікація, безперервність освіти і ін.

3. *Основними напрямами вдосконалення виробничої практики* студентів сучасних установ вищої освіти, підвищення її статусу в структурі професіонально-практичної підготовки фахівця середньої ланки є:

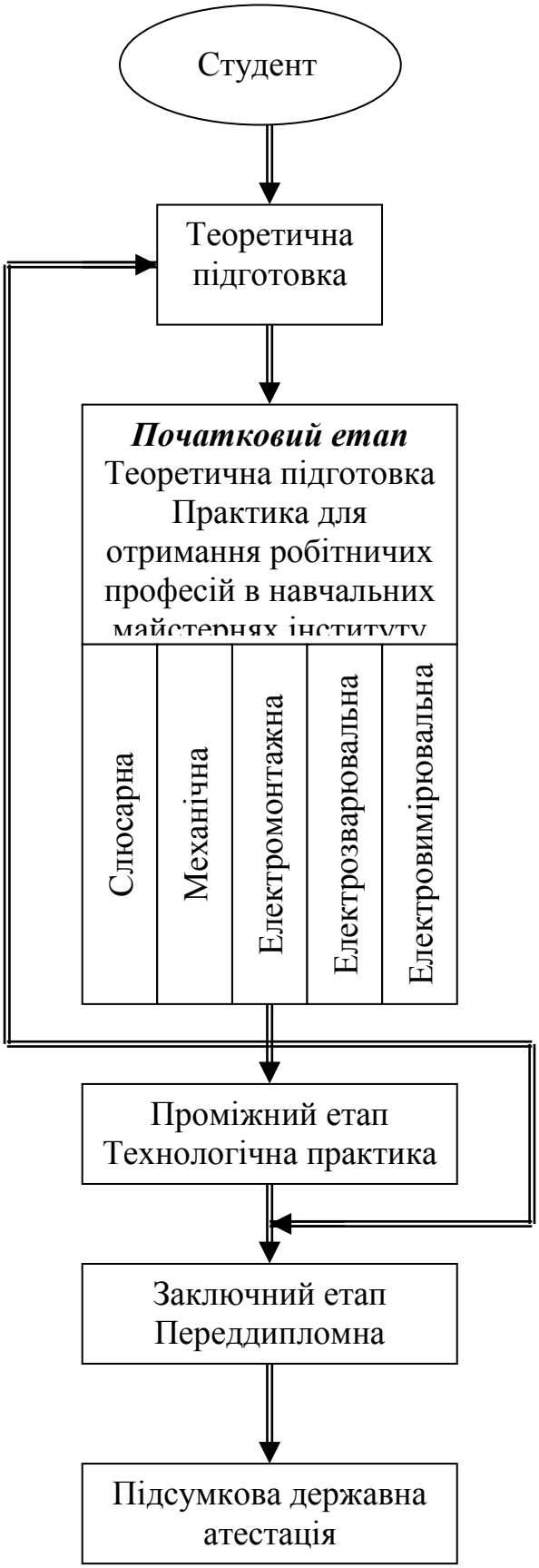


Рис. 1 Структурно-логічна схема виробничої практики

- встановлення тісного взаємозв'язку виробничої практики за профілем спеціальності з теоретичним навчанням і забезпечення її послідовної спадкоємності з іншими видами практики студентів;

- застосування комплексно-методичного забезпечення виробничої практики, раціональне поєднання активних і репродуктивних форм і методів практичного навчання, направлених на інтенсифікацію процесу професіонально-практичної підготовки майбутніх техніків;

- забезпечення провідної ролі самостійної роботи студентів в процесі виробничої практики на підприємстві у формуванні професійне важливих якостей особи;

- упровадження науково обгрунтованої системи контролю і оцінки виробничої роботи, атестації студентів по практиці, сприяючій розвитку професійної спрямованості і потребностно-мотиваційної сфери особи студента;

- розробка і активне використовування методики професійної і соціальної адаптації практиканта до умов сучасного виробничого підприємства.

У сучасних соціально-економічних умовах основною метою вищої освіти стає формування конкурентоздатної, професіонально-мобільної, творчої особи, підготовленої до здійснення в системі суспільного розподілу праці цілісної професійної діяльності техніка - організатора первинних ланок виробництва і висококваліфікованого робітника. Отже, вся процедура проектування змісту *виробничої практики* повинна бути націлена на підготовку такого фахівця. Знання вимог, що пред'являються ринком праці до випускників середніх спеціальних учбових закладів, дозволяє розробити і обгрунтувати, а головне - реалізувати на практиці конкретні моделі конкурентоздатного фахівця з різних професій і спеціальностей.

Отже, орієнтуючись на виконувані трудові функції і необхідні для цього професійно важливі якості особи фахівця, можна буде спроектувати відповідний зміст професійної підготовки техніка в цілому і виробничої практики зокрема.

При аналізі трудової (професійної) діяльності фахівця А. Вербицький, Г. Мухаметзянова, А. Новіков і ін. виділяють наступні основні функції:

1) планування;

2) організація;

3) регулювання;

4) контроль (самоконтроль).

За твердженням А. Вербицького, *виробнича практика* студентів володіє найбільшими можливості для формування у тих, що навчаються власного досвіду майбутньої професійної діяльності, оскільки саме під час практики в реальних виробничих умовах студенти зайняті конкретною продуктивною діяльністю, що є частиною людської культури і соціального досвіду.

У період виробничої (професійної) практики студенти на конкретних виробничих ділянках виконують такі види робіт, що становлять зміст праці висококваліфікованих робітників за профілем спеціальності:

- ревізія і ремонт низьковольтної і високовольтної електроустаткуванні електроустановок, систем сигналізації, освітлення, вентиляції і опалювання приміщенні і др.;

- контроль, регулювання технічних параметрів і випробування електроустаткуванні;

- монтаж і демонтаж електропроводки і кабелів, випробування міцності їх ізоляції на лабораторних установках;

- виконання електромонтажних і електровимірювальних робіт в електроустановках і ін.

Крім того, студенти в період практики опановують уміннями і навиками професійної діяльності, що відноситься до функцій техніка-електрика: розробка електричної частини електроустановки або технологічного процесу на виконання конкретного виду роботи на електроустаткуванні; розрахунок силової частини електропостачання цеху або ділянки; приймання готової продукції і проведення лабораторно-стендових випробувань агрегатів і вузлів електроустаткуванні; розробка і узгодження технічної документації на модернізацію допоміжних пристроїв і т.п.

Відмітною особливістю виробничої практики студентів від інших видів учбових занять є її діяльністний характер, направлений на безпосереднє і

самостійне виконання практикантами комплексних практичних робіт, виробничих завдань.

Отже, для досягнення дидактичних і виховних цілей *виробничої практики* студентів, по-перше, потрібна реалізація діяльностно-особового підходу до практичного навчання при неодмінному забезпеченні зв'язку виробничої практики з теорією професійного навчання. Зв'язок цей здійснюється через взаємодію системи знань і системи відповідних умінь: теорія допомагає практиці, знаходячи в ній підтвердження, а цілісне ознайомлення студента з виробництвом в період практики сприяє більш усвідомленому і поглибленому вивченню ним учбових дисциплін після її закінчення. Тому при проектуванні змісту практики важливо врахувати функціонально-ролеве призначення фахівців в цій сфері, що дозволяє визначити поле професійної діяльності техніків-електриків (види діяльності, основні посади, посадові обов'язки, професійні функції, типові проблемні задачі, професійно значущі знання, уміння, навики і особові якості).

На думку С. Архангельського, питання про необхідність і достатність матеріалу змісту *виробничого навчання* в рівній мірі може бути віднесений не тільки до складу і змісту учбової інформації, але і до комплексу задач, практичних завдань і вправ – широті їх діапазону, глибині і стійкості формованих умінь. Отже, при відборі складу і змісту практичних робіт виробничої практики майбутніх техніків важливо забезпечити умову необхідності і достатності.

При цьому ми виходимо з того, що формування професіонально важливих якостей особи в процесі самостійної трудової діяльності студента пов'язане із створенням раціональної організації праці в період практичного навчання на виробництві, задоволенням характеру праці, наступним вимогам:

- посильності, тобто можливості самостійного засвоєння і виконання завдання студентами до певного рівня;

- зростаючої складності, що вимагає постійного звернення до теоретичних знань, нормативно-технічної документації;

- прояву з боку студента максимальної активності, кмітливості і ініціативи;

- підтвердження суспільної значущості, своєчасної оцінки і т.д.

Необхідною умовою для розвитку особи фахівця стає сам факт його участі в самостійному виконанні *виробничого завдання*. У студента виявляється інтерес до роботи і працьовитість, відчуття задоволення від самостійно виконаної роботи, що є в той же час частиною виробничого завдання цілого колективу. Індивідуально-колективний характер праці виробляє у практикантів відчуття відповідальності за якісно виконану роботу і задоволення від причетності до діяльності колективу. На думку В. Беспалько.

Розвиток професійної спрямованості і потребностно-мотиваційної сфери особи студента На думку В. Андреєва, Л. Ітельсона, К. Катханова, Е. Клімова система, потреб і мотивів характеризує цілісну особу у всіх областях діяльності, спонукає людину ставити проблеми і концентрувати уміння на їх рішенні і багато в чому визначає рівень активності студентів в учбовій і професійній діяльності. Співвідношення різних мотивів обумовлює вибір виховання, конкретних форм і методів навчання, ефективність всього процесу формування активної творчої особи (А, Вербицький).

4. Практика студентів вищих навчальних закладів проводиться на базах практики, які забезпечують виконання програми для відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів або в навчально-виробничому підрозділі вищого навчального закладу.

Як бази практичної підготовки студентів можуть використовуватись за окремими спеціальностями, регіонально-практичні центри, які створені на базі провідних навчальних закладів, матеріально-технічна база яких відповідає вимогам практики.

Центральні органи виконавчої влади, у сфері управління яких є вищі навчальні заклади, можуть закріплювати за ними, як бази практики, підпорядковані підприємства терміном до 5 років.

Навчальна практика для отримання первинних професійних навичок може проводитися у навчальних, навчально-виробничих майстернях, навчальних

господарствах, навчально-дослідних ділянках, регіональних навчально-практичних центрах та інших об’єктах навчального закладу.

Технологічна практика організовується в передових підприємствах і установах аграрного сектору економіки, а також – навчально-виробничих майстернях, філіях, кафедр на виробництві, проблемних та галузевих лабораторіях, господарствах навчальних закладів та інших структурних підрозділах, що виробляють товарну продукцію, технологія виробництва якої відповідає вимогам програми практики.

Професійні практики проводяться на виробничих підприємствах, установах, об’єднаннях АПК та їх підрозділах. При реалізації експериментальної програми виробничої практики слід керуватися законодавчими і нормативними актами України у області праці, а також інструктивними і керівними матеріалами міністерства освіти і науки України.

За наявності у ВНЗ державних чи регіональних замовлень на підготовку фахівців перелік баз практики, як правило, повинен надаватися органами, що формували замовлення.

У випадку підготовки фахівців за цільовими договорами (контрактами) з підприємствами, організаціями, установами, фізичними особами бази практик передбачаються цими договорами (контрактами).

При цьому під адаптацією (організаційної, соціально-психологічної, професійної) ми розуміємо взаємне пристосування практиканта і підприємства, яке грунтується на тому, що уживається студента в абсолютно нові умови і ухвалення норм і цінностей даного підприємства.

На період виробничої практики студента за ним закріплюється керівник практики - висококваліфікований фахівець, що проявляє педагогічні здібності і охочий передати свій професійний і життєвий досвід. Оцінка професійної і соціальної адаптації студентів в період виробничої практики здійснюється методом самооцінки практиканта і експертної оцінки керівника практики, наставника і фахівців відділу розвитку і управління персоналом підприємства з участю керівника практики від освітньої установи.

Керівник практики від підприємства складає графік проведення оцінних заходів, передбачаючий 3 етапи адаптаційного періоду. Перший етап - співбесіда з практикантами і заповнення листу співбесіди (табл.2) - проводиться через 3 тижні з дня початку виробничої практики студента на підприємстві. Метою першого етапу є виявлення чинників дезадаптації і вживання оперативних заходів по їх усуненню.

Таблиця 2

Лист співбесіди з практикантом _____

Ф.И.О. наставника _____

Дата співбесіди _____

№	Показники	Оцінка (ставиться зі слів опитуваних)			
	Відгук практиканта				
1	Організація робочого місця				
2	Відношення наставника				
3	Завдання, що доручаються				
4	Конкретність і ясність завдань				
5	Якість навчання				
6	Відношення до вас колективу				
7	Загальна задоволеність роботою				
8	Загальне самопочуття				
	Відгук наставника				
1	Старанність, відповідальність				
2	Дисцинлінованість				
3	Уміння навчатись (навики і знання)				
4	Працездатність, активність				
5	Керованість				

6	Культура спілкування				
7	Відносини в колективі				
8	Загальне враження				

Заходи щодо усунення недоліків і проблем (продовження таблиці 2)

№	Проблеми і недоліки, виявлені при співбесіді	Заходи корекції і усунення	Відп.	Термін	Відмітка про виконання

Керівник практики від підприємства пілпис_____ Фахівець з адаптації персоналу підпис_____	Керівник практики від інституту підпис _____

У ході перевірки адаптації і діяльності студента - практиканта проводиться самооцінка діяльності, експертна оцінка його адаптації і самостійної професійної діяльності. При цьому експертна оцінка здійснюється по 13 укрупненим показникам з виставлянням однієї з наступних оцінок: відмінно, добре, задовільно, незадовільно.

На завершальному етапі виробничої практики експертна оцінка адаптації і професійної діяльності студентів проводиться повторно, тільки в цьому випадку разом з оцінним листом студенту-практиканту на руки видається характеристика-відгук підприємства. Окрім оцінки професійно важливих

якостей особи студента-практиканта, в характеристиці-відгуку міститься пропозиція підприємства по трудовлаштуванню випускника на роботу після закінчення освітньої установи.

Разом з експертною оцінкою студент-практикант заповнює анкету самооцінки адаптації.

За позитивні відповіді на питання 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 16,17, 19, 20, 21,22 і за негативні відповіді на питання 7, 8, 9, 14, 18 - нараховується по 1 балу.

18-22 бали - хороша адаптація

13-17 балів — задовільна адаптація

8-12 балів - низька адаптація

до 7 - працівник не адаптувався.

Експертна оцінка адаптації і самостійної професійної діяльності студента, а також його самооцінка дозволяють організаторам виробничої практики своєчасно усувати негативні чинники, оперативно вносити корективи в індивідуальні плани проходження практики і тим самим підвищити якість і ефективність професійної підготовки студентів, прискорення процесу адаптації до умов сучасного виробничого підприємства.

Після закінчення терміну практики студенти звітують про виконання програми та індивідуального завдання.

Письмовий звіт разом з іншими документами, установленими навчальним закладом (щоденник, характеристика та інше), подається на рецензування керівнику практики від навчального закладу. Керівник практики від навчального закладу оформляє звіт про результати перевірки проходження виробничої практики студентами.

Звіт має містити відомості про виконання студентом усіх розділів програми практики та індивідуального завдання, мати розділи з питання охорони праці, висновки і пропозиції, список використаної літератури та інші. Оформляється звіт за вимогами, які встановлює вищий навчальний заклад, з обов'язковим врахуванням Єдиної системи конструкторської документації (ЄСКД).

Звіт із практики захищається студентом (з диференційованою оцінкою) в комісії, призначеній завідуючим кафедрою або заступником директора навчального закладу. До складу комісії входять керівники практики від вищого навчального закладу і, за можливості, від баз практики, викладачі кафедри, предметної (циклової) комісії, які викладали практикантам спеціальні дисципліни.

Комісія приймає залік у студентів на базах практики в останні дні її проходження або у вищому навчальному закладі протягом перших десяти днів семестру, який починається після практики. Оцінка за практику вноситься в заліково-екзаменаційну відомість і в залікову книжку студента за підписами членів комісії.

Оцінка студента за практику враховується стипендіальною комісією при визначенні розміру стипендії разом з його оцінками за результатом підсумкового контролю.

Студенту, який не виконав програму практики без поважних причин, може бути надано право проходження практики повторно при иконанні умов, визначених вищим навчальним закладом. Студент, який востаннє отримав негативну оцінку по практиці в комісії, відраховується з вищого навчального закладу.

Підсумки кожної практики обговорюються на засіданнях кафедр предметної (циклової) комісії, а загальні підсумки практики підводяться на вчених (педагогічних) радах вищих навчальних закладів або на нарадах факультетів не менше одного разу протягом навчального року.

Тема 11. Організація методичної роботи у вищій аграрній школі. Комплекс науково-методичного забезпечення зі спеціальних дисциплін

1. Основні напрямки методичної роботи у вищих навчальних закладах 1 та 2-го рівнів акредитації.

2. Організація методичної роботи у вищих навчальних закладах 1 та 2-го рівнів акредитації: а) колективна форма роботи; б) індивідуальна форма роботи.

3. Методична робота з викладачами.

4. Комплекс науково-методичного забезпечення зі спеціальних дисциплін.

1. *Основними напрямами роботи в технікумах та коледжах є:*

- підвищення ефективності навчально-виховного процесу;
- підвищення якості знань студентів;
- написання викладачами методичної літератури: підручників (мають відповідати навчальній програмі з дисципліни); посібників (в основному мають відповідати навчальній програмі з дисципліни); методичних рекомендацій з написання курсових та дипломних робіт, проведення навчальних та виробничих практик, лабораторних та практичних занять, СРС; методичних розробок занять (введення нових елементів навчання на своїх заняттях); конспектів лекцій; інструкцій по проведення лабораторних і практичних занять, аудиторної та поза аудиторної СРС;
- підготовка і проведення відкритих занять (готують викладачі з досить великим стажем роботи, демонструючи свої позитивні наробки за навчальний рік);
- розробка документації з курсового та дипломного проектування (окрім методичних рекомендацій, необхідна розробка для студентів індивідуальних завдань, пов’язаних з виробництвом, плани з СРС на заняттях та плани з консультацій);

впровадження на своїх заняттях передового педагогічного досвіду (методичні розробки, виступи на методичних семінарах; відкриті заняття).

2. Щоб *методична* робота в технікумах і коледжах носила творчий, а не формальний характер, керуючим даною роботою (заступникові директора ВНЗ з навчальної роботи та завідуючому методичним кабінетом) доцільно *організовувати* її, враховуючи індивідуальні особливості педагогів ВНЗ.

Організація методичної роботи у вищій аграрній школі 1 та 2-го рівнів акредитації включає:

- умовний поділ педагогічних працівників ВНЗ на категорії з урахуванням методичної кваліфікації педагогів: перша - досвідчені педагоги, що мають необхідну спеціальну та педагогічну освіту та великий стаж педагогічної роботи; друга категорія – випускники ВНЗ, спеціалісти у різних галузях сільського господарства, недавні випускники педагогічних факультетів, які ще не мають значного педагогічного досвіду; третя категорія – виробничники, які не мають педагогічної освіти і досвіду роботи у ВНЗ; четверта категорія – педагоги, які мають достатній педагогічний досвід роботи у ВНЗ, але не мають педагогічної освіти. Дана класифікація умовна;

- умовний поділ педагогічних працівників ВНЗ на категорії за ступенем активності та інтересу, які вони проявляють до методичних питань: перша категорія – педагоги, які постійно цікавляться питаннями зі своєї спеціальності та змінами у методиці їх навчання; друга категорія (пасивні) – педагоги, які не проявляють ініціативу; третя категорія – педагоги, які цікавляться змінами у методиці навчання своєї дисципліни несистематично: час від часу, від перевірки їх навчальної роботи з боку керівництва ВНЗ до наступної перевірки; четверта категорія (неактивні) – педагоги, які розглядають методичну роботу як роботу, від якої по можливості потрібно звільнитися; педагогічні дослідження вчених (і у нас на факультеті) довели, що педагог з першої умовної класифікації може опинитися в будь-якій категорії другої умовної класифікації і т.п.;

- методична робота має будуватися за принципом колегіальності під час обговорення і вирішення будь-яких організаційних питань з навчально-виховного процесу;

- кожен педагогічний працівник повинен мати доручення з методичної роботи ВНЗ та нести особисту відповідальність за його виконання;

- на навчальне півріччя у ВНЗ розробляється єдиний план методичної роботи по місячно; він включає розділи: робота педагогічної ради; робота методичних комісій; інструктивно-методичні поради; підвищення загальної та

педагогічної освіти; вивчення нового у методиці навчання дисциплін; відкриті заняття;

- при плануванні методичної роботи ВНЗ береться за основу перспективний план роботи ВНЗ.

Існує *колективна* та *індивідуальна* форми проведення методичної роботи у ВНЗ. До *колективної* форми методичної роботи належить: педагогічні ради (школи, ПТУ); методичні комісії (вища школа 3-4-го рівнів акредитації); методичні наради, семінари, конференції; школа молодого викладача; школа передового досвіду (вища школа 1-2-го рівнів акредитації). До *індивідуальної* методичної належить: самостійна методична робота викладачів під час написання ними методичних розробок та посібників; індивідуальна робота з педагогами керівниками методичною роботою у ВНЗ.

Вчені рекомендують наступну програму формування і розвитку умінь студентів для *вивчення досвіду роботи викладачів*: 1. Вдосконалення візуальних умінь студентів для вивчення професійних досягнень педагогів: поелементно-диференційовані спостетеження; синхронно-дифренційовані спостереження. 2. Використання методологічних і документально-бібліографічних засобів і методів для вивчення педагогічного досвіду педагогів. 3. Застосування комунікативних методів. 4. Формування лабораторно-експериментальних умінь студентів у процесі професійної дослідницької діяльності. 5. Розвиток конструктивно-організаторських умінь студентів при вивченні професійного досвіду.

Провідними методами для вивченні передового *педагогічного досвіду*, що змістовно збагатяться при подальших дослідженнях, є візуальні, в процесі використання яких відбувається формування візуальних умінь. Візуальні методи представляють комплекс цілеспрямовано організованих, логічно взаємопов'язаних форм діяльності по спостереженню за всіма аспектами педагогічної праці викладача з метою виявлення визначальних характеристик; на підставі понятійного апарату педагогічного досвіду, в умовах програмування поелементної диференційованої діяльності педагогів, формується і розвивається у студентів комплекс навиків для вивчення й

оцінки досвіду педагогів; важливий підхід дозволяє об'єднати зусилля декількох студентів для вивчення досвіду роботи одного викладача, підвищити об'єктивність висновків. Кожному студенту рекомендується вивчення окремих аспектів системи навчальної діяльності викладача за своєю програмою. При цьому у складену програму доцільно включити як один із показників: формування умінь майбутніх викладачів на даному етапі підготовки до вивчення педагогічного досвіду.

Вченими встановлено (Хмелюк Р., Орищенко В., Мелихова І.), що *вивчаючи професійний досвід кращих педагогів,* необхідно пізнати суть педагогічного процесу, знайти ті глибинні підстави, які обумовлюють його ознаки, саму його ефективність, що розглядаються з позиції критеріїв передового педагогічного досвіду. Синхронно-диференційовані спостереження рекомендуються як засіб збільшення глибини і концентрування увага студентів із метою проникнення у витоки успіху діяльності викладача. Зменшення масиву для студентських спостережень за допомогою поділу об'єкту їх досліджень на основні частини дозволяє якісно вирішувати завдання-об'єктивного функціонального вивчення цілого через дослідження його частин. Під синхронно-диференційованими спостереженнями розуміються одночасні спостереження студентськими мікрогрупами діяльності викладача і основних, об'єднаних за рівнем навчальної підготовки студентів із метою вивчення особливості якісної, змістовної, перспективної побудови взаємодії викладача з цими групами студентів і управління цією взаємодією.

Практика організації вивчення і узагальнення педагогічного досвіду студентами показала доцільність її поетапності. На першому етапі узагальнення педагогічного досвіду студенти починають із його опису на основі спостережень, бесід, вивчення документації. Це готує грунт для встановлення фактів, провідних ідей педагога, відображає конкретні зразки педагогічної діяльності. Таке узагальнення педагогічного досвіду спочатку здійснюється студентами в щоденниках спостережень педагогічних фактів, які, проте, не є єдиною формою виразу цього узагальнення. Замість

традиційних контрольних робіт для студентів практикують тематичні картки-завдання із вивчення й узагальнення педагогічного досвіду. Зразкові питання для студентів: 1.Чи є досвід даного педагога новаторським? За якими показниками? 2. Які основні ідеї навчання і виховання Ви хочете перейняти у педагога? 3. Наскільки ідеї викладача відповідають загальноприйнятим? 4. Визначте характер взаємовідношень викладача і студента, в якій мері їх можна характеризувати як співробітництво? 5. У чому виявляються ознаки співпраці викладача і студента? 6. Як здійснюється викладачем ідея логічної спрямованості виховання і навчання? 7. Якою мірою педагог володіє культурою спілкування? 8. Що Вам особливо сподобалося в навчальній роботі даного викладача? 9. Що найбільш характерне для методики його викладання? 10. Якою мірою ефективність його навчаючої діяльності залежить від глибини знань дисципліни, що викладається їм, від йогосвітосприйняття, особових якостей? 11. Чи існує система в навчальній діяльності викладача чи методи його роботи носять випадковий характер? 12. Чи виявляється логічна послідовність форм навчання, що використовуються педагогом? Яка їх залежність від теми заняття, від психологічних особливостей студента? 13. Що Вам не сподобалося в діяльності педагога, у виборі ним засобів навчання? 14. Якою мірою викладач використовує індивідуальні, групові, колективні форми роботи студентів на занятті, чи уміє їх поєднувати? 15. Чи ефективна навчальна діяльність викладача, що є визначаючим у ній? 16. Що найбільш характерне для системи обліку і контролю знань учнів даним викладачем? 17. Чи виявляється в роботі викладача його досвід, якою мірою? Чим, на вашу думку, визначається досвідпедагога? 18. Ваші пропозиції із приводу усунення негативних елементів із навчальної практики даногопедагога.

3. *Методична робота з викладачами* здійснюється, головним чином, у *предметних (циклових) комісіях*, методичних об'єднаннях класних керівників; раді наукової організації праці (НОП). Керівництво даними комісіями покладається на найбільш досвідчених і кваліфікованих педагогів, які мають організаційні здібності.

У кожну *предметну комісію входить не менше п'яти викладачів*. Загальне керівництво комісіями здійснює заступник директора з навчальної роботи. У ВНЗ 1-2-го рівнів акредитації діють такі *предметні комісії*: історії; мови та літератури; фізико-математичних предметів; загально-технічних предметів; спеціальних предметів; виробничого навчання. Якщо викладачів зі спеціальних дисциплін у ВНЗ небагато, то вони об'єднуються у циклову комісію за спеціальністю, наприклад, *циклову комісію з агрономічних дисциплін.*

Змістом роботи предметної комісії є: аналіз та розробка навчальних робочих програм і посібників; організація обміну досвідом роботи педагогів та впровадження педагогічного досвіду кращих викладачів; обговорення питань з розвитку сільськогосподарських, педагогічної та методичної наук тощо. Засідання комісії проводяться щомісячно, або за необхідністю. *План роботи предметної комісії* складається щорічно і включає розділи: навчально-організаційну роботу; методичну роботу; підвищення кваліфікації.

До навчально-організаційної роботи належить: розгляд планів роботи комісії, календарно-тематичних планів викладачів, планів з перспективної роботи навчальних кабінетів та лабораторій, індивідуальних планів роботи викладачів, планів з індивідуальних та групових консультацій викладачів, заходів щодо підготовки до екзаменаційних сесій та обговорення її результатів; тем з курсового та дипломного проектування; звітів про виробниче навчання та інше.

До *методичної роботи та підвищення кваліфікації* у предметних комісіях можна віднести: обговорення методичних розробок, відкритих занять, взаємо відвідувань занять; проведення об'єднаних засідань предметних комісій; проведення семінарів та конференцій викладачів з питань наукової, навчальної та методичної роботи; рецензування методичних посібників та інше.

Для зручності *контролю* і розподілу часу викладачів складається загальний *графік роботи методичних об'єднань і комісій* навчального закладу. Кожна предметна комісія планує на семестр *відкриті заняття*. На основі даних планів навчальна частина складає зведений *графік відкритих занять на семестр.* На кожному відкритому занятті бажана присутність директора чи

завуча ВНЗ. Проведені відкриті заняття обговорюються викладачами, даються методичні поради.

На сьогоднішній день у ВНЗ 1-2-го рівнів акредитації є певна *система підвищення педагогічної майстерності викладачів:*

- використання в своїй роботі рекомендацій відповідних нормативних документів Міністерства освіти України, науково-методичних центрів;

- розробка навчальних планів та програм, затвердження їх в установленому порядку;

- застосування нових технологій навчання та підготовка методичних рекомендацій;

- підготовка методичних рекомендацій з проблеми контролю знань, умінь та навичок студентів;

- виконання індивідуальних планів викладачами щодо підвищення їх кваліфікації (зв'язки з базовими господарствами, курси підвищення кваліфікації, педагогічний факультет, науково-методичні конференції);

- розробка планів роботи методичних (предметних) комісій та об'єднань ВНЗ для контролю за реалізацією індивідуальних планів викладачів.

Для молодих викладачів у ВНЗ 1-2-го рівнів акредитації є спеціальна програма щодо підвищення рівня педагогічної та методичної майстерності:

- допомога завідувача предметної чи циклової комісії у плануванні навчально-виховної та методичної роботи;

- допомога завідувача методичного кабінету та досвідчених викладачів у підготовці до занять;

- відвідування занять завучем та надання методичних порад;

- відвідування школи молодих викладачів та отримання ними методичної допомоги з питань: планування роботи педагога; педагогічні вимоги до занять та контролю знань, умінь і навичок студентів; методика виховної роботи (робота зі студентським колективом та батьками, проведення батьківських зборів); методика індивідуальної роботи зі студентами; методика стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів; методика проведення навчально-виробничої практики;

- відвідування занять колег.

4. *Комплекс науково-методичного забезпечення зі спеціальних дисциплін* пропонується викладачам *ВНЗ 1-2-го рівнів акредитації* і на сьогодні він включає:

- виписку з навчального плану щодо кількості годин за семестром та місяцями;

- навчальна (типову, затверджена Міністерством освіти України) програму з предмета та робочу навчальну програму з предмета (складається викладачем на основі типової програми і затверджується з певними змінами на предметній (цикловій) комісії);

- протокол погодження робочої програми (виписка з протоколу засідання предметної (циклової) комісії;

- конспекти лекцій з дисципліни;

- матеріали системи контролю знань, умінь та навичок студентів з предмета;

- програма з навчальної та виробничої практик (затверджена Міністерством освіти України);

- питання з екзаменаційних білетів, екзаменаційні білети (затверджуються на засіданні предметної (циклової) комісії;

- завдання та методичні вказівки до проведення аудиторної і поза аудиторної самостійної роботи студентів;

- методичні вказівки з курсового та дипломного проектування;

- комп»ютерні варіанти лекцій, контролюючі програми.

Тема 12. Методика проблемного навчання

1.Проблемне навчання: технологія, переваги, недоліки.

2. Проблемні ситуації, їх характеристика.

3. Рівні повноти проблемного навчання.

1. *Структурно проблемне навчання* виглядає таким чином: проблемне питання - проблемна ситуація - проблема - гіпотеза - вирішення - аналіз - висновки .

Покращить самостійну роботу: систематичне самостійне вправлення студентів у розв'язанні проблемних завдань; проблемне викладення під час засвоєння навчального матеріалу; систематичне використання на заняттях науково-популярної чи довідкової літератури; створення системи проблемно-пізнавальних завдань, які поступово ускладнюються.

Проблемно-пошукове навчання необхідно у тих випадках, коли вміст матеріалу є логічним продовженням раніше самостійно вивченої теми, посильний для самостійного пошуку). Ефективне застосування проблемного навчання і в тих випадках, коли зміст навчального матеріалу направлений на формування понять, знань про закони і теорію в певних галузей. Важливо застосовувати проблемне навчання, коли проблемні ситуації, які створюються на базі одного змісту, знаходяться в зоні найближчого розвитку пізнавальних можливостей студентів.

М. І. Махмутов дає досить досконале визначення проблемного заняття –це заняття, на якому викладач навмисне створює проблемні ситуації та організує пошукову діяльність студентів за самостійною підготовкою проблеми; сам ставить проблеми та вирішує їх, показуючи студентам логіку думки.

Визначені рівні проблемності: 1-й – низький: викладач сам створює проблемну ситуацію, задаючи питання проблемного характеру та вирішує її; 2-й – середній: викладач створює проблемну ситуацію, а студенти шукають шляхи вирішення; 3-й- високий: студенти створюють проблемну ситуацію і шукають шляхи її вирішення.

Методами проблемного навчання є: *евристична бесіда, дослідницький метод, лабораторно - експериментальний, курсове та дипломне проектування, проблемне викладення матеріалу.*

Технологія проблемного навчання – це сукупність структурних елементів та їх послідовність.

Переваги проблемного навчання: сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів; може бути використане як первинне закріплення; висока ступінь засвоєння матеріалу.

Недоліки проблемного навчання: велика витрата часу, обов'язкове передування словесних методів.

Користуючись термінологією М. Махмутова, підрозділяючого *питання* на інформаційні і проблемні, ми вважаємо, що на інформаційні, призначені для з'ясування ступені засвоєння студентами навчальної інформації, вже повідомленої викладачем, повинні обов'язково відповідати студенти. Відповідь у цьому випадку формується на основі наявних знань. Такі питання актуалізують знання, але не активізують механізм мислення, оскільки вони не

містять проблеми. Їх використовування доцільне в якості контролю, а також на етапі виявлення проблеми та обгрунтування гіпотези.

Проблемними питаннями є такі, відповіді на які не містяться в колишніх знаннях і в пред'явленій інформації, тобто містять нерозкриті проблеми. Відповідь вимагає узагальнень, аналізу існуючих даних (знань) або придбання нових. На такі питання не завжди потрібна відповідь студента. В основному повинен відповідати на них сам викладач. Проблемними М. Махмутов рахує ті питання, які вимагають від студента не простого відтворення раніше повідомленої інформації, а творчого оперування цими знаннями. Проблемне питання ставиться так, щоб формувати діалектичне мислення, тобто, щоб примусити студента розглядати факти, явища, поняття в їх взаємному зв'язку. Звичайно ж проблемні питання повинні спиратися на одержані раніше знання, але питання необхідне поставити так, щоб з його допомогою одержати нові знання.

На жаль, на практиці в основному застосовуються питання інформаційного типу, а іноді вони до того стереотипні і так часто застосовуються, що не тільки не активізують дії студента, а, навпаки, викликають негативні емоції і гальмують пізнавальну діяльність. Такі питання виконують роль перешкод в лекції.

Отже, саме *поняття проблема* вимагає перш за все відповідних дій, в процесі яких і отримуються знання. Якщо поняття проблеми більш менш визначене і практично не зустрічається в різних тлумаченнях, то визначення проблемне навчання до нашого часу, ще стоїть і чітко не сформульоване, не дивлячись на ряд дуже серйозних робіт з цього питання, виконаних як дидактами, так і психологами.

Існують різнопоняття цього терміну. Так, наприклад, М. Махмутов визначає *проблемне навчання* як «тип розвиваючого навчання, в якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність студентів із засвоєнням ними готових висновків науки, а система методів, побудована з урахуванням принципу проблемноєті; процес взаємодії викладання і навчання орієнтований на формування світогляду студентів, їх пізнавальної

самостійності, стійких мотивів навчання і розумових (включаючи і творчі) здібностей в ході засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій». Як систему оптимального управління пізнавальною, творчою, теоретичною і практичною діяльністю студентів, засновану на певному розумінні закономірностей процесу мислення і умов

Деякий інший підхід до трактування проблемного навчання у Т. Ільїної, яка вважає, що поскільки проблемне навчання застосовується усередині інших методів, його не можна розглядати не як особливий метод навчання, не нову систему навчання. У цьому питанні Т. Ільїна погоджується з М. Скаткиним, вважаючим його особливим підходом до організації навчання, що виявляється перш за все в характері організації пізнавальної діяльності студентів.

Всі ці визначення *проблемного навчання* засновані на глобальній оцінці пізнавальної діяльності, включаючи всі її механізми. А в цьому випадку важко буває задовольнити однією формулою всі складові. Не намагаючись коректувати приведені вище трактування проблемного навчання, ми тільки вкажемо, що в даній роботі проблемне навчання розглядатиметься як система прийомів, що забезпечують цілеспрямовані дії з організації включення механізмів мислення і поведінки інтелекту шляхом створення *проблемних ситуацій.*

Основні етапи рішення проблеми. А. Матюшкин виділяє чотири основні етапи в процесі рішення проблеми: пошук засобів перетворення умов задачі; виникнення проблемної ситуації; реалізація знайденого принципу; перевірка правильності знайденого рішення.

У цьому трактуванні етапів рішення проблеми випав один елемент - етап складання (висунення) гіпотез рішення проблеми, на який указував М. Махмутов. Він розбиває вирішення на п'ять етапів: складання плану рішення проблеми; висунення припущення та обгрунтування гіпотези; доказ гіпотези; перевірка рішення проблеми; повторення і аналіз процесу рішення.

2. Класифікація *проблемних ситуацій* базується на засобі їх виникнення. Проблемні ситуації можуть виникати при зіткненні студентів з життєвими явищами, які потребують теоретичного обгрунтування,

організації практичних робіт, спонуканні їх до аналізу життєвих ситуацій, до порівняння нових фактів, формуванні гіпотез, дослідженні явищ.

Диференційовані всі проблемні ситуації на три класи: очевидні, напівочевидні, неочевидні. В основі кожного класу лежать відмінні внутрішні ознаки пізнавального процесу, що визначають особливості виникнення того чи іншого виду проблемності в навчанні, і як наслідок, спричиняють темп і характер розвитку студента. До першого класу проблемності належить пізнавально-смислова суперечність. Другий клас - джерел проблемності-це інтелектуальні утруднення, перешкода в пізнавальній діяльності. Не всяка складність характеризує проблемність, якщо у студентів відсутні вихідні знання, то утруднення часто замішані на рівні нерозуміння. Третій клас – суб'єктивно - об'єктивна невизначеність, непорозуміння. Це приховані джерела проблемності пізнавального процесу.

І. Лернер дає чітке визначення поняття "*проблемна ситуація*"- це явно чи смутно усвідомлені труднощі, подолання яких потребує від суб'єкта творчого пошуку нових знань, нових засобів і ідей.

Але, дуже часте використання *проблемних ситуацій* може привести до інтелектуального утримання, коли без сторонньої допомоги людина не в змозі побачити проблему самостійно, бо"істина" не загорнута в кольорову обкладинку".

Для створення *проблемних ситуацій* використовують питання у яких є протиріччя. Проблемне навчання може застосовуватись для первинного закріплення матеріалу.

Насправді, *«проблемна ситуація* - початковий момент мислення»), вона практично не впливає на механізм сприйняття. Сприйняття здійснюється без проблемної ситуації. Довільне запам'ятовування засноване на готових висновках науки і, як було показано вище, продуктивно при інформативному методі навчання, якщо створити достатню емоційність і наочність. Тому, користуючись терміном проблемне навчання, ми розуміємо під ним, головним чином, навчання, орієнтоване на максимальне використання мимовільного запам'ятовування, шляхом створення проблемних ситуацій і вирішення проблем. У даному випадку йдеться не про розкриття (вирішення) проблем, що стоять перед наукою, а про характер викладу відомої навчальної інформації (про проблемну методику викладу інформації, що полягає в створенні проблемних ситуацій у процесі проведення лекції, виявленні і вирішенні навчальних проблем із залученням аудиторії).

Дамо визначення терміну *проблемна, ситуація.* Проблема - складний теоретичний або практичний процес, що вимагає вивчення, дозволяє дослідження. Розрізняють проблеми наукові і навчальні. Ситуація - поєднання умов і обставин, що створюють певну обстановку, положення. Звідси проблемна, ситуація - це поєднання певних умов і обставин, створених з навчальною метою, які спонукають до виникнення нових практичних і теоретичних питань (задач), що вимагають вивчення, дозволу, дослідження. Потрібно .розрізнять проблемне питання і проблемну ситуацію. Питання не вимагає поєднання умов і обставин.

Розробці *вимог до проблем і проблемних ситуацій* останніми роками присвячено багато робіт, проте якнайповніші це питання розробили М. Махмутов і А. Матюшкин. Основні вимоги, що пред'являються до проблемної ситуації, наступні:

- суперечність інформації, бо діалектичний . шлях пізнання істини лежить через виявлення і подолання суперечностей, а не через догматичний постуллат істини;

- орієнтованість на максимальну самостійність і пізнавальну діяльність навчаного;

- відповідність навчальної інформації, яку пізнає студент, знанням, що у нього вже є;

- створення достатньої складності у вирішенні проблеми., яка в той же час повинна бути посильною, щоб сприяти формуванню потреби подолання виникаючих суперечностей;

- породження в процесі подолання суперечностей потреби в аналізі нових ситуацій, пов'язаних з тією, що розглядається;

- максимальна ясність і відсутність не зрозумілих для студентів слів і виразів;

- опора на основні дидактичних принципів навчання (науковість, систематичність і ін.).

Виконання цих вимог при постановці *проблемної ситуації* однозначно вирішує питання, чи є задача проблемною ситуацією? Звичайно, ряд задач

носить проблемний характер, вони активізують пізнавальну і формують навики розумової діяльності. Якщо ж задачі вимагають тільки використання відомої інформації (формул, аналітичних виразів), щоб за допомогою механічних дій одержати числові відповіді, побудувати графіки тощо, то вони не тільки не включають механізму мислення, а, навпаки, викликаючи негативні емоції, гальмують його.

Завдання *створення проблемної ситуації* відноситься до числа складних проблем для самого викладача, тому знання способів їх створення є однією з умов успішного застосування проблемного навчання. Способи створення проблемних ситуацій повинні задовольняти основним дидактичним принципам навчання. Крім того, вони повинні відповідати:

- даному навчальному матеріалу і характеру проблемної ситуації;
- технічним можливостям завдання проблемної ситуації;
- рівню підготовки студентів до сприйняття даної проблеми;
- вигляду і формі занять, на яких створюється проблемна ситуація.

Спробуємо, використовуючи, дати загальну класифікацію *способів створення проблемних ситуацій і* проілюструємо їх конкретними прикладами.

1. Зіткнення студентів з суперечностями між новими фактами, явищами і старими знаннями при необхідності теоретичного пояснення і пошуку шляхів їх застосування. Це звичайно не означає, що всі вимоги даного пункту повинні бути сформульовані в одній проблемі. Проблем тут може бути декілька, але всі вони підлеглі одній ідеї.

2. Зіткнення студента з необхідністю вибору потрібної йому інформації (ситуації з надмірною інформацією) .

3. Використання суперечностей між знаннями, що є у студентів, і виникаючими практичними задачами.

4. Спонукання до порівняння, зіставлення і протипоставленню фактів, явищ, правил, дій і їх узагальненню.

5. Зіткнення студента з суперечностями між існуючими технічними рішеннями і новими вимогами, що пред'являються практикою.

6. Пред'явлення студентам фактів і явищ, що носять як би нез'ясовний характер, але що привели в історії науки до вирішення важливої наукової проблеми. В цьому випадку, як правило, виникає суперечність між життєвими і науковими поняттями явищ.

7. Пред'явлення студентам ситуацій практичного характеру, що вимагають оцінки стану систем.

8. Спонукання студентів до аналізу станів і режимів окремих функціональних елементів, систем і пристроїв.

9. Спонукання студентів до виявлення міжнаочних зв'язків і зв'язків між явищами. Проблемні ситуації можуть бути задані в формі: усної інформації; аналітичних виразів; графіків, таблиць і умовних позначень; демонстрації фізичниз явищ; текстової інформації; задачі.

Вирішення *проблемних ситуацій* може здійснюватися:

- самостійно (індивідуально) ;

- при обговоренні окремих етапів разом із викладачем (на лекціях);

- групами (на практичних і семінарських заняттях);

- невеликими колективами по три-чотири люди (на лабораторних, практичних заняттях і науковій діяльності).

Окрім розглянутих методів і прийомів активізації механізму мислення активізуючими є:

- планування (складання планів викладу за прослуховуючим або прочитаним матеріалом); тобто, це такий виклад навчальної інформації, коли вміст, який в одній задачі був метою дії, в подальшій виступає як спосіб або частина способу дії;

- експрес-метод;

- науково-дослідна робота студентів.

3. М. Махмутов виділяє чотири *рівні повноти проблемного навчання* :

- проблемні ситуації створює викладач, який і вирішує виявлену проблему. Пізнавальна активність студентів якнайменша;

- викладач створює проблемну ситуацію і привертає студентів до сумісного пошуку шляхів вирішення проблеми;

- студенти створюють проблемну ситуацію аналогічно, а формулюють і вирішують проблему сумісно з викладачем;

- всі етапи створення проблемної ситуації, виявлення проблеми і її вирішення виконують студенти.

Як випливає з приведеної класифікації, рівні повноти проблемного навчання, головним чином, характеризують ступінь участі студентів у виявленні і вирішенні проблеми в ході різних форм занять і свідчать про те, які дії виконують студенти. Мабуть, рівень участі студента в процесі створення проблемної ситуації і рішення проблеми залежатиме і від форми навчання. Цілком очевидно, що на лекції він не може брати участь у вирішенні проблеми в такій же мірі, як на семінарському занятті. Частіше всього на лекції створює проблемну ситуацію і вирішує проблему сам викладач. Адже якщо всі проблеми сучасної науки (а на лекції формулюються саме вони) запропонувати вирішувати студентам, то відведеного часу не вистачить для виконання вимог програми.

Висловлюючи навчальну інформацію, викладач зобов'язаний розкривати навчаним всі етапи рішення проблеми, починаючи з виявлення і закінчуючи аналізом одержаних рішень, залучати до процесу мислення своїх слухачів, примушувати їх брати участь у процесі створення проблемної ситуації і вирішення проблеми. Рівень співучасті вважатимемо першим рівнем повноти проблемного навчання в умовах ВНЗ.

З переходом до вправ (практичних занять) рівень участі студентів у вирішенні проблем істотно збільшується. На даному етапі їм пропонуються проблемні ситуації переважно закритого типу. У міру формування навиків вирішення проблем можна переходити і до відкритих проблемних ситуацій. Роль викладача на цьому рівні ще досить велика: на таких заняттях до 70 % дій виконують студенти і близько 30 % - викладач. Задача викладача полягає в тому, щоб направляти розумові дії по оптимальному шляху рішення проблем (другий рівень повноти).

Великі можливості в забезпеченні повнішого навантаження механізму мислення містяться в семінарських заняттях і лабораторних роботах (третій

рівень повноти). На таких заняттях необхідно забезпечити умови для самостійного вирішення простих і складних проблем як відкритого, так і закритого типів. Роль викладача полягає в керівництві діями студентів, контрол,і правильності формування проблемних ситуацій. На цих заняттях бажано створювати багатоланкові проблемні ситуації, як найбільш розвиваючі пізнавальну діяльність. При цьому особлива увага необхідна приділяти аналізу одержаних рішень, їх застосуванню в практичних цілях.

Четвертим рівнем повноти участі студентів у-вирішенні проблем слід рахувати повністю самостійне рішення проблем рівнів складності А. Такі завдання характерні для контрольних робіт, іспитів, а також для інших навчальних ситуацій, коли виключається викладач як керівник створення умов для повної самостійності.

Самостійне рішення складніших проблем і може бути забезпечене при курсовому проектуванні. На цьому етапі, як правило, пропонується вирішувати проблеми по складнощі, рівні рівню В. В цьому випадку при рішенні проблем практично діє сам навчаний, роль викладача зводиться лише до консультацій. Це п'ятий рівень повноти.

Останнім, шостим, рівнем повноти проблемного навчання слід рахувати дипломне проектування, коли студент вирішує складні проблеми, як мінімум, рівня В, а, як правило, рівня А. Викладач на цьому етапі навчання виступає як керівник і консультант, але ухвалювати рішення зобов'язаний сам студент. Задача викладача - не нав'язувати своє рішення, а сумісно зі студентом сформулювати проблему на проектування так, щоб при максимальній самостійності студент зміг би знайти правильні рішення даної проблеми.

Всі розглянуті методи, що активізують механізм мислення, повинні використовуватися залежно від навчальної інформації, складу і підготовленості аудиторії, обстановки тощо. Ніколи не слід захоплюватися використанням одного приема. Необхідно пам'ятати, що як слабка притока подразників, так і тривале використання одних і тих же подразників неминуче ведуть до того, що знижується загальний тонус кори головного мозку і більш того виявляється гальмівний стан вищого відділу центральної нервової системи.

13. Методика ігрового навчання

План

1. Ігрове навчання – активне навчання.
2. Імітаційні ігри.

1. Е І. Рибальський звертає увагу на розшифрування поняття "*ігрові (імітаційні)" заняття:* " це по суті комплекс методів, що включає не лише ділові ігри, а й імітаційні вправи, аналіз конкретних ситуацій, розігрування ролей, ігрове проектування, використання різноманітних тренажерів".

Р о зроблена одна з класифікацій методів за активізацією навчання. Методи поділені на два класи: неімітаційні та імітаційні. До неімітаційних методів входять: проблемні лекції, практичне заняття і лабораторна робота, семінари і тематичні диспути, випускні чи курсові роботи, виробнича практика, використання навчальних, контрольних машин і програм, групова консультація, науково-дослідна робота, олімпіада чи науково-практична конференція. Імітаційні методи-неігрові (аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи, індивідуальний тренажер), ігрові (розігрування ролей, ділові ігри).

Імітація - наслідування. Назва гри залежить від мети імітування: виробничий процес – виробничі; сфера управління – управлінські; навчально-виховний процес – дидактичні, а ті в свою чергу залежать від мети імітації.

Імітаційні форми навчання можна умовно поділити на дві групи: індивідуальні: вирішення виробничих ситуацій, робота на тренажерах, ігрове проектування; колективні (інтерактивні): розігрування ролей, ділові ігри, ігрове проектування.

Розглядають ознаки методів активізації навчання: примусова активізація мислення (студент повинен бути активним незалежно від його бажання); активність студента носить некороткочасовий характер) самостійне творче вироблення рішень підвищує ступінь мотивації і емоційності; постійна взаємодія студентів в викладачем з допомогою прямих та зворотних зв'язків; направленість на придбання професійних умінь та навичок.

Доцільно вибирати види ігрової діяльності у відповідності до мети навчання: диспут - така форма співробітництва, яка використовується для вивчення двох різних поглядів на вирішення будь-якої проблеми; дискусії - це така форма співробітництва, коли в проблеми, що обговорюється ініціативно висловлюються всі, хто приймає участь в діяльності; групове інсценування представляє собою таку форму співробітництва в

спільній діяльності, коли її учасники виконують протилежні ролі і відстоюють різні інтереси в одній і тій же проблемі; головним організаційним моментом є попереднє ознайомлення інсценування конференції гомогенних груп передбачає поділ всіх гасників діяльності на декілька підгруп.

У вищій школі доцільно використовувати ігрові і неігрові імітаційні методи активізації навчання: аналіз конкретної ситуації, розігрування ролей, ділові ігри та не імітаційні методи: семінари, диспути, проблемні лекції, конференції, виробничу практику.

Такому методу, як *аналізу конкретних ситуацій*, можуть підлягати такі навчальні ситуації: події на визначеній стадії розвитку; явища і процеси, які закінчились; джерела і причини виникнення, розвитку чи відхилення від норми фактів та явищ; зафіксовані результати чи наслідки явищ, які вивчаються; поведінка чи дія конкретних осіб.

Визначені наступні ознаки методу розігрування ролей: наявність складної задачі, проблеми і розподіл ролей між учасниками, її рішення, різні інтереси учасників, які представляють різні служби; взаємодія учасників під час проведення дискусії; введення викладачем, в процесі занять, корегуючих умов:викладач може перервати обговорення чи дати додаткову інформацію; оцінка результатів обговорення і підведення підсумків викладачем.

В основі даних *методів "круглого столу* “ лежить принцип колективного обговорення проблеми. Об’єднані методи "круглого столу" у чотири групи.

Перша група - *навчальні семінари*. На міжпредметні семінари виноситься тема, яку необхідно розглядати в рівних аспектах. На них можуть бути запрошені спеціалісти відповідних професій. Тематичні семінари проводяться в метою акцентувати увагу студентів на конкретній актуальній темі.

Друга група - *навчальні дискусії*, їх проводять ва матеріалами лекцій, результатами практичних занять, проблемами, запропонованими самими студентами.

Третя група - навчальні зустрічі ва "*круглим столом*". Перед кожною зустріччю висувати цікаву проблему і формулювати запитання для обговорення. Для ілюстрації думок доцільно використовувати відеокамеру, схеми, графіки. Щоб обговорення не пішло в бік теми викладачу необхідно поговорити з запрошеними спеціалістами до початку зустрічі.

Четверта група - *метод "мозкової атаки*". Виділено п"ять етапів даного методу. Перший етап - формування проблеми, визначення умов колективної роботи, видача студентам правил пошуку рішення і поведінки. Другий етап - тренувальна сесія-розминка. Вправи по швидкому пошуку відповідей на запитання і завдання тренувальної сесії на 15-20 хвилин. Третій етап - "мозкова атака" -"штурм" поставленої проблеми. Нагадуються правила роботи і за сигналом викладача починається висування ідей у всіх групах одразу. До

кожної з груп закріплюються експерт із числа студентів. Четвертий етап - оцінка і відбір найкращих ідей. Поки експерти на основі вибраних критеріїв відбирають ідеї, робочі групи відпочивають 10-15 хвилин. П'ятий етап - повідомлення про результати "мозкової атаки". Обговорення результатів роботи груп, оцінка найкращих ідей, публічний захист, прийняття колективного рішення.

Ділова гра - це спеціально організована діяльність для перетворення теоретичних знань в практичний контекст. Ділова гра - специфічний метод формування умінь та навичок. Визначені ознаки ділових ігор - розподіл ролей, взаємодія учасників гри, неоднаковість інтересів студентів , наявність загальної мети, врахування імовірного характеру фахової діяльності та інформаційної невичерпаності, реалізація "ланок-рішень", стисліть часу, самооцінка наслідків, наявність системи стимулювання.

Можна вважати *ділову гру* репетицією виробничої діяльності людини. Вона дає можливість програвати практично любу конкретну ситуацію в особах, що дозволяє краще зрозуміти психологію людини. Це важливо, бо вища аграрна школа готує не тільки спеціаліста, а насамперед - керівника виробничим процесом, який безпосередньо працює з людьми.

Ділові ігри можна застосовувати як під час вироблення вмінь і навичок (педагогічні ігри), так і в процесі залучення студентів до самостійної творчої праці щодо оволодіння знаннями з обраної спеціальності (навчальні та наукові ігри).

Дидактичну гру можна трактувати як форму навчання, де засвоєння студентами змісту освіти під керівництвом викладача опосередковано їхньою ігровою взаємодією, що регулює певними, встановленими правилами гри, порядком і режимом. *Виділено шість типів дидактичної гри.*

Перший тип - комбінаторекі ігри. Для них характерної відсутність спеціальних ігрових процедур, вихідні позиції учасників гри рівноцінні, протягом цієї гри суперники бачать всі ходи один одного.

Другий тип - ігри ймовірносні. Прикладом таких ігор є різноманітні вікторини.

Третій тіш-стратегічні ігри. По суті це рольові дидактичні ігри.

Четвертий тип-ситуаційно-рольові ігри; ситуації, до яких потрапляють учасники гри спроектовані заздалегідь і складають основу даної ігрової моделі.

П’ятий тип-імітаційні ігри; найважливіша особливість ігор за даного типу: поряд з моделлю процесу навчання, що лежить в основі всіх типів дидактичних ігор, а також рольовою поведінкою учасників, притаманною рольовим і ситуаційно-рольовим дидактичним іграм, для Імітаційних ігор обов'язковою є імітаційна модель відтворюваної у грі ділянки людської практики.

Шостий тип - гра-драматургія. Основна ознака цього типу гри - заздалегідь написаний автором сценарій, який значно обмежує свободу поведінки учасників. Ознаки гри: студент під час гри звертає

увагу в основному на те як він відтворює свій персонаж, а не на текст ролі; в грі існують глядачі і безпосередні виконавці.

2. У теперішній час цікавість до гри зумовлена з одного боку розвитком педагогічної теорії і практики, розповсюдженням проблемного навчання, а з іншого боку - соціальними та економічними потребами формування різносторонньої активної особистості.

Пізнавальний ефект і*мітаційних ігор* обумовлений комбінованим використанням трьох методів: аналітичного, експериментального, експертного. З допомогою аналітичного методу конструюється гра. У процесі конструювання аналізується великий фактичний матеріал, виділяються головні елементи *і* зв'язки, формуються гіпотези і теоретичні положення з вивчених явищ. Участь професіоналів у експерименті, підкреслює вчений, активізує експертний потенціал студентів, вони аналізують і переоцінюють свій минулий досвід. Експериментальний характер ігрового методу визначається автором тому,що кожне проведення гри можна розглядати як лабораторний експеримент з системою, яка вивчається. Імітаційні ігри можуть застосовуватись для вирішення різних задач: навчання, прийняття господарського рішення, організації, проектування, дослідження.

Важлива роль *імітаційних ігор* для розвитку методів лабораторного експерименту в економіці та інших галузях, які взагалі були позбавлені засобів експериментального вивчення.

Доцільно звернути увагу на контроль при проведенні *ділових ігор:* пропонується десятибальна система оцінки. Розроблена картка оцінки результатів (нарахування балів та їх скасування за ролями). Пропонується ввести у гру поняття "активність", яке надасть діловій грі елемент змагання. Вчені відмічають, що активність може визначатись в балах: "3"- мало активний; "4"- активний; "5"-висока активність (відмічені знання матеріалу, студент задає суттєві запитання); "О"- неактивний. У діловій грі викладачу відводиться керівна роль, але він стає співучасником гри.

Визначені ознаки, які відрізняють ділові ігри від методу розігрування ролей: обсяг інформації більший, необхідність перевірки розрахунків, динамічність ситуації, врахування інформації невизначеного характеру діяльності, залежність кожного наступного етапу від попередніх дій гравців.

Технологія та методика проведення гри: перш ніж провести гру викладач повинен дотримуватись таких етапів у підготовці гри: вибір теми гри; дослідження закономірностей і моделі гри; розробка сценарію і динаміки гри; постановка мети та її призначення; розподіл ролей і визначення функцій кожного учасника; методика процесу гри (послідовність етапів взаємодії функцій); забезпечення учасників інструкцією гри; підготовка гри заздалегідь.

Загальні методичні вказівки до дидактичних ігор: встановлення призначення гри (наявність проблеми, цілей, завдань, етапів); створення імітаційної моделі; розробка комплексу навчально-методичного забезпечення гри (сценарій, календарно-тематичний план, навчально-методична карта, методика та динаміка гри (хід гри), роздатковий матеріал; розподіл ролей, визначення функцій учасників гри; видача учасникам гри необхідної документації; встановлення виробничих вимог; розробка системи стимулювання; розробка інструкцій для кожного учасника; ознайомлення учасників з умовами гри; підготовка форм обліку результатів (шкала штрафів для системи стимулювання); інструктаж перед початком гри.

Технологія імітаційного навчання – це сукупність основних елементів гри, сукупність елементів дидактичної системи, їх взаємозв'язок та послідовне використання.

При вирішенні проблем невеликими колективами доцільно використовувати *прийоми «мозкового штурму»*, що застосовуються в практиці інженерів-винахідників. Суть «мозкового штурму» полягає в наступному: створюються дві групи, які на першому етапі виконують роль «генераторів». На цьому етапі заборонена всяка критика ідей, відношення між учасниками доброзичливе, ідеї підхоплюються і розвиваються. На другому етапі обидві групи «аналітики», але результати аналізуються перехресно. При використанні даного прийому найповнішим виявляється евристичний метод вирішення проблем, що розвиває творчі здібності фахівців ВНЗ.

Ігрова ситуація. Людина з дитинства розвивається в грі. Змагання - теж форма гри. Кожному в змаганні хочеться перемогти. Проте, коли доводиться говорити про ігрову ситуацію в процесі навчання, це деколи викликає подив, що є не стільки слідством неприйнятного відношення до даного прийому, скільки нерозумінням терміну і місця цього прийому активізації навчального процесу.

Найчастіше використовується цей прийом на практичних заняттях і лабораторних роботах. Активізується стимулами пріоритету, оцінки і часу.

На практичних заняттях створюється *ігрова ситуація* декількома прийомами:

- перед групою поставлена задача та оголошується, що першому, вирішив задачу за n хвилин, ставиться оцінка «5», наступному, вирішив за m хвилин, — «4»;

- група розбивається на підгрупи і організовуються змагання між ними (хто вирішить задачу швидше та якісно);

- організація обговорення ухвалених рішень самими студентами, особливо якщо обговорюються рішення, що приймаються підгрупами, і їх оспорює інша підгрупа («мозковий штурм»).

Застосовуються елементи *ігрових ситуацій* і при проведенні лекцій. Суть їх полягає в наступному. Викладач поводиться з питанням до аудиторії, доповнюючи його стимулом пріоритету: Хто придумає оригинальнальніше рішення? тощо. При відповіді на поставлене питання створюється ситуація гри: один починає відповідь, другий - продовжує і тощо. Це фактично діалог з елементами ігрової ситуації, але оскільки студенти не знають, хто продовжуватиме думку попереднього товариша, то всі гарячково думають. Нікому не хочеться показувати свої незнання перед аудиторією.

Інший тип *ігрових ситуацій* - *ділові ігри*, пов'язані з оцінкою і прийняттям рішень. Такі ігри виховують волю, рішучість, відчуття віри в свої сили, здатність ухвалювати рішення в умовах окреслених рамками часу. Гра допомагає освоїти закони і закономірності, звірити особисті враження з враженнями і висновками інших.

Таким чином, *ігрова ситуація* - это такий же серйозний методичний прийом активізації механізму мислення, і зневажливо до нього відноситися не слід. У педагогічній практиці необхідно використовувати всі прийоми, що сприяють формуванню знань, навиків і умінь у майбутнього фахівця.

Поряд із традиційними формами *профорієнтаційної роботи*, як: профорієнтаційні заняття, професіографічні зустрічі, професіографічні екскурсії, навчально-виробничі ігри. *Наведемо приклади навчально-виробничих ігор.*

Гра «Снайпери». У цій грі беруть участь 2 команди по 5 гравців у кожній. Гра передбачає 2 етапи. 1 етап «Снайпер». Центральним елементом гри є мішень з 10 концентричними колами, на яких розміщено цифри. Учасники команд по черзі підходять до мішені й обирають номер запитання. Ведучий зачитує запитання, після цього команда може радитися протягом 2 хвилин; за правильну відповідь нараховується 1 бал. Якщо відповідь неправильна, то відповісти може команда-суперниця. 2 етап. Команди-суперниці задають одна одній по 5 запитань. За правильну відповідь команда отримує 1 бал.

Гра «Що потрібно людині з професії?». Учасник однієї команди називає 1 предмет, наприклад, «комп'ютер». Учасник другої команди повинен повторити назване слово і додати своє, наприклад, «комп'ютер, калькулятор».

Перемагає та команда, гравець якої останнім правильно повторить попередні слова й назве своє слово.

Гра «Хто швидше?». Учасники команд отримують однакові картки з перерахованими знаряддями та засобами праці, їм необхідно якомога швидше вибрати із загального списку те, що необхідно для фахівця з професії. Виграє команда, яка швидше виконає завдання.

Гра «Оптиміст» та «Скептик». На початку гри студенти об'єднуються в дві однакові за кількістю команди - «Оптимісти» та «Скептики». Ведучий пропонує учасникам команд назвати максимальну кількість позитивних («Оптиміст») та негативних (команда «Скептиків») характеристик професії. На підготовку командам дається 5 хвилин. За цей час вони можуть радитись одна з одною.

1. „Мозковий штурм" і його різновиди:

1.1. Класичний мозковий штурм. Мозковий штурм (мозкова атака) - це метод роботи групи, при якому першочерговою метою є знаходження нових, альтернативних варіантів рішень проблемної ситуації. У свою чергу по характеру всі проблеми можна розділити на три основні типи:

- аналітичні або причинні проблеми;
- синтетичні;
- проблеми вибору.

Мозковий штурм - це метод роботи для вирішення синтетичних проблем. Більшість практичних робочих проблем можливо представити в синтетичній формі.

Стадії мозкового штурму:

- спочатку представляють проблему для розгляду;

- потім висувають як можна більшу кількість ідей для вирішення або пом'якшення проблеми;

- особа, яка висловлює проблему (керівник мозкового штурму), вибирає декілька ідей для їх подальшого опрацьовування;

- на основі відпрацьованих ідей розробляють альтернативні варіанти рішення, дієві на практиці. Процес мозкового штурму зазвичай триває 2-3 години, з яких велика частина часу доводиться на останню стадію - побудову дієвих рішень.

Організація мозкового штурму. Одержаний хороший досвід при наступній груповій організації:

- Керівник - особа, яка висловлює проблеми і несе відповідальність за виконання рішень.
- Організатор - особа, яка направляє роботу.
- Ідеологи - всі решта учасників.

Якщо ви хочете добитися успіху, то важливо, щоб "організатор" володів робочим процесом хоча б на початковій стадії. Його завдання полягає в тому, щоб примусити учасників діяти згідно правил і принципів творчої роботи. Він же складає графік роботи.

У "керівника" повинен бути настрій і принципи господаря:

- він повинен знати, до чого прагнути;

- він повинен направляти і надихати учасників на пошук можливо новіших і оригінальніших ідей рішення проблеми;

- він повинен уміти переводити критику, яка приходить в голову, у формі питань "ЯК?" (наприклад, фразу, яка містить критику - "адже це занадто дорого" перетворюють на форму ідеї - "як ми можемо одержати це за нижчою ціною?")

Добре, якщо в групі "ідеологів" є і фахівці, і "профани". "Профани", які не знають проблему, є генераторами ідей тому, що мислять нестандартно, служать каталізатором ідей для фахівців.

Перешкоджаючі чинники	**Сприяючі чинники**
критика	безпосередня і відкрита
атмосфера	офіційність і формальність
активні уява і бажання	пошук "правильних рішень"
роз'яснення і обгрунтування, розвиток, переробка, здивування і коливання в ухваленні рішень	переробка і з'єднання виказаних ідей
пасивність керівника	„активність "керівника

У спрощеному вигляді *нарада по принципу мозкового штурму* можна провести, скориставшися радами психолога М. Мелія (Аргументи і факты,1992, № 5). Колективне обговорення допоможе знайти вихід з найскладнішої ситуації. Для цього необхідно виконати наступні умови:

- визначте і сформулюйте задачу, яку необхідно вирішити - одну, найскладнішу або найважливішу;

- у обговоренні повинні взяти участь не більш 7-12 чол.;

- розставте свої стільці по колу - не повинно бути "галерки", "президії".

ПОРАДА КЕРІВНИКУ: вам краще не вести цю нараду. Займіть "рядову" позицію, сядьте в загальному колі:

- жорстко визначите час обговорення. Дефіцит часу породжує стрес, який стимулює розумову діяльність. Оптимальний час - близько 30 хвилин;

- ніхто не повинен критикувати ідеї. Забороняється починати фрази із слів "Немає, це неможливо." Пам'ятайте, що в перші хвилини завжди звучатимуть банальні, стереотипні, порожні ідеї. Заборона на критику полегшує висунення будь-яких ідей. 95% людей не в змозі творчо працювати в

умовах "нормальної загрози." Якщо одного обсмикнули, то інші думатимуть про те, як би не показати себе гірше за всіх;

- відбирайте кращі ідеї, а не відкидайте гірші;

- не встановлюйте авторства ідей. Кращі ідеї - це плід колективної творчості;

- коли, ніби вихід з складної життєвої ситуації знайдений, розділіться на дві групи - "доброзичливців " і "супротивників". Постарайтеся знайти слабкі місця в своєму рішенні, перевірте його "на міцність";

- обов'язково сформулюйте ваше рішення і запишіть його.

1.2. Анонімний мозковий штурм. При анонімному мозковому штурмі відбувається збір пропозицій і ідей (власне мозковий штурм) де засідання, присвяченого рішенню проблеми. Учасників формулюють і записують всі ідеї, що відносяться до проблеми, на листках паперу, а потім передати їх ведучому.

Ведучий представляє одну ідею за іншою (не називаючи при цьому її автора), а група намагається розвивати ці пропозиції далі і добиватися їх удосконалення.

На відміну від класичного мозкового штурму, при анонімному мозковому штурмі в початковій фазі відсутній стимулюючий елемент взаємного обміну думками.

1.3. *Дидактичний мозковий штурм ("техніка Літта").*

При дидактичному мозковому штурмі на початку засідання (або засідань) про точну постановку проблеми відомо тому, хто тільки веде. Він лише поступово підводить учасників до проблеми, знайомлячи їх спочатку лише із загальними аспектами проблеми і послідовно указуючи на особливі умови, характерні для проблеми. Це підведення відбувається, як правило, в ході декількох засідань. Лише до кінця серії засідань на основі все зростаючої інформації перед учасниками починає виникати вся проблема повністю. Таким чином, проблема вимальовується грунтовніше, а учасники утримуються від ухвалення поспішних рішень без урахування всіх аспектів.

1.4. Деструктивно-конструктивний мозковий штурм. При цьому методі на першій фазі в процесі мозкового штурму висвічуються всі явні і неявні

недоліки нинішнього рішення проблеми. У другій фазі (також за правилами мозкового штурму) ведеться пошук нових і кращих пропозицій по усуненню виявлених недоліків.

1.5. Метод "а також". Тут йдеться про варіант мозкового штурму, в якому будь-яка виказана ідея грунтовно обговорюється групою, перш ніж висуваються які-небудь нові ідеї. Дискусії повинні виявляти перш за все позитивні аспекти ідей.

1.6. Техніка творчої співпраці. Ця техніка характеризується зміною групової і індивідуальної роботи. Після відносно короткого (від 10 до 15 хв.) групового мозкового штурму учасники розходяться, щоб індивідуально подумати над проблемою ще якийсь час (від 5 до 10 хв.), записати додаткові ідеї, модифікувати або розширити тих, що вже є предпоженія.

2. Конференція ідей. Це метод, який, як і попередні, можна вважати модифікацією мозкового штурму, відрізняється від нього темпом поведінки наради по висуненню ідей і допущенням доброзичливої критики у формі реплік, коментарів. Вважається, що критика може навіть підвищити цінність висунутих ідей. Всі висунуті ідеї фіксують у протоколі без вказівки їх авторів.

2.1. Конференція ідей Гильде. До конференції ідей притягуються керівники і рядові співробітники, що постійно мають справу з цією проблемою, а також новачки, оскільки вони вільні від стереотипів традиційних рішень і часто висувають нові, свіжі ідеї. Не слід запрошувати на конференцію осіб, скептично набудованих щодо можливості рішення даної проблеми, фахівців, які всі знають наперед, і для яких все - пройдений етап. На конференції ідей голова - рівний серед рівних. Від решти учасників його відрізняє обов'язок стежити за ходом конференції, підтримувати невимушену обстановку, неухильно рухатися до мети - висунення ідей.

2.2. Дискусія-66 (Сесія голосів, що "дзижчать"; "Філіпс-66"). Збори підрозділяють на групи по шість чоловік, які незалежно один від одного виробляють рішення поставленої проблеми або виробляють позиції з певного питання. Кожна група призначає власного ведучого, протоколіста і спікера. Групова робота закінчується через нетривалий час (приблизно 6 хв.). Після

цього всі групи знов збираються на пленарне засідання, а спікери груп докладають про знайдені імпульси, пропозиції і рішення. На пленарному засіданні можна вибрати нову точку зору на проблему, яка обробляється декількома „шестірками” нетривалий час. Перевага даного методу полягає перш за все у тому, що за рахунок розбиття на дрібні групи навіть при великому крузі учасників кожен окремий член групи може брати активну участь у рішенні проблеми або дискусії.

2.3. Метод 635. Збирається група з шести учасників, які спочатку аналізують і чітко формулюють задану проблему. Кожен учасник заносить у формуляр три пропозиції за рішенням проблеми; на це відводиться п'ять хвилин. Після цього кожен учасник передає свій формуляр сусіду. Останній бере до уваги пропозиції свого попередника, та виносить на обговорення ще й власні пропозиції. Ці пропозиції можуть вже існувати в подальшій (асоціативній) розробці записаних рішень, але можуть бути висунуті і абсолютно нові пропозиції. Через п'ять хвилин кожен учасник знов передає свій нинішній формуляр у тому ж напрямі, що і при зміні, своєму сусіду. Процес завершується, коли кожен учасник обробив кожен формуляр. Кількість осіб, що беруть участь, може легко варіюватися в межах від 4 до 8. Час, що надається в розпорядження на одну ротаційну фазу, також повинен регулюватися гнучко (тобто необхідно передбачити тривалі проміжки часу в пізніших ротаційних фазах). За допомогою „Методу 635” за півгодини можна одержати до 108 (6x3x6) пропозицій.

3. Синектіка. Синектіка - один із найсильніших методів стимулювання творчої діяльності. У основу синектіки встановлений мозковий штурм, але цей штурм веде професійна і напівпрофесійна група, яка від одного штурму до іншого накопичує досвід рішення задач. При синектичному штурмі допустимі елементи критики і, головне, передбачене обов'язкове використання чотирьох спеціальних прийомів, заснованих на аналогії: прямих (як розв'язуються задачі, схожі на дану); особистих (спробуйте увійти до образу даного в задачі об'єкту і спробуйте міркувати з цієї точки зору); символічних (дайте двома словами

образне визначення суті задачі); фантастичних (як цю задачу вирішили б казкові персонажі).

У. Гордон, автор методу синектіки, створив в 1960 р. фірму "Синектікс" (США). Фірма "Синектікс" співпрацює з найбільшими промисловими фірмами, корпораціями і вищими навчальними закладами, навчаючи синектичній атаці інженерів і студентів.

3.1. Класична синектіка. Практикується в групі, до складу якої повинно входити від п'яти до семи учасників. Інші умови застосування (наприклад, правила ведення дискусії, професійний і соціальний склад групи) відповідають умовам, існуючим при організації мозкового штурму. Синектичний процес включає три фази:

- Оголошується проблема. З'ясування змісту проблеми, з'ясування ефективних взаємозв'язків, можливе нове формування проблеми.

- Виробляється відчуження змісту проблеми. Через певну техніку відчуження (прямі, особисті і символічні аналогії) група віддаляється від проблеми, тобто свідомо абстрагується від обставин справи.

- Формуються підходи до рішення проблеми. Поняття, що з'являються в кінці процесу відчуження, зіставляються з постановкою проблеми; з цього виробляються ідеї для вирішення проблеми.

Під час синектичних засідань ведучий засідань повинен у значній мірі управляти ходом процесу, постійно втручаючись в дискусію. Цією функцією можна оволодіти лише шляхом певної професійної підготовки. Інші учасники синектіческого засідання також виявляються в змозі працювати дійсно ефективно лише після декількох тренувальних засідань.

3.2. Синектична конференція. Містить багато істотних елементів класичної синектіки. Правда, тут не проводиться конференція із чітким, багатоступінчатим синектичним процесом. Синектична конференція є лише результатом обговорення, при якому пошук рішення відбувається через аналогії. Під час синектичної конференції вільним чином формуються аналогії, з яких потім виробляються ідеї для вирішення тієї або іншої проблеми. При

цьому методі чітко виражена фаза відчуження відсутня. Учасники синектичної конференції повинні досконало володіти класичною синектікою.

3.3. Візуальна синекткіка. При візуальній синектиці відчуження і стимулювання досягається шляхом розгляду зображень. Групі за рішенням певної проблеми демонструються, наприклад, які-небудь діапозитиви. Перше зображення спочатку описується учасниками спільно, після чого проводиться аналіз (відчуження). З елементів або відносин розглянутого зображення виводяться ідеї для вирішення проблеми. Якщо потік ідей вичерпується - переходять до наступного діапозитива. Цей метод можна здійснювати також за допомогою великих зображень на календарях, рекламних проспектах (виставлених на стендах).

4. Куля мозкового запису. У кулі мозкового запису зустрічаються від чотирьох до восьми учасників, щоб записати пропозиції за рішенням заданої проблеми на спеціальних формулярах, куди можна внести близько десяти пропозицій. На самому початку засідання на середині столу (у "кулі - басейні") лежить формуляр, що містить вже декілька пропозицій за рішенням проблеми, які були сформульовані наперед постановником проблеми у вигляді проекту. Тепер всі учасники вносять в один із формулярів, виданих їм, свої ідеї по проблемі, причому кожен вільний пропонувати будь-яку кількість ідей.

Якщо який-небудь учасник помічає, що потік його ідей вичерпується, тобто йому більше нічого не приходить у голову з приводу даної проблеми, він замінює свій лист формуляром на столі. Тепер він може зарядитися новими для нього ідеями, може їх розширити або доповнити. Точно таким же чином будь-який інший учасник у будь-який час може замінювати свій вже оброблений формуляр на формуляр з "куле-басейну".

Необхідно тримати напоготові порожні формуляри на той випадок, якщо все раніше видані формуляри будуть повністю заповнені. Як показує досвід, протягом засідання в "кулі-басейні" збирається все більше заповнених формулярів, внаслідок чого з'являється можливість обміну думками і стимулювання кожного учасника через все більш короткі проміжки часу. Для того, щоб кожен учасник міг розпізнати, чи оброблений їм формуляр, що вже

знаходиться в даний момент на столі, вони повинні бути різними способами забарвлені або надписані великим цифрами.

5. Ідея Дельфі. Метод ідеї Дельфі намагається використовувати рамки методу Депьфі (метод прогнозування) для знаходження ідей. При цьому процес здійснюється таким чином:

- від 5 до 20 експертів просять представити письмові пропозиції за рішенням якої-небудь наперед певної проблеми, причому незалежно один від одного. Залежно від типу і складності проблеми по числу бажаних пропозицій може бути вироблена певна директива. Для відправки пропозицій встановлюється часовий ліміт – близько 14 днів. Після того як всі відповіді поступили, пропозиції, що містяться в них, підсумовуються, ті, що повторюються - відсіваються.

Тепер у другому раунді цей список ідей розсилається всім учасникам опитування з проханням проглянути ще раз безліч наявних пропозицій, розробити нові ідеї або зробити доповнення, розширивши тим самим вже існуючі пропозиції за рішенням проблеми. Цей етап роботи також обмежується за часом, а у разі потреби може бути повторений ще один раз або двічі.

У останньому раунді може бути заданий простий оцінний ключ, за допомогою якого опитані експерти повинні оцінити пропозиції, що поступили, з погляду різних критеріїв (наприклад, очікуваний оборот, кошторис витрат). Оскільки при цьому методі йдеться, як правило, про фахівців, такого роду оцінний етап представляється доцільним і цінним з практичної точки зору і формує для постачальників проблеми попередню вибірку можливостей рішення, яка може бути поставлена на обговорення.

6. Досвід за допомогою карток. При опитуванні за допомогою карток учасники зустрічаються в спокійній обстановці, їм ніхто і ніщо не повинно заважати. Учасники заслуховують повідомлення про поставлену проблему. Сама проблема записується на дошці або на картці. При цьому з'являється можливість шляхом зутрічних питань і виступів у дискусії ще більше прояснити проблему.

Потім протягом якого-небудь обмеженого проміжку часу (в межах 10-45 хв.) учасники записують ідеї або критичні зауваження на окрему картку. Записи залишаються анонімними, небезпека критики на чию-небудь персональну адресу відсутня. Картки після опитування можуть бути згруповані спочатку грубо по різних основних ідеях, а потім у межах окремих груп, за систематичним принципом або ж по наочному змісту.

7. Ідейна інженерія. Це метод, який враховує і обробляє у письмовій формі знання та ідеї співробітників якого-небудь підприємства. Метод практикується у вигляді п'яти етапів:

1. Визначення мети. Керівництвом підприємства або, наприклад, якого-небудь функціонального відділу ставиться мета.

2. Вибір участників. Відбір здійснюється за тими же критеріями, що і при мозковій атаці, тобто запрошуються ті співробітники, які "щось можуть сказати" по проблемі, але також і ті, хто ще не був ознайомлений з обговорюваним питанням.

3. Аналіз труднощів. Збирається робоча команда, щоб проаналізувати проблеми, труднощі і причини виникнення поставленої задачі. Це здійснюється шляхом запису аргументів і гіпотез на картки.

4. Збір пропозицій за рішенням проблеми. Всі істотні дані, зібрані на попередньому етапі, формулюються у вигляді питань і пропонуються команді для вирішення. Пропозиції по рішенню знову-таки фіксуються на картках.

5. Складання програми заходів. Пропозиції по рішенню перевіряються та оцінюються фахівцями. Результати зводяться в узгоджену програму дій.

Запис думок та ідей (на етапі 3 і 4) повинен вироблятися так, щоб у рамках невеликих дискусій у складі чотирьох-шести чоловік поперемінно проходили фази дискусії і запису. (Наприклад, фаза запису: 10 хв.; дискусія: 10 хв.; запис: 5 хв.; дискусія: 5 хв.; запис: 5 хв. тощо).

8. Метод колективного блокнота. Метод колективного блокнота дуже схожий на метод ідейної інженерії. Всіма опитуваними по проблемі видаються так звані блокноти для ідей, що містять точний опис проблеми. Від кожного вимагається щодня заносити до свого блокноту всі ідеї, що прийшли йому в

голову по даній проблемі. Приблизно через місяць всі блокноти з ідеями здаються координатору, який упорядковує матеріал, резюмує його і витягує принципові рішення. Результати цієї обробки можуть вивчатися всіма учасниками та обговорюватися. Перевага даного методу полягає у тому, що, і як при ідеях Дельфі, учасники не потребують координації за часом і місцем проведення групового засідання.

9. Техніка тригера. - Кожен член групи має декілька хвилин часу, щоб коротко у вигляді тез, записати своє рішення по даній проблемі. Потім учасники по черзі доповідають про свої списки ідей. При цьому однакові ідеї не повинні доповідатися двічі. Якщо під час доповідей учасникам приходять у голову нові ідеї, то вони також записуються. Другий раунд з оголошенням знайдених згодом ідей починається після того, як було названо всі пропозиції першого "заходу". Досвідчені групи здатні на таких засіданнях проводити по чотири, п'ять раундів.

10. Метод фокальних об'єктів. Цей метод, як ряд інших методів (11, 12, 13), припускає активізацію в першу чергу асоціативного мислення людини. Суть методу фокальних об'єктів полягає в перенесенні ознак випадково вибраних об'єктів на удосконалюваний об'єкт, який лежить як би у фокусі перенесення і тому називається фокальним. У результаті виникає ряд несподіваних варіантів рішення. Метод фокальних об'єктів дає добрі результати при пошуку нових модифікацій, відомих пристроїв і способів, може бути використаний для тренування уяви.

11. Метод гірлянд випадковостей і асоціацій. Розвитком методу фокальних об'єктів є метод гірлянд випадковостей і асоціацій. Цей метод допомагає знайти велику кількість підказок для нових ідей, запропонувати принципово нові підходи за допомогою асоціацій.

Метод реалізується таким чином. Визначаються синоніми об'єкту. Їх послідовність (у довільному порядку) утворює передню гірлянду. Друга гірлянда утворюється з узятих навмання слів. До кожного слова складається перелік його ознак. Генерація ідеї відбувається шляхом почергового приєднання до технічного об'єкту і його синонімів ознак випадково вибраних

об'єктів. Якщо при цьому випадково виникає прийнятна ідея (наприклад, нової конструкції), то далі можна не продовжувати. Інакше генерують гірлянди асоціацій з ознак випадкових об'єктів. Потім до елементів гірлянди синонімів технічного об'єкту приєднують елементи гірлянд асоціацій, що дає новий поштовх генерації ідей. Після цього розв'язується питання про необхідність продовження генерації гірлянд асоціацій, оцінюються і вибираються раціональні варіанти ідей. Завершується реалізація методу відбором оптимального рішення.

12. Аналіз дратівливого слова. Перед знаходженням рішення група вибирає за принципом випадковості (наприклад, відкриваючи енциклопедії на будь-якій довільно вибраній сторінці; шляхом утворення асоціативних ланцюгів) приблизно 10-12 (переважно наочних) понять, які служать як дратівливі слова для творчої конфронтації. Аналіз дратівливих слів може бути прирівняний до синектичного процесу без відчуження.

13. Метод "ТІЛМАГ". Метод "ТІЛМАГ" (трансформація ідеальних елементів рішення за допомогою матриць по асоціації і спільності) замінює процес відчуження класичної синектіки "раціональним" методом, покликаним виділяти для постановки проблеми плідні структури як дратівливі слова для виявлення простих рішень, які дотепер не були знайдені, при прогнозуванні розвитку систем тощо.

Зокрема, морфологічний аналіз дуже корисний при визначенні можливості патентування основних параметрів з метою "заблокувати" можливі майбутні винаходи і перекрити конкурентам шлях до імітації інновації. Разом із великими перевагами, метод володіє рядом недоліків: він трудомісткий через необхідність перебирання варіантів; відсутній надійний метод оцінки ефективності застосування того або іншого варіанту. Причини скептичного відношення до методу пошуку нових ідей. Майже 95% керівників або не знають про методи творчості, що дозволяють приходити до нових ідей, або відмахуються від них.

За рубежем, як вважають фахівці, методи знаходження ідей з урахуванням їх потенційної ефективності також поширені дуже мало (хоча і

значно ширше, ніж у нас). Спеціальні дослідження дозволили виявити основні причини такого явища.

Серед них відзначимо наступні:

1. Методи знаходження ідей здаються дуже складними. Тут виявляється небажання відмовитися від традиційних правил.

2. Методи знаходження ідей здаються дуже простими.

З погляду чисто зовнішніх ознак деяким управлінським працівникам і фахівцям ці методи представляються до такого ступеня тривіальним інструментарієм, оволодіти яким можливо протягом дня (або, в крайньому випадку, двох днів). Тому часто, володіючи досвідом одноденного (або навіть тижневого) семінару і повернувшися на підприємство, негайно скликають засідання по пошуку ідей або ж конференції для вирішення яких-небудь проблем, які приводять до повного провалу.

На жаль, часто не помічають, що ефективне застосування методів знаходження ідей може розвинутися лише з належним чином вивіреної, інтенсивної експериментальної фази. Тільки після певної кількості випадків застосування цих методів можна добитися з їх допомогою інноваційного рішення проблем. Підкреслювати це, тобто чітко і розумно формувати очікування і проводити інструктаж по застосуванню методів шляхом власного, показового і переконливого тренінгу - ось задача всіх тих, хто проводить агітацію за цей інструментарій.

3. Методи знаходження ідей і рішення проблем здаються непридатними до конкретних проблем підприємства.

Аналіз різних проблем демонструє вражаючу подібність принципових вимог до тих, хто займається їх рішенням. Евристичні принципи методів знаходження ідей безпосередньо впливають на деякі з цих вимог. Тому вони в значній мірі незалежні від галузі і функціональної сфери і можуть застосовуватися в будь-яких галузях.

4. Методи знаходження ідей не представляються ефективними, а їх методична концепція виглядає недоцільною. Такий погляд обумовлюється швидше психологічною інерцією, страхом втратити звичний спокій через щось

не зрозуміле. Прихильники таких поглядів схильні чекати, поки ідея не прийде до них сама. - .•

5. Систематичне застосування методів, знаходження ідей є дуже дорогим. Як показує практика, ефект від знаходження ідей в більшості випадків перевершує необхідні витрати. На закінчення приведемо тільки один довід в захист евристичних методів пошуку нових ідей і рішень. Це слова Р. Джоунса, переконаного прихильника активізації творчого мислення: "Ми розхитали ваші розумові фільтри і в результаті вийшла відповідь. Метод спрацював, він буде дієвим завжди. Все, що необхідно зробити, - це позбавитися забобонів, від сміття, що окам'яніло, в голові, змінити довільну настройку ваших розумових чинників відносно тих речей, які вам завжди хотілося зробити, і тоді вдасться знайти потрібну відповідь на будь-яку проблему, яку ви тільки побажаєте досліджувати" (А. Єлісеєв).

14. Методика кредитно-модульного навчання

1. Модульне навчання.
2. Кредитно-модульне навчання:

а) характеристика Болонської угоди;

б) організація навчального процесу з використанням системи залікових одиниць

1. *Технологія модульного навчання* – це сукупність змістовного та процесуального блоків, елементів дидактичної системи, їх послідовність. Використання модульного навчання має бути всіма викладачами навчального закладу.

Етапи при вивченні матеріалу з модульного навчання: планування (календарно-тематичний план, робоча навчальна програма); підготовка (підбір матеріалу, виділення модулів); організація занять; проведення занять; підведення підсумків (здача модулів).

Рейтинг – оцінка, індивідуальний числовий показник оцінки (застосовується до кожного студента індивідуально). Рейтингова система

передбачає диференційовану оцінку знань, умінь та навичок (у балах), враховуючи всі види і форми навчальних занять. Сума балів, що набрав студент з курсу становить рейтинг (виводиться середній бал з оцінок).

Враховується три рівні оцінки знань: репродуктивний, продуктивний, творчий. Використовується чотирьохбальна система оцінки. При такій системі підвищується якість знань, систематизується система оцінки.

Види рейтингової оцінки: поточна оцінка контролю лабораторних і практичних занять (враховуються додаткові завдання, що вирішують студенти); застосування рейтингу для оцінки контрольних робіт, тестів з кожного модуля; застосування рейтингу для оцінки курсових робіт (діє система штрафів); застосування рейтингу для оцінки на конференції, олімпіаді; рубіжний контроль проводиться один раз на протязі семестру.

Діє система переводу рейтингу студента у чотирьохбальну оцінку.

Положення про модульну систему навчання з рейтинговим контролем: розбивка курсу на модулі; навчання матеріалу з модуля різноманітними методами; оцінювання знань студентів за видами навчальної діяльності; оцінка за чотирьохбальною системою; залік по модулю проводиться після виконання всіх видів навчальних робіт; рейтинг з предмета складається з суми окремих модулів; залік з модулів – 2 академічні години (або збільшується тривалість семестру у навчальних закладах, або залік проводиться на семінарах); екзаменаційна робота (за результатами заліків з модулів); захист дипломних робіт; рейтинг кожного студента.

Особливості впровадження модульної системи навчання з рейтинговим контролем: своєчасна розробка положення про модульну систему навчання з рейтинговим контролем; роз'яснювальна робота з викладачами та студентами; проведення перепланування календарно-тематичного плану та робочої навчальної програми і удосконалення навчально-методичного комплексу; визначити етапи контролю з кожного модуля, сумарний рейтинг.

2. *Ключові слова Болонського процесу*: ступені, кредитний годинник, мобільність, якість, європейське вимірювання освіти.

3-5-8 / ECTS (Система кредитування) до Болонського процесу. Іменована протягом довгого часу як 3/5/8, а потім перейменована LMD (Лісанс – Майстер – Доктор) нова організація вищої освіти повинна поступово змінити нині діючу (до 2010 р.). Основимю завданням є участь у процесі уніфікації навчальних курсів в Європі, що дозволить студентам, викладачам і дослідникам вільно пересуватися.

У 1998 р. на європейській конференції в Сорбонні, ініційованій Клодом Аллегре, було заявлено про створення принципу єдиної побудови вищої освіти в Європі. Надалі європейські міністри освіти підтвердили свою готовність прийняти єдину систему, в основі якої лежали б два навчальні курси, до Лісанс і після Лісанс. Перетворення ведуться і з інших напрямів: ухвалення чіткої порівняльної типології відповідності дипломів, уведення у використання системи кредитів, сприяння мобільності й європейській співпраці шляхом подолання перешкод вільному пересуванню.

Історична довідка: Декларація Сорбонни (25 травня 1998р.): основоположний акт про створення єдиного європейського простору у галузі вищої освіти з участю 4-х країн: Німеччини, Франції, Італії і Великобританії; Болонська декларація (19 червня 1999р.): приєднання до них 22-х європейських держав (Європейський Союз, Швейцарія і нові країни кандидати); Празька Конференція (18-19 травня 2001р.): даний документ доповнений положенням про професійну підготовку і про загальне розповсюдження європейської системи кредитування; Берлінська конференция (18-19 вересня 2003р.): офіційне приєднання інших країн до Болонського процесу при підтримці Франції; до 2010г.- завершення створення єдиного європейського простору у галузі вищої освіти, що має 6 основних завдань:

1. Ухвалення системи дипломів, що піддається чіткому тлумаченню і зіставленню: гармонізація на європейському рівні, навчання по семестрах і встановлення чіткішої взаємної відповідності між університетами і вищими школами. Мотивація: сприяння інтеграції громадян європейських країн у систему ринків праці і підвищення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти на світовому рівні.

2. Ухвалення системи вищої освіти, заснованої на принципі 3-5-8: Диплом Лісанс, одержаний після 3-х років навчання у ВНЗ (BAC+3) (рівень кваліфікації, відповідний вимогам європейського ринку праці). Диплом Майстер, одержаний після 5-ти років навчання у ВНЗ (BAC+5) (DESS – Диплом про вищу спеціальну освіту, DEA – Диплом про поглиблену вищу освіту, Дипломи із інженерних спеціальностей). У завдання університетських інститутів IUP, які в даний час пропонують навчання за програмою BAC+4, входить додаткова річна підготовка з метою отримання диплома Майстер.

3. Створення загальної системи умовних одиниць («кредитів»), що підлягають перекладу: Система трансферу європейських кредитів (European Credit Transfer System): один навчальний рік- 60 кредитів; один семестр - 30 кредитів; один триместр - 20 кредитів. Відповідно: 180 кредитів для отримання диплома Лісанс і 300 кредитів для отримання диплома Майстер. Кредитами є оцінка кількості праці, витраченої на кожен навчальний курс по відношенню до загальної кількості, необхідної для успішного завершення навчального року (лекції, практичні заняття, семінари, індивідуальна робота й іспити). Кредити можуть бути також одержані поза системою вищої освіти, включаючи професійні досягнення, підвищення кваліфікації, навчання за кордоном.

4. Просування мобільності: сприяння вільному пересуванню студентів європейських країн, за допомогою зменшення адміністративних і нормативних перешкод. Сприяння мобільності викладачів, науковців і адміністративного персоналу, а також визнання названих періодів навчання в рамках європейської системи при розвитку кар'єри.

5. Сприяння європейській співпраці у галузі оцінки якості в перспективі вироблення зіставних критеріїв і методик.

6. В умовах глобалізації і глобальних трансформацій лідируюче положення в світі займають і збережуть його в майбутньому тільки ті країни, які розташовують, перш за все, необхідним інтелектуальним потенціалом, відповідними організаційними і інституційними передумовами для того, щоб бути здатними давати своєчасну і адекватну відповідь на всі нові і нові виклики, що йдуть із стрімко глобалізірующегося світу - миру глобальних,

складно організованих динамічних систем. Високий рівень організації і самоорганізації, управління дозволяє їм ефективно статегировать і позиціонувати в новому геополітичному просторі.

Історично Болонській процес має своїм витоком зародження першого європейського університету. Болонській університет був корпорацією націй - представників різних провінцій. Завдяки використанню латині як мови міжнаціонального і міждисциплінарного спілкування, автономії по відношенню до державної влади, в пошуку загальних підстав академічного етоса, загальних правил організації і університетському піллігрімажу, мережа європейських університетів, що складається, була проникним єдиним освітнім середовищем.

Пізніше автономія в значній мірі була потіснена, університети підстроювалися під державну політику і національну систему освіти. Вслід за етапом свого наднаціонального існування, що продовжилося майже чотири сторіччя Середньовіччя, починаючи з XVI століття, університети починають відособлятися, замикатися в національних системах освіти. За останні 300 років відбулося відособлення національних систем освіти. До теперішнього часу склалася досить строката картина університетської освіти за якістю, змісту і набору дисциплін, що викладаються, термінам навчання, формам організації учбового процесу. Вишикувалися деколи важко зіставні критерії, організаційні форми, які утрудняють процес взаємодії в кросськультурних контактах, як в сегментах міжнародних відносин, так і в міждисциплінарній динаміці. Ряд чинників безпосередньо сприяв початку нинішнього етапу "Болонського процесу". Найочевидніший з них - комплекс економічних причин, перш за все - потреба в прискоренні мобільності, повноцінного використовування високо кваліфікованого персоналу, і відповідно, необхідністю взаємного визнанням дипломів університетів різних країн в Європейському співтоваристві.

Інша не менш важлива причина інтеграція європейської освіти - інтенсивніше використання досягнень окремих країн. Процес кооперації стримується певною автаркією національних систем освіти та університетів як

їх лідерів. Університети розглядаються як корпорації по виробництву знань і як локомотиви подальшої інтеграції в інших сферах життя. Передбачається, що університети як наймобільніші і впливовіші соціальні інститути, усунувши перепони своєї відособленості, створюватимуть вогнища інтенсивного кросскультурного спілкування, допоможуть долати економічну і культурну роздробленість Європи.

Найгостріше необхідність тісних контактів затребується в науковій сфері, а саме на її базі в нинішній цивілізації будується система освіти, і тим більше - вищої освіти. Відставання наукових шкіл від передових досягнень, відкриттів, також як розпилювання, розрізненість ресурсів інтелектуального потенціалу різко уповільнює науково-технічний, культурний прогрес суспільства. Контакти наукових шкіл, вчених, викладачів ВНЗ повинні налагоджуватися не тільки на зовнішньому рівні дискусій, обміну інформацією, але потребують глибокої кооперації, вбудованої в зміст, методи, технології, в систему освіти.

Істотно змінилася соціальна роль вищої освіти. В даний час в розвинених країнах велика частина випускників загальноосвітніх шкіл вступає до ВНЗ. Батьки вважають за краще сплатити утворення дитини в приватних учбових закладах, ніж направляти його в середні професійні училища, орієнтуючись при цьому на просунуту кар'єру і на сприятливе середовище спілкування. Вища освіта перестає бути елітарною і стає масовим.

Динамічні умови ринку праці диктують нові, гнучкіші форми організації навчання. Відомо, що до 40% випускників ВНЗ працює не за фахом. У кращому разі працевлаштуються в суміжних областях профільної освіти. До того ж, зростає затребуваність освіти як способу адаптації в життєвих циклах людини. Цілком обгрунтовано висувається програмне, природно сприймається вимога - "освіта крізь усе життя".

Є і ряд інших чинників, що обумовлюють необхідність зростання контактів молоді, зокрема демографічні. На європейському континенті істотно скорочується народжуваність серед корінних європейських народів, а відповідно - скорочується їх частка, і росте частка мігрантів з Азії, Африки,

Латинської Америки. Міграція студентів, молодих фахівців покликана підтримувати етнічну виживаючу європейських народів, також як і асиміляцію молодих представників різних етнокультур в європейському середовищі. Є надія, що університетські аудиторії, студентський кампус виростять благополучні, життєстійкі форми культурно-етнічної асиміляції.

Нарешті, до необхідності узгоджених дій посуває ту обставину, що національні системи освіти потребують широкомасштабної реконструкції, модернізації. Треба дати нові відповіді на виклики сучасної епохи, цивілізації, що істотно обновляється. Болонській процес служить як якась пропозиція до співпраці і пошуку сумісних шляхів по суті тотального реформування освіти. Очевидно, що таке узгодження повинне охоплювати як зміст, методи інновацій, так і по темпи їх просування.

Дискусія, що широко розвернулася, з приводу Болонського процесу актуалізує широкий комплекс проблем освіти, його модернізації. Болонській процес прийняв риси організаційного руху, що має в своєму розпорядженні свої органи, комісії по реконструкції університетської освіти на основі узгоджених принципів.

Відомо, що Болонській процес будується не в органах Євросоюзу, а в прямих контактах повноважних представників національних систем освіти. У деклараціях ЄС було заявлено, що система освіти відноситься до компетенції національних держав. Широко поширена позиція, і вона позначена керівними органами ЄС, що університетську освіту не слід реформувати, використовуючи адміністративний тиск. Університети при підтримці урядів держав самі здатні виробити оптимальні форми своєї реконструкції. Вже такого роду підходом задається якийсь приклад для процесів глобалізації в інших сферах суспільства. Формально Болонській процес був початий угодою (декларацією) міністрів утворення чотирьох країн: Італії, Франції, Англії, Німеччини при ювілейних торжествах Університету Сорбонни. Декларація була присвячена гармонізації архітектури європейської системи вищої освіти. Стартові позиції Болонського процесу позначилися майже сім років тому, менше часу залишилося для проміжного фінішу - 2010 роки.

Такий широкомасштабний проект примушує грунтовно задуматися над тим, яке призначення університету, які основні функції він покликаний виконувати в суспільстві. У Болонськой дискусії широко використовується термін "місія". Латинське missio позначає посилати. Що ж посилає суспільству сучасний університет? Яка його місія? Призначення університету багатогранне, ця якість позначається в самому терміні, вказуючому на універсальну істоту. Найбільш цілісно воно затвердилося в ідеї триєдності: "обучение-исследование-воспитание".

Просування європейського вимірювання вищої освіти. Розробка сумісних навчальних курсів і тісніша взаємодія між європейськими установами у галузі міжуніверситетської співпраці .

Ключова позиція Болонських угод - не уніфікація вищої освіти в Європі, а широкий доступ до різноманітності освітніх і культурних досягнень різних країн. За основу прийнята Європейська кредитна трансферна система (ECTS), згідно якої ціна залікового кредиту складає 36 академічних годин. Або ж, іншими словами, один заліковий кредит рівний приблизно двом третинам українського кредиту навчального часу (54 години). В порівнянні із зарубіжними вищими учбовими закладами наші вузи мають значно більшу кількість годин тижневого аудиторного навантаження, що певною мірою позбавляє студента можливості придбавати навики самостійної роботи, а також бути підготовленим до самостійності в його подальшій професійній діяльності. Не забувайте, що одна з головних задач вищої школи полягає в тому, щоб навчити молоду людину вчитися, самостійно орієнтуватися в світі знань. Дуже велика кількість аудиторного годинника обтяжує і викладача, якому не вистачає часу займатися науковою діяльністю, професійно рости.

Отже, міністерство орієнтує ВНЗ на зменшення тижневого аудиторного учбового навантаження студентів і збільшення часу на самостійну роботу студентів і наповнення її новим змістом. Навчальне навантаження в рік для всіх студентів, згідно вимогам Болонськой декларації, повинне складати 60 кредитів ECTS (а не 30 або 40). І відповідно до цих вимог вищі навчальні заклади Європи повинні формувати навчальні програми підготовки фахівців з

тієї або іншої спеціальності. А самостійно визначитися студент може при виборі тієї або іншої бакалаврської або магістерської програми, по якій він хоче вчитися.

Окрім цього, навчальні програми підготовки бакалаврів і магістрів передбачають як нормативні навчальні дисципліни, які обов'язкові, так і вибіркові, направлені на поглиблення професійних знань студента у області його майбутньої діяльності, відповідно до вимог ринку праці або ж власними смаками. Із списку таких дисциплін він може вибрати ті, які допоможуть йому сформувати власну траєкторію навчання. У Європі поки не сформована єдина система ступінчастої вищої освіти, хоча в більшості країн воно двухступенчатоє, що наближається до рекомендацій Міжнародної стандартної класифікації освіти. Одне з основних завдань, яке повинно бути вирішено в рамках вимог Болонської декларації, - введення двох циклів навчання: перший цикл - для отримання ступеня бакалавра з тривалістю навчання 3-4 року, другою - для отримання ступеня магістра (1-2 роки навчання після бакалаврата).

Альтернативи переходу на двухступінчату систему вищої освіти для України немає. А для цього потрібно здійснити модернізацію структури і назв освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти, щоб вони були зрозумілі для Європи під час визначення градацій дипломів, ступенів і академічних кваліфікацій. У більшості європейських університетів навчання в магістраті продовжують не більш третини випускників бакалаврата. Сьогодні багато наших випускників бакалаврського рівня прагнуть поступити в магістрат тому, що бакалавр, згідно чинним законодавчим актам, - це фахівець, що має базову, а не повну вищу освіту, часто він не може реалізувати себе на вітчизняному ринку праці.Рішення цього питання на сьогоднішній день стало вже загальноєвропейською проблемою.

Ми ж спільно з європейськими країнами до 2010 р. повинні визначитися в цьому питанні. Вважаю, що наш досвід підготовки магістрантів буде корисний при формуванні підходів до ролі і місця магістрантів у структурі економіки і змісту їх підготовки. Без очищення освітнього поля від псевдо

навчальних закладів неможливо говорити про просування національної вищої освіти на європейському ринку праці. Більш того, від низької якості освітніх послуг страждає наша економіка і всі ми. І тут хотілося б відзначити, що приєднання України до Болонському процесу вирішує два важливі задання. По-перше, ми повинні працювати на рівні європейських вимог, по-друге, таким чином ми гарантуємо високий рівень якості освіти. Приєднання до загальноєвропейського освітнього простору дозволить надалі зняти цілий ряд штучних перешкод на шляху зближення освітніх і наукових систем різних країн Європи. Поза сумнівом, це торкатиметься і взаїмопрізнанія наукових ступенів.

Навчити вчитися - головне завдання, яке стоїть перед системою сучасної освіти. У цивілізованих країнах об'єм наукової інформації змінюється в два з половиною рази щороку, професії перестають бути актуальними або взагалі зникають через п'ять - вісім років. Щороку десь на чверть втрачається актуальність того, чому навчився. Може відбутися так, що одержана професія після закінчення ВНЗ буде вже незатребувана на ринку праці. І тому післядипломна освіта сьогодні набуває як ніколи важливого значення. Ми це розуміємо і вже зараз в Україні розроблений законопроект «Про освіту дорослих (навчання протягом життя)», передбачаючий створення законодавчих основ реалізації різних програм післядипломного навчання. Входження в Болонській процес відкриває можливості післядипломних програм у межах європейського освітнього простору.

У сумісній заяві європейських міністрів освіти (Болонья, 19 червня 1999 р.) наголошується, що впровадження системи кредитів по типу ECTS - європейської системи перезаліку кредитів навчальних курсів, є належним засобом великомасштабної студентської мобільності. «Кредити можуть бути одержані і в рамках освіти, що не є вищим, включаючи навчання всього життя, якщо вони признаються приймаючими зацікавленими університетами».

ECTS - система, що постійно коректується, вживана в даний час як перевідна між національними системами визнання результатів навчання, а не накопичувальна. На Конференції міністрів в Берліні 19 вересня 2003 р.

відмічено, що «ECTS стає все більш узагальненою основною для національних кредитних систем» і була підкреслена необхідність подальшого прогресу з метою перетворення її в накопичувальну. Використовування системи спрощує для ВНЗ визнання результатів навчання студентів через застосування механізмів, загальних і зрозумілих для всіх, - кредитів і оцінок.

У основу ECTS встановлені три елементи: інформація про програми навчання і результати роботи студента, угода між вузами - партнерами і студентом, позначення об'єму роботи студента. Кредити ECTS указують на те, яка частина річної роботи доводиться на даний учбовий модуль.

У ECTS 60 кредитів означають роботу за академічний рік навчання, об'єм якого в годиннику в Європі коливається від 1500 до 1800. Таким чином, 1 кредит складає 25-30 астрономічних годин. Семестр, тривалістю, як правило, 20 тижнів означає роботу студента об'ємом в 30 кредитів.

Організація навчального процесу з використанням системи залікових одиниць характеризується наступними особливостями:

- особиста участь кожного студента у формуванні свого індивідуального навчального плану;

- велика свобода вибору студентами дисциплін;

- залучення в навчальний процес академічних консультантів (тьюторов), індивідуально сприяючих студентам у виборі освітньої траєкторії;

- повна забезпеченість навчального процесу всіма необхідними методичними матеріалами в друкарській і електронній формах;

- використання балльно-рейтинговых систем для оцінки засвоєння студентами навчальних дисциплін.

Вищий навчальний заклад зобов'язаний інформувати всіх абітурієнтів і студентів про правила організації навчального процесу.

Інформація про правила організації навчального процесу представляється в друкарському вигляді на стендах оголошень, а також розміщується на сайті ВНЗ.

Навчання в рамках організації навчального процесу на основі залікових одиниць ведеться за програмами і навчальними планами, розробленими відповідно до стандартів.

Для реалізації системи залікових одиниць доцільно використовувати три форми навчального плану по кожному напряму підготовки (спеціальності):

- робочі навчальні плани по напряму підготовки (спеціальності), що служать для визначення трудомісткості учбової роботи студентів;

- індивідуальні навчальні плани студентів, що визначають їх освітню траєкторію;

- навчальні плани, що служать для розрахунку трудомісткості навчальної роботи викладачів.

Трудомісткість навчальної роботи в навчальних планах встановлюється в залікових одиницях (у Європі 1 залікова одиниця = 25-30 академічних годин).

За ступенем обов'язковості і послідовності засвоєння змісту освіти робочий навчальний план по напряму підготовки (спеціальності) повинен включати три групи дисциплін:

а) група дисциплін, що вивчаються обов'язково і чітко послідовно в часі;

б) група дисциплін, що вивчаються обов'язково, але, можливо, не послідовно;

в) дисципліни, які студент вивчає за своїм вибором.

У кожну з перерахованих груп можуть входити дисципліни будь-якого циклу, передбаченого в робочих навчальних планах спеціальностей, бакалавраті і магістрата.

Співвідношення трудомісткості між групами дисциплін «а», «б» і «в» встановлюється вченою радою ВНЗ (факультету) під контролем навчально-методичного підрозділу на підставі діючих нормативних документів.

Група дисциплін «а» є базовою для визначення курсу (роки навчання) студента, його навчального потоку і навчальної групи.

При формуванні робочих навчальних планів в системі залікових одиниць з метою оптимізації навчального процесу навчально-методичні підрозділи,

повинні передбачити максимальну уніфікацію навчальних планів суміжних напрямів підготовки (спеціальностей).

Індивідуальний навчальний план студента формується за встановленій ВНЗ формі на кожен навчальний рік особисто студентом із використанням при необхідності консультацій тьютора. При формуванні індивідуальних планів ВНЗ зобов'язаний пропонувати студентам як вибір дисциплін, так і вибір висококваліфікованих викладачів, що ведуть ці дисципліни, з вказівкою посад, вчених ступенів і звань. План затверджується у встановленому у ВНЗ порядку, затверджені копії зберігаються у студента і в деканаті (можливо, в електронному вигляді). Кількість залікових одиниць в індивідуальному навчальному плані не повинне бути менше 60 в рік (включаючи сесії).

Навчальний план, що служить для розрахунку навчального навантаження викладачів, складається на основі робочого навчального плану по напряму підготовки (спеціальності) з урахуванням аналізу індивідуальних планів студентів даного напряму підготовки (спеціальності)

Із кожної дисципліни в навчальному плані залікових одиниць вводяться цифри в дужках, які вказуються зразу ж після назви дисципліни. Наприклад, (3:2:2): 1-а цифра показує максимальну кількість залікових одиниць, що відводиться на освоєння дисципліни; 2-а цифра показує час в академічному годиннику на тиждень, що відводиться на роботу в аудиторії (лекції, контроль, дискусії, демонстрації і різні комбінації цього); 3-я цифра показує час в академічному годиннику на тиждень, що відводиться на практичну роботу (лабораторні і практичні заняття, семінари, курсові і проєктні роботи, креслярсько-графічні роботи, робота в комп'ютерному класі тощо).

Розподіл позааудиторної навчальної роботи за видами і трудомісткості знаходиться в компетенції навчально-методичних підрозділів, деканатів і кафедр.

Вищий навчальний заклад відповідає за все методичне забезпечення навчального процесу. Для кожного напряму підготовки (спеціальності) на факультеті повинні бути підготовлені:

- програми за кожною навчальною дисципліною (з розбиттям на модулі в залікових одиницях);

- матеріали для аудиторної роботи по кожній дисципліні: тексти лекцій, плани семінарських занять, мультимедійний супровід аудиторних занять;

- матеріали для самостійної роботи студентів: набори текстів домашніх завдань, матеріали самоконтролю по кожній дисципліні, типові моделі рефератів і курсових робіт, навчальні електронні матеріали в електронній бібліотеці університету;

- матеріали для контролю знань: письмові контрольні завдання, письмові і електронні тести, екзаменаційні білети по кожній дисципліні;

- матеріали для роботи на практиках: плани і програми проведення практик, форми звітної документації.

ВНЗ забезпечує навчальний процес всіма необхідними інформаційними джерелами: підручниками, методичними допомогами, навчально-електронними матеріалами, доступом до глобальних мережних освітніх ресурсів.

Порядок формування індивідуального навчального плану студента. Вищий навчальний заклад організовує навчальний процес в системі залікових одиниць так, щоб забезпечити кожному студенту максимально сприятливі умови для освоєння всіх дисциплін навчального плану напряму підготовки (спеціальності) та отримання студентами (по завершенню навчання) кваліфікації (ступені) в повній відповідності з вимогами чинного законодавства, стандартів вищої професійної освіти і інших нормативних документів.

Студент, що вступив на 1 курс, до початку занять (25-28 серпня) одержує в деканаті факультету (у тьютора) підготовлений варіант типового індивідуального навчального плану для першокурсника, куди після консультації він може внести свої корективи до встановленої дати у вересні поточного навчального року. Подальші зміни в індивідуальному навчальному плані протягом року не допускаються.

Студент другого і подальших курсів складає свій індивідуальний навчальний план на наступний навчальний рік (за встановленою формою, при

необхідності, після консультації з тьютором), підписує його, ставить дату і здає у відповідний підрозділ вузу в період з 20 червня по 5 липня.

Зміни в індивідуальний навчальний план (у обсязі не більш 10% від загальної кількості залікових одиниць) можуть бути внесені студентом до строку встановленої дати у вересні поточного навчального року. В цьому випадку студентом подається письмова заявка з вказівкою змін до встановленої ВНЗ форми у відповідний підрозділ ВНЗ.

Із кожної дисципліни ВНЗ встановлює, виходячи з економічних і організаційних можливостей, мінімальну кількість студентів, необхідних для відкриття дисципліни, а для кожного викладача - максимальну кідбкість студентів у навчальному потоці (групі).

У випадку, якщо на дану дисципліну в строк до 05 липня записалась кількість студентів, менше мінімально встановленої, то дисципліна не відкривається (не вноситься в робочий план напрями або спеціальності). ВНЗ оголошує про це на інформаційному стенді і на сайті. Студенти, що записалися на цю дисципліну, повинні у встановлений термін у вересні подати заявки про зміни в індивідуальних планах.

У випадку, якщо до даного викладача записалася кількість студентів, більше максимально встановленого, то ВНЗ формує по цій дисципліні другий (при необхідності - більше) навчальний потік (навчальну групу) і на свій розсуд призначає викладача не меншої кваліфікації. При цьому студенти розподіляються за потоками (навчальним групам) згідно порядку черговості запису. *При цьому в потік можуть потрапити студенти різних курсів.*

Якщо студент, переведений на наступний курс, у встановлений термін не здав свій індивідуальний навчальний план, то за основу його навчання ВНЗ приймає типовий робочий план даного курсу. За наслідками аналізу індивідуальних планів ВНЗ складаються робочі плани і розклад занять на наступний навчальний рік.

З урахуванням того, що в робочих планах всіх напрямів підготовки (спеціальностей) існує група дисциплін, що вивчаються в порядку,

визначеному студентом (група «б»), потоки студентів (навчальні групи) при їх вивченні можуть формуватися із студентів різних курсів навчання.

Контроль засвоєння студентом кожної дисципліни рекомендується здійснювати в рамках балльно-рейтинговых систем (БРС), що включають поточну (зокрема рубіж) і проміжну атестації.

За наслідками поточної атестації студенту виставляються:

- залік із вказівкою трудомісткості дисципліни в залікових одиницях (цілі і десяті частки);

- диференційована оцінка, по прийнятій у ВНЗ системі балів, що характеризує якість засвоєння студентом знань, умінь і навиків у рамках даної дисципліни з вказівкою її трудомісткості в залікових одиницях.

За наслідками поточного і проміжного контролю складаються академічні рейтинги студентів. Високий рейтинг дозволяє студенту одержати академічні пільги і переваги (підвищену стипендію, безкоштовне навчання і ін.). Будь-який студент може одержати аргументовані відомості про свій академічний рейтинг в установленому порядку. Доступ до відомостей про академічний рейтинг може бути організований на сайті ВНЗ.

Протягом семестру (до сесії) студент повинен, як правило, освоїти дисципліни в обсязі близько 25 залікових одиниць, включаючи 100% залікових одиниць дисциплін групи «а», передбачених навчальним планом.

Якщо студент протягом семестру одержує не більш 20 кредитів і при цьому засвоює 100% дисциплін групи «а», то він автоматично дістає можливість продовження навчання в наступному семестрі. Якщо студент протягом семестру одержує не більш 20 кредитів, але при цьому засвоює менше 100% дисциплін групи «а», то питання про продовження його навчання розв'язується в установленому порядку. Якщо студент протягом семестру одержує менше 20 кредитів, то він автоматично вибуває з числа студентів, що навчаються на даному курсі. Для студентів, що не виконали навчальний план, в кінці семестру ставиться питання про відрахування.

При особистому бажанні і за згодою керівництва ВНЗ студент може бути відновлений на попередньому курсі, де за індивідуальним планом він може

«добрати» необхідну кількість залікових одиниць, включаючи 100% залікових одиниць по дисциплінах групи «а».

Студенти мають право ознайомитися з правилами організації навчального процесу із кожного напряму (спеціальності) на основі залікових одиниць.

При складанні свого індивідуального навчального плану студент зобов'язаний чітко слідувати правилам, висловленим у справжньому Положенні, а також:

- врахувати в своєму плані 100% дисциплін групи «а»;

- записатися не менше, ніж на 50 кредитів у навчальному році (не рахуючи сесій).

У процесі навчання студент зобов'язаний освоювати навчальні дисципліни в чіткій відповідності з індивідуальним навчальним планом. Студент має право записатися на більше, ніж 50, число залікових одиниць в навчальному році. В цьому випадку, за умови успішного виконання навчального плану і проходження проміжної атестації, термін навчання може бути скорочений.

Для сприяння студентам у виборі і реалізації їх освітніх траєкторій ВНЗ організовується *служба академічних консультантів (тьюторов).*

Службу тьюторов рекомендується створювати при деканатах факультетів. Кількість тьюторов встановлюється ВНЗ залежно від числа студентів (наприклад, один тьютор на 300 студентів).

Один тьютор здійснює свою роботу, як правило, в рамках не більш, ніж одного-двох напрямів підготовки (спеціальностей) і займається студентами від першого до випускного курсу. Посаду тьютора може посідати співробітник з вищою освітою, що пройшов належну підготовку і є експертом у структурі навчального процесу даної групи напрямів підготовки (спеціальностей). Тьютор призначається на посаду наказом ректора.

Функціональні обов'язки тьютора:

- тьютор представляє академічні інтереси студента у ВНЗ;

- тьютор готує всі необхідні інформаційні матеріали з організації навчального процесу, надає їх студентам на стендах і на сайті ВНЗ;

- тьютор здійснює групові та індивідуальні консультації студентів із метою найраціональнішого складання індивідуальних і робочих навчальних планів на рік;

- протягом року тьютор зобов'язаний передбачити проведення академічних консультацій на регулярній основі;

- тьютор організовує прийом індивідуальних планів студентів у встановлений період і бере участь у складанні робочих планів напрямів підготовки (спеціальностей) на навчальний рік;

- тьютор сприяє студентам у період внесення змін до індивідуальних навчальних планів;

- тьютори обов'язково беруть участь у роботі комісій, що розглядають питання успішності та академічного статусу студентів;

- тьютор має право контролювати своєчасну підготовку і наявність всіх методичних матеріалів, необхідних для навчання з даного напряму підготовки (спеціальності);

- тьютори мають право перевіряти виконання правил проведення поточного і проміжного контролю по всіх дисциплінах, а також можуть брати участь в роботі комісій по проведенню контрольних заходів завоєння навчального матеріалу, що проводяться керівництвом ВНЗ.

Перехід на нелінійну систему навчання з використанням системи залікових одтиниць в університеті здійснюється за кожним напрямом (спеціальністю) на підставі рішення вченої ради факультету.

Навчання в рамках нелінійної схеми організації навчального процесу ведеться за програмами і навчальними планами, відповідно освітніх стандартів.

Для реалізації нелінійної системи необхідно використовувати три форми навчального плану по кожному напряму (спеціальності):

- базові (стабільні) навчальні плани - загальні по напряму (спеціальності), служать для визначення змісту і трудомісткості навчальної роботи кожного студента,

- індивідуальні навчальні плани, - взагалі кажучи, різні для кожного студента, визначають освітню траєкторію студентів,

- робочі плани - для формування щорічного графіка навчального процесу і розрахунку трудомісткості навчальної роботи викладачів.

Навчальний процес ведеться в наступних формах:

- аудиторні заняття:

- лекції,

- практичні заняття (семінари, колоквіуми),

- практикуми (лабораторні роботи);

- позааудиторні заняття:

- індивідуальні консультації,

- «телеконференції»,

- самостійна робота;

Контроль знань:

- рубіжна атестація: контрольні роботи, тестування (письмове або комп'ютерне) по розділах, звіт по курсових роботах, «захист» практикумів,

- поточна атестація: підсумкове тестування з дисципліни, іспит (письмовий або усний),

- підсумкова атестація: захист випускних робіт, міждисциплінарний іспит, проведення навчальних практик.

Повторне проходження студентом поточної і рубіжної атестацій у разі отримання незадовільних оцінок не допускається, за винятком документально обгрунтованих випадків (хвороба тощо).

За наслідками поточного і рубіжного контролю факультет складає академічні рейтинги студентів. Високий рейтинг дозволяє студенту одержати академічні пільги і переваги (підвищену стипендію, безкоштовне навчання і ін.). Будь-який студент може одержати аргументовані відомості про свій академічний рейтинг у деканаті факультета; доступ до відомостей про академічний рейтинг може бути організований в навчальному порталі. При особистому бажанні і за згодою деканату факультета студент може бути відновлений на попередньому курсі, де по індивідуальному плану він може

«добрати» необхідну кількість кредитів, включаючи 100% кредитів по дисциплінах групи (а).

Оплата навчання. На перехідний період введення нелінійної системи організації навчального процесу (до 2004 р. включно) студенти оплачують вартість навчання за навчальний рік (або за семестр) за цінами, встановленими рішенням ректорату для кожного напряму (спеціальності) і для кожної форми навчання.

1) схема навчання розроблена в країнах, традиційно використовуючих систему «кредитів», і може сприяти академічній мобільності,

2) при цьому відступи від діючої «лінійної» схеми вводяться поступово, без «революцій» і порушень цілісності та якості навчання,

3) факультети і кафедри одержують велику академічну свободу, але несуть і велику відповідальність (і перед адміністрацією, і перед споживачами освітніх послуг),

4) студенти дістають можливість брати активну участь у формуванні своєї освітньої траєкторії і впливати на якість освітнього процесу,

5) нова схема навчання (у сукупності з діючою системою оптимізації) ще більш стимулює економічну ефективність навчального процесу,

6) нарешті, представлений документ «технологічний», в ньому прописані конкретні дії всіх суб'єктів, залучених до процедури організації навчального процесу за новою схемою.

Тим часом, досвід модернізації освіти інших країн показує, що вона успішної буває тоді, коли комплексно охоплює: зміст освіти,структуру освіти, технологію навчання та організацію навчального процесу, ресурсну базу.

В освітньому співтоваристві розповсюджується переконання, що перехід на двухступінчату систему "попутно" дозволить вирішувати і ряд інших завдань:

- підвищити якість;

- диференціювати соціальний попит і попит ринку праці на вищу освіту таким чином, що перший ступінь задовольнятиме переважно соціальний

попит, а другий - переважно попит на наукову, інженерну та інші види професійної еліти;

- зробити гнучкішим поєднання форм навчання і зайнятості, що склалися;

- диференціювати і підвищити ефективність методик навчання при розділенні базових і спеціалізованих знань;

- розширити можливість студентів у самостійному і відповідальному виборі свого життєвого шляху;

- розширити можливість ВНЗ у проведенні селекції студентів і відходу від конвейєрної системи, розрахованої на "середняка";

- здійснити градацію ВНЗ за їх реальним потенціалом;

- розширити можливості міждисциплінарності, комбінування студентами знань із різних галузей, підготовки дослідників "на стику" спеціальностей і за новими напрямами;

- підвищити привабливість освіти в очах працедавців;

- підвищити економічну ефективність освіти;

- забезпечити впізнанність дипломів, ступенів і систем освіти при міжнародних зіставленнях, потреба в яких росте внаслідок процесу мобільності та інтернаціоналізації освіти.

Для обліку трудомісткості використовується єдиний для всіх навчальних дисциплін і видів навчання норматив: у Європі 1 залікова одиниця = 25-30 академічним годинам, 1 навчальний тиждень = 1,5 заліковим одиницям. Загальна трудомісткість магістерської програми =120 заліковим одиницям, з яких 60 залікових одиниць доводиться на 1-й рік навчання і 60 залікових одиниць - на 2-й рік навчання.

Навчальний план на мові кредитів має наступний вигляд:

Теоретичне навчання: 1- 4 триместри - 60 кредитів, зокрема дисципліни напряму - базові загальноосвітні та основні дисципліни, обов'язкові для тих, хто навчається на магістерських програмах - 24 кредити (6 дисциплін по 4 кредити); дисципліни програми - обов'язкові та елективні фундаментальні дисципліни кожної програми - 24 кредити (8 дисциплін по 3 кредити);

дисципліни спеціалізації: (а) обов'язкові, (б) за вибором - 12 кредитів (6 дисциплін по 2 кредити).

Науково-дослідна робота: 2-6 триместри - 60 кредитів, зокрема наукові семінари - 25 кредитів, курсова робота - 2 кредити, науково-педагогічна практика - 2 кредити, переддипломна практика - 19 кредитів, підготовка магістерської дисертації - 6 кредитів, держіспит і захист дисертації - 6 кредитів

Головною зміною в технології навчання з використанням кредитів є перенесення центру важкості на самостійну роботу, що направляється і контрольовану по-новому. В умовах широкої забезпеченості навчального процесу підручниками (факультет протягом поточного навчального року сам видає в єдиній серії відразу 70 доступних підручників і навчальних посібників) та інформацією на електронних носіях студента вже важко примусити регулярно записувати в конспекти систематичний виклад змісту всіх навчальних дисциплін, особливо магістранта. Відвідування таких лекцій не висока і було б сильним спрощенням вважати це лише проявом недисциплінованості. Тому кількість лекцій, починаючи з третього курсу, скорочується, залишаються лише лекції з проблемних і вузлових питань. Проте тим більше необхідно переконатися у тому, що студент самостійно вивчив зміст підручника, окремо по розділах і главах, і робити це потрібно систематично впродовж семестру.

Тому в організації навчального процесу виділяються *3 взаємопов'язані види навчального навантаження,* які формують загальну трудомісткість вивчення кожної дисципліни:

- аудиторна робота у вигляді традиційних форм: лекції, семінари, практичні заняття тощо; самостійна робота студентів, яка включає як підготовку до поточних аудиторних занять: вивчення обов'язкової і додаткової літератури, текстів лекцій, електронних матеріалів по темі лекцій і семінарів, вирішення заданих завдань і вправ, підготовка доповідей по темі семінару, підготовка до контрольних робіт, колоквіумів і інших форм поточного контролю успішності тощо;

- виконання додаткових завдань: пошук (підбір) і огляд літератури та електронних джерел інформації по індивідуально заданій проблемі курсу, написання реферату, есе по заданій проблемі, аналітичний розбір наукових публікацій по певній проблемі, аналіз статистичних і фактичних матеріалів по заданій темі, проведення розрахунків, складання схем і моделей на основі статистичних матеріалів, аналіз конкретної ситуації і підготовка аналітичної записки, практикум по навчальній дисципліні з використанням комп'ютерних, дистанційних технологій тощо;

- контактні години, в рамках якого викладач, з одного боку, надає студенту (надає можливість одержати) індивідуальні консультації по ходу виконання самостійних завдань, а з другого боку, здійснює контроль і оцінює результати цих індивідуальних завдань.

Умовно самостійну роботу студентів можна розділити на обов'язкову і спеціальну. Обов'язкові форми забезпечують підготовку студента до поточних аудиторних занять. Результати цієї підготовки виявляються в активності студента на заняттях і якісному рівні зроблених доповідей, виконаних контрольних робіт, текстових завдань і інших форм поточного контролю. Бали, одержані студентом за наслідками аудиторної роботи, формують рейтингову оцінку поточної успішності студента по дисципліні.

Спеціальні форми самостійної роботи (реферат, есе, доповідь тощо.) направлені на поглиблення і закріплення знань студента, розвиток аналітичних навиків по проблематиці навчальної дисципліни. Підведення підсумків і оцінка результатів таких форм самостійної роботи здійснюється під час контактних годин із викладачем. Бали, одержані за цими видами роботи, формують оцінку по самостійній роботі студента і також враховуються при підсумковій атестації із курсу.

Із введенням такого *виду навчального навантаження, як контактні години,* виникає питання і про їх кількісне вимірювання, довше в загальній трудомісткості вивчення дисципліни. При виконанні співвідношення між аудиторною і самостійною роботою на рівні 1 до 2 при підготовці бакалаврів і

1 до 3 при підготовці магістрантів питома вага навантаження у вигляді контактних годин також може бути прирівняна до відповідної одиниці.

Контактні години, з погляду навантаження викладача, можна розглядати як аудиторну роботу. В цьому випадку аудиторне навантаження професорсько-викладацького складу не тільки не зменшується, а явно зростає в обсязі та ускладнюється за змістом.

Для студентів контактні години у жодному випадку не можна ототожнювати з поняттям колективних, обов'язкових аудиторних занять, оскільки під час контактного годинника відбуваються індивідуальні консультації з викладачем.

Описані якісні зміни змісту і технології навчання припускають здійснення певних корекцій і в організації навчального процесу.

По-перше, по кожному курсу, що вивчається, крім традиційної програми викладач повинен розробляти календарно-тематичний план. По-друге, студент повинен уміти планувати та організовувати свою самостійну роботу. У цьому йому може допомогти навчальна карта самостійної роботи.

По-третє, перехід на бально-рейтинговую систему оцінки успішності повинен бути забезпечений чітким і прозорим обліком виконання студентом всіх видів робіт, що дозволяє заповнення відомості успішності студентів.

По-четверте, у зв'язку з тим, що процес навчання все більше і більше стає орієнтованим на індивідуальне навчання (особливо це торкається магістерського рівня підготовки) доцільно, щоб кожен студент розробляв індивідуальний план навчання. Відповідні форми планів, карти і відомості розроблені на факультеті і реально застосовуються в практиці, рівно як і Положення про самостійну роботу студентів і Положення про додаткову оплату праці викладачів.

Навчальна програма будується відповідно до затвердженого графіку до початку навчального процесу. Тривалість теоретичного навчання складає 36 навчальних тижнів. Навчальна програма включає пропоновані на факультеті обов'язкові та елективні курси. Кожен студент самостійно складає свій

індивідуальний навчальний план. Вибір курсів завершується після закінчення двох тижнів після початку першого і другого семестрів.

Форми і методи навчання. Лекції: аудиторна форма занять, що припускає монологічне і виклад основних тим викладачем учбового матеріалу. Основна мета лекції - постановка і освітлення проблеми, досягнення розуміння студентами інформації, що надається, стимулювання інтересу до предмету, що вивчається. Контроль знань (контрольні роботи, тестування (письмове або комп'ютерне), підсумкове випробування по дисципліні, доповіді, виступи, повідомлення, опит - круглий стіл або конференція).

Семінари: аудиторна діалогова форма занять по одній з тем курсу, припускаюча активну участь студентів (всіх або деяких з них), що мають труднощі в розумінні аспектів читаного курсу або першоджерел, або пов'язані з поглибленим інтересом студентів до даної проблематики, а також Контроль знань (контрольні роботи, тестування (письмове або комп'ютерне), підсумкове випробування по дисципліні, перевірка конспектів, доповіді, виступи,

Групове академічне консультування: **дана форма занять є обов'язковою для викладача, а для студента є видом занять по вибору. Основна задача групового академічного консультування - робота із студентами по основних цілях лекцій і семінарських занять.**

Індивідуальні консультації: **позааудиторна форма роботи викладача з окремим студентом, що включає обговорення тих розділів дисципліни, які вимагають додаткового пояснення або ж бажанням студента працювати над написанням курсовою або випускною роботою по курсу, що вивчається.**

Master class: **лекція і/або групове консультування запрошеного відомого і висококваліфікованого зарубіжного або вітчизняного ученого (або практика в даній галузі). Завдання - показати реальний бік дослідницької і прикладної роботи в науці і демонстрація студентам стандартів мислення професіонала у вибраній ними спеціальності.**

Підготовка до захисту курсової роботи і здача курсової: **вид індивідуального консультування. Обговорення теми і її формулювання,**

розробка структури і робочого плану, підбір бібліографії, виділення основної проблематики, постановка дослідницьких задач.

Практикуми (лабораторні): **змішаний вигляд: семінари і групові консультації.**

Практика: **на основі теоретичних знань виробітку навиків і умінь.**

Самостійна робота: **читання рекомендованої літератури (обов'язкової і додаткової). Підготовка до письмових контрольних робіт. Підготовка до випробувань рубежів. Написання рефератів, есе.**

"Навчальний час" складається з декількох елементів. Це:

власне аудиторне навантаження, яке складає приблизно 50% від загального об'єму учбового часу;

- час, що відводиться на самостійну роботу студента, де на кожну лекційну годину повинні доводитися приблизно 1,5 години самостійної роботи;

- час, необхідний на читання літератури, рекомендованої по курсу і складання конспектів;

- час, необхідний на підготовку письмових робіт;

час, необхідний на підготовку до іспитів. Цей обсяг часу приблизно рівний аудиторному навантаженню.

Модульна система (набір дисциплін модуля створює цілісне уявлення про певну наочну область, що дозволяє формувати навчальний план, який відповідає індивідуальним або груповим потребам).

Початкові принципи формування навчального плану:

- *внутрішня мобільність*: певна свобода при формуванні навчальних планів по циклах, що дозволяє пропонувати на вибір різні курси; вимога - виконання обсягу годинника, що визначається стандартами. Перший ступінь вищої освіти реалізується на перших 2-х курсах. Закривається в основному групами основних дисциплін циклів. За допомогою виконання здійснюється соціалізація і виховання.

- *Фундаментальність і систематичність в*иражається в логічній послідовності читаних курсів. Відображаються наукові пріоритети факультету. Основні теми спецкурсів пов'язані з генеральною науковою темою факультет.

Спецкурси і спецсемінари направлені на поглиблення тим фундаментальних курсів, які і є системообразующими для всього навчального плану. Основним недоліком представляється не розведення понять - академічний ступінь і кваліфікація, що привело до фактичної спеціалізації на 3-4 курсах.

- *Співвідношення аудиторної і самостійної роботи студента.* Виходили із співвідношення 50/50 Недоліки: немає механізму контролю за позааудиторною роботою; Немає механізму реалізації курсів по вибору;

- *Модульна система.* Значно розширює можливість вибору.

- *Інтенсифікація начального процесу д*озволяє студенту на компенсаційній основі прослуховувати курс без втрати року.

- *Методичне і інформаційне оснащення навчального процесу.*

- *Траєкторія навчального процесу.*

- *Балльно-рейтинговая порівняльна система.*

Пояснення оцінок

A	"Відмінно" - теоретичний зміст курсу освоєний повністю, без пропусків, необхідні практичні навики роботи з освоєним матеріалом сформовані, всі передбаче ні програмою навчання навчальні завдання виконані, якість їх виконання оцінена числом балів, близьким до максимального.
B	"Дуже добре" - теоретичний зміст курсу освоєний повністю, без пропусків, необхідні практичні навики роботи з освоєним матеріалом в основному сформовані, всі передбачені програмою навчальні завдання виконані, якість виконання більшості з них оцінена числом балів, близьким до максимального.
З	"Добре" - теоретичний зміст курсу освоєний повністю, без пропусків, деякі практичні навики роботи з освоєним матеріалом сформовані недосить,

	всі передбачені програмою навчальні завдання виконані, якість виконання жодного з них не оцінена мінімальним числом балів, деякі види завдань виконані з помилками.
D	"Задовільно" - теоретичний зміст курсу освоєний частково, але пропуски не носять істотного характеру, необхідні практичні навики роботи з освоєним матеріалом в основному сформовані, більшість передбачених програмою навчання завдань виконана, деякі з виконаних завдань, можливо, містять помилки.
E	"Посередньо" - теоретичний зміст курсу освоєний частково, деякі практичні навики роботи не сформовані, багато передбачених програмою навчальних завдань не виконані або якість виконання деяких з них оцінена числом балів, близьким до мінімального.
FX	"Умовно незадовільно" - теоретичний зміст курсу освоєний частково, необхідні практичні навики роботи не сформовані, більшість передбачених програмою навчання навчальних завдань не виконана, або якість їх виконання оцінена числом балів, близьким до мінімального; при додатковій самостійній роботі над матеріалом курсу можливе підвищення якості виконання навчальних завдань.
F	"Безумовно незадовільно" - теоретичний зміст курсу не освоєно,

	необхідні практичні навики роботи не сформовані, всі виконані навчальні завдання містять грубі помилки, додаткова самостійна робота над матеріалом курсу не приведе до якого-небудь значущого підвищення якості виконання навчальних завдань.

- *Форми контролю знання.*

Письмові:

- письмові відповіді на задані теми, вимагають самостійної переробки і інтеграції матеріалу; потрібні коментарі викладача;

- псевдотестування (псевдо оскільки не є дійсно тестуванням, а набором множинних питань, тобто завдання по вибору правильної відповіді) проводиться на бланку або на комп'ютері, де з набору думок необхідно вибрати правильні.

Усні:

- виступи, повідомлення, доповіді. Повинна включати оцінку комунікативного компоненту і зразок відмінного, хорошого і задовільного виступу повинен бути створений самим викладачем;

- неформальна співбесіда. Участь в дискусії. Оцінка групової роботи. Прикладом завдання може бути групове обговорення наукової статті або складного тексту.

Базуються на методах опитування і тестування:

- опитувальники можуть використовуватися для оцінки відношення студентів до теми, що вивчається, матеріалу і дисципліни. Крім того, інтерв'ю і опитування можуть проводитися для того, щоб виявити недоліки в знаннях або програмі курсу, на які звернули увагу самі студенти. Опитування може проводитися через E-mail.

- власне тестування - стандартизоване, часто обмежене в часі випробування, призначене для встановлення кількісних і якісних індивідуально-психологічних відмінностей. Особові опитувальники, тести для

оцінки інтелекту, уважності, швидкості реакції, проектування методики методики.

Генерація інтелектуальної продукції студентом: оцінка, розроблених студентами продуктів - письмових робіт (статі), оглядів статі, дипломних робіт, рефератів, портфелів завдань, есе, графів концепції тощо.

Вирішення ситуаційних завдань: практика; лабораторні заняття (з використанням комп'ютера або без).

15. Методика кейса

1. Поняття і суть кейсового методу.
2. Вимоги до змісту кейса.
3. Модерація роботи з кейсом.
4. Методи аналізу та ухвалення рішень.
5. Представлення результатів роботи по темах.

1. Кейсовий метод навчання почав застосовуватися ще на початку XX ст. в галузі права і медицини. Провідна роль в розповсюдженні кейсового методу належить Гарвардській Школі Бізнесу. У період з 1909 по 1919 рр. навчання відбувалося по схемі, коли студентів-практиків просили висловити конкретну снтуацію. а потім дати аналіз проблеми і відповідні рекомендації. Перша збірка кейсів була видана в 1921 р. (Dr. Copeland Dean Doiihman).

Згодом кейсовин метод знайшов широке застосування на Заході у галузі вивчення менеджменту і маркетинга .

Проте, проте практикуючі викладачі по різному розуміють суть кейсового методу. Наприклад, Гарвардська Школа Бізнесу так визначає метод кейсів: "Метод навчання, при якому студенти і викладачі приймають участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуації або задач. Кейси звичайно підготовлені в письмовій формі і складені виходячи з досвіду реальних людей, що працюють у визначеній сфері, читаються, вивчаються і обговорюються студентами. Ці кейси складають основу бесіди групи студентів під керівництвом викладача. Тому метод кейсів

включає одночасно особливий вид навчального матеріалу та особливі способи використання цього матеріалу в навчальному процесі".

Задача викладача, як випливає з даного визначення, полягає в підборі відповідного реального матеріалу, а студенти повинні вирішити поставлену проблему та одержати реакцію оточуючих (інших студентів і викладача) на свої дії. При цьому потрібно розуміти, що можливі різні рішення проблеми. Тому викладач повинен допомогти студентам міркувати, сперечатися, а не нав'язувати студентам свою думку. Студенти повинні розуміти із самого початку, що ризик ухвалення рішення лежить на них: викладач тільки пояснює наслідки ризику ухвалення необдуманих рішень.

Роль викладача полягає в направленні бесіди або дискусії, наприклад, із допомогою проблемних питань та відмовитися від поверхневого мислення, залученні всіх студептів групи в процесі аналізу кейса. Періодично викладач може узагальнювати, пояснювати, нагадувати теоретичні аспекти робити, посилання на відповідну літературу. Технологія роботи при використанні кейсового методу приведено в табл. 1.

Таблиця 1. Підготовка і навчання кейсовим методам

Фаза турботи	Дії викладача	Дії студента
До заняття	1. Підбирає кейс 2. Визначає основні і допоміжні матеріали для	I. Одержує кейс і список рекомендованої літератури 2.
Під час заняття	1. Організовує попереднє обговорення кейса 2. Ділить групу на підгрупи 3. Керує обговоренням	1. Ставить питання, що заглиблюють розуміння кейса, його проблеми 2
Після заняття	1. Оцінює роботу студентів 2.	1. Складає письмові звіт

Слід також відзначити інше трактування методів кейсів, дане професором Р.Меррі

з Гарварду: "Під методом кейсів я розумію вивчення предмету студентами шляхом розгляду великої кількості кейсів в певних комбінаціях. Таке навчання і спроби управління різними адміністративними ситуаціями розвиває в студенті, часто несвідомо,

розуміння і здатність мислення на мові основних проблем, з якими стикається керівник у певній сфері діяльності".

Метод кейсів сприяє розвитку умінню аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, вибирати оптимальний варгант і складати план його здійснення. І якщо протягом навчального циклу такий підхід застосовується багато разів, то у студентів виробляється стійкий навик рішення практичних задач. Ця обставина використана в методиці, на якій базується справжня навчальна допомога. Не дивлячись на те, що розглядається один кейс як базова ситуація, при вивченні кожної теми студенти повторюють прийоми кейсового методу. Для підвищення інтенсивності роботи *група розбивається на підгрупи, тобто використовується прийом модерації,* додатково повишається ефективність кейсового методу.

На закінчення, після розгляду переваг кейсового методу вкажемо *на проблемні підходи, що розвиваються фахівцями у галузі нетрадиційного навчання, пов'язані з використанням кейсів.*

1. Що входить у метод кейсів?

Одна з основних причин невизначеності криється в питанні: чи включає сам по собі метод кейсів використання інших методів (наприклад, в нашому випадку, метод модерації). Одні фахівці вважають, що метод кейсів включає всі методи активізації навчання. Інші переконані, що потрібно метод кейсів відділити від інших методів активізації навчання.

2. Чи припускає метод кейсів особливий стиль навчання? Тут йдеться про роль викладача - наскільки останній повинен втручатися в процес навчання? .Більшість фахівців висловлюється за активну участь викладача в роботі студентів і в цьому значенні метод кейсів не дуже відрізняється від відомих методів активізації навчання (ролеві ігри, ділові ситуації).

3. Чи вимагає метод кейсів певної мінімальної кількості кейсів? У принципі багато фахівців згодні з тим, що ефект від кейсового методу досягається тільки тоді, коли кількість кейсів достатньо велика, правда, конкретне число при цьому не вказується. Допускається така ситуація, коли метод кейсів використовується на всіх заняттях даного курсу.

4. Який принцип застосування методу кейсів - чи використовується він в рамках курсу, програми або навчального закладу? Якщо неодноразове використання кейсів в процесі навчання не викликає особливих дискусій, то позначений вище рівень застосування (курс, програма, навчальний заклад) не знаходять поки скільки-небудь переконливих аргументів на користь якого-небудь одного рівня. Оптимальне поєднання числа кейсів повинне дати синергічний ефект, який може виразно виявитися, наприклад, при підготовці і захисті дипломних робіт.

2. У кейсі розглядається конкретна ситуація, що відображає положення підприємства за який-небудь проміжок часу. У опис ситуації включаються основні випадки, факти, ухвалювані рішення, що мали місце протягом цього часу. Причому, ситуація може відображати як комплексну проблему (наприклад, висловлену в даному навчальному посібнику) так і яку-небудь приватну реальну задачу. Кейс може бути складений на підставі узагальненого досвіду, тобто не обов'язково відображати діяльність. Потрібно пам'ятати, що такі "кабінетні" кейси можуть не сприйматися аудиторією. *Тому, кейс, у будь-якому випадку, повинен містити максимально реальну картину і декілька конкретних фактів*. В цьому випадку, виклад реальних і вигаданих подій, зітре відмінність між ними. Як правило, інформація не представляє повного опису проблеми, а швидше носить орієнтуючий характер. Тому, для побудови логічної моделі, необхідної при ухваленні обгрунтованого рішення, допускається доповнювати кейс даними, які на думку учасників могли мати місце насправді. Таким чином, студент не тільки фіксує даний випадок, але і вникає в нього до такого ступеня, що може прогнозувати і демонструвати те, що пропущене в кейсі.

Деякі фахівці виділяють п'ять ключових критеріїв, по яких можна відрізнити кейс від іншого навчального матеріалу:

1. Джерело. Джерелом створення будь-якого кейса є люди, які залучені в певну ситуацію, що вимагає рішення.

2. Процес відбору. При відборі інформації для кейса необхідно орієнтуватися на навчальні цілі. Не існує єдиних підходів до змісту даних, але вони повинні бути реальними для сфери, яку описує кейс, інакше він втратить інтерес, оскільки здаватиметься нереальним.

3. Зміст. Зміст кейса повинен відображати навчальні цілі. Кейс може бути коротким або довгим, може висловлюватися конкретно або узагальнено. Що стосується цифрового матеріалу, то він повинен бути достатнім для виконання необхідних розрахунків. Слід уникати надмірно насиченої інформації або інформації, що напряму не відноситься до даної теми. У цілому кейс повинен містити дозовану інформацію, яка дозволила б студентам швидко увійти до проблеми і мати всі необхідні дані для її рішення.

4. Перевірка в групі студентів. Перевірка в групі студентів - це апробація нового кейса безпосередньо в навчальному процесі або оцінка реакцій нової аудиторії на кейс, який раніше розглядався, але для інших груп студентів (іншої спеціальності, іншого курсу або ВНЗ, іншої програми навчання). Вивчення реакції на кейс необхідне для отримання максимального навчального результату.

5. Процес застарівання. Більшість кейсів поступово застаріває, оскільки нова ситуація вимагає нових підходів. Кейси, засновані на історії, добре слухаються, але робота з ними відбувається неактивно, оскільки "це було вже давно". Проблеми, розглянуті в кейсі повинні бути актуальні для сьогоднішнього дня.

3. Як і при проведенні інших ділових ігор тут також ставиться мета максимально активізувати кожного студента і залучити його в процес аналізу ситуації і ухвалення рішень. Тому група ділиться на таке число підгруп, щоб останні складалися з 3-5 чоловік, чим менше учасників в підгрупі, тим слід чекати більшої залученої кожного студента в роботу над кейсом. Підвищується персональна відповідальність за результат. Склад підгрупи (команди) формується самими студентами по їх бажанню. Кожна команда вибирає керівника (модератора). Роль модератора полягає в тому, то на ньому лежить відповідальність за організацію роботи підгрупи, розподіл питань між учасниками і за ухвалювані рішення. Після завершення роботи по темі занять модератор робить доповідь в межах 10 хвилин про результати роботи своєї підгрупи. Безпосередню роботу з кейсом можна організувати двома способами:

1. Кожна підгрупа виконають тільки одну тему протягом всіх практичних занять.

2. Всі підгрупи працюють одночасно над одним і тим же розділом (темою) кейса, конкуруючи між собою в пошуку найбільш оптимального рішення.

У першому випадку навчальна група є, по суті, є однією командою, розбиту на підгрупи. Необхідно, щоб кожна підгрупа чітко представляла за які рішення вона

відповідає перед іншими підгрупами. Наприклад, підгрупа, розробляюча цінову політику підприємства, повинна надавати інформацію про ціни на продукцію (товар) підгрупі, що відповідає за збутову політику підприємства при розрахунку обсягів збуту. Відбувається обмін інформацією як в процесі занять так і при обговоренні результатів.

У другому випадку потрібен достатньо великий обсяг аудгаорних практичних занять, щоб кожна підгрупа послідовно пройшла всі теми навчального курсу. На розробку однієї теми потрібно, як правило, 4 години пракпгєєських зайняли. Підгрупи змагаються, будучи різними командами.

При організації роботи з кейсом корисно мати загальну інформацію про *метод модерацні*, що одержав останнім часом широке розповсюдження в методиках навчання західних шкіл. "

Як вже згадувалося, застосування методів модерациі має мету навчити студентів працювати в одній команді і швидко ухвалювати рішення в умовах обмеженої інформації і недоліку часу. Ухвалення рішень в групі грунтується на інформації, що є в кейсі і з використанням при цьому методів дослідження:

- експертних;
- аналітичних;
- експериментальних.

Експертні дослідження грунтуються на знаннях, інтуіції, досвіді, здоровому глузді студентів, що беруть участь в обговоренні проблеми. Аналітичні дослідження є застосуванням, частіше всього математичних формул, для аналізу проблеми. Наприклад, при прогнозуванні обсягів збуту для різних значень відпускної ціни можна використовувати формулу розрахунку коефіцієнта еластичності, графіки кривих попиту і пропозиції, рівняння регресії і т.д. Експериментальні дослідження припускають науково поставлений експеримент. При рішенні проблеми в аудиторії проведення експериментальних досліджень скрутно, проте для деяких маркетингових задач можливо, за відсутністю інших джерел, проведення групового самотестування.

З урахуванням перерахованих методів дослідження *модерація* припускає організацію відкритого обміну думками, реалізацію здатності кожного учасника діяти як експерта, аналітика або експериментатора. Процес модерациі буде

набагато ефективнішим, якщо модератор-керівник володіє здатністю координувати роботу кожного учасника.

Заходи щодо модерацні здійснюються в наступній послідовності:

а) обговорення одержаної ввідної інформації, що міститься в кейсі;

б) виділення релевантної інформації по відношенню до даного питання, над якою працює підгрупа;

в) обмін думками і складання плану роботи над проблемою;

г) робота над проблемою (дискусія);

д) вироблення рішень проблеми;

е) дискусія для ухвалення остаточних рішень;

ж) підготовка доповіді;

з) аргументована коротка доповідь.

Технічні прийоми модерації.

1. Успішна робота в групі залежить від модератора. Перед модератором стоїть завдання керувати роботою групи (підгрупи). При цьому модератор повинен:

- мати особові характеристики лідера та організатора процесу;

- мати достатні знання і підготовку для ролі керівника;

- постійно контролювати напрям дискусії, не допускаючи відходу убік;

- контролювати час, відведений на тему;

- слідкувати за поведінкою учасників дискусії, не допускаючи конфліктів і їх пасивної поведінки;

- уміти узагальнити результати і захистити точку зору перед опонентами. Модератор не повинен викликати до себе відчуття неприязні або роздратування з боку інших учасників.

Технічна робота модератора полягає в наступному.

1. Пропозиція ідеї:

- модератор фіксує всі ідеї, виказані в ритмі мозкової атаки;

- модератор регулює потік ідей.

Не допускається критика ідей. Краще, якщо ідеї будуть виписані на дошці або аркуші паперу.

2. Дискусія по висунутих ідеями:

- модератор фіксує вислови-думки про ідеї;

- модератор регулює потік висловів;

- модератор групує вислови.

Вислови учасників можуть бути записані ними на окремих аркушах, краще фломастерами і показані для загального огляду.

Таким чином, технічні прийоми модерациі грунтуються на наочності, доступності інформації для всіх і систематизації по типах відповідей.

4. Рекомендується наступна послідовність роботи над кейсом:

- записати мету (тему), над якою належить працювати підгрупі;

- виписати питання, сформульовані в справжній допомозі для даної теми;

- з кожного питання стисло виказати думки, а кому-небуть із учасників їх записувати (наприклад, модератору);

- сформулювати результуючу думку, яка буде рішенням поставленої мети.

При навчанні проблеми можна використовувати наступні методи групового обговорення:

- мозкова атака;

- морфологічний аналіз;

- синектіческій аналіз.

Правила мозкової атаки:

1. Будь-яка виникла ідея, неважливо наскільки вона здійсненна, повинна бути вислухана.

2. Будь-хто може виказати одну або декілька ідей одночасно, щоб не заблокувати свою фантазію.

3. Решта членів групи повинна утримуватися від критики на адресу виступаючого з ідеями.

4. Після того, як ідеї виказали всі члени групи, відбувається їх послідовне обговорення і вироблення загального рішення.

5. Незгідний із загальним рішенням має право виступити з особливою думкою на етапі захисту теми.

Правиша морфологічного аналізу:

1. Розглядається проблема: розкласти на ряд системних елементів.

2. Елементи, виділені для аналізу, розподілити між учасниками обговорення.

3. Пропоновані поелементні рішення зістиковуються в єдиний логічний ланцюжок або представляються у вигляді матриці рішень.

4. Обговорюється в цілому пропоноване рішення проблеми, а у разі потреби вибору з альтернативи або ранжування, використовується метод парного порівняння.

5. Узгоджене рішення з урахуванням можливих корегувань представляється для обговорення після закінчення роботи над темою занять.

Правила синектичного аналізу:

1. Модератор підгрупи представляє проблему.

2. Проблема аналізується або з використанням мозкової атаки, або морфологічного методу.

3. Робиться спроба пригадати і привернути до розгляду даної теми відомі аналоги і яким чином розв'язувалися там схожі проблеми.

4. Пробуються відомі наявні рішення до рішення поставленої мети.

5. Остаточно сформулювати думку підгрупи для доповіді результатів по підсумках роботи над темою.

В процесі обговорення проблеми модератор повинен визначити техніку роботи своєї підгрупи. Наприклад, чи фіксуватиме ідеї, думки, міркування кожен учасник або це записуватиме хто-небудь один з членів підгрупи (може бути сам модератор)?

Модератор може запропонувати відповіді (ідеї) фіксувати на окремих аркушах і потім їх згрупувати по ступеню схожості, щоб систематизувати обговорення і полегшити ухвалення рішення.

Також необхідно продумати техніку ухвалення рішення, якщо є декілька варіантів. Наприклад, методом прямого простого голосування, методом зваженого голосування (кожному члену підгрупи привласнюється вага - бали для голосування), методом парних порівнянь і т.д. У деяких випадках модератор може узяти на себе відповідальність за ухвалювані рішення.

При роботі в підгрупі (команді) *кожному учаснику рекомендується дотримуватися наступних правил:*

- активно брати участь у висловленні ідей і обговоренні;

- терпимо відноситися до думок інших учасників;

- не переривати виказуючого, давати йому можливість повністю висловитися;

- не повторюватися вголос;

- не маніпулювати неточними або невірними відомостями для того, щоб прийняли Вашу точку зору;

- пам'ятати, що кожен учасник має рівні права;

- не нав'язувати своєї думки іншим;

- чітко формулювати свою остаточну думку (усно або письмово).

5. Для представлення результатів рекомендується підготувати на одній сторінці резюме у іигляді висновків (текст, графіки, таблиці). Виступ модератора повинен бути в межах 10 хвилин, а попередньо на дошці записуються основні результати роботи. Решта підгруп виступає слухачами і опонентами доповідача, а потім, оцінюють доповідь модератора. Обговорення теми закінчується підведенням підсумків викладачем.

5.1. Визначення цілей навчання кейсовим методом

B. Mager пропонує розуміти *освітні цілі кейсового методу* наступним чином

1. Формулювання цілей навчання - це набір слів або символів, що описують одне з намірів в плані навчання.

2. Мета передає намір викладача відносно того, що студент робитиме, і як викладач дізнається про те, як і коли він це зробить.

3. Слід описати те, що студент робитиме:

а) встановити і вказати загальний процес навчання;

б) визначити важливі умови, при яких повинне проходити навчання.

4. Написати окремо формулювання кожної мети; чим більше за ці формулювання, тим більше за шанси прояснити цілі навчання.

C. Barach встановлює *сім цілей формування навиків і три цілі процесу*, які застосовні для курсів, заснованих на методі кейсів.

Мета 1. Студент повинен уміти ухвалити потрібне рішення в кейсі. Мета, яка підкреслюється впродовж всього курсу, полягає в тому, щоб студент міг ухвалити конкретне рішення і застосувати свої знання до конкретної сіггуацш.

Мета 2. Студент повинен показати здатність мислити логічно, ясно і послідовно. Студент повинен показати знання, що є відповідними даними і припущеннями.

Мета 3. Студент повинен уміти представити аналіз у переконливій і обгрунтованій формі.

Мета 4. Студент повинен володіти здоровим глуздом, визначаний як здатність бачити очевидне і доречне. Студент повинен уміти виділяти та оцінювати основні питання, що відносяться до кейса.

Мета 5. Студент повинен показати готовність і здатність застосувати аналітичне мислення і кількісний аналіз, коли необхідно. Узгоджене, послідовне, в основному розумне аргументування, яке ігнорує основні інструменти кількісного аналізу конкретної ситуації, недостатнє.

Мета 6. Студент повинен уміти виходити за рамки конкретної ситуації, розглядаючи перспективи і показуючи свою компетентність. Цей критерій більшою мірою для робіт з оцінкою "відмінно".

Мета 7. Студент повинен бути здатним використовувати дані, що є в його розпорядженні, щоб розробити докладний і обгрунтований план дій або провести ретельний аналіз ситуації. До деякої міри ця мета повторює попередні. Проте відмінність полягає у тому, що просто ухвалити рішення і його аргументувати, не вдаючись в конкретні деталі, в рішення безлічі невеликих питань, що виникають у зв'язку з основною проблемою, не означає провести вдалий аналіз кейса.

Можна виділити безліч інших *цілей формування навиків, відповідних для методу кейсів, але ці сім - найяскравіші*. Отже, є цілі в плані письмових і/або усних навиків на певних прикладах, що розглядаються в процесі моделювання кейсів. Проте вони не дають гарантії, що студент зможе діяти таким же чином в реальних умовах.

Деякі викладачі додають "меті процесу" багато знань, бо вимагається більше часу для сприйняття її і засвоєння, ніж на це відведено програмою курсу. Значущість деяких курсів студенти усвідомлюють через якийсь час. Цей затриманий ефект, очевидно, не можна заміряти в семестрі курсу. Отже, підтримка високого рівня уявлення та

аргументування точки зору розглядається як значуща величина у вербальному діалозі і повторенні процесу аналізу кейса.

"Три цілі процесу навчання", що відносяться до цього твердження:

1. Студент повинен відвідати певну кількість занять.

2. Студент повинен показати підготовку і зацікавленість у заняттях.

3. Студент повинен в певний час зробити усну доповідь під час навчання. Визначивши цілі навчання, керівництво по їх ефективній розробці і деякі зразкові формулювання навчальних задач, перейдемо до розгляду трьох питань: Яке коло навчальних цілей? Які відправні моменти для розробки цілей? Які ознаки хорошого кейса? Коло навчальних цілей

Основна мета будь-якої освіти полягає в тому, щоб випустити студентів, які б у деякому відношенні відрізнялися від того стану, коли вони тільки почали вчитися. Описати, відносно чого і в якому ступені відбулися ці зміни, представляється достатньо складною задачею. Існує широке коло цілей навчання, з числа яких можна вибрати цілі для курсу, з використанням кейсового методу.

5.2.Приклади можливих освітніх цілей кейсового методу:

- придбати знань;
- розвивати загальні уявлення;
- розуміти методи; ,
- придбати навики використання методу, концепцію і знання;
- придбати навики аналізувати складні і неструктуровані проблеми;
- придбати навики розробки дій і їх здійснення;
- рости в умінні слухати
- рости в умінні налагоджувати надійні зв'язки;
- розвивати певні відносини:
- відповідальність за свої рішення, за результати;
- скептицизм;
- критичний погляд на самого себе, на статус кво;
- упевненість - "можу зробити";
- розвивати уміння спілкуватися - коротко, ефективно, переконливо;
- розвивати певні якості розуму:

- розрізняти надії, думки, припущення, факти;

- ясність цілей і задач;

- аналіз;

- ініціатива;

- набір норм моральних, підприємницьких, суспільних;

- розвивати думку і здоровий глузд:

- передбачати значення, результати;

- розглядати ситуації в довгостроковій перспективі;

- узагальнювати - від конкретних деталей до усвідомлення перспектив і розробки успішних концепцій.

J.-S. Bloom описав *бажані результати пізнавального навчання.* Його модель класифікує широке коло результатів навчання як шість основних груп навчальних цілей.

Оцінка: сформувати критерії, розібратися в питанні, знайти помилки, оцінити, ухвалити рішення.

Синтез: одержати невідомі раніше відомості (вимагають оригінальності і творчого підходу).

Аналіз: визначити складові елементи, яким чином вони розташовані і зв'язані між собою.

Застосування: застосувати знання для вирішення нових задач в нових ситуаціях, коли не визначені вказівки і методи рішення.

Розуміння: приводити інформацію в значущу форму, переказувати, пояснювати, припускати, робити висновки, екстраполювати, коли говорять це зробити (нижчий рівень розуміння).

Знання: висловлювати терміни, певні дані, категорії, способи дій. (Не вимагається ніяких ознак розуміння. Студент тільки повинен віддавати ті відомості, яким його навчили).

Передбачувані цілі можуть відповідати бажаним змінам в студентах. Ці зміни можна розглядати в двох аспектах. Перший аспект включає види змін. Другий аспект складає ступінь цих змін. Загалом різноманіття видів змін можна звести до трьох груп: знання, навики, думки.

5.3. Студент як відправна крапка.

Студент є основним елементом на вході в навчальний процес. Розробка будь-якого курсу повинна починатися зі встановлення цілей з погляду студента, а не викладача або дисципліни.

У більшості випадків основною проблемою є формування груп студентів. Який у студентів рівень знань? Формальні або неформальні вони? Який у них досвід? Чи готові вони до навчання? Який рівень інтелекту у студентів? Здібність до виконання? Мотивація? Рівні відносини? Вирішення цієї проблеми дуже важливе, оскільки вона представляє початкову крапку, відштовхуючись від якої походить навчання і порівняно з якою вимірюватимуться досягнуті результати.

5.4. Вибір кейсів.

Підбір курсу для конкретного місця в модулі курсу - це процес, який ретельно розглянули різні автори.

Беннет і Чакравартi спостерігали студентів на факультеті Гарвардської бізнес-школи у пошуках відповіді на питання: "Які характеристики успішного кейса?" Їх знахідки поповнює також перелік критеріїв для підбору матеріалу по кейсах. *Хороший кейс розказує.* Як всі хороші розповіді - хороший кейс повинен бути з хорошою фабулою. Це приводить нас до наступної знахідки.

Хороший кейс фокусується на темі, що викликає інтерес. Щоб кейс був справжнім, живим прикладом і щоб студент забув, що він придуманий, в ньому повинна бути драма, в ньому повинна бути напруга, кейс винен чимось дозволитися.

Хороший кейс не виходить за межі останніх п'яти років. Можливо, студенти сприймуть кейс як новину швидше, ніж як історична подія. Якщо міркування правильні і того ступеня, в якому вони правильні, доцільні сучасні випадки.

Добре підібраний кейс може викликати відчуття співпереживання з його головними дійовими особами. Важливо, щоб в кейсі була описана особиста ситуація центральних персонажів; у багатьох випадках це важливий елемент у процесі ухвалення рішення. Кейси повинні викликати співпереживання в різноманітних ситуаціях реальнго життя.

Хороший кейс включає-цитати з джерел в самій проблемі. Цитати з матеріалів проблеми (вимовлені або написані, офіційні або неофіційні), додають реалізму і дозволяють студенту тлумачити такі цитати у світлі того, що він знає про людей, від яких ці вислови виходять.

Хороший кейс містить проблеми, зрозумілі студенту. Це виробляє схильність до емпатії (участі, співчуттю, співпереживанню).

Хороший кейс вимагає високої оцінки вже ухвалених рішень. Оскільки в реальному житті ухвалюють рішення, керуючись прецедентами, колишніми діями , то доцільно, щоб кейс представляв раціональні моменти колишніх рішень, по яким можна будувати нові рішення.

Хороший кейс вимагає рішення проблем менеджменту. Відповіді на цей і на

попередній пункт відображали перевага кейсів, що вимагають ухвалення рішень, а не тих кейсів, де потрібна оцінка рішень, що вже приймалися іншими.

Хороший кейс прищеплює навики менеджменту. Деякі кейси документують

процес управління бізнесом, представляючи тим самим модель, яку студент може узяти за зразок реального життя. Так досконало окремо від подальшого пізнання через дозвіл кейса, сам кейс учить мистецтву менеджменту - як змоделювати проблему в структурі дерева рішень. Кейс, який вичерпним чином ілюструє задачу менеджменту, - це добротний інструмент для вироблення навиків менеджменту.

5.5. Сценарій організації занять

Робота студентів починається із знайомства з ситуативною задачею,.Як вже згадувалося, викладач на свій розсуд, може запропонувати для вивчення інший кейс. Студенти самостійно протягом 10 - 15 хвилин аналізують зміст кейса, виписуючи при цьому цифрові дані, найменування фірм-конкурентів і іншу конкретну інформацію. В результаті у кожного студента повинне скластися цілісне враження про зміст кейса. Знайомство з кейсом завершується обговоренням. Викладач оцінює ступінь освоєння матеріалу, підводить підсумки обговорення і оголошує програму роботи першого заняття.

Надалі відбувається формування робочих підгруп по 3 - 5 чоловік. Кожна підгрупа розташовується в якому-небудь місці аудиторії, по можливості, невеликому видаленні один від одного. Розподіл тим виробляється викладачем з урахуванням бажання кожної підгрупи. Якщо тема для всіх підгруп одна, то викладач її оголошує і ставить термін, до якого потрібно представити результат. На цьому етапі викладач детальніше пояснює цілі кожної підгрупи і в якому вигляді повинен бути оформлений звіт про роботу.

Після того, як розподілені теми, студентам необхідно вивчити відповідний теоретичний матеріал, використовуючи конспект лекцій, навчальні посібники та інші компактні методичні видання. Позанавчальний час студент зможе користуватися рекомендованими підручниками.

Тема 16. Методи активізації в професійному навчанні

1. Мотивація до навчання у майбутніх фахівців сільського господарства.
2. Методи активізації навчання:

а) тренінг;

б) аналіз конкретних ситуацій;

в) система завдань випереджаючого характеру;

г) питання проблемного характеру;

д) ігрові методи навчання.

3. Суть прийомів і методів активізації механізму мислення і варіантів їх використання в практиці педагогічної діяльності.

1. Наступний крок-посилення *мотивації* до навчання прийомом стимулювання. Ми вважаємо, що психологічною основою стимулювання дорослих є їх самооцінка (оцінка себе, своєї діяльності, свого положення в трупі, свого відношення до інш членів ірупи). Передусім, у цьому випадку існує особлива мотивація навчання**,** що випливає із необхідності підвищити свій професійний рівень або змінити місце праці. Базою навчання є практичний досвід тих, хто навчається. Саме на цьому викладач формуватиме засвоєння ними загальних понять і

закономірностей. Засвоєнні принципи використовуються в роботі й закріплюються в практичній діяльності, що дає змогу активізувати навчання.

Альтернативою підходу є концепція уніфікаційної університетської освіти, яка заснована на створенні *системи мотивацій* та включення внутрішнього механізму інтелектуального саморозвитку особистості, що дозволяє наблизитися до сучасного рівня наукового мислення. За визначенням Уайтхсда, характерну рису сучасної освіти складає єдність глибокого інтересу до нових технологічних розробок, а також здатності до широких теоретичних узагальнень. Сьогодні ця рівновага розуму стала частиною, мислення освічених людей. Головне завдання університетів складається у збереженні цієї традиції від покоління до покоління як загально прийнятої університетської спадщини. Суттєвою ознакою концепції інноваційної університетської освіти є акцент на глибину розуміння, подолання догматичних установок, котрі стерилізують здатність студента до творчого мислення і гальмують розвиток розумового процесу. Розуміння в такому випадку представляє собою завершений статистичний стан розуму. Воно має характер процесу споглядання - неповного і часткового. Навпаки концепція інноваційної освіти передбачає постійний процес проникнення в світ знань на основі розвитку інтелектуальних можливостей студента. Таким чином, найбільш плідним засобом реалізації викладеної концепції є створення інтелектуального університетського середовища, де викладачі володіють високою інтелектуальною культурою, а студенти знаходяться під впливом сильної мотивації, до інтелектуального розвитку особистості.

2. *Методи активізації навчання* (за Рибальським) – це способи, прийоми, що “насильно” спонукають студентів до творчої розумової діяльності. До методів активного навчання можна віднести: метод проблемного викладення, евристична бесіда, самостійна робота з книгою над питаннями проблемного характеру, імітаційні вправи, диспут, аналіз виробничих ситуацій, розігрування ролей, ігрове проектування, навчальні ділові ігри, мозкова атака, метод кейса, моделювання, конструювання, дослідницька робота, експеримент, узагальнення. Проблема лекція буде активним навчанням, якщо на всьому її протязі реально

забезпечується самостійна творча робота контролюючими запитаннями. Курсова робота буде формою активного навчання, якщо забезпечений надійний контроль за самостійною роботою студентів. Виробнича практика буде активною, коли студент проходить її на конкретному робочому місці, займаючи реальну посаду.

Найефективнішим методичним прийомом активізації навчання дорослих є колективна підготовка перших творчих завдань. Дуже поширеною формою навчання є *тренінг.* Використовується тренінг психологічної і виробничої орієнтації. -Психологічний тренінг проводиться з метою удосконалення особистісних, ділових і комунікативних якостей фахівця фаху різного професійного-освітнього рівня. Так, зрозуміло, що найбільша увага повинна бути зосереджена не стільки на теоретичному матеріалі, скільки на використанні його в практиці, аналізу конкретних ситуацій. У процесі проведенні таких тренінгів студенти одержують від викладача (тренера) необхідні рекомендації, консультації, поради щодо вирішення різних питань.

У процесі *психотренінгу* можна з успіхом використовувати такі методичні прийоми, як рольові вправи та ігри, аналіз конфліктних ситуацій. Взаємоінтерв'ю, практикум, тестування тощо.

Тренінг ділових якостей як одна із основних цілей під час підготовки викладачів аграрних дисциплін: 1) тренінг загальних навичок: планування, прийняття рішення, вирішення проблеми, передача повноважень; 2) тренінг людських взаємин; 3) тренінг стратегії і тактики; 4) навчання навичкам роботи з представниками різних культур; 5) підбір команди та управління відносинами. Три принципи тренінгу: 1) не має ситуації, що не вирішується; 2) кожна пропозиція – свої цінності; 3) об'єктивні цінності і суб'єктивні оцінки впливають один на одного.

Тренінг ділових якостей має декілька сотень сценаріїв. Всі вони поділяються на ігри для верхівки управління навчальними закладами та функціональні ігри для управління різними ланками навчального процесу. Наприклад, функціональні ігри: 1) студенти за день мають вирішити 150 проблем, викладач показує різні шляхи їх вирішення; 2) викладач дає студенту завдання і той вирішує проблеми, маючи конкретні факти; 3) ролевий тренінг

вимагає продовження біля трьох місяців для оптимізації відношень; 4) моделювання потрібних форм поведінки: а) студенти дивляться відеозапис неефективної роботи, а потім – ефективної, порівнюють; б) програють ситуацію показану на відеокасеті; в) зворотний зв’язок - критика та оцінка поведінки; г) перенесення даної ситуації до умов професійної діяльності .

Саме товариськість як властивість особи, що стала професіонально-особовою якістю, може забезпечити продуктивність педагогічного спілкування. Професійна спрямованість товариськості і повинна стати предметом спеціального формування у ВНЗ із орієнтацією на підготовку викладачів-аграрників. Товариськість — це єдність трьох компонентів: потреби в спілкуванні, емоційного самопочуття до, в час і після спілкування; комунікативних навиків, організація спілкування з вихованими, вираз власного відношення до навчального матеріалу і створення атмосфери колективного пізнавального пошуку і сумісних роздумів. Тобто основні утруднення педагогів, що починають, пов'язані із спілкуванням.

Для того, щоб сформувати в собі комунікативні здібності, необхідно перш за все визначити рівень властивої вам товариськості, зрозуміти, якою мірою вона сформована у вас як професіонально-особова якість Після того, як ви визначили характер власної товариськості, скористайтеся спеціальною програмою самоспостереження. Вона припускає аналіз наступних показників: минулого досвіду спілкування з дітьми; справжнього спілкування з дітьми; уявлень про те, як оцінюють ваші можливості спілкування інші люди; труднощів, випробовуваних в спілкуванні як з дітьми, так і з дорослими; емоційних переживань в процесі спілкування; прийомів спілкування (Кан-Калик В.А.)

Основним методом навчання в вищий школі є не *лекція, а аналіз конкретних ситуацій.* На заняттях кожному студенту дається проблема, яку вони повинні вирішити. При розробці системи підготовки були поставлені три цілі:

- 1. Дати базові знання з основних функціональних галузей.

2. Дати можливість студентам самостійно аналізувати конкретні ситуації в умовах неповної «інформації з проведенням обговорення.

3. Скласти умови для вільною обміну інформацією між викладачами-інструкторами та слухачами вищої школ (Бондарева Л.).

Однією з переваг методу *аналізу професійних ситуацій* є його гнучкість. Вивчення наукових та методичних матеріалів з питань методів професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців дає можливість запропонувати варіанти використання цього методу для досягнення конкретних навчальних результатів.

Найбільш ефективними способами використання *навчальних ситуацій за аналогією управлінців можуть бути наступні:*

1. Викладач використовує опис професійної ситуації як приклад для роз'яснення складних теоретичних положень та встановлення зв'язку теорії з практикою. Опис професійної ситуації виступає матеріалом (темою) для обговорення під час семінарського заняття. Значення цього способу полягає у забезпеченні інтересу студентів, професійної спрямованості обговорення певного кола питань, що пов'язані з проблемою, описаною в ситуативному прикладі.

2. Викладач використовує опис професійної ситуації як приклад для роз'яснення складних теоретичних положень та встановлення зв'язку теорії з практикою.

3. Описи професійних ситуацій виступають основою сюжетів навчальних ігор.

4. Опис викладачем професійної ситуації використовується як зразок для розробки студентами власних ситуативних прикладів шляхом відбору ситуативних прикладів із професійної діяльності, матеріалів періодичних видань, документів.

5. Студенти у підгрупах аналізують професійні ситуації, використовуючи запропоновану викладачем схему. Кожною підгрупою здійснюється підготовка відповідей на частину із запитань, що включаються до схеми аналізу. Кожна підгрупа оприлюднює відповіді на частину запитань із загальної їх системи.

6. Студенти формулюють запитання для аналізу описаної професійної ситуації.

7. Опис професійної ситуації використовується для організації дискусії щодо відповіді на одне або кілька запитань стосовно описаної професійної ситуації. Студенти можуть бути розподілені на підгрупи, яким дається завдання відстоювати певну точку зору.

8. Опис професійної ситуації використовується для підготовки та проведення контрольних заходів.

Ефективність навчання студентів аналізу професійних ситуацій у значній мірі залежить від підготовки викладача до використання цього методу. Підготовчий етап роботи викладача включає виконання таких дій:

Оцінка виконання слухачами аналізу ситуацій може здійснюватись за такими критеріями:

1. Повнота аналізу, що проявляється у здатності відбирати всю корисну для виконання аналізу інформацію, відсутності зайвої, несуттєвої інформації.

2. Безпомилковість аналізу з точки зору теорії, наукова обгрунтованість характеристик та оцінок.

3. Системність аналізу, що проявляється у логічній послідовності його виконання та встановленні причиново-наслідкових зв'язків між елементами управлінської системи.

З метою удосконалення підготовленості студентів *до аналізу професійних ситуацій* викладач в усній або письмовій формі подає текст навчальної ситуації, включаючи формулювання завдань або схеми аналізу. Працюючи індивідуально, об'єднавшись у підгрупи або колективно, слухачі розробляють варіанти виконання аналізу запропонованої ситуації. Можливе попереднє обговорення слухачами розроблених варіантів аналізу у процесі роботи в малих групах. Обов'язковим елементом навчання аналізу управлінських ситуацій є заслуховування варіантів відповідей з їх теоретичним обгрунтуванням. Якщо кращий із розроблених слухачами варіантів аналізу не досить обгрунтований, правильний і повний, викладач вносить необхідні уточнення та доповнення.

Впровадження *методу аналізу професійних ситуацій* у практику роботи аграрних освітніх закладів сприяє підвищенню ефективності їх роботи. Це з метою ефективного досягнення мети семінару доцільно розробляти навчально-

методичні матеріали, що подаються у формі додатків до Програми.

До зазначених матеріалів можуть бути включені:

1. Методичні матеріали для роботи під час аудиторних занять (тексти, що розкривають зміст теоретичного матеріалу; структурно-логічні схеми, таблиці; картки з описом професійних ситуацій; картки з описом професійних завдань та вправ; плани-конспекти ділових ігор, тестові завдання тощо).

2. Методичні матеріали для самостійної роботи слухачів (перелік завдань для розширення, уточнення, систематизації знань та оволодіння професійними уміннями, методичні рекомендації з підготовки до занять, запитання та завдання для самоконтролю).

3. Методичні матеріали для різних видів контролю та оцінки якості навчання (переліки запитань для обговорення; тести; картки з описом професійних ситуацій та завдань; плани-конспекти ділових ігор тощо) (Розпутенко І., Губенко В., Протасова Н.).

Виявлення і вирішення педагогічної задачі:

а) Розвиток умінь виділяти в процесі занять конкретні моменти, що вимагають втручання викладача. Наприклад, спостерігаючи за студентом, фіксуються всі випадки, коли він відволікався, коли працював найінтенсивніше. Викладач спостерігає за активністю студентів під час пояснення нового матеріалу. За їх зовнішнім виглядом викладач визначає, як вони засвоїли новий матеріал: чи працювали однаково активно, хто був менш активний, на яких етапах заняття чи оптимальні план заняття і методика навчання.

б) Розвиток умінь у викладача оцінити свої дії: які дії привели до вирішення (ні) педагогічної задачі. Викладач аналізує свої заплановані і імпровізаційні дії на занятті, засоби, використані при спілкуванні. Виділяють позитивні і спірні боки методики педагогічного спілкування. Дають цілісний комунікативний аналіз заняття (стадії спілкування, система засобів, вирішення несподівано виникаючих комунікативних задач, стиль спілкування, відповідність стилю спілкування стану аудиторії, опора на комунікативну . атмосферу*попереднього заняття тощо).

в) Аналіз педагогічної задачі і дій викладача при її вирішенні. Вправи можуть виглядати так як на занятті: установіть якими способами викладач вирішував виниклу задачу; чи відчувалася відповідність педагогічної і комунікативної задач; чим викладач керувався у виборі способів дії; чи існують інші способи рішення даної педагогічної задачі. Обгрунтуйте їх.

г) Вирішення педагогічних задач із цільовими установками. Учасникам пропонуються конкретні педагогічні ситуації, ставиться мета - проаналізувати причини їх виникнення і відповісти на питання - как би вони поводилися в аналогічній ситуації. Особливу увагу слід звернути на розвиток умінь: знайти і сформулювати педагогічну задачу, представити в загальному вигляді її рішення, розділити її на підзадачі, знайти оптимальний варіант рішення.

Більш ускладненими вправами є *інсценовані педагогічні задачі:*

1 Матеріал для таких задач міститься в задачниках із дисциплін психолого-педагогнчного циклу:

- зробіть зауваження студенту;
- поговоріть із студентом, який не виконав завдання;
- прокоментуйте оцінку.

Ці вправи розвивають навик комунікації, формують звичні педагогічні дії, відчуття емоційного благополуччя в процесі педагогічного спілкування.

д) Дії викладача в запропонованих обставинах. Для вибору педагогічної ситуації можна використовувати матеріали занять.

Заняття в запропонованих обставинах припускають, з одного боку, вибір правильної методики педагогічної дії, а з іншої - ї уміння, використовуючи той або інший метод; знайти оптимальну систему засобів для його реалізації та тон для роботи зі студентами. На окремі заняття слід запрошувати досвідчених педагогів, використовувати відеозаписи.

Під час обговорення мотивів поведінки, міміки студентів тощо, є можливість прямо на занятті внести певні корективи в їх діяльності. Бесіди доцільно записувати, з тим щоб повернутися до них через певний час.

е) Інсценовані педагогічні задачі з ввідними. Подібні вправи сприяють розвитку внутрішньої зібраності, рішучості, навиків проектування і

моделювання майбутньої діяльності, готовності до подолання несподіваних трудностей і вирішенню непередбачених педагогічних задач. Окрім того вправи розвивають уяву, інтуіцію, тренують уміння виражати педагогічно доцільне відчуття.

Можливі типи вправ для викладачів-аграрників:

- викличте студента спокійно;

- викличте студента байдуже;

- викличте студента доброзичливо;

- викличте студента з гумором;

- викличте студента з іронією тощо.;

- увійдіть до аудиторії і поговоріть з трьома студентами з різними емоційними навантаженнями.

Враховуючи, що найважливішим компонентом педагогічної майстерності є правильний вибір методик, ввели в систему вправ інсценування педагогічної вимоги.

Можливі такі варіанти вправ: зверніться до студента з вимогою-проханням, з вимогою-довірою, з вимогою-схваленням, з вимогою-радою, з вимогою-грою, з вимогою-натяком, з вимогою-умовою, з вимогою-засудженням, з вимогою-недовір'ям. Ситуації спілкування весь час міняються, вводяться нові дані: наприклад студент довго хворів або у студента конфлікт з аудиторією тощо.

Подібні заняття озброюють навиками використання різних методик при пред'явленні педагогічних вимог. На заняттях із педагогічних вимог також важливу роль виконує психолого-педагогічна аргументація вибору.

2. Друга підгрупа - вправи на розвиток педагогічної уяви, інтуіції, навиків педагогічної імпровізації в спілкуванні.

а) Розвиток педагогічної уяви, критичного відношення до свого досвіду і навиків прогнозування умов майбутньої діяльності. Вправи спираються на результати, досягнуті в завданнях першого циклу.Вправи на прогнозування міжособових відносин і організацію спілкування.

б) Виконання інсценованих задач по спілкуванню з введенням елементів педагогічної діяльності в умовах, наближених до дійсності. У цій групі вправи в основному створюються самими учасниками і виконуються, а потім обговорюються. При аналізі концентрується увага на стадіях рішення педагогічної задачі, плануванні можливих дій і спілкування, прогнозуванні способів вирішень ситуації. Особлива увага надається педагогічному аналізу здійсненого і планованого спілкування (залежно від характеру завдання). Це необхідно для того, щоб при виконанні будь-яких завдань учасники відчули необхідність планування і прогнозування педагогічної діяльності, створення своєрідної моделі майбутньої педагогічної дії.

Ці вправи не тільки розвивають навики педагогічної імпровізації в спілкуванні, але й активно формують педагогічне мислення, на основі якого педагогічна імпровізація може оформлятися.

в) Завдання дії в ситуаціях, наближених до дійсності і реальна робота в навчальному закладі. Сюди входять вправи типу:

Обгрунтуйте необхідність використання наочних засобів в аудиторії з певної теми (дається тільки дидактична мета заняття). Сплануйте методичну структуру заняття відповідно до особливостей вашого стилю спілкування і взаємовідношення з колективом, органічну для вашої творчої індивідуальності. Підготуйте та обгрунтуйте план обговорення книги (указується виховна мета заходів). Вам доручається провести бесіду зі студентами: про його успішність і т. п.; складіть план бесіди, враховуючи особливості його взаємостосунків з однокурсниками та індивідуальні особливості. Складіть і обгрунтуйте план заняття або виховного заходу. Можливі і інші варіанти вправ.

Будь-яке завдання обов'язково аналізується групою тренінгу, відмічається, в яких учасник відійшов від наміченого плану, аналізуються причини імпровізації і її продуктивність, детально розглядається структура спілкування, органічність і свобода спілкування з аудиторією та управління цим процесом, аналізуються способи досягнення поставленої мети, їх відповідність особливостям спілкування педагога з аудиторією, ефективність і ступінь відповідності запланованим прийомам. Оцінюються можливості

управління своїми емоціями, психічним станом, мімікою, мовою. Все це доповнює методичний і дидактичний аналіз діяльності викладача.

У спеціальну групу виділяються вправи із ознайомлення з методикою навчання студентів, визначенню мотивів їх вчинків, складанню психолого-педагогичних характеристик на студента і студентський колектив, веденню педагогічної документації, розвиток уміння аналізувати урок і виховні заходи. Приведені вправи підкріплюються різноманітною суспільною і практичною педагогічною роботою (Кан-Калик В.А)**.**

Одним із способів підвищення ефективності професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів є організація їх навчально-пізнавальної діяльності за допомогою *системи завдань випереджаючого характеру з професійною спрямованістю.* Системна організація завдань та їх випереджаючий характер дозволяють створити умови для прояву таких функцій розробленої та запровадженої нами системи завдань: освітня, розвиваюча, мнемична, системно творча. Під освітньою функцією: вплив на засвоєння студентами знань, усвідомлення цих знань, їх обсяг, формування вмінь і навичок, прийомів розумової діяльності, переніс їх у межах однієї дисципліни на інші, поза аудиторну роботу. Виховна функція - зміни в мотиваційній сфері студентів; розвиваюча – вміння визначати і планувати мету своєї пізнавальної діяльності, вміння планувати свої пізнавальні дії та здійснювати самоконтроль; мнемична функція – запам’ятовування матеріалу краще; системно твірна функція – краща системність знань (Дегілєва Л.).

Проблемно-змістовні завдання (за Бараєвим), можна поділити на декілька груп: перша група - запитання-завдання, які виконують функції закріплення знань (відтворююче вивчення, первинна систематика фактів, понять); друга група - запитання завдання, які сприяють оволодінню елементами логічного мислення і досвідом творчої діяльності (самостійна робота з проведенням аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, формулювання висновків, поглиблена систематизація знань: уточнення, конкретизація, систематизація); третя група - завдання, які потребують

застосування набутих знань – це виконання самостійних робіт, оволодіння уміннями і навичками (курсові, дипломні роботи).

На думку М. Махмутова, *в активізації пізнавальної діяльності студентів питання проблемного характеру мають ледве не першорядне значення*. Як показують наші дослідження, цей прийом активізації набув найширше поширення в практичній діяльності викладачів ВНЗ. Хоча це ще не означає, що всі викладачі використовують цю можливість активізувати пізнавальну діяльність студентів на *лекції*. Також слід мати на увазі, що і питання, що задаються викладачами, істотно відрізняються один від одного. Не всі вони є активізуючими, тобто включаючими механізм мислення. Крім того, питання часто задаються безсистемно, без належної попередньої підготовки, лише на основі методичного досвіду та інтуіції викладача. Проблема оптимальної кількості і частоти питань, що ставляться, практично не ставилася. У наших дослідженнях робиться спроба вирішити деякі аспекти цієї проблеми, використовуючи порівняльні дані про якість лекцій викладачів і результатів контрольних робіт.

Активізація за допомогою питань полягає в управлінні розумовими діями студента по виявленню відмінностей і схожості між різними фізичними явищами, предметами, поняттями; знаходженню і встановленню закономірностей і зв'язків при вивченні конкретних явищ, фактів.

Поняття активізація, в основному, використовується як інтегральне й у зв'язку з цим не завжди реалізовуване в практичній діяльності викладачів. Так, наприклад, М. Махмутов говорить:«Ціль активізації при проблемному навчанні полягає в тому, щоб підняти рівень розумової діяльності студента і навчати його не окремим операціям у випадковому, стихійно складається порядку, а системі розумових дій, яка характерна для вирішення нестереотипних задач, вимагаючої застосування творчої розумової діяльності».

Іноді, кажучи про активізацію пізнавальної діяльності, мають на увазі лише використання в процесі навчання наочності і технічних засобів навчання. Ми неодноразово ставили викладачам ВНЗ питання про те, як вони активізують пізнавальну діяльність студентів на лекціях? І дуже часто одним з перших

прийомів була названа організація наочності. Наочність - є чинником активізації, головним чином, механізму сприйняття, тоді як проблемна ситуація активізує перш за все механізми мислення і поведінки.

Слід зазначити, що у ряді випадків взагалі весь процес навчання зводиться до сприйняття. Це не дозволяє правильно оцінити роль окремих механізмів пізнавальної діяльності інтелекту, аналізувати їх роботу в процесі його навчання і правильно синтезувати процес навчання в цілому.

Навчально-пізнавальну діяльність студентів із спеціальних дисциплін у вищих сільськогосподарських навчальних закладах першого та другого рівнів акредитації активізують такі прийоми (елементи), як застосування методів активізації навчання, застосування тестів для контролю знань, умінь студентів, самостійна робота над проблемно-змістовними завданнями, інше.

До занять із методик аграрних дисциплін визначаються тема, мета, питання для обговорення на першому і наступних етапах *дискусії*. Все це можна студентами змінити, конкретизувати, доповнити. Можна вказати і рекомендовану літературу. Бажано, щоб до списку входили: роботи авторів, що виказують протилежні думки з обговоренням питань. Корисно в достатній кількості підготувати наперед "Пам'ятку учаснику дискусії", "Обов'язки керівника группи", необхідно підібрати і належним чином оформити приміщення. Отже, якщо вирішено розглядати яку-небудь проблему у формі *дискусії*, то приміщенні краще оформити заздалегідь. Мн мало знаємо про вплив світла, кольору тощо на характер розумової діяльності на процес спілкування, співпраці.

Учасники повинні бути проінструктовані ведучими про цілі, правила дискусії, обговорюють і визначають дискусійну проблему. Ведучий складає групи по 5-9 чоловік і кожна одержує для роботи невелике приміщення. Тут наперед підготовлено стіл, стільці у необхідній кількості, папір, пишучі приладдя. Кожна група вибирає собі керівника, домовляється про порядок робіт. Склад первинної дискусійної групи по 5-9 чоловік (можна 3 - 15). Тільки потрібно пам'ятати: чим більше число від узгодженого, тим менших результатів потрібно очікувати. Якщо в групі мало людей - вони швидко обмінюються

інформацією і закінчують обговорювані. Якщо ж їх більше дев'яти, то "задіяні" лише 7-10 чоловік, інші залишаються пасивними і розхолоджують інших.

Дуже вдало, щоб учасники дискусії розмістилися навколо столу, кожен сидів зручно і стільців вистачило на всіх, щоб кожен бачив очі співбесідників, міг активно спілкуватися. Для додаткового створення умов ділової, але неформальної співпраці треба передбачити, щоб відстань між сидячими складало приблизно 25 см. Для цього корисно відразу познайомитися. Спочатку у наперед приготовлених листочках кожен записує свою думку. Ведучий особисто відповідальний за те, щоб кожен учасник почував себе бажаним співбесідником, щоб йому було камфортно, а будь-яка думка сприймалася з вдячністю. Потрібно налаштовувати .людей саме на такий стиль спілкування. Як організатор дискусії, ведучий повинен уміти.при необхідності взяти на себе виконання будь-якої ролі, надати допомоги групі або людині, якщо вони відхилилися від мети дискусії.

У обов'язки ведучого входить:

1. Відкрити дискусію.

2. Визначити головну і проміжні цілі, етапи роботи.

3. Встановити час роботи на кожному етапі,

4. Скласти групи по п'ять-дев'ять чоловік, розмістити учасників в аудиторіях так, щоб члени кожної групи вільно і зручно розташувалися навколо столу, допомогти швидко познайомитися, посприяти у виборі керівника. Якщо інструктаж проведений якісно, то знайомство, вибори, розміщення в аудиторії проводяться самостоятельно.

5. Забезпечити групи необхідним для роботи матеріалом.

6. Провести проміжні і підсумкові резюме.

7. Сприяти досягненню головної мети дискусії.

Керівника кожної групи вибирають члени групи. Ця людина є організатором спільної діяльності в группі, тобто:

- знайомить своїх товаришів з правилами поведінки під час дискусій, відкриває дискусію, повторивши кінцеву мету і особливо конкретну спрямованість роботи, мету на даному етапі;

~ направляє дискусію в потрібне русло;

- стежить за регламентом;

- виступає з проміжним і підсумковим повідомленнями, при цьому виказуючи не свою точку зору, а думку, позицію групи;

- підтримувати „рівновагу" між учасниками дискусії, стежить за тим, щоб висловлювалися всі і правила поведінки чітко додержувалися.

Учасник дискусії - член конкретної групи і загального коллектива учасників, активне сприяє, досягненню групою, всім колективом головної і проміжних цілей дискусії.

Учасники *дискусії* повинні дотримуватись певних правил, пам'ятаючи, що:

1. Висловитися необхідно кожному.

2. Якщо висловлюєшся, то слухай і самого себе, звертайся до кожного в групі, дивися на співбесідників, доказуй їм,.а не у простір, обіцяйся активне.

3. Не можна говорити всім разом, перебивати один одного. Про своє бажання висловитися краще, повідомити поглядом, жестом, проханням.

4. Якщо хочеш заперечити, використовуй діалогічну форму спілкування – „Ви..."

5. Категорично не рекомендується йти від загальної розмови в кулуарну бесіду з одним-двома членами групи, якщо це пов'язано з питанням, яке обговорюється.

6. Пам'ятай, що право на помилку гарантується кожному в групі,

7. Слухаючи, зосередься на тому, що говорить виступаючий, а не на тому як заперечити. Своє схвалення або незгоду: виражай поглядом, жестами, мінімальними репліками ("Да",,, "Розумію!", "Тут треба подумати." тощо.)..

8. Не прикидайся, ніби слухаєш, а слухай уважно,

9. Слухай, зацікавлено, намагайся зрозуміти позицію іншого,

10. Пам'ятай: "два вуха і одна мова нам дані для того, щоб більше слухати і менше говорити" .

11. Якщо співбесідник висловлюється неясно, постарайся дати це зрозуміти шляхом уточнюючих питань або іншим коректним способом, але не перебивай без потреби.

12. Закінчуючи виступ, підведи підсумки, сформулюй висновки.

Коли всі учасники дискусії вивчили правила і готові до роботи, ведучий оголошує тему і мету дискусії (вони раніше обговорювалися з присутніми, уточнювалися, корегувались), називає конкретниє- питання (не більш трьох), які треба обговорити на першому етапі роботи. Тоді ж учасники дають визначення початкових понять, з'ясовують їх взаємозв'язки і вирішують проблему в теоретичному плані.

Визначення позиції групи з кожного питання і буде проміжною метою, конкретною задачею на даному етапі.. Звідси очевидно, що не тільки сама проблема повинна бути дискусійною, викликати боротьбу думок, але і питання, що деталізують її - проблемними, а не однозначно вирішуваними, Коли із кожного .питання група готова до обгрунтованої думки, керівник групи узагальнює його, готуючись до виступу, радиться з членами групи, як краще повідомити її позицію з кожного питання. Обговоривши питання першого етапу, групи повертаються в загальний зал, де їх очікує ведучий. Перша частина дискусії закінчується виступом керівників груп.

Черговість таких виступів визначається за домовленістю або за допомогою жеребкування. В ході виступу керівник групи доповідає про виконану роботу, про висновки, одержані в результаті колективного обговорення питань. При цьому присутні інформуються про те, що дійсно відбувалося в групі. Доповідач нічого не додає від себе, щоб на отримати за принципом: "Ми подумали, і я вирішив". Якщо в ході обговорення якого-небудь питання позначилися різні точки зору, керівник зобов'язаний про це доповісти всім, навіть якщо окрему думку мала одна людина. Слід висловлювати оцінки думок, не супроводжувати їх їдкими зауваженнями, називати того, кому належить особлива думка.

Після першого виступу ведучий звертається до членів даної групи з пропозицією доповнити, почуте. Потім всі учасники дискусії ставлять питання членам цієї групи, на які відповіді послідують після того, як заслуховуватимуть виступи керівників всіх груп.

Перша частина *дискусії* закінчується виступом ведучого, що підсумовує головні висновки, називає перспективні ідеї, інформує про характер,роботи в групах, коректуючи її і студента, що ставить нові питання, направлені на поглиблення теми. До рішення їх групи підходять з урахуванням того, що вже напрацьовано колективом в цілому Друга частина дискусії проходить за зразком першої, але на якісно іншому рівні. Учасники дискусії ознайомились один з одним, відчули радість і успіх колективної творчості, з'явився елемент здорового суперництва між групами, глибше і якісно розібратися в проблемі.

Далі групи знов збираються разом - підвести, підсумки роботи на другому етапі, намітити перспективи і конкретні задачі наступного етапу. Слід помітити: таких етапів входження в .проблему може бути декілька, Кількість визначають самі студенти залежно від часу, можливостей сумісної діяльності, інтересу до проблеми, ступеня її наукової, практичної значущості. У кінці дискусії ведучий, підводить підсумки загальної роботи. Якщо є необхідність, виробляється підсумковий документ, куди включаются положення, що одержали достатнє аргументування в ходу дискусії (Дружиніна Г.).

З цієї невеличкої технології (для неї ми зберегли назву *"метод ПРЕС")* варто почати роботу з навчання студентів *дискутувати*, її використовують при обговоренні дискусійних питань та проведенні вправ, у яких потрібно посісти й чітко аргументувати певну позицію з обговорюваної проблеми. Метод сприяє виробленню й формулюванню студентами аргументів, висловлюванню ними думок з дискусійного питання у виразній і стислій формі, вмінню переконувати інших. Як організувати роботу:

Роздайте матеріали із зазначенням чотирьох етапів методу ПРЕС:

- висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка зору (починаючи зі слів: я вважаю, що);

- поясніть причину виникнення цієї думки, тобто на чому грунтуються докази (починайте зі слів: оскільки...);

- узагальніть свою думку (зробіть висновок, починаючи зі слів: (Отже, ...таким чином...)).

- поясніть механізм етапів ПРЕС-методу і дайте відповідь на можливі запитання студентів.- Наведіть приклад до кожного з етапів.

- наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку вашої позиції, а також факти, що демонструють ваші докази (...наприклад...);

- запропонуйте бажаючим спробувати застосувати цей метод до будь-якої проблеми на їхній вибір;

- перевірте, чи розуміють студенти механізм застосування методу. Етапи можна адаптувати, пропонуючи студентам наводити кілька варіантів своїх думок або прикладів.

Коли формулу зрозуміють всі студенти,. запропонуйте їм спробувати. Застосовуйте метод ПРЕС на всіх заняттях, де потрібна аргументація студентам власної думки. Обери позицію

Цей метод корисний на початку роботи з дискусійними питаннями та проблемами. Його можна застосувати на початку занятя для демонстрації розмаїття поглядів на проблему, що вивчатиметься або після опанування студентами певної інформації з проблеми й усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо її розв'язання. Варто використовувати дві протилежні думки, що не мають одної (правильної) відповіді.

Розглядаючи протилежні позиції з дискусійної проблеми студенти: знайомляться з іншими поглядами; прогнозують наслідки індивідуальних позиційй і рішень для суспільства, для окремих людей; на практиці використовують уміння обстоювати власну позицію; вчаться вислуховувати інших; дістають додаткові знання з теми.

Як організувати роботу.

Запропонуйте студентам дискусійне питання і попросіть їх визначити власну позицію стосовно нього. Розмістіть плакати в протилежних кінцях кімнати. На одному з них написано "згоден (згодна)", на іншому - "не згоден

(не згодна)". (Варіанти: на плакатах можна викласти полярні позиції щодо проблеми. Ви також можете пропонувати три позиції: за, не знаю(немає конкретної ппропозиції) проти.

1. Вивісіть правила проведення вправи й обговоріть їх.

2. Попросіть учасників стати біля відповідного плакату, залежно від їхньої думки стосовно обговорюваної проблеми "проголосувати ногами".

3. Оберіть кількох учасників і попросіть їх обґрунтувати свою позицію або запропонуйте всім, хто поділяє певну точку зору, обговорити її й виробити спільні аргументи на її захист.

4. Після викладу різних точок зору запитайте, чи не змінив хто-не-будь із учасників своєї думки й чи не хоче перейти до іншого плакату. Запропонуйте студентам перейти та обгрунтувати причини свого переходу.

5. Запропонуйте учасникам назвати найпереконливіші аргументи своєї й протилежної сторони. Правила роботи для студентів знайдіть у папці "Роздаткові матеріали "

Така технологія подібна до технології "*Обери позицію*". Вона теж уможливлює обговорення дискусійних питань за участі всіх студентів, до того ж дає змогу обрати точку зору іншої людини, розвиває навички аргументації, активного слухання тощо.

Як організувати роботу. Заздалегідь підготуйтеся до обговорення. Сформулюйте всьому класу дискусійне питання. Об'єднайте студентів у пари, а потім у четвірки. Дайте.завдання розподілити позицію з проблеми- ("так'" чи '"ні") .між- парами, або зробіть це самі. Одна пара в четвірці має обгрунтовувати одну позицію, друга - протилежну. Поясніть, що кожна пара в четвірках мас представити споїм партнерам власну точку зору. Кожен студент має відповідати за свою частину презентації (наприклад, обгрунтувати половину аргументів). Чітко оголосіть хронометраж, скільки часу с на підготовку і на саму презентацію. Надайте достатньо часу на підготовку аргументів. Коли час на підготовку мине, запропонуйте парам довести свою точку зору один одному. Потім можна доручити парам помінятися позиціями і повторити все знову. На цс треба відвести значно менше часу.

Тепер можна дати завдання всій четвірці вільно обговорити тему. Студенти вже мають висловлювати свою особисту точку зору. У результаті обговорення четві-рка має або дійти згоди, або дійти висновку, що їм бракує інформації. Заздалегідь визначте часові межі вільної дискусії.

За наявності часу можливо провести загальну дискусію, скориставшися, приміром, технологією *"Карусель"*. Підбийте підсумки дискусії з усіма студентами. Безперервна шкала думок (нескінченний ланцюжок). Одна з форм обговорення дискусійних питань, метою якої.є розвиток у студентів -навичок прийняття особистою рішення; й удосконалення вміня аргументувати свою думку.

Розглядаючи полярні точки зору з проблеми, що дискутуєтьсяі:

- знайомляться з різними позиціями, поглядами;

- прогнозують наслідки, шо матиме та чи та точка зору для окремих людей або політичних рішень;

- вчаться на практиці обстоювати свою позицію;

- вчаться вислуховувати думки інших;

= набувають додаткових знань з теми студентами.

Як організувати роботу технології *„Полярність”*. Обирається дискусійна проблема, що передбачає наявність обгрунтованих, діаметрально протилежних точок зору. Викладач характеризує полярні точки зору. Кожна розглядається досить детально, ґрунтовно. У різних кінцях класу мають бути плакати з протилежними думками. Дайте студентам час міркувати й аргументувати свою позицію. Якшо в аудиторії не вистачає місця, запропонуйте студентам оприлюднити власну точку зору і зайняти місце в ланцюжку залежно від своїх поглядів. Попросіть студентів пояснити, чому вони обрали саме це місце. Студенти можуть пояснювати причину, але не аргументувати.

Оцінка протилежних точок зору. Щоб переконатися, що студенти уважно слухають один одного, слід попросити їх навести аргументи, які хоча й суперечать їхнім поглядам, але певною мірою з обґрунтованими, примушують їх замислитися і, можливо, переосмислити свою позицію.

Другий варіант технології *„Полярність”.* Обирається дискусійна проблема, що передбачає наявність обґрунтованих, діаетрально протилежних точок зору. Викладач характеризує полярні .точки .зору.-Кожна розглядається досить-детально. Обмежена в часі індивідуальна роботастудентів. Викладач пропонує студентам аргументувати свою точку зору.

Якщо бракує часу й місця в класі, не слід пропонувати всім студентам утворювати єдиний ланцюжок. Поки студенти письмово аргументують свою позицію, викладач на дошці проводить неперервну пряму лінію й розташовує протилежні точки зору на різних кінцях. Позицію кожного можна позначити на дошці схематично, вислухавши аргументи, або прикріпити на дошці аркуші із письмовим викладом точки думок кожного. Викладач вибірково зачитує аргументи студентів, котрі дотримуються протилежних точок зору. Оцінка протилежних точок зору. Учні можуть змінити свою позицію й обрати нове місце в ланцюжку. Обговорення наслідків різних точок зору. Дискусія.

Як організувати роботу.

Планування дискусії. Оберіть тему для дискусії. Вона має формулюватися проблемно, щоб підходи до її висвітлення були різновекторними. Конче важливим елементом дискусії є план. Його можна запропонувати учасникам заздалегідь, напередодні дискусії, Студенти, маючи такий план, можуть підготуватися до обговорення: попрацювати з літературою, довідниками, підготувати нотатки тощо. Можна практикувати складання плану дискусії за заздалегідь відомою темою безпосередньо на початку обговорення. У такому разі викладачеві доцільно залучити до складання плану студентів. Підготуйте матеріал, який студенти мають прочитати вдома. Намагайтеся зробити так, щоб там були представлені всі точки зору. Складіть перелік запитань, які допоможуть вам спрямовувати обговорення й привертати увагу класу до проблеми. Щоб дискусія була відвертою, в аудитолії необхідно створити атмосферу довіри та взаємоповаги. Тому у студентів слід виробити правила культури ведення дискусії. Правила роботи для студентів знайдіть у папці "Роздаткові .матеріали ".

Перебіг дискусії. Повторіть зі студентами основні правила участі в дискусії. Робіть позначки, які дозволять триматися в межах обговорюваної проблеми. Активно користуйтеся жестами і мімікою, які допомагають підтримуй дискусію, не перериваючи її. Щоб повернутися до теми обговорення, зауважте, наприклад, так: „Здається, ми відхилилися, тож повернімося до поняття „. Уважно слухайте студентів, стежте за перебігом обговорення, за настроєм, не давайте; відхилятися від теми, Не дозволяйте обговоренню, перстворитися на гарячу суперечку, але й не гасіть,'всі вияви емоцій. Ставте конкретні залитання - щоб активізувати обговорення, абстрактні - щоб остудити запал.

Змініть формулювання обговорюваних проблем, або вдайтеся до іншого прийому пожвавлення думок, якщо дискусія вщухає. Щоб завершити обговорення, запитайте: "Хто хоче ще що-небудь додати на останок?" Залиште час для підсумкової частини й запропонуйте студентам самостійно підбити підсумки за такою схемою: Назвіть найпереконливіші аргументи обох сторін. Якщо під час обговорення виникли додаткові запитання, де можна знайти інформацію?

Дискусія у стилі телевізійного ток-шоу.

Це технологія структурованої дискусії, в якій беруть участь всі студенти. Вона дає змогу контролювати перебіг дискусії, оцінювати участь кожного студента, її метою є набуття студентами навичок публічних виступів і дискутувань, обстоювання власної позиції, формування громадянської активності. Викладач на цьому занятті є ведучим "Ток-шоу". Він оголошує тему дискусії й пропонує учасникам коротку розповідь або відеофрагмент із досліджуваної проблеми. Потім пропонує висловитися "запрошених" і надає слово глядачам, які можуть виступити зі своєю думкою або ставити запитання '"запрошеним" упродовж хвилини.

"Запрошені": мають-відповідати якомога стисліше й конкретніше. Ведучий також має право ставити запитання або переривати того, хто виступає, через брак часу як організувати роботу.

Підготовчий етап. Повідомте.тему.дискусії' її учасни-кам (бажано у формі дискусійного питання). Запросіть чи оберіть із числа студентів 2-5 експертів. Попросіть студентів придумати запитання до експертів і визначитися стосовно своєї позиції щодо поставленого запитання. Доручіть експертам підготувати додаткову довідкову інформацію з теми дискусії. Придумайте назву ток-шоу та оберіть ведучого. Організуйте аудиторію на зразок студії (студенти сідають півколом стосовно експертів).

Другий етап: перебіг дискусії. Назвіть тему й відрекомендуйте учасникам ведучого та експертів. Повідомте правила проведення ток-шоу:

- усі учасники дискусії говорять коротко й конкретно;
- надавати слово для виступу може лише ведучий;
- ведучий може зупинити того, чий виступ перевищив ліміт часу;
- виступ експертів має тривати 1- 2 хвилини;
- студенти ставлять запитання експертам чи роблять повідомлення (не більше хвилини);
- експерти ставлять один одному запитання.

Підбийте підсумки дискусії стосовно змісту та форми її проведення. Правила роботи для студентів знайдіть у папці "Роздаткові матеріали ".

Оцінювальна .дискусія. Це один із найскладніших способів обговорення дискусійних проблем. Оцінювальну дискусію можна використовувати.'лише тоді, коли-студенти навчилися працювати в-групах і засвоїли технології розв'язання проблем. Метою тако .виду дискусії є не.тзк з'ясування позицій сторін, як удосконалення навичок дискутування.

Дискусія є складною формою роботи і для викладача, і для студентів. Складність полягає не тільки в організації підготовки та веденні дискусії, оцінюванні роботи її учасників. Саме тому дуже важливе значення має методика проведення оцінювальної дискусії. У такій дискусії учасники працюють у *малих групах* і одержують бали за свою роботу.Викладач, який веде дискусію, по ходу оцінює участь кожного, а по завершенні обговорює її результати разом із учасниками.

Значною віхою у підготовці до дискусії є вибір теми. Бажано, щоб тема була сформульована проблемно, а підходи до її висвітлення були різновекторними. Викладач може запропонувати студентам надати свої пропозиції щодо визначення теми дискусії, а потім із запропонованого переліку відібрати найцікавіші й актушіьніші. Дискусію проводять в аудиторії, студенти якого заздалегідь об'єднують у кілька підгруп по 6-8 осіб. Одна з підгруп розташовується в центрі аудиторії, а решта разом із викладачем розміщується навколо них. Дискусія може тривати від 8 до 20 хвилин, залежно від теми. У своїй роботі учасники користуються планом, аби не ухилятися від обраної теми.

План дискусії є конче важливим елементом у її проведенні. Його можна запропонувати учасникам заздалегідь, напередодні дискусії. Виходити треба з того, що студенти мають підготуватися і включатися в роботу безпосередньо під час проведення дискусії. З іншого боку, викладач наголошує, що кожна підгрупа обговорюватиме якийсь-один пункт плану, але ко'му який пункт дістанеться, заздалегідь не відомо, тому до дискусії варто готуватися за всіма пунктами плану.

Головний принцип плану має полягати в логічній послідовності його пунктів. Кожен пункт,.окрім-.першого, має випливати з попереднього. Пункти не мають повторюватися. Всі пункти ґшану мають перебувати в діалектичній єдності.

Пояснюючи порядок роботи в підгрупах, важливо наголосити значущість ідеї переходу в обговоренні від одного пункту плану до наступного. Такий перехід є важливим елементом у методиці проведення дискусії. Перехід має бути переконливим та аргументованим. Викладач може навести приклад такого переходу і продемонструвати його присутнім. Він повідомляє, що це може бути позиція одного з учасників дискусії, котрий під час обговорення запропонує перейти до наступного пункту плану, оскільки попередній пункт учасниками цілком висвітлено.

Водночас важливо дати останній шанс у підгрупі тим, хто ще не висловлювався з обговорюваного пункту, не повторюючи думок попередників.

І тільки за відсутності бажаючих додати щось по суті висловленого, можна переходити до наступного пункту плану дискусії. Але треба наголосити, що з такою пропозицією може виступити кожен учасник дискусії, якщо він відчуває, що дискусія починає гальмувати або тупцює на місті. Завдання викладача-вміло керувати цим процесом і заохочувати учасників дискусії до творчої роботи.

У процесі переходу до обговорення наступного пункту плану викладач може поміняти місцями та ролями підгрупи спостерігачів і тих, хто безпосередньо брав участь у дискусії.

Під час дискусії викладач фіксує заохочувальні бали.

Формат дебатів:

- виступ;
- перша промова команди, яка підтримує тему (твердження);
- перший раунд-гґитань команди, які ставить заперечення;
- команда, що посідає стверджувальну позицію;
- перша промова команди заперечення;
- перший раунд питань команди "ствердження" до команди заперечення;
- друга промова команди, яка підтримує тему (ствердження) (6 хв.);
- другий раунд питань, які ставить заперечувальна команда до команди, яка посідає стверджувальну позицію (3 хв.);
- друга промова команди заперечення (6 хв.);
- другий раунд питань команди ствердження до команди заперечення (3хв);
- третя промова команди, що підтримує тему (5 хв.);
- третя промова команди заперечення (3 хв.);

Обидві команди в ході гри можуть взяти до 8 хв. на підготовку питань або своїх виступів.

Перша команда доводить запропоновану тезу за допомогою аргументів на її підтримку, намагаючись спростувати аргументи протилежної сторони. Інша команда виступає проти запропонованої тези й аргументів, заперечує тезу і намагається аргументувати свою позицію.

Дуже важливим у цьому змаганні є жорстке дотримання порядку виступів учасників (гравців) і часових меж, що відображено в наведеній таблиці. *Дебатна гра (дискусія) потребує 45 хв*. Але технологію можна використовувати в межах заняття частково або на двох заняттях (на "парі"), коли дебатам передує групова підготовка.

Одразу проводити дебати в повному форматі недоречно, адже технологія доволі складна. Треба підготувати до цього студентів, починаючи з простіших технологій - технологій, що вчать критичного мислення, вміння висловлюватися, аргументувати, будувати логічний публічний виступ тощо.

Дебати можна проводити лише тоді, коли студенти навчилися працювати в групах і засвоїли технології розв'язання проблем.

1. Як організувати роботу. Підготовка. Повідомте студентів про тему дебатів. Об'єднайте у-студентів групи (дві чи три позиції). Можна придумати ролі для груп. Підготуйте й роздайте, чи поясніть, де знайти інформацію з теми дебатів. Студенти повинні підготуватися заздалегідь. Підготуйте аудиторію.

2. Хід дебатів. Ще раз оголосіть тему дебатів і відрекомендуйте групи. Нагадайте правила ведення дискусії. Визначте час і порядок проведення дебатів. Наприклад, на підготовку в групах можна дати 15 хвилин, на виступ кожної групи - 10 хвилин (може бути три виступи: обгрунтування своєї позиції і дві відповіді на виступи та питання інших груп), на загальну дискусію - 15 хвилин). Під час підготовки група має розподілити ролі, поміркувати, як краще використати відведений для виступів час, підготувати питання для інших груп. Для оцінки виступів учасників дебатів можна запросити суддів. Викладач має стежити за регламентом. Якщо завданням було знайти спільне рішення, то після дискусії можна провести голосування.

3. Підбийте підсумки, а якщо були судді - надайте їм слово.

Робота в парах є різновидом роботи в малих групах. Ця форма робйт вмож-ливлює набуття вмінь і навичок співпраці, активного слухання, вислов-лювання, переконання, вироблення спільного рішення.

Роботу в парі варто організувати так:

1. Разом прочитайте надане завдання й інформацію стосовно його виконання.

2. Визначте, хто першим говоритиме.

3. Викладіть свої думки та погляди на проблему по черзі.

4. Дійдіть спільної думки.

5. Визначте, хто представлятиме результати роботи класу, підготуйтеся до презентації.

Для ефективного спілкування у парах необхідно зважати на кілька моментів.

Зверніть увагу на:

- мову тіла: сідайте обличчям до того, з ким говорите, нахиляйтеся вперед, установіть контакт очима;

- допомагайте співрозмовнику говорити, використовуючи звуки та жести заохочення: кивок головою, доброзичлива посмішка, слова "так-так";

- в разі потреби ставте уточнюючі запитання, які допомагають прояснити ситуацію, уточнити дещо з уже відомого. Наприклад: "Ти справді маєш на увазі, що ...?", "Чи правильно я зрозуміла, що...?"

- висловлюйтеся чітко, по суті справи, наведіть приклади, пояснюйте свої думки.

Запам'ятайте, чого не слід роботи під. час активного слухання:

- Давати поради.

- Змінювати тему розмови.

- Давати оцінки особі, котра ґоворить.

- Переривати.

- Розповідати-про .власний-досвід.

ЯК ПРАЦЮВАТИ В МАЛИХ ГРУПАХ

Робота в малих групах сприятиме набуттю навичок спілкування та співпраці.

Після того як аикладач об'єднав студентів у малі групи і вони отримали завдання, кожна група за короткий час (3-5 хв.) має виконати це завдання і представити результати роботи своєї групи.

Пропонуємо *правила*, які допоможуть організувати *роботу в малих групах:*

- щвидко розподіліть ролі в групі. Оберіть головуючого, посередника, секретаря, доповідача. Намагайтеся виконувати різні ролі.

Головуючий (спікер):

- зачитує завдання групи;

- організовує порядок виконання;

- пропонує учасникам групи висловитися по черзі;

- заохочує групу до роботи;

- підбиває підсумки роботи; за згодою групи визначає доповідача.

Секретар:

- коротко і розбірливо веде записи результатів роботи своєї групи;

- як член групи він має бути готовим висловити думку групи під час підбиття підсумків або допомогти доповідачеві.

Посередник:

- стежить за часом;

- заохочує групу до роботи.

Доповідач:

- чітко висловлює думку, до якої дійшла група;

- доповідає про результати роботи групи.

Починайте висловлюватися спершу за бажанням, а потім - по черзі. Дотримуйтеся правил активного слухання. Головне - не –переривайте один одного. Обговорюйте ідеї, а не студентів, які висловили цю ідею.

Утримуйтесь від оцінок та образ учасників групи.

Намагайтеся дійти спільної думки, хоча подеколи у когось із членів групи може бути особлива думка. Пам'ятайте: вона має право на існування.

ЯК ПРАЦЮВАТИ В ТРІЙКАХ

Сідайте в коло. Об'єднайтесь у трійки зі своїми найближчими сусідами.

Подумайте над вашим завданням і висловтесь по черзі у своїй трійці. Обговоріть висловлені думки.

Розрахуйтеся на 0-1-2 і здійсніть зміну (ротацію) в трійках: студенти з номером "О" залишаються на місцях, з номером "1" - переходять до трійки ліворуч (за годинниковою стрілкою), з номером "2" – до трійки праворуч (проти годинникової стрілки).

Опинившись у новій трійці, виконуйте нове завдання викладача.

„КОЛО”. Метою технології є залучення всіх до обговорення проблеми. Порядок проведення:

- викладач висуває дискусійне питання й пропонує обговорити його в малих групах;

- коли вичерпано час на обговорення, кожна група представляє лише один аспект обговорюваної проблеми;

- групи висловлюються по черзі, доки буде вичерпано всі відповіді;

- під час обговорення теми на дошці складають перелік висловлюваних ідей;

- коли всі ідеї щодо розв'язання проблеми висловлено, можна розглянути-проблему загалом і підбити підсумки роботи.

АКВАРІУМ

Такий вид діяльності на занятті сприятиме вдосконаленню ваших навичок роботи в малих групах.

Після того як викладач об'єднав студентів у дві - чотири групи й запропонував завдання для виконання та необхідну інформацію, одна з груп сідає в центрі класу (або на початку середнього ряду в класі, де стоять парти), утворює своє маленьке коло.

Студенти цієї групи починають обговорювати запропоновану викладачем проблему. Групі, що працює, для виконання завдання необхідно:

- прочитати вголос ситуацію;

- обговорити її у групі, застосувавши метод дискусії;

- дійти спільного рішення за 3 - 5 хв.

Решта студентів класу мають слухати, не втручаючись у перебіг обговорення. Вони спостерігають, чи дотримуються учасники дискусії правил її

проведення. За 3 - 5 хвилин група займає свої місця, а сві інші студенти обговорюють питання:

- Чи погоджуєтеся ви з думкою групи?

- Чи була ця думка достатньо аргументована, доведена?

- Який з аргументів ви вважаєте найпереконливішим?

Після цього місце в "Акваріумі" займає інша група й обговорює наступну ситуацію.

Усі групи по черзі мають побувати в "Акваріумі"; діяльність кожної з них слід обговорити зі всіма студентами.

МОЗКОВИЙ ШТУРМ

Це ефективний метод колективного обговорення, пошук рішень, що спонукає учасників виявляти уя.ву і творчість,

- бо .вможливлює вільне вислощгення думок усіх учасників та учасниць і допомагає знаходити кілька рішень з конкретної теми.

Викладач на занятті окреслює проблему, що потребує розв'язання та запрошує усіх взяти участь в її обговоренні шляхом колективного обдумування - мозкового штурму, який передбачає такі етапи:

1. Обрану проблему чи проблемне питання записують на дошці або папері, щоб під час роботи цей запис був перед очима.

2. Усі учасники мозкового штурму, обмірковуючи проблему, висувають ідеї щодо її розв'язання. Ідеї можуть бути навіть найфантастичнішими.

3. Хтось зі студентів записує на дошці всі пропоновані ідеї.

4. Коли всі присутні вважатимуть кількість поданих ідей достатньою, їх висування припиняється.

5. Коли всі ідеї зібрано, їх групують, аналізують, розвивають групою.

6. Обираються ті ідеї, які, на думку групи, допоможуть розв'язанню поставленої проблеми. Під час "мозкового штурму" найефективнішими правилами поведінки є:

- намагання зібрати якомога більше ідей щодо розв'язання завдання або проблеми;

- активізація уяви: не відкидайте жодної ідеї лише тому, що вона суперечить загальноприйнятій думці;

- висловлення скільки завгодно ідей або розвиток ідей інших учасників;

- уникнення обговорення, критики, висловлень інших, оцінювання запропонованих ідей.

МЕТОД „ПРЕС". Метод "Прес" використовують, коли виникають суперечливі питання і вам потрібно посісти і чітко аргументувати певну позицію з проблеми, що обговорюється, переконати інших у вашій правоті. Метод дасть вам можливість навчитися формулювати й висловлювати власну думку з дискусійного питання аргументовано, в чіткій та стислій формі, а також впливати на думку ваших співрозмовників.

Метод "Прес" має такі структурні етапи:

1. ПОЗИЦІЯ. Висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка зору. Почніть так: "Явважаю, що ... "

2. ОБГРУНТУВАННЯ. Поясніть, чому ви так вважаєте, на чому ґрунтуються докази на підтримку вашої позиції. Почніть зі слів: "Оскільки..,", "Позаяк..."

3. ПРИКЛАД. Наведіть факти, дані, будь-яку інформацію, що аргументують, доводять, підсилюють вашу позицію, демонструють вашу правоту.

4. ВИСНОВКИ. Узагальніть свою думку, зробіть висновок, ще раз переконливо і чітко висловте власну позицію. Почніть так: Отже (тому), я вважаю. У різних ситуаціях навчання або життя за потреби обстояти свою позицію, переконати інших намагайтеся дотримуватися структури методу "Прес".

ОБЕРИ ПОЗИЦІЮ. .Цей вид діяльності допоможе вам з'ясувати, які позиції й думки можуть існувати щодо спірного, питання, а також дасть змогу висловитися кожному, і кожній, продемонструвати різні думки з теми, обгрунтувати свою позицію, знайти і висловити найпереконливіші аргументи, порівняти їх з аргументами інших. Якщо вас переконали, ви можете перейти на

іншу позицію в будь-який час і оцінити висловлювання інших учасників. Порядок проведення:

- викладач оголошує тему і пропонує висловити свою думку стосовно неї;

- ви маєте підійти до того плакату ("так", "ні", "не знаю"), що відповідає вашій позиції;

- підготуйтеся до обґрунтування своєї позиції; самостійно або в групі своїх однодумців сформулюйте кілька найсильніших аргументів, здатних переконати інших у вашій правоті;

- висловте свої аргументи всіх студентів, застосувавши метод "ПРЕС";

- уважно вислухайте позиції та аргументи інших;

- якщо після обговорення дискусійного питання ви змінили точку зору, ви можете перейти до іншого плакату і пояснити причину свого переходу, а також назвати найпереконливішу ідею чи аргумент протилежної сторони.

НАВЧАЮЧИ – ВЧУСЬ. Такий вид навчальної діяльності дає вам змогу взяти активну участь у навчанні й переданні своїх знань іншим, в цьому разі - своїм однокурсникам під час заняття. Ваша робота буде організована таким чином:

- після того, як викладач назвав тему й мету заняття і роздав вам картки із завданням, вам потрібно ознайомитися з. інформацією, .що міститься на вашій картці;

- якщо вам щось незрозуміле, запитайте про це і. перевірте у вчителя, чи правильно ви розумієте інформацію;

- вам необхідно ознайомити зі своєю інформацією інших однокурсників. Підготуйтеся до передання цієї інформації іншим у доступній формі;

- ви маєте право говорити тільки з однією особою. Ваше завдання полягає в тому, щоб поділитися своєю інформацією з іншими студентвми і самостійно одержати певну інформацію від них;

- уважно слухайте інформацію інших, намагайтеся отримати і запам'ятати якомога більше відомостей. За потреби зробіть короткі нотатки;

- коли всі поліпилися тим, що їм відомо, й отримали інформацію, розкажіть у класі, про що ви дізналися від інших.

МІКРОФОН. "Мікрофон" надає можливість усім сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Правила проведення цієї форми роботи такі:

- говорити має лише той, у кого "символічний" мікрофон;
- подані відповіді не коментуються і не оцінюються;
- коли хтось висловлюється, інші не мають права переривати, щось говорити, вигукувати з місця.

РОЗІГРУВАННЯ РОЛЬОВИХ СИТУАЦІЙ. Мета розігрування рольових ситуації - визначити власне.ставлення до конкретної життєвої ситуації, набути досвіду виходу з аналогічної ситуації шляхом гри, виконання ситуації, наближеної до реальної життєвої, ситуації. Така діяльність допомагає навчатися через досвід і почуття.

Рольова гра імітує реальність шляхом "проживання ситуації у ролі", що вам дісталася, дає змогу діяти "як насправді". Ви можете поводитися й розігрувати свою роль, моделюючи реальну поведінку, якщо це ситуації, в яких ви вже опинялися.

Якщо ви берете участь у рольовій грі, ви маєте:

- чітко дотримуватися своєї ролі:
- намагатися слухати партнерів і викладача;
- не коментувати діяльності інших, перебуваючи в ролі;
- намагатися поставитися до своєї ролі як до реальної життєвої ситуації, у якій ви опинилися;
- вийти з ролі по завершенні сценки;
- брати участь в аналізі рольової ситу а ції.

АНАЛІЗ СИТУАЦІЇ У ВИПАДКУ ДИЛЕМИ. Однією з форм роботи на заняттях є аналіз ситуації, реального випадку, життєвого конфлікту. Для оцінювання певної ситуації вам слід зважати на такі моменти:

Якими є факти: Що сталося? Де і коли? Хто є учасниками ситуації? Що ми про них знаємо? Які факти є важливими? Які другорядними? Що в описі є фактами, а що думками, оцінками тощо?

У чому проблема ситуації: У чому, полягає конфлікт? Яке питання нам треба вирішити, розв'язуючи ситуацію? У чому полягають інтереси кожної із сторін? Чому вони суперечливі? Якими'можуть бути.аргументи? Які аргументи можна навести на захист позиції кожної зі сторін? На які документи, інформацію ми можемо посилатися, обстоюючи ту чи іншу позицію?

У чому полягає розв 'язання? Яким буде розв'язання ситуації? Чому саме таким? На що ми спираємось, обираючи таке рішення? Якими можуть бути наслідки цього рішення? Чи існують інші шляхи розв'язання?

ПРАВИЛА ДИСКУСІЇ (КУЛЬТУРА ВЕДЕННЯ ДИСКУСІЇ). Дискусія надає чудову нагоду виявити різні позиції з певної проблеми або суперечливого питання. Щоб дискусія була відвертою, необхідно створити у класі атмосферу довіри та взаємоповаги. Тому вам бажано знати правила культури ведення дискусії.

Пропонуємо вам правила:

- Говоріть по черзі, а не всі одночасно.

- Не переривайте того, хто говорить.

- Критикуйте ідеї, а не того, хто їх висловлює.

- Поважайте всі висловлені думки (точки зору).

- Не смійтеся, коли хтось говорить. Виняток становить момент, коли промовець жартує. Не змінюйте тему дискусії. Намагайтеся заохочувати до участі в дискусії інших.

Метою такої форми роботи як *"Ток-шоу"* є набуття навичок публічного виступу і дискутування. Викладач на цьому занятті є ведучим і роботу "Ток-шоу" здійснюють так:

- оголошується тема дискусії;

- лунає пропозиція висловитися із запропонованої теми "запрошених гостей";

- слово надається глядачам, які можуть викласти власну думку або поставити запитання "запрошеним" - не більше хвилини;

- "Запрошені" мають відповідати якомога стисліше й конкретніше;

- ведучий також може поставити свої запитання або перервати виступ через брак часу.

Ця форма роботи допоможе вам навчитися брати участь у загальних дискусіях, висловлювати й обстоювати власну позицію, а в майбутньому - певною мірою впливати на зміни в українському суспільстві загалом.

АЖУРНА ПИЛКА. Цей вид діяльності на занятті дає вам змогу працювати разом, щоб вивчити значну кількість інформації за короткий проміжок часу, а також заохочує вас допомагати один одному вчитися навчаючи. Під час роботи ви маєте бути готові працювати *в різних групах*.

Спершу ви працюватимете в "домашній" групі. Потім - в іншій групі ви виступатимете в ролі "експертів" з питання, над яким випрацювали в домашній групі, й отримаєте інформацію від представників інших груп. В останній частині заняття ви знову повернетеся до своєї "домашньої" групи, щоб поділитися новою інформацією, яку вам надали представники інших груп.

„ДОМАШНІ" ГРУПИ: кожна група отримує завдання, вивчає його та обговорює свій матеріал; в групі .бажано обрати головуючого; того, хто стежить за.часом та особу, яка ставйть.запйтання, аби переконатися, що кожен (кожна) розуміють зміст матеріалу.

"ЕКСПЕРТНІ" ГРУПИ: коли викладач об'єднав вас у нові групи, ви стаєте експертами з тієї теми, що вивчалася в вашій "домашній" групі; по черзі всі учасники мають за визначений викладачем термін якісно й у повному обсязі донести інформацію членам інших груп і сприйняти нову інформацію від представників інших груп.

"*ДОМАШНІ ГРУПИ":* ви повертаєтесь "додому", де маєте повідомити членів своєї "домашньої групи" про нову інформацію, яку ви отримали від представників інших груп; обговорюйте спільні висновки та рішення.

Таким чином, за допомогою методу "Ажурна пилка" за короткий проміжок часу можна отримати велику кількість інформації (**О**. Пометун, Л. Пироженко).

3. *Розглянемо детально суть цих прийомів і методів активізації механізму мислення і варіантів їх використання в практиці педагогічної діяльності.*

1. Використання елементів проблемного навчання на лекціях у вищій школі. Проблемне навчання. Проблема означає складне питання, задачу, що вимагає вирішення або дослідження. «Проблема як категорія дидактичної логіки філософами визначається як «знання про незнання», як такий різновид питання, відповідь на яке не міститься в накопиченому знанні і тому вимагає відповідних дій по отриманню нових знань».

При організації активного навчання недостатньо використовувати той або інший прийом активізації пізнавальної діяльності. Необхідно пам'ятати, що, якщо студент не хоче вчитися, то ніякий, метод або прийом активізації не може його примусити це робити.

Викладач повинен створити таку ситуацію, таку обстановку, в якій у студента з'явилося б бажання діяти, взяти участь в рішенні проблемної ситуації, відповісти на поставлене питання, виконати щось самостійно і т.п.

Таким чином, при організації навчального процесу недосить знання основних методів активізації пізнавальної діяльності, необхідно в процесі використовування цих методів стимулювати активність, тобто потрібно, щоб той або інший метод сприймався навчаним як його власне прагнення. Дієве і інформативне потрібно формувати на базі переживань студента. «За відсутності стимулів, інтересу до навчального і наукового пізнання, при монотонній і одноманітній роботі можна спостерігати виникнення таких вогнищ гальмування, які все більш розповсюджуються на всі пункти мозку, у тому числі і на ті, які були збуджені. В результаті наступає стан нудьги, відсутності інтересу і бажання розуміти поступаючу інформацію». До числа стимулів, що забезпечують активізацію механізма мислення, О. Шмідт), А. Кучменко, В.Максимова і багато викладачів, з лекціями яких ми знайомилися, відносять: довіру, контроль, оцінку, час, швидкість, відповідальність, інтерес, пріоритет, складність, важливість, професію.

Всі ці стимули можна класифікувати як: збудливі (довіра, інтерес, пріоритет, важливість, професія); динамічні (час, швидкість); загрозливі (контроль, оцінка, відповідальність, складність); організаційні позбавлення стипендії, виключення з інституту).

Використовуючи моделі інтелекту для аналізу процесу навчання, можна зробити висновок, що процес активізації пізнавальної діяльності фактично є процес активізації кожного з механізмів діяльності інтелекту, тобто організація ефективного використовування як довільного, так і мимовільного запам'ятовування. Тому надалі ми розглядатиме активізацію кожного з механізмів інтелекту окремо, пам'ятаючи, що в живому організмі активізація одного з механізмів часто приводить до активізації іншого або навіть всіх механізмів інтелекту одночасно. Разом з тим, не дивлячись на цей взаємозв'язок пізнання природи йде від сприйняття до мислення, а потім до поведінки, що повністю відповідає діалектичному шляху пізнання об'єктивної реальності, вираженому відомою ленінською формулою: «Від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики».

Виходячи з положень, викладених вище, .можно затверджувати, що будь-яка форма занять у ВНЗ не може бути організована повністю на використовуванні тільки одного з механізмів діяльності інтелекту. Так, наприклад, лекцію у ВНЗ не можна побудувати лише на рішенні проблемних ситуацій, оскільки воно вимагає наявності фактичної інформації в. пам'яті інтелекту. При відсутності цієї інформації будь-яка, найлегша проблемна ситуація виявиться надважкою, а, отже, невирішеної, бо, як указує П. Блонський, «порожня голова не міркує; ніж більше досвіду і знання має ця голова, тим більше вона здатна міркувати»). Таким чином, перш ніж активізувати мислення, необхідно активізувати сприйняття.

Самостійне мислення обов'язково активне, оскільки в самостійності вже полягає активність. Цей тип мислення можливий, коли викладач в процесі заняття або, в інший час створює ситуацію самостійних дій студентів. У цьому випадку дії спираються теж на відому навчальну інформацію.

За С.Рубінштейном "…мислення як процес – це для нас активність, а не діяльність. Діяльність у власному розумінні слова – це предметна діяльність, це практика". Отже, пізнавальна активність формується і проявляється у пізнавальній діяльності. Активність особистості у навчально-пізнавальній діяльності характеризується особливим психічним станом, який набуває якості особистості.

17. Інтелектуально – професійні уміння та методика їх формування

1. Основи формування інтелектуально - професійних умінь і навичок.
2. Психолого–педагогічні умови забезпечення педагогічних інновацій у вищій школі: а) модульні технології навчання; б) технологія дійового схематичного унаочнення.
3. Соціально–психологічні особливості викладача спеціальних дисциплін.
4. Традиційні методи соціолого–педагогічних досліджень.

1. *Формування умінь і навичок простого трудового процесу* під час навчання спеціальних дисциплін проходить поетапно. Прикладом простого трудового процесу є один із етапів виробничої технології. Наприклад, догляд за посівами ярової пшениці, як один із елементів технології її вирощування. *1-й етап*: формування уявлень про виконання трудового процесу чи операції (лекції); *2-й етап*: формування первинних дій (лабораторні, практичні заняття); *3-й етап:* формування вмінь і навичок, які в своїй основі досягають рівня кваліфікованої праці (навчальна практика); *4-й етап*: формування вмінь і навичок, за основними показниками, прирівнюються до ккваліфікованої праці (виробнича практика). *Формування умінь і навичок складного трудового процесу* має чотири етапи. Прикладом складного трудового процесу є виконання всіх ланок виробничої технології. Наприклад, технологія вирощування ярової пшениці. Етапи формування умінь і навичок складного трудового процесу: 1) викладач спочатку формує уявлення про складний трудовий процес (теоретичні заняття); 2) конкретизуючий етап, тобто поділ складного трудового процесу на окремі

елементи (семінари, дидактичні ігри, СРС); 3) поєднуючий – виконання вправ з окремих ланок трудового процесу (навчальна практика); 4) удосконалення – вправи з виконання трудового процесу в цілому, досягнення елементів творчості(виробнича практика).

Аналіз наукових праць європейських педагогів-теоретиків (E. Londini, I. Vannini (*Італія*)) дозволив констатувати, що у зв'язку з інтеграцією освіти країн ЄС на вищу освіту покладаються завдання орієнтуватися на запити ринку праці і відповідати їм, аналізувати, прогнозувати й утворювати нові *способи діяльності* та зайнятості, робочі місця відповідно до умов часу, готувати фахівців, аналізувати та передбачати динаміку змін на ринку робочої сили тощо. Доречно додати, що запити ринку праці вимагають від викладачів-аграрників нових *способів діяльності*: J. Spohrer, T. Sumner, S. Buckingham Shum (*Франція*) підкреслюють, що для забезпечення справжньої, а не уявної єдності теорії і практики до науки висувається низка вимог, зокрема відповідність науки вимогам виробництва. Слід погодитись з W.G. Perry (*Великобританія*), який зауважує, що наука мусить іти попереду практики. H.-H. Kremer (*Німеччина*) відмічає, що теорія не повинна зводитися до простого фіксування практики, на кожному історичному етапі розвитку суспільства в теорії формується провідна концепція .

Підкреслимо, що G. Grant, P. Elbow, T. Ewens, Z. Gamson, W. Kohli, W. Neumann, V. Olesen, D. Riesman (*Нідерланди*) звертають увагу на те, що теорія на основі *компетентнісного* підходу до навчання фахівців не повинна маскувати господарські суперечності, прогресивність теорії і обов'язково має передбачати існування плюралізму поглядів, змагання думок. Варто додати, що F. Laevers акцентує свій погляд на тому, що теорія дидактики має спиратися на реальні науково обґрунтовані висновки аграрних дисциплін. Таким чином, до нових *способів діяльності* викладачів-аграрників можна віднести *уміння* самостійно застосовувати теоретичні знання із психолого-педагогічних курсів під час викладання аграрних дисциплін.

С. Гончаренко наголошує: "Зміст освіти – це система знань..., практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних,

моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки...”; “Основними об’єктами стандартизації в освіті є її структура, зміст...”; “*Способи діяльності* – це уміння і навички, які можуть бути загальнонауковими, професійними, спеціальними, а з точки зору психології – сенсорними, моторними, сенсорно-моторними та інтелектуальними.

До *інтелектуальних умінь та навичок* відносять конспектування, анотування, роботу з довідковою літературою, написання тез, рецензій, складання нескладних проектів”.

У дидактичних моделях професійно орієнтованих агрономічних дисциплін *способи діяльності* майбутніх викладачів передбачають, наприклад, визначення строків зрілості плодів візуальним способом тощо.

Разом із тим “*уміння* – здатність незалежно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Формування умінь проходить декілька стадій: ознайомлення та усвідомлення, початкове оволодіння ними, самостійне виконання практичних завдань. Вивчення кожної навчальної дисципліни, виконання *вправ* і самостійних робіт виробляє у студентів уміння застосовувати знання”. Утім, слід погодитися з вченими, що “*навички* – дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними. За наявності навичок діяльність людини відбувається швидше і продуктивніше... Формуються навички на основі застосування знань про відповідний спосіб дії шляхом цілеспрямованих, планомірних вправлянь. Навички є необхідним компонентом уміння”. Отже, педагогічні *уміння і навички* викладачів-аграрників досягаються шляхом виконання *професійних вправ* під час викладання аграрних дисциплін.

Нашими дослідженнями встановлено, що H. Kupper, T. Lans, A.E.J. Wals (*Нідерланди*) констатують: “*Професійні вправи* – досить складне дидактичне явище, що характеризується великою кількістю важливих ознак”. Як зауважують E.A. Jones, R.A. Voorhees, Karen Paulson (*Нідерланди*), професійні вправи потребують різних підходів до класифікації з урахуванням багатьох суттєвих ознак та на основі *компетентнісного* підходу до післядипломної підготовки викладачів-аграрників. Підкреслимо, що P. Descy, M. Tessaring

(*Люксембург*), беручи до уваги етап процесу формування професійного уміння, на основі *компетентнісного* підходу до навчання викладачів-аграрників виділяють такі види вправ: підготовчі, пробні, тренувальні, творчі та контрольні. G. Bertagna (*Італія*) зауважує, що в освітніх закладах різного рівня підготовчі вправи використовуються на початку процесу оволодіння уміннями для актуалізації знань та практичного досвіду учнів, студентів і слухачів з метою їх підготовки до засвоєння нових дій та умінь. Доречно додати, що H. Schuler (*Бельгія*), посилаючись на дослідження з психології процесу учіння, відмічає, що тренувальні вправи призначені для оволодіння уміннями і навичками у стандартних умовах навчального процесу. F. Malik (*Німеччина*) у роботі "Стратегія менеджменту комплексних систем" відзначає, що творчі вправи вимагають від слухачів проявів самостійності у виборі *способів дій* з урахуванням конкретно визначених умов, близьких до тих, у яких здійснюється професійна діяльність фахівця.

Зауважимо, що J. Harley, A. Cameron (*Великобританія*), позитивно відповідаючи на запитання про доцільність контролю на лекціях, зауважують, що *контрольні вправи* – це вправи, які призначені для перевірки та оцінки рівня сформованості тих чи інших професійних умінь. M.J.A. Howe (1978) (*Великобританія*) підкреслював, що контрольні вправи, як правило, носять навчальний характер, включають як репродуктивні, так і творчі елементи, мають близький до середнього рівень складності та вимагають вирішення найбільш важливих і типових для фахівця завдань. Акцентуємо увагу на дослідженні R. Koper (*Франція*), поданому у роботі "До змін у освіті". Беручи до уваги форму, в якій подаються результати виконання завдання, він визначив, що *вправи* можуть бути усними, письмовими, графічними та практичними .

Підкреслимо, що F. Vaniscotte (*Франція*) у праці "Виховання у Європі" зауважує, що обізнаність в особливостях вправ та їх видах створює можливість добирати окремі *вправи* та їх системи відповідно до завдань підвищення кваліфікації з професійного навчання, змісту навчального матеріалу, етапу формування умінь тощо.

Відмітимо, що вирішення питання про вимоги до *вправ* ґрунтується на даних психологічних та дидактичних досліджень, які доводять, що для формування навичок і умінь професійної діяльності необхідно удосконалювати систему дій, адекватних тим, які складають сутність засвоюваного. G. Bocca (*Італія*) підкреслює, що за своїм змістом та формою діяльність студентів у процесі виконання *вправ* має бути адекватною майбутній професійній діяльності. F. Clerc, звертаючись до майбутніх викладачів, зауважує: “Важливо, щоб кожна *вправа* та їх система відповідали завданням професійної підготовки, змісту професійної діяльності, забезпечуючи формування у студентів професійних умінь, необхідних для виконання професійних функцій”. P. Mcclendon (1958 р.) (*Великобританія*) у монографії, присвяченій методам навчання на лекції, акцентує увагу на способах діяльності майбутніх викладачів: “Найчастіше викладачі пропонують студентам *вправи*, що спрямовані на формування *уміння* проектувати (розробка планів, програм)”.

Підкреслимо, що D.M. Lloyd (1968 р.) (*Великобританія*) вважав недоліком удосконалення процесу навчання викладачів “відсутність *вправ* практичної реалізації, що знижує ефективність підвищення кваліфікації студентів”. Зауважимо, що K. Olfert (*Німеччина*) звертає увагу на важливість добору *вправ* у викладанні економіки, які відповідають також етапам формування *умінь*. S. Peters (*Німеччина*) зауважує, що поступовий перехід від підготовчих до тренувальних, творчих та контрольних *вправ* допомагає враховувати закономірності процесу формування *умінь і навичок* під час перепідготовки викладачів економічних дисциплін.

Варто додати, що прикладом *контрольних вправ* на основі компетентнісного підходу до навчання фахівців, є тематичні перевірки “Загальної педагогіки” з Дипломованої навчальної програми 2007–2008 н.р. Інституту педагогіки, університету Landau *(Німеччина)* (http://www.uni-landau.de/iew/)

Найпізніше перескладання а): 15 липня (осінній термін) / 31 січня (весняний термін). Отже, контрольні вправи переддипломної перевірки із ”Загальної педагогіки” містять: питання та літературу для підготовки до іспиту;

запитання (основне) з іспиту: три дисципліни, складові даного курсу та дату можливого перескладання.

Слід зауважити, що S. Seifried і T. Trescher, професори університету Падеборна *(Німеччина),* у науковій статті приходять до висновку: процес розвитку компетенцій проходить через *практичні вправи*. Проаналізувавши результати емпіричного дослідження студентів з економічної педагогіки у Bamberger, вони повідомляють про важливість *практичних вправ* щодо процесу розвитку компетенцій із цінних паперів. Підкреслимо, що наведена анкета для студентів-викладачів призначається для самооцінки педагогічної освіти відповідно до стандартів після їх навчання в Інституті освіти Oser.

Із наших досліджень випливає, що процес *оцінювання* у системі підвищення кваліфікації педагогів *Великої Британії* пропонується визначати як *способи діяльності*, спрямовані на встановлення рівня відповідності навчання очікуваному підвищенню кваліфікації стосовно його результативності та перебігу. Зауважимо, що у систему методів оцінювання включають: анкетування; усне опитування; навчальні ігри; тестування; спостереження за діяльністю учасників навчального процесу; аналіз виконання студентами професійних вправ та аналізу професійних ситуацій; аналіз матеріалів, що є продуктами діяльності державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування тощо. Відзначимо, що на *самооцінюванні* базується вивчення курсу “Об’єднана освіта” із наданням Свідоцтва Аспіранта Освіти, магістерської програми підготовки викладачів-аграрників із галузі “Дослідження в освіті” факультету Освіти університету Престон *(Англія)*.

Зауважимо, що під час вивчення курсу “Об’єднана освіта” кандидати отримають *уміння і навички:* навчатися і працювати: незалежно і в командах; проводити педагогічне дослідження; організовувати дидактичні ігри; розвивати навики своїх студентів у вирішенні виробничих проблем; брати участь в обговореннях; застосовувати наочність, представляючи матеріал у різноманітних форматах (відео, плакати, моделі тощо); використовувати інформацію щодо новітніх технологій навчання.

Слід зазначити, що у Школі Освіти Дипломованого фахівця Брістольського університету *(Англія*) у 2007–2008 н.р. готують викладачів професійно орієнтованих дисциплін за напрямом галузевої освіти із наданням ступенів: Доктор Освіти (EdD), магістр/Доктор філософії. Відзначимо, що система маршрутів (індивідуальних планів навчання) пропонує студентам вибір і послідовність *способів діяльності*, відповідну для більшості кандидатів. Інтереси студентів, які не вписуються в ці маршрути, можуть обговорюватись із Наставником Вхідних Допусків. Кожен студент має особистого наставника, який забезпечить його порадою і підтримає протягом вивчення програми. Підкреслимо, що всі студенти магістратури повинні узяти як частину їх програми одну обов'язкову одиницю в освітньому дослідженні – навчання професійноорієнтованої дисципліни. Отже, *способи діяльності* викладачів-аграрників закріплюються під час виконання ними індивідуального навчального плану через систему професійних *завдань.*

Дослідженнями встановлено, що одним із способів підвищення ефективності професійної підготовки студентів-викладачів вищих аграрних навчальних закладів є організація їх навчально-пізнавальної діяльності за допомогою *системи завдань* випереджаючого характеру (основні тези теоретичного матеріалу студенти готують заздалегідь, за умови, що із даною темою вони були знайомі раніше) із професійною спрямованістю, що дозволяє створити умови для прояву таких функцій розробленої та запровадженої системи завдань: освітня, розвиваюча, мнемічна, системотворча. Зауважимо, що J. Petersen (*Німеччина*) визначає освітню функцію *завдань* як вплив на засвоєння студентами знань, усвідомлення цих знань, їх обсяг, формування *вмінь і навичок*, прийомів розумової діяльності, перенесення їх з однієї дисципліни на інші, позааудиторну роботу.

Відзначимо, що H. Kupper, T. Lans, A.E.J. Wals, F. Geerling-Eiff (*Нідерланди*) підкреслюють важливість реалізації виховної функції *способів діяльності*, як зміни в мотиваційній сфері викладачів аграрного сектору. F. Laevers (*Бельгія*) так визначає розвивальну функцію професійно спрямованих *завдань*: "вміння визначати і планувати мету своєї пізнавальної діяльності,

вміння планувати свої пізнавальні дії та здійснювати самоконтроль". T. Shuell, професор університету Лувен (*Бельгія*), у праці "Пізнавальні концепції навчання" (1986 р.) визначив мнемічну функцію системних *завдань* як краще запам'ятовування матеріалу . Варто додати, що A.-M. Charraud (*Люксембург*) говорить про системотвірну функцію *способів діяльності* викладачів як про кращу системність знань. Таким чином, систематичне виконання *професійних завдань* на практичних заняттях допомагає викладачам-аграрникам здобути педагогічні *навички*.

Утім, останнім часом учені у *країнах ЄС* виділяють такі основні групи підходів, що використовуються для отримання *практичних навичок* майбутньої професійної діяльності викладача галузевого спрямування: 1) спостереження за роботою фахівців; 2) аналіз реальних та змодельованих ситуацій; 3) моделювання: рівні, види; 4) практика (T. Lans, W. Hulsink, M. Mulder (*Нідерланди*)). Підкреслимо, що є три етапи у формуванні професійних *навичок*: усвідомлення особистих інтересів; порівняння своїх професійних намірів із потребами у кадрах; формування усвідомленого прагнення до пошуку шляхів, задоволення потреб і реалізації намірів. Вчені відмічають, що людина мусить отримувати освіту у *трудовій школі*, яка має: 1) соціально-психологічні підвалини – працюючи вчитись і навчаючись працювати; 2) соціально-етичні підвалини – теоретична і практична підготовка та інтелектуальні почуття, що виявляються у розумінні і пізнавальній діяльності людини. Отже, педагогічні *навички* викладачі-аграрники отримують на практичних заняттях, *колоквіумах, семінарах.*

Варто підкреслити, що в *IUFM (Франція)* організовуються постійно діючі *наукові семінари та колоквіуми* з метою підвищення рівня професійної компетентності викладачів із залученням третіх осіб. Із 17.04.2007 до 19.04.2007 співробітники Інституту брали участь у четвертому міжнародному Конгресі Якості Менеджменту в Системах виховання і освіти – "Cimqusef–2007. Зауважимо, що учасники конгресу після дебатів дійшли висновку, що вища освіта у всьому світі розвивається, і бажано, щоб ця теза стосувалася і виховної функції освіти. Підкреслимо, що у вищій освіті все більшу роль

відіграють “як рукоятки розвитку” *практичні уміння*, засновані на дослідженнях і нововведеннях. Згідно з статистичними даними, наприклад, країни Організації Економічного Співробітництва і Розвитку (OCDE), де індивіди додатково отримають вищу освіту, зможуть, з часом, збільшити свою продуктивність і рентабельність на 3–6 %.

Із наших досліджень випливає, що конгрес запропонував учасникам своєчасно розглядати роль вищої освіти і досліджень у будівництві суспільства, заснованого на *умінні,* та встановити деякі механізми, щоб досягати такої мети. Для цього їм потрібно відповісти на запитання: Як вища освіта і дослідження зможуть сприяти тому, щоб прийняти виклик суспільства щодо головування *уміння*? Підкреслимо, що учасники конгресу – це викладачі, дослідники, фахівці з виховання, політичні діячі, працівники соціальної служби, керівники навчальних закладів у ролі експертів навчання, запрошені представити результати своїх досліджень і ідей із наступних тем: вища освіта між ефективністю і справедливістю; адаптація досягнень студентів до характеристик суспільства *уміння*; глобалізація і міжнародна мобільність – способи управління вищою освітою; фундаментальне і прикладне дослідження; управління людськими ресурсами; відношення з іншими складовими системами виховання й освіти.

Слід додати, що до професійної *компетенції* педагогів західноєвропейські вчені відносять творче вміння науково організувати роботу студентів на занятті. “*Творчість* педагогів можна і потрібно розвивати, оскільки без розкриття творчого потенціалу педагога не сформувати творчу особу студента”, – зауважує L. Not (*Франція*). F. Banks, A.S. Mayes, професори Відкритого університету (*Великобританія*), відмічають: щоб зняти бар’єри, які стримують розвиток педагогічної творчості, необхідно озброїти викладачів організаційними *знаннями й уміннями*, зробити творчий пошук провідним компонентом, перетворити його на одну з основних форм підвищення педагогічної кваліфікації, якості навчання і виховання студентів.

“У свою чергу, – підкреслюють вчені *Великобританії* M. Simpson, J. Tuson, – усе це можливе лише за наявності програмного цільового

мотиваційного управління". Зауважимо, що ідея *наукової організації праці (НОП)* виникла ще на початку XX століття спочатку в США, а потім і в Європі (Е. Янжул, 1926 р.). D. Euler, H.-H. Kremer у посібнику для практичних занять із "Дидактики навчання економіки" відмічають, що у *НОП* входять "не вся наука, не вся організація і не вся праця, а лише та їх частина, яка необхідна, щоб науково організована праця відбулася". T. Lans, H. Kupper, A.E.J. Wals, M. Beuze, F. Geerling-Eijff, професори *Вагенінгентського* університету, звертають увагу на те, що з організаційної точки зору будь-який вид цілісної педагогічної діяльності можна вимірювати за трьома групами принципів *НОП* (організації дії, організації вимірювання й організації прискорення). Таким чином, інтелектуальні *способи діяльності* викладачі-аграрники отримують під час *самостійного пізнання* особливостей галузевої педагогічної освіти на виробничій *практиці*.

Б. Ананьєв, А. Леонтьєв, М. Скаткін підкреслюють, що для студентів ВНЗ характерний *творчий* шлях опанування знаннями "від менш глибокої сутності до більш глибокої", тобто творчий пошук, співвіднесення знань із розв'язанням життєвих проблем науки й практики. T. Lans, R.W. Van der Meer (*Нідерланди*) зауважують, що перший етап навчального *пізнання* може проходити як чуттєве сприймання конкретного й наочного матеріалу". R.E. Slavin (*Бельгія*) у праці "Освітня теорія – в практику" із психологічної точки зору зауважує, що диференціація першочергового включення студентів у *пізнання* нового дуже велика, при конкретному варіанті початку пізнання цей щабель зберігає своє загальне призначення первинного пізнання для студентів, а для педагога – введення їх в нове коло проблем і питань науки, що вивчаються студентами.

Слід відзначити, що вчені W. Winn, D. Snyder (*Бельгія*), у праці "Пізнавальні перспективи в психології" називають другим етапом навчального *пізнання* в узагальненні матеріалу й формуванні висновків, у систематизації й оцінці нових понять і включення їх у загальну систему знань, які склалися з даної дисципліни, – знання перетворюються з вивчення дисципліни на особистості погляди та переконання. R. Farnè (*Італія*) зауважує, що викладачу

необхідно домогтися, щоб обов'язково відбулося "відчуття" навчального матеріалу на теоретичному або експериментальному рівні. Тільки в цьому разі *самостійна робота* студентів перетвориться у досить ефективний засіб навчального *пізнання*. Варто додати, що третім етапом *пізнання* P. Corbetta (*Італія*) називає застосування знань і рішень до *практичних завдань*. Підкреслимо, що на Раді Європи у Страсбурзі (1999), визначаючи базові поняття і *компетенції*, вчені дійшли висновку, що педагогічна практика для студентів є важливим критерієм істинності одержаних знань і засобом поглиблення і зміцнення переконань. Відзначимо, що тому не можна спрощувати роль *педагогічної практики* в навчальній діяльності є, перш за все, засоби пізнання науки й життя, й на цій основі можуть служити методом опанування професійним досвідом. Отже, під час виконання завдань із *педагогічної практики* важлива роль *мотивації*.

Із наших досліджень випливає, що на думку європейських вчених-теоретиків процес *пізнання* виникає на основі осмисленої *мотивації*. "Мотивація пізнавальної діяльності характеризує ставлення людини до того чи іншого прояву діяльності і пов'язана з виникненням потреб у пізнанні", – зазначається у документах Міністерства Народної освіти, Вищої освіти і дослідження *Франції*. Підкреслимо, що J. McBeath (*Великобританія*) зауважує, що навчальна інформація найбільш активно сприймається тоді, коли у студентів виникає потреба в її сприйнятті, коли навчальний процес пов'язаний із вирішенням проблемних ситуацій, а проблеми мають вмотивовану основу. C. Robinson у своїй праці "Ефективне ведення перемовин" підкреслює, що характеристики *мотивів* можуть бути різними: постійними, короткочасними, глибокими й неглибокими, обґрунтованими й помилковими тощо. Отже, для навчального процесу дуже поширеною є нестійкість *мотивів*: вони виникають, коли з'являється проблема і згасають, коли вона розв'язана.

Варто додати, що важливим *мотивом* для отримання *вмінь і навичок* студентами-викладачами галузевих вищих навчальних закладів факультету Освітніх наук університету Туріна Регіону П'ємонт *(Італія)* є отримання ними спеціальної підготовки (Lauree specialistiche) із галузі "Освіта викладачів:

освітні процеси і безперервна освіта" (FORMAZIONE DEI FORMATORI № 65). Підкреслимо, що кандидати *повинні* володіти інформацією щодо досліджень із питань конкуренції: відносно суб'єкта в дорослому віці і суспільно-культурного контексту, в якому він діє; прийомів конкурентоспроможності. Таким чином, набуті викладачами *вміння* із навчання конкурентоспроможних фахівців за напрямами галузевої освіти допоможуть виконувати завдання у всіх секторах безперервної освіти і навчання дорослих.

Нашими дослідженнями встановлено, що підвищення кваліфікації викладачів-аграрників є теж важливою *мотивацією* в отриманні педагогічних *умінь і навичок*. Професор університету освіти Мачерати (*Італія*) Стефано Пільяпоко, директор проспекту "Удосконалення викладачів галузевого спрямування", відмічає, що дидактична діяльність відбуватиметься під час фронтальних занять, *практичних вправ у лабораторії* з використанням технологічних мультимедійних інструментів освіти на відстані – FaD. Зауважимо, що проспект передбачає 750 годин сукупного зобов'язання, поділеного на 150 годин дидактичної, 200 годин дистанційної і 400 годин самостійної роботи, тобто на 30 університетських кредитів.

Зауважимо, що *мотивом* вивчення магістерської програми у підготовці викладачів-аграрників із галузі "Активізація навчання" Центру Експертизи Освітніх Технологій Відкритого Університету *Нідерландів у* 2007–2008 н.р. є розгляд навчання як освітнього проекту: студенти повинні хотіти вчитися і бути ініціативними. Підкреслимо, що цей принцип "самостійності" має на увазі, що чим активніше студент вивчає і чим більше здобуває, тим краще справляється під час *практичної діяльності*. Активізація і самостійний підхід до навчання не передбачають, що студент повинен вчитися самостійно, коли роль викладача зникає або зменшується до рівня підтримки процесу. Швидше йде мова про вплив зовнішніх чинників на активізацію навчання: різні партнери, навчальні ресурси і різний зміст та ролі і завдання, які студент-магістр зобов'язаний виконати, мають бути чітко визначені, щоб оптимізувати результати навчання. Відзначимо, що зовнішні навчальні чинники, як і освітній підхід, повинні бути ретельно розроблені.

Із наших досліджень випливає, що первинна мета програми *факультету психології і освітніх наук у Католицькому університеті Leuven (Бельгія),* який був формально заснований у 1967 р., полягає в тому, щоб забезпечити студентів-викладачів без попереднього досвіду в освітніх заняттях професійними *компетенціями* щодо навчання професійно орієнтованих дисциплін галузевого спрямування з метою їх кар'єри в управлінні освітньої установи середньої ланки.

Цього можна досягнути, завдяки глибоким знанням з однієї або багатьох дисциплін *Католицького Університету Leuven (Бельгія)*. Програма (http://www.ku leuven.be/o nderwijs/a anbod/opleidingen/E/CQ _50268973.htm) має 45 кредитів: основні, методологічні і додаткові дисципліни; теза магістра (ще 15 кредитів) пишеться студентами під керівництвом старшого співробітника факультету. Разом із тим до кінця навчання програми студент отримає *способи діяльності:*

- фундаментальне розуміння академічного підходу до освітніх моделей і відносин між ними; припущення, які впливають на індивідуумів і суспільство; методологію, спрямовану на визначення, розташування і рішення педагогічних проблем, етичних аспектів академічної і професійної практики; знання доречних дидактичних дій в освітньому дослідженні і в конкретній галузі;

- навики з аналізу практичних і теоретичних проблем щодо перспектив педагогіки; установки, виконання й оцінки академічного дослідження; вміння використовувати і/або проект інструментів для оптимізації практичних ситуацій; навики критичного віддзеркалення у змісті практичних втручань; уміння поєднувати теоретичні концепції з практичними діями; навики з розвитку і керівництва новинами; навики дидактики (didactics); знання психології і технології навчання, включаючи освіту професіонала продовженої освіти тощо.

Підкреслимо, що на підставі законодавства Міністр національного виховання і професійної підготовки *Люксембургу* щороку виділяє загальну кількість викладачів, яким потрібне педагогічне стажування у *Люксембурзькому університеті* (http://wwwfr.uni.lu/formations/ flsh

ase/formation _ pedagogique) й організовує їх набір. *Способи діяльності* визначають галузь, якій призначаються майбутні викладачі.

Отже, від умілого розпорядження потенціалом людських ресурсів залежить прогрес усієї світової спільноти, який, у свою чергу, залежить від безлічі чинників макро- і мікросередовища, зокрема, від вибору навчальних дисциплін, від рівня викладацької майстерності, якісного перетворення системи освіти й орієнтації людини *на уміння засвоєння і практичного застосування отриманих знань*.

На завершення висвітлення кваліфікаційних вимог до професійної діяльності викладачів-аграрників узагальнимо результати нашого пошуку: *сучасний викладач аграрних дисциплін,* щоб відповідати *кваліфікаційним вимогам,* повинен володіти такими *уміннями і навичками*:

- розвиток умінь і навиків, формування відносин, необхідних для безперервної освіти (володіти загальнонавчальними уміннями і навиками, навиками роботи з інформацією, включаючи роботу з комп'ютерною технікою, бути зацікавленим і відповідальним за свою безперервну освіту);

- розвиток конструктивного мислення (мислити критично і діяти логічно, щоб оцінювати ситуації, вирішувати проблеми й ухвалювати рішення; розуміти і вирішувати проблеми, а також використовувати одержані результати; ефективно використовувати різні технології, дидактичні інструменти, інформаційні системи; одержувати і використовувати спеціальні знання відповідних галузей);

- розвиток умінь і навиків, необхідних для ефективної комунікації (розуміти і говорити тією мовою, якою здійснюється трудовий процес, у тому числі знати й іноземні мови; уміти слухати для того, щоб розуміти і навчатися; читати, розуміти і використовувати письмові (друкарські) матеріали, включаючи графіки, таблиці, дисплеї; уміти ефективно писати тією мовою, якою здійснюється трудовий процес);

- формування позитивного ставлення до себе і навколишнього світу (самоповага й упевненість у собі; чесність, цілісність і особиста етика; позитивне ставлення до навчання, свого розвитку, здоров'я; ініціативність,

енергія і наполегливість у роботі; уміння ставити цілі, визначати пріоритети в роботі й особистому житті; уміння планувати й управляти часом, грошима й іншими ресурсами для досягнення цілей; звітність за практичні дії – громадянськість – відповідальність за навколишню природу = сталість розвитку; адаптивність; позитивне ставлення до змін; визнання феномену людської різноманітності і наявності індивідуальних особливостей, відмінностей у людей, а також шанобливе ставлення до цього; творчість, здатність виявляти і пропонувати нові ідеї);

- формування умінь і навиків співпраці і роботи в команді (розуміти цілі організації і робити свій внесок у їх досягнення; розуміти культуру групи і успішно в ній працювати; планувати й ухвалювати рішення спільно з іншими членами команди.

Отже, концепція ключових кваліфікацій знайшла широке визнання у системі професійної освіти. Вона сприяла розширеному баченню цілей професійного навчання.

Так, професійні вправи - досить складне дидактичне явище, що характеризується великою кількістю важливих ознак. Тому вони потребують різних підходів до класифікації з урахуванням багатьох суттєвих ознак. Беручи до уваги етап процесу формування професійного уміння, виділяють такі види вправ: підготовчі, пробні, тренувальні, творчі та контрольні.

Підготовчі вправи використовуються на початку процесу оволодіння уміннями для актуалізації знань та практичного досвіду слухачів з метою їх підготовки до засвоєння нових дій та умінь. Тренувальні вправи призначені для оволодіння уміннями і навичками у стандартних умовах навчального процесу. Творчі вправи вимагають від слухачів проявів самостійності у виборі способів дій з урахуванням конкретно визначених умов, близьких до тих, у яких протікає професійна діяльність фахівця. Контрольні вправи - це вправи, Ідо призначені для перевірки та оцінки рівня сформованості тих чи інших професійних умінь. Контрольні вправи, як правило, носять навчальний характер, включають як репродуктивні, так і творчі елементи, мають близький до середнього рівень складності та вимагають вирішення найбільш важливих і типових для фахівця

завдань.

Беручи до уваги форму, у якій подаються результати виконання завдання, вправи можуть бути усні, письмові, графічні та практичні. Обізнаність в особливостях вправ, та їх видах створює можливість добирати окремі вправи та їх системи у відповідності до завдань професійного навчання з підвищення кваліфікації, змісту навчального матеріалу, етапу формування умінь та інших факторів.

Вирішення питання про вимоги до вправ грунтується на даних психологічних та дидактичних досліджень, які доводять, що для формування навичок і умінь професійної діяльності необхідно удосконалювати систему дій, адекватних тим, які складають сутність засвоюваного. Тобто, за своїм змістом та формою діяльність слухачів у процесі виконання вправ має бути адекватною майбутній професійній діяльності. Тому важливо, щоб кожна з вправ та їх система відповідали завданням професійної підготовки, змісту професійної діяльності, забезпечуючи формування у слухачів професійних умінь, необхідних для виконання професійних функцій.

Важливо також, щоб система вправ послідовно охоплювала всі етапи професійної діяльності управлінця. Проте, досить поширеним недоліком є необгрунтований добір та використання вправ, що за змістом відповідають переважно одному з етапів професійної управлінської діяльності. Найчастіше викладачі пропонують слухачам вправи, що спрямовані на формування уміння проектувати управлінський процес (розробка планів, програм). Відсутність вправ практичної реалізації управлінських завдань знижує ефективність підвищення кваліфікації слухачів.

Важливо, щоб добір вправ відповідав також етапам формування умінь. Поступовий перехід від підготовчих до тренувальних, творчих та контрольних вправ допомагає враховувати закономірності процесу навчання.

Основними цілями навчання, тобто навчальними діями, якими повинні оволодіти студенти в результаті проходження курсу є наступні.

I) Навчальні дії, направлені на засвоєння змісту навчального матеріалу.

а) З'ясування змісту навчального матеріалу.

б) Відробіток змісту навчального матеріалу.

в) Дії з'ясування змісту навчального матеріалу. Дії з'ясування змісту навчального матеріалу з письмових повідомлень. Читання і декодування початкового змісту тексту (операції: сприйняття знакової форми елементів тексту, актуалізація значень мовних одиниць, відновлення змісту висловів).

2. Переробка і власне з'ясування змісту тексту.

а) Виділення тематичного складу тексту на різних рівнях (переглядове, ознайомлювальне з'ясування змісту).

б) Відновлення тематичної структури тексту і складання єдиного плану його змісту.

в) Виділення основних положень тексту відносно фактів, теорій, оцінок і критики, представлених в ньому.

г) Віднесення тем тексту до логічних видів змісту (факти, теорії, оцінка, критика тощо.).

3. Конспектування (фіксація) виділеного і з'ясованого змісту.

а) Фіксація систематизованої тематичної структури тексту, плану розподілу вмісту в тексті.

б) Описовий тезовий виклад основних положень тексту по темах всіх рівнів і видів змісту.

4. Дії самостійної роботи:

- виведення змісту конкретного матеріалу із загальних положень (операції: конкретизація, введення під поняття, виведення слідств, доказ).

- самостійної побудови конкретних і загальних знань (за наявності управління пошуком з боку викладача):

- ознайомлення з умовами задачі на пошук знання і принципів дії;

- визначення типу задачі (дослідницька, практична) і типу пошуку знань (факти, систематизація, пояснення, способи практичної дії);

- аналіз конкретного невідомого і даного в задачі;

- висунення гіпотез і їх реалізація;

- уточнення і розробка знайдених знань і принципів.

- дії відробітку та освоєння навчального матеріалу.

5. Безпосередній, довільний відробіток:

- безпосередній довільний відробіток шляхом повторного сприйняття матеріалу;

- безпосередній довільний відробіток шляхом використання відпрацьовуваного матеріалу у вправах (відповіді на питання, рішення задач).

- безпосередній мимовільний відробіток паралель із з'ясуванням змісту.

- опосередкований довільний відробіток матеріалу за допомогою прийомів кодування змісту штучними знаками, схематизацією, графічним і образним представленням змісту, співвідношення і скріплення компонентів матеріалу із знаннями і діями, засвоєними раніше і між собою, включення в осмисленнуюч але штучно пов'язану з навчальним матеріалом систему.

- мимовільне опосередковане оволодіння матеріалом за допомогою тих же, але автоматизованих прийомів.

- комплексне безпосереднє та опосередковане оволодіння матеріалом одночасно з його з'ясуванням в діях систематізациі, класифікації, угрупуваннях при юс отриманні або самостійній побудові.

6. Регулятивні навчальні дії, направлені на організацію всієї системи навчальної діяльності.

а) Дії організації часу життя в період навчання:

- смислове планування - виділення цілей, підцілей, задач власної діяльності з погляду смислової значущості для особи, впорядкування їх по ступеню важливості;

- поточний контроль порядку вирішуваних задач, облік темпу, ритму, витрат часу на виконання всіх задач і цілей;

- прогнозування вірогідності, співвідношення ближніх і віддалених задач у тимчасовій перспективі дня, тиждня, місяця;

б) Виконавчий контроль порядку, швидкості, числа задач:

- дії контролю у складі навчальної діяльності;

- контроль уяснення змісту навчального матеріалу з повідомлень;

- контроль з'ясування змісту навчального матеріалу при дедуктивному виведенні матеріалу;

- контроль з'ясування змісту навчального матеріалу при самостійній побічно керованій побудові знання і дій;

- контроль безпосереднього довільного відробітку матеріала;

- контроль опосередкованого довільного відробітку навчального матеріалу.

КОРОТКИЙ ПЕРЕЛІК ЗНАНЬ, НЕОБХІДНИХ ДЛЯ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДІЙ. Для засвоєння навчальних дій необхідно дати студентам три групи знань: 1. Загальна характеристика діяльності навчання і навчання в їх взаємозв'язку. 2. Характеристика змісту навчального матеріалу, засвоюваного в навчанні. 3. Характеристика навчальних дій, що становлять діяльність навчання.

Форми організації процесу навчання навчальним діям. До форм організації навчання взагалі відносяться лекції, семінари, практичні заняття, консультації, заліки та іспити, самостійна позааудиторна робота студентів. Функціональні лекції і семінари в основному призначені для організації з'ясування студентами змісту навчального матеріалу; практичні заняття - для організації відробітку навчального матеріалу; заліки та іспити - для проведення контролю. Самостійна робота може в тій чи іншій мірі виконувати будь-яку з перерахованих функцій.

При навчанні діяльності найефективнішими є: семінари, практичні і контрольні заняття, а також самостійна робота. Далі приводимо можливий варіант використання вказаних форм навчання при організації процесу навчання. Основним принципом цього варіанту є винесення змісту навчальних дій з письмових повідомлень - на позааудиторну самостійну роботу і семінарські заняття; відробіток і контроль - на практичні і контрольні заняття; із завершенням відробітку знову - на позааудиторну самостійну роботу. Цей варіант був апробований в експериментальному навчанні і в цілому дав добрі результати.

Конкретний план проведення навчальним діям. План проведення навчання звичайно є конкретним розподілом процесу навчання на послідовність занять, опис призначення, форми проведення і ходу кожного

заняття. Останнє - є опис дій викладача і студента на кожному занятті, що реалізують відповідні методи навчання У методичному посібнику з навчання дається тільки коротке представлення цього плану, що включає зразкове розбиття всього процесу навчання по заняттях із вказівкою їх призначення, форми проведення, послідовності і деяких рекомендацій до дій викладачів і студентів без розгорненого опису цих дій на кожному занятті.

Якщо тривалість одного аудиторного заняття складає 90 хв, а позааудиторного - 120, то весь курс може бути пройдений, приблизно за 20 аудиторних і 30 позааудиторних занять. Це означає, що курс може бути пройдений за перший семестр першого року навчання з періодичністю приблизно одне аудиторне і півтора позааудиторних занять у тиждень. Аудиторні заняття проводяться по групах до 25 чол., тобто, на 100 чол. студентів при навчанні по даному курсу повинне бути не менше 4 викладачів.

Можливе та інтенсивне проходження курсу протягом половини семестру (10 тижнів), з періодичністю занять частіше (удвічі). У цього варіанту є свої переваги і недоліки і тому вибір того або іншого варіанту визначається конкретними умовами роботи ВНЗ з першокурсниками. Приведемо зразковий можливий розподіл курсу навчальної діяльності по заняттях і коротку характеристику цілей і дій викладача і студентів на кожному занятті.

Заняття І. Контрольне заняття - загальна оцінка початкової навченості студентів умінням. Викладач дає завдання на виконання навчальних дій: з'ясування, зміст зі спеціально підібраного тексту і питання на знання способів оволодіння матеріалом. Студенти читають текст, складають його конспект, відповідають на питання по відробітку і здають все це на перевірку викладачу.

Заняття 2. Ввідна лекція. Викладач знайомить студентів із низькими результатами контролю навчальних умінь, що склалися у них. Потім читає лекцію про необхідність і важливість оволодіння діями для успішності подальшого навчання у ВНЗ. Після закінчення лекції, викладач дає завдання на самостійну роботу студентів.

Заняття 3. Самостійна робота - повторення матеріалу ввідної лекції з відповідних джерел. З'ясування змісту матеріалу про загальну характеристику

діяльності. Студенти читають відповідні розділи програми, а також інші навчальні посібники, рекомендовані викладачем, готують питання за незрозумілим матеріалом і виступи на семінарі по даній темі.

Заняття 4. Семінар і практичне заняття - завершення з'ясування змісту матеріалу про загальну характеристику навчання, відробіток цього матеріалу. Студенти вивчають питання по з'ясовуваному змісту. Викладач пропонує відповісти на них іншим студентам. Якщо охочі знайшлися, то всі висловилися, але при цьому виникли спірні моменти і дискусія, викладач веде дискусію і в кінці уточнює відповіді, роз'яснює можливі у відповідях розбіжності і моменти, що викликали дискусію, резюмує суть змісту, що підлягає з'ясуванню.

Потім викладач переходить до відробітку матеріалу. Для цього студентам дається список питань, що покривають весь зміст засвоюваної порції матеріалу, розділяє студентів попарно і пропонує кращій парі працювати таким чином. Спочатку один студент відповідає на перше питання, спираючись на текст, другий слухає і поправляє. Потім навпаки, другий студент відповідає на наступне питання, а перший його слухає і контролює. Так званий студент повторює цю роботу ще з одним - двома питаннями. Потім на наступні питання студенти намагаються відповідати по черзі без опори на текст. У випадках утруднення - одержують підказку від партнера, і так до тал пір, поки відповіді на всі питання кожен студент не зможе давати вільно своїми словами без звернення до тексту. Цей останній рівень може бути досягнутий лише на наступному самостійному занятті, тому викладач дає завдання – провести відробіток на позааудиторній самостійній роботі в занятті 5.

Заняття 5. Самостійна робота - завершення відробітку матеріалу із занять 2-4. Студенти відпрацьовують матеріал до уміння вільно відповідати на питання без звернення до текстів.

Заняття 6. Самостійна робота - з'ясування змісту дій – із заняття 3.

Заняття. 7. Семінар до практичного заняття - контроль оволодіння матеріалом занять 2-5, завершення з'ясування матеріалу заняття 6, відробіток цього матеріалу. Викладач ставить питання за матеріалом занять 2-5 і виявляє рівень оволодіння цим матеріалом, у випадку недостатнього засвоєння дає

завдання на додатковий відробіток. Далі викладач переходить до роботи над матеріалом заняття 6 і здійснює разом зі студентами дії також як на занятті 4.

Заняття 8,. Самостійна робота - завершення відробітку дій із заняття 4.

Заняття 9. Самостійна робота - з'ясування знань про дії в наочних областях як матеріалу для засвоєння. Дії учнів - див. заняття 3.

Заняття 10. Семінар і практичне заняття - контроль оволодіння діями, що засвоювалися на заняттях, завершення з'ясування змісту і відробіток матеріалу заняття 9.

Заняття 11 - 19. Самостійна робота - завершення відробітку матеріалу із заняття 9.

Заняття 20.. Завершальна лекція з коротким підведенням підсумків і рекомендаціями на подальше вдосконалення всіх учбових дій засвоювалися в курсі (Граф В., Ільясов І.).

2. *До психолого–педагогічних умов забезпечення педагогічних інновацій у вищій школі,* належать: системне забезпечення інформацією, безперервне забезпечення зв'язку працівників закладів освіти з вітчизняними та зарубіжними науковими співробітниками, готовність працівників закладів освіти працювати в інноваційному режимі.

До організаційно–педагогічних умов: забезпечення закладів освіти відповідним фінансуванням з бюджету для підтримки інноваційної діяльності; встановлення юридичних, економічних зв'язків з науково–дослідними інститутами, Академією педагогічних наук України; забезпечення пропаганди інноваційної діяльності.

Найбільш перспективними є інформаційні та модульні технології навчання, в сукупності з традиційними формами та методами, які істотно збагачують зміст спеціальних дисциплін. *Модульні технології* сприяють індивідуалізації навчання зі спеціальних дисциплін. Можливе одержання знань шляхом самостійного вивчення матеріалу, побудованого у вигляді модульних блоків, що складаються з модульних елементів у вигляді опорних конспектів. *Навчальний модуль* – це блок інформації для самостійної роботи з окремих завдань до лабораторно –практичних занять, інструкції до підсумкової

контрольної роботи у вигляді дидактичних ігор та тестів, підручників, посібників.

Зміст пізнавальних запитань може бути різним: перша група – рівень складності узагальнення і систематизація знань (система запитань на узагальнення зовнішніх ознак, відтворення особливостей явища, пізнання конкретних явищ); друга група – рівень виділення суттєвих ознак, явищ із існуючого комплексу ознак (система запитань на встановлення причин за наслідками чи навпаки; на практичне використання умінь та навичок); третя група – рівень логічних операцій (система запитань з класифікації знань про явища, що вивчались, умінь та навичок).

Особливості даної технології навчання: яскрава наочність, велика швидкість демонстрації, поєднання теорії з практикою.

Можливе засвоєння навчальної інформації з спеціальних дисциплін за допомогою ОІС (опорно – інформаційних схем), одного з видів *дійового схематичного унаочнення.* Тобто дана технологія є носієм певної частини інформації з конкретної теми. *ОІС* – це графічний конспект, який отримують у зошитах студенти після проведення заняття, в якому структурно, логічно поєднується найістотніша інформація з конкретної теми.

Даний графічний конспект включає умовні позначки та скорочення. За його допомогою студенти швидко пригадують, що вчили на заняттях. Умовою успішної дії технології є організація спеціальних занять з попередньою підготовкою до роботи з ОІС: дати студентам поняття про схематичну наочність, познайомити з умовними позначками на скорочення, показати на простих прикладах графічне зображення частини матеріалу.

Особливості даної технології: чітка підготовка домашнього завдання, швидка орієнтація студентів у різних проблемних ситуаціях, активізація пізнавального інтересу студентів.

Отже, такі інноваційні технології (ІТ), як модульні технології (МТ), технології дієвого схематичного унаочнення (ОІС) сприяють кращому засвоєнню спеціальних дисциплін (СД). ОІС з даного питання лекції має вигляд: ІТСД=МТ+ОІС.

3. *До соціально–психологічних особливостей викладача спеціальних дисциплін,* належать*:*

- віра у свою суспільну місію (ця самооцінка хоча б частково компенсує низький економічний статус в державі, допомагає підняти рівень самоповаги; в психологічному плані виникають такі проблеми як *зверхвідповідальність* за все навкруги; і коли викладачі, що люблять свою професію, бажають контролювати все,то як слідство з'являється почуття "я недостатньо зробив", почуття провини за недоліки у навчальному закладі);

- консерватизм викладачів (виникають такі проблеми в психологічному плані, як несприйняття студентом викладача або навпаки та відчуття *соціально–економічної незахищеності* – створення на загальнодержавному рівні умов для збереження потенціалу учительства, як соціально–професійної групи, можливостей для задоволення ними потреб у матеріальному благополуччі та відображенні цих факторів в свідомості учительства);

- умови організації праці викладача (в психологічному плані виникають проблеми в спілкуванні; деякі типові помилки в педагогічному спілкуванні визначені С. Вершловським: авторитет особистості підміняється авторитетом посади; невміння і небажання зрозуміти почуття іншої людини - студентів, колег, батьків; невміння висловлювати свої думки так, щоб це було зрозуміло іншим; недооцінка оптимістичного настрою: можливі причини у викладачів спеціальних дисциплін – педагогічне перевантаження та важливість предметів, які вони читають визивають велику психологічну напругу);

- емоційний стан (ця особливість пов'язана з напругою під час проведення занять у порівнянні з викладачами точних дисциплін, що обумовлено комплексністю спеціальних дисциплін); хоча за розробленою зарубіжними ученими 10 – бальною шкалою стресів – вчитель займає лише 5 позицію, а за даними Е.І.Рогова цей показник вище, ніж в інженерно – технічних працівників;

- протиріччя між об"єктивно необхідною здатністю педагогів до критичної самооцінки і приписуванням відповідальності за негативні результати своєї роботи зовнішнім силам (за даними Зайцева Г., Колбанова В. причинами

недоліків у навчальних закладах викладачі вважають: самоусунення батьків від виховання дітей – 55 відсотків; зменшення престижа освіти – 50 відсотків; послаблення дисципліни і порядку в державі – 38 – 46 відсотків);

- кризи професійного розвитку викладача (соціально–професійна криза: викладач має провести внутрішню роботу і побачити позитивні боки в суспільному житті; криза адаптації до професії: криза починаючих викладачів; необхідна допомога як з боку молодих колег, які розповідають, що цю кризу проходять всі викладачі, так і старших колег, що говорять про позитивні риси професії; криза рутинної роботи: в навчальних закладах мають бути створені умови, що допомагають викладачам розвивати свій професіоналізм: конференції, перепідготовка в інших навчальних закладах; криза викладачів з великим стажем роботи: їм інші авторитети можуть показати нові шляхи професійного розвитку викладача).

*Отже***,** до соціально–психологічних особливостей (СПО) викладачів спеціальних дисциплін можна віднести: віра в свою суспільну місію (СуМі); консерватизм (Ко); умови організації праці (ОП); емоційний стан (Емс); протиріччя між об”єктивно – необхідною здатністю педагогів до критичної самооцінки і “приписування” відповідальності за негативні результати своєї роботи зовнішнім факторам (Про); кризи професійного розвитку (Кзи). ОІС з даного питання лекції буде мати вигляд: СПО=СуМі+Ко+Оп+Емс+Про+Кри (Сумікоопемспрокри).

4. *До традиційних методів соціолого–педагогічних досліджень відносять*: інтерв”ю, письмове анкетування, вивчення документації, соціолого–педагогічний експеримент, тестування, моделювання*, соціолог психологічний тренінг* (містить ситуаційно–рольові ігри та групові дискусії).

За Р. Гуровою є дві групи соціолого–педагогічних проблем: вплив суспільства на особу і навпаки; формування особистості у мікросередовищі; звідси через соціолого–педагогічну діагностику можлива побудова диференційованого (грецьким словом – різниця) у навчально– виховній роботі.

Діагностика ступеня засвоєння студентами базових понять з різних курсів спеціальних дисциплін за методом *контент–аналізу* (за Болгаріною В.) проста

у використанні, не потребує від викладача спеціальних соціологічних знань, ефективна вона і для розвитку мислення студентів: а) викладач добирає кілька різних визначень кожного з понять, обраних як базові для навчального курсу, який він викладає; можливо дати найсильнішим з дисципліни студентам добрати кілька визначень за списком літератури; б) всі студенти знайомляться з дібраними визначеннями і виділяють у кожному з них ті ознаки, які найповніше характеризують те чи інше поняття (*категоріальні ознаки*); в) проводиться порівняльний аналіз і їх узагальнення; г) студенти формулюють визначення того чи іншого поняття, використовуючи основні категоріальні ознаки і згідно зі своїм розумінням цього поняття.

У останні роки у світовій освітній системі спостерігається збільшення числа наукових досліджень професіональної культури викладача, зокрема її естетичного компоненту. На Україні це роботи Зязюна І., Кирилова Н., Бутенко В., Бабіч Л.та інших.

Орієнтовна схема естетичної оцінки діяльності викладача (на Україні, на жаль, немає загальноприйнятної схеми): оцінюються: цілісність сприйняття викладачем ситуації (доцільність, досконаліть, краса); зв'язок актуалізованих наукових знань з естетичною інформацією; рівень емоційно–практичної діяльності викладача; естетичний смакт а естетична самореалізація викладача (у зовнішній культурі, поведінці, культурі мовлення, діяльності, творчості); реалізація взаємозв"язків наукової та естетичної культури.

Схема естетичної оцінки дозволяє бачити складові, що сприяють майстерному викладенню спеціальних дисциплін.

*Отже***,** наголошуючи на *методичних особливостях навчання спеціальних дисциплін*, мається на увазі:

- вплив на часткові методики закономірностей підготовки спеціаліста;
- відповідність досягнень загальної теорії навчання і виховання;
- важливість визначення провідного компоненту у дидактичній моделі зі спеціальних дисциплін;
- різноманіття, бінарність, інноваційність як особливості методів та форм навчання спеціальних дисциплін;

- інноваційні технології в навчанні, які є необхідною умовою для підготовки самостійно мислячих спеціалістів;

- соціально– сихологічні особливості викладачів спеціальних дисциплін;

- необхідність соціолого–педагогічних досліджень під час вивчення спеціальних дисциплін, як однієї з умов побудови диференційованого підходу у навчально– виховній роботі.

Можна погодитись з думкою Воронцової В., що пересічний викладач залишається інертним не тому, що не знає переваг технологій здійснення гуманістичного підходу до освіти, а тому, що у мотиваційну сферу викладача це методологічне знання ще не увійшло. А першим кроком до цього є розуміння викладачами спеціальних дисциплін необхідності гуманістичного принципу навчання як одного з домінуючих принципів у підготовці спеціалістів і ,зокрема, спеціалістів сільського господарства.

Тема 18. Методика самостійної роботи студентів у професійній освіті

План

1. Самостійна робота як форма навчання:

а) активізація самостійної роботи студентів;

б) науково-дослідна робота студентів.

2. Типи самостійної діяльності студентів.

1. На *самостійну роботу* слід виносити відсоток матеріалу різних ступенів оволодіння, і якщо ступінь невисокий відповідно до цілей навчання, то частка самостійної роботи в загальному часі навчання може бути невеликою (20-40%). Великий відсоток матеріалу доведений до вищих рівнів оволодіння, то частка самостійної роботи в загальному часі навчання може бути вельми високою (до 80%).

Якщо вибраний звичний варіант співвідношення *самостійної* і несамостійної роботи, при якому розуміння (попереднє або повне) досягається

на аудиторних заняттях, а оволодіння - на самопідготовці, то початковим рівнем засвоєння тут буде досягнуте на аудиторних заняттях розуміння змісту навчального матеріалу.

Процес навчання включає три компоненти: організацію пояснення, організацію відробітку, організацію контролю: початкового, проміжного і кінцевого. Залежно від того, який вибраний варіант опрацювання матеріалу на самостійній роботі (частина знань і дій цілком від початку і до кінця, або всі знання і дії, але тільки відробіток, а пояснення - на аудиторних заняттях) процес навчання на самостійній роботі включатиме всі перераховані компоненти або тільки частину їх (частково контроль також може бути винесений на самостійний контроль, в першу чергу, проміжний). Конкретний зміст процесу організації навчання в умовах самостійної роботи і протікання навчання здійснюються методами організації пояснення, відробітку і контролю.

До творчих або проблемно-пошукових методів самостійного набуття знань студентами відносимо дослідницькі завдання експериментально-дослідницького та теоретичного характеру (Ільїна Т.). Вивчення курсу аграрних дисциплін передбачає обов’язкові самостійні роботи студентів - виконання рефератів із відповідних тем, складання і вирішення кросвордів та інших тестових завдань (Трубачева С.).

Вказані методи в умовах самостійної роботи є по суті варіантами методів навчання взагалі, вживаних у рамках будь-яких форм навчання. Пояснення може проводитися методом повідомлення готового знання, методом організації самостійного виведення студентами конкретних знань із загальних положень, даних їм у готовому вигляді, методом організації керованого викладачем самостійного індивідуального пошуку студентами знань, що підлягають засвоєнню тощо. Відробіток матеріалу після того, як він одержаний і зрозумілий студентам у поясненні може здійснюватися методом довільного заучування, Довільне засвоєння у вправах звичним шляхом або способом поетапного відробітку. Існують і комплексні методи навчання, в яких пояснення, відробіток, контроль здійснюються паралельно (програмоване навчання, колективні дискусії, імітаційні ігри). Контроль може здійснюватися

методами опитування, постановки контрольних завдань (усних і письмових) і оцінки по кінцевому продукту або також по процесу його отримання .

В умовах *самостійної роботи*, якщо на неї покладається як з'ясування змісту навчального матеріалу, так і його закріплення застосовуються перераховані вище методи навчання з відповідною адаптацією до умов самостійної роботи. Так, організація з'ясування змісту матеріалу шляхом "сполучення готового знання" в умовах самостійної роботи реалізується тільки у вигляді вивчення текстів підручників, навчальних посібників, записів лекцій тощо. Організація з'ясування матеріалу шляхом виведення його із загальних положень реалізується в умовах самостійної роботи через виконання відповідних завдань на виведення із загальних положень даних в аудиторних заняттях (або витягнутих також самостоятельно текстів) конкретних знань. Нарешті, організація з'ясування матеріалу шляхом самостійного пошуку реалізується через вирішення пошукових задач на виявлення закономірностей, знаходження принципів вирішення задач, за наявності наведень, підказок, непрямих вказівок студентам, які представлені у відповідних методичних матеріалах для організації самостійної роботи.

Проведення відробітку з'ясованого матеріалу в умовах *самостійної роботи* здійснюється шляхом постановки студентам завдань. Нарешті, важливою умовою ефективності організації самостійної роботи є індивідуальний підхід до студентів. У навчальному процесі повинні використовуватися не тільки однакові для всіх студентів, але також індивідуальні форми самостійної роботи, в яких повинні враховуватися знання, уміння і навики студентів, рівень їх пізнавальних інтересів, мотивованість. З урахуванням цих чинників у самостійній роботі повинні варіюватися завдання цілей робіт, ступінь допомоги, форми контролю.

Із сказаного виходить, що ефективне здійснення процесу навчання в умовах *самостійної роботи* вказаними вище методами можливе тільки за умови достатньої готовності учнів до самоорганізації навчальної діяльності, при сформуванні у них всіх тих навчальних дій, про які говорилося вище, а

також за наявності і деяких педагогічних умінь для організації умов самонавчання (Граф В., Ільясов І., Ляудіс В.).

Під час методики навчання аграрним дисциплінам, слід звертати увагу на *науково-дослідну роботу студентів*: джерела інформації (законодавство, нормативні акти, фактографічна інформація, бібліографічні джерела, статистика, наукова література); методичні прийоми дослідження,методичні прийоми узагальнення і реалізації результатів (Білуха М.). Є доцільність у навчанні студентів науково-дослідного гуртка основам агротехнічних практичних знань та навичок, що передбачені навчальною програмою. Закласти у учнів тягу до самостійної дослідної роботи, вести її чітко, планово (Філипов А.)

2. У дидактиці розрізняють чотири типи самостійної діяльності:

- самостійна робота відтворюючого типу, в ході якої студент оперує наявними знаннями;

- самостійна робота пізнавально-пошукового типу, в ході якої студент набуває нові знання;

- самостійна робота творчого типу; студент створює щось нове, оригінальне (курсове, дипломне проектування, наукові дослідження);

- самостійна робота пізнавально-критичного типу; пов'язана з розширенням контактів навчання з життям.

Мабуть, при проведенні лекції найприйнятнішими будуть перші два типи самостійних дій студентів і, головним чином, - другий тип. Третій і четвертий безпосередньо пов'язані з роботою студентів над курсовим і дипломним проектами, при виконанні наукових досліджень, включаючи і практичну діяльність після закінчення ВНЗ.

Перша форма запропонована Д. Марквардтом. Суть її полягає у тому, що навчальна інформація розбивається на окремі смислові частини, які висловлюються викладачем. У процесі викладу однієї частини інформації рекомендується тільки уважно слухати, після закінчення студенти повинні самостійно сформулювати матеріал, записати в конспект. При цьому можна

звертатися за консультацією до викладача, який зобов'язаний дати необхідні роз'яснення.

Суть другої форми реалізації самостійної діяльності полягає у вирішенні пізнавальних задач. Відомо, що процес засвоєння нових знань може проходити в результаті самостійного пошуку шляхом рішення пізнавальної задачі. При використанні даної форми в процесі лекції пропонується самостійно «порівняти між собою явища, факти», «пояснити причини». Якщо про ці явища і причини викладач повідомляє сам, то в свідомості можуть утворюватися лише нестійкі моделі на перших поверхах кори головного мозку. При організації самостійної роботи відбувається проникнення збудження у вищі поверхи і створення зв'язків між нейронами моделі істотно посилюється.

Самостійна робота по частково або повністю розробленим навчально-методичним текстам проводиться на лекції, де повідомляються головні частини наукової інформації і управляюча інформація, необхідна для організації роботи за вказаними текстами. Вона видається відразу в одній або двох-трьох порціях. У проміжках між повідомленнями інформації викладачем і студенти самостійно працюють за методичними текстами.

Четверта форма самостійної роботи на лекції реалізується, якщо студентам довіряються висновки формул (повні або часткові), формулювання теорем, визначень тощо.

Форма самостійних дій з обговоренням і оцінкою дій за етапаит переважно використовується на практичних заняттях. Значущим стимулом тут виступають оцінка, пріоритет і час.

До числа інших методів викладачів ВНЗ, що іноді зустрічаються в практичній діяльності, можна віднести:

- самостійне вивчення студентами деякої порції навчальної інформації;

- слухання лекції з наперед підготовлених конспектів, в які студент вносить додаткові замітки на основі інформації, що повідомляється лектором. При цьому студент повинен вивчити зміст лекції самостійно, а в процесі лекції тільки коректувати свої знання;

- самостійне вивчення навчальної інформації (без прослуховування лекцій); вільний вибір завдання.

ДОДАТКИ

Додаток А

№ з/п	Змістовні модулі	Назва теми	Розподіл навчального часу			
			Лекції	Семінарські та практичні заняття	Самостійна робота	Всього
1	Організа-ційно-методичні основи дисциплін и	1.1. Методика як наука та шляхи її розвитку	2	2	4	8
		1.2. Державні стандарти	2	2	4	5
		1.3. Реалізація дидактичних правил і принципів навчання	2	2	4	8
		1.4. Сталий розвиток у професійній освіті	2			
		1.5. Системи навчання в професійній освіті	2	2	4	8

		1.6. Поза аудиторні форми навчання у професійній освіті	2			
		1.7. Оптимальний вибір методів навчання	2	2	4	8
		1.8. Методика контролю навчальної діяльності студентів в професійній освіті	2	2	4	8
		1.9. Організація і методика курсового і дипломного проектування	2	2	4	8
		1.10. Навчальні та виробничі практики в професійній освіті	2	2	4	8
		1.11. Методична робота у вищих навчальних аграрних закладах освіти	2	2	4	8
2	Способи діяльності фахівців	2.1.Методика проблемного навчання	2	2	4	8

		2.2.Методика ігрового навчання	2	2	4	8
		2.3. Методика кредитно-модульного навчання	2	2	4	8
		2.4. Методика кейса	2	2	4	8
		2.5. Методи активізації та інтенсифікації в професійному навчанні	2	2	4	8
		2.6. Інтелектуально – професійні уміння та методика їх формування	2	2	4	8
		2.7. Методика самостійної роботи студентів у професійній освіті	2	2	4	8
Разом			**36**	**36**	**72**	144

Рекомендована література

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині / Н. В. Абашкіна ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : Вища шк., 1998. – 207 с.

2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.

3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько.- М.: Педагогика ,1989-192 с.: рис.

4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: “контекстный подход” : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с. : ил.

5. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – 2-е изд., доп. и перераб. – К. : Вища шк., Голов. изд.-во 1985. – 174 с.

6. Галаган А. И. Отечественная и зарубежные системы образования / А. И. Галаган. – М. : Просвещение, 2003. – 256 с.

7. Галеев И.Х., Чепегин В.И., Сосновский С.А., О проекте «Информационные технологии образования» // Межвузовская научно-практическая конференция «Высшая школа в условиях социокультурных изменений», ISBN 5-93593-002-1.- Казань: ТИСБИ, 2000 - С. 54-56.

8. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века = Thephilosophy of education for the XXI century (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский ; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. – М. : Совершенство, 1998. – 607 с.

9. Гуменюк А. А. Методика обучения по предмету „Растениеводство”: индустриальная технология возделывания полевых и кормовых культур : учеб. пособие для слушателей пед. фак. с.-х. вузов и преподавателей сред. с.-х. заведений / А. А. Гуменюк. – К. : Вища шк., 1985. – 264 с. : рис.

10. Державний класифікатор України: Класифікатор професій ДК 003-95. - К.: Держстандарт України, 1995.- 674 с.

11. Державний класифікатор України: Класифікація видів економічної діяльності ДК 009-96.-К.: Держстандарт України, 1996.-834 с.

12. Державний класифікатор України: Класифікація видів науково-технічної діяльності ДК 015-97. - К.: Держстандарт України, 1998.- 450 с.

13. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 1. - Краматорськ: Видавництво центру продуктивності, 1988. – 234 с.

14. Есенькин Б. С. Болонский процесс – стандартизация или свободный полет / Б. С. Есенькин, Ю. Ф. Майсурадзе // Высш. образование сегодня. – 2005. – № 5. – С. 22–24.

15. Журавська Н. С. Актуальність проблеми підготовки викладачів професійно-орієнтованих дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах України / Н. С. Журавська // Наук. зап. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова – 2007. – LXIX (№ 69). – С. 111–118.

16. Журавська Н. С. Аналіз реформ вищої освіти у Франції, Нідерландах, Бельгії / Н. С. Журавська // Неперерв. проф. освіта: теорія і практика. – 2007. – № 3/4. – С. 145–153.

17. Журавська Н. С. Безперервність та ступеневість освіти – основа світових технологій / Н.С. Журавська // Наук. вісн. НАУ. – 2002. – Вип. 59. – С. 123–130.

18. Журавська Н. С. Вища освіта Італії та Бельгії: підготовка викладачів професійно-орієнтованих дисциплін / Н. С. Журавська // Наук. зап. Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя. – 2007. – № 4. – С. 139–143.

19. Журавська Н. С. Глобальна мережа: основний засіб доставки освіти у вищих навчальних закладах зарубіжних країн / Н. С. Журавська // Нова пед. думка. – 2006. – № 4. – С. 18–20.

20. Журавська Н. С. Індивідуалізація навчання як засіб поліпшення організації самостійної роботи студентів в системі післядипломної освіти / Н. С. Журавська // Придніпр. наук. вісн. – 1998. – № 45 (112). – С. 75–77.

21. Журавська Н. С. Інформаційні технології як шлях до покращення якості вітчизняної освіти: зарубіжний досвід / Н. С. Журавська // Нова пед. думка. – 2007. – № 3. – С. 14–16.

22. Журавська Н. С. Історичні традиції освітньої системи Франції / Н.С. Журавська // Нові технології навчання : наук.-метд. зб. / М-во вищ. освіти і науки України, Наук.-метод. центр вищ. освіти. – 2004. – Вип. 38. – С. 200–210.

23. Журавська Н. С. Курс лекцій з дисципліни „Теорія і методика професійної підготовки спеціалістів (загальна методика)” для викладачів вищих аграрних навчальних закладів, слухачів педагогічного факультету, магістрів (методичний посібник) / Н. С. Журавська. – К. : Вид. центр НАУ, 2003. – 90 с.

24. Журавська Н. С. Критерії оцінки діяльності країн ЄС із орієнтацією на підготовку викладачів-агарників / Н.С. Журавська //Вісник Черн.держ. пед. ун-ту.-2009.-Вип.67.-С. 227-331.

25. Журавська Н. С. Методика навчання дисципліни „Кормовиробництво” : прогр. для вищ. закл. освіти III-IV рівнів акредитації із спец. 7.010104 : “Професійне навчання” / Н. С. Журавська, Р. Р. Балан . – К. : Аграр. освіта, 2004. – 17 с.

26. Журавська Н. С. Методичний посібник з дисципліни „Методика навчання дисципліни „Захист рослин” для викладачів вищих аграрних навчальних закладів, слухачів педагогічного факультету, магістрів / Н. С. Журавська. – К. : Вид. центр НАУ, 2003. – 83 с.

27. Журавська Н. С. Методичний посібник з дисципліни „Методика навчання дисципліни „Кормовиробництво” для викладачів вищих аграрних навчальних закладів, слухачів педагогічного факультету, магістрів / Н. С. Журавська. – К. : Вид. центр НАУ, 2003. – 74 с.

28. Журавська Н. С. Методичний посібник з дисципліни „Методика навчання дисципліни „Рослинництво” для викладачів вищих аграрних навчальних закладів, слухачів педагогічного факультету, магістрів / Н. С. Журавська. – К. : Вид. центр НАУ, 2003. – 86 с.

29. Журавська Н. С. Методика навчання дисциплінам за напрямом базової освіти 1301 “Агрономія” / Н. С. Журавська // Методичний посібник для підготовки фахівців із спеціальності 8.000005 : „Педагогіка вищої школи” а також викладачів вищих аграрних навчальних закладів. – К., 2005. – 51с.

30. Журавська Н. С. Навчальні плани і програми підготовки викладачів аграрних професійно-орієнтованих дисциплін у Люксембургському університеті / Н. С. Журавська // Молодь і ринок. – 2009. – № 1. – С. 78–82.

31. Журавська Н. С. Особливості застосування форм і методів навчання у закладах післядипломної освіти / Н. С. Журавька // Наук. вісн. Нац. аграр. ун-ту. – К., 2001. – Вип. 34. – С. 318–322.

32. Журавська Н. С. Особливості навчання спеціальних дисциплін // Наук. вісн. нац. аграр. ун-ту. – К., 2000. – Вип. 30. – С. 105–111.

33. Журавська Н. С. Особливості підготовки викладачів для навчання аграрних професійно-орієнтованих дисциплін в університетах Італії : навч. плани і прогр. / Н. С. Журавська // Наук. зап. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова – 2008. – LXXV (№ 75). – С. 77–90.

34. Журавська Н. С. Підготовка викладачів вищої аграрної школи: європейський стандарт освіти / Н. С. Журавська // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2007. – Вип. 1–2. – С. 73–80.

35. Журавська Н. С. Підготовка викладачів професійно-орієнтованих дисциплін: визначення бар'єрів педагогічної діяльності / Н. С. Журавська // Наук. зап. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – 2007. – LXX (№ 70). – С. 53–63.

36. Журавська Н. С. Підготовка викладачів професійно орієнтованих дисциплін: теорія і практика вищої освіти у країнах Європейського Союзу / Н. С. Журавська // Пробл. інж.-пед. освіти. – 2007. – № 17. – С. 77–87.

37. Журавська Н. С. Підготовка викладачів професійно-орієнтованих дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах: досвід Франції / Н. С. Журавська // Наук. вісн. нац. аграр. ун-ту. – К., 2007. – № 109. – С. 332–341.

38. Журавська Н. С. Підготовка викладачів професійно-орієнтованих дисциплін у вищих навчальних закладах Італії, Німеччини, Великобританії / Н. С. Журавська // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2008. – Вип. 1. – С. 63–73.

39. Журавська Н. С. Підготовка викладачів у вищих аграрних навчальних закладах Франції: методологічний аспект / Н. С. Журавська // Наук. зап. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – 2007. – LXVI (№ 66). – С. 57–65.

40. Журавська Н. С. Підготовка викладачів для галузевої вищої освіти в університетах Італії: навчальні плани і програми / Н.С.Журавська // Наук. зап. нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова .- 2008.- LXXV (№ 76). - С. 96-110.

41. Журавська Н. С. Покращення якості освіти у зарубіжних вищих навчальних закладах: створення нової культури методики навчання / Н. С. Журавська // Нова пед. думка. – 2007. – № 1. – С. 9–11.

42. Журавська Н.С. Пошук ефективних технологій навчання з професійно-орієнтованих дисциплін у країнах Європейського Союзу / Н. С. Журавська // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – 2007. – Вип. 33. – С. 39–42.

43. Журавська Н. С. Прийоми активізації самостійної діяльності магістрів-педагогів / Журавська Н. С. // Придніпр. наук. вісн. – 1998. – № 77. – С. 10–12.

44. Журавська Н. С. Проблеми професійної освіти / Н. С. Журавська // Наук. вісн. НАУ. – 2004. – Вип.79. – С. 332–337.

45. Журавська Н. С. Професійна діяльність як етап у підготовці викладачів професійно-орієнтованих дисциплін: зарубіжний досвід / Н. С. Журавська // Нова пед. думка. – 2007. – № 4. – С. 14–17.

46. Журавська Н. С. Методологія проекування інтерактивних курсів на основі європейського досвіду/ Н. С. Журавська // Методичний посібник для викладачів вищих аграрних навчальних закладів, магістрів педагогічного факультету, аспірантів. – К., 2010. – 143с.

47. Журавська Н. С. Реструктуризація вищої освіти: досвід зарубіжних країн / Н. С. Журавська // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2007. – Вип. 1. – С. 26–35.

48. Журавська Н. С. Реформування підходів у відборі змісту аграрної вищої освіти країн Європейського Союзу: порівняльний аспект / Н. С.

Журавська // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. - 2009. – Вип . 1.- С. 20-30.

49. Журавська Н. С. Самостійна робота як метод та форма навчання у вищій школі / Н.С. Журавська // Наук. вісн. НАУ. – 1998. – Вип. 10. – С. 325–333.

50. Журавська Н. С. Самостійна робота як форма організації навчальної діяльності студентів навчальних закладів I-IV рівня акредитації / Н.С. Журавська // Придніпр. наук. вісн. – 1998. – № 97 (164). – С. 104–108.

51. Журавська Н. С. Система підготовки викладачів вищих аграрних навчальних закладів / Н. С. Журавська // Наук. зап. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. Педагогічні та історичні науки : зб. / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – Вип. 65. – С. 66–71.

52. Журавська Н. С. Система підготовки викладачів галузевого спрямування Нідерландів, Бельгії, Люксембургу та України: структурні параметри програми / Н. С. Журавська // Наук. зап. нац. пед. ун-у ім. М. П. Драгоманова. – 2008. – LXXV (№ 79). – С. 57–66.

53. Журавська Н. С. Система підготовки викладачів професійно-орієнтованих дисциплін в аграрних вищих навчальних закладах Італії / Н. С. Журавська // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. / Київ. нац. лінгв. ун-т, Нац. муз. акад. України ім. П. І.Чайковського. – 2007. – Вип. 34. – С. 30–34.

54. Журавська Н. С. Система підготовки викладачів галузевого спрямування країн ЄС: Франції, Великобританії, Німеччини, Італії / Н.С.Журавська // Наук. зап. Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова.- 2009.- LXXX (№ 80) . - С. 79-89.

55. Журавська Н. С. Способи діяльності майбутніх викладачів аграрних ВНЗ країн ЄС відповідно до освітніх стандартів / Н. С.Журавська // Гуманіт. вісн. – 2009. – № 17. – С. 20–23.

56. Журавська Н. С. Сталий розвиток і аграрна освіта: європейський досвід та перспективи для України / Н. С. Журавська // Наук. вісн. Нац. аграр. ун-ту. – К., 2007. – Вип. 105. – С. 340–344.

57. Журавська Н. С. Сучасні проблеми аграрного виробництва / Н. С. Журавська // Методичний посібник для підготовки фахівців із спеціальності 8.000005 : „Педагогіка вищої школи”, викладачів вищих аграрних навчальних закладів. – К., 2005. с.34.

58. Журавська Н. С. Тестування – суцільний метод контролю знань, умінь та навичок студентів вищої школи / Н. С. Журавська // Наук. вісн. нац. аграр. ун-ту. – К., 2003. – Вип. 64. – С. 296–301.

59. Журавська Н. С. Технологія навчання як результат імпровізаційної природи педагогічного процесу / Н. С. Журавська // Наук. зап. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – LXIV(№ 64). – С. 74–79.

60. Журавська Н. С. Управління та організація аграрними вищими навчальними закладами України з підготовки викладачів: відповідно до тенденцій розвитку аграрної освіти у країнах Європейського Союзу / Н. С. Журавська // Наук. вісн. Нац. аграр. ун-ту. – К., 2007. – Вип. 112. – С. 253–259.

61. Закон України „Про вищу освіту” № 2984-III від 17.01.2002 р. // Відом. Верх. Ради. – 2002. – № 20. – С. 506–536.

62. Законодательство Украины об образовании и науке // Парламентское издательство. – К., 1999. – С. 3–124.

63. Закон України про внесення змін і доповнень до Закону України "Про освіту" . - К.: Видавництво "Генеза", 1996. – С.22-47.

64. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / Благод. орг. "Вчителі за демократію та партнерство" / авт.-уклад. : О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 135 с. – (Сучасній школі – демократичну освіту).

65. Коваленко О. Е. Стан методичної підготовки інженерів-педагогів і шляхи її вдосконалення / О. Е. Коваленко // Проблеми освіти. – К., 1998. – Вип. 12. – С. 54–59.

66. Кодекс образования Франции : законодательная часть = Code de l’education de la France. Partie legislative / под ред. В. М. Филлипова. – М : Статут, 2003. – 272 с. – (Законодательство об образовании).

67. Констан К. Сталий розвиток та агрономічна освіта у Вищій національній школі м. Діжон, Франція / К. Констан, Ж. Труш // Досвід та проблеми країн Європи (Великобританії, Німеччини, Франції, Іспанії, України) з реалізації ідей Болонської конвенції) : матеріали Міжнародної наук.- практ.-конф., 1 червня 2006 р. - Біла Церква, 2007.- Ч. І.-С.4–6.

68. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів / К. В. Корсак ; Міжнар. кадр. акад., Міжрегіон. акад. упр. персоналом. – К., 1997. – 208 с.

69. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 243 с. : рис.

70. Кузнецов В.О., Латишева В.І., Петренко В.Л. Про міжнародну стандартну класифікацію освіти // Проблеми освіти. -Випуск 8. - К.: ГЗМН, 1998. - С. 3-14.

71. Кузьмінський А. І. Організаційно-педагогічні основи безперервної освіти педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кузьмінський Анатолій Іванович ; Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 27 с.

72. Культура дискуссии / подгот. Г. А. Дружинина. – К. : РДЭНТП, 1989 – 21 с. – (В помощь лектору).

73. Лиферов А. Дистанционное образование как фактор формирования единого мирового образовательного пространства.- Рязань:РГПУ, 1996.-78 с. - http://www.m-m.sotcom.ru/6-7/tehn-obr.htm

74. Локшина О. Національні іспити у школах Західної Європи / О. Локшина // Світло. – 2000. – № 4. – С. 57–61.

75. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий ; за заг. ред. О. Г. Мороза ; Міжрегіон. акад. упр. персоналом. – К., 1994. – 194 с. : іл., табл.

76. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу / О. В. Матвієнко ; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – К. : Ленвіт, 2005. – 382 с. : рис.

77. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. Махмутов. – Каунас : Швиеса, 1983. – 219 с.

7. Мерфи П.Д., Никсон М. Взгляд в будущее: профессиональное образование в XXI столетии // Высшее образование в Европе.- Т. XVIII. -. № 4.- 1993.-С. 129-131.

78. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. для студ., магістрів, асп. і викл. вищ. навч. закл. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. – К. : Вища шк., 2003. – 324 с.

79. Никольский В. С. Глобальное образование: эпоха либерализации / В. С. Никольский // Высш. образование в России. – 2004. – Т. 8. – С. 17–26.

80. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий [та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.

81. Петренко В.Л. Державні стандарти вищої освіти і якість підготовки фахівців // Концептуальні проблеми модернізації вищої освіти; Матеріали міжнародної наукової конференції. - Донецьк: Донецький державний університет. -"ПФ" 1998.-с. 7-15.

82. Постанова Кабінету Міністрів України від 20.01.98 р. №65 "Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)".

83. Постанова Кабінету Міністрів України від 07.08.98 р. №1247 "Про розроблення державних стандартів вищої освіти".

84. Постанова Кабінету Міністрів України від 24.05.97 р. №507 "Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями.

85. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / Н. В. Абашкіна, О. І. Авксєнтьєва, Р. І. Антонюк [та ін.] ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти ; за ред.: Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – 2-е вид. – К. : Вибір, 2002. – 322 с.

86. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти ; ред. Н. Г. Ничкало ; уклад. С. У. Гончаренко [та ін.]. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

87. Рейс Ф. 500 советов студентам / Пер. с англ. Д. Н. Вылегжанина. - М.: Аудит, ЮНИТИ, 1996.- 160 с.

88. Романенко М. І. Філософія освіти : монографія. – Д. : Промінь, 2001. – 180 с.

89 Романишина О. Я. Інтернет як засіб формування інформаційної культури студентів коледжу / О. Я. Романишина // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти., Вінн. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – К. ; Вінниця, 2004. – Вип. 5. – С. 320.

90. Романовский О.О. Дослідження стану підготовки викладачів-аграрників в умовах Болонського процесу / О.О. Романовский // Наук. вісн. Нац. аграр. ун-ту. – К., 2009. – Вип. 143. – С. 71–76.

91. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвиненних англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : Козац. вал, 2004. – 500 с.

92. Симушина Л.Г., Михалева Т.Г., Ярошенко Н.Г., Зайцева З.А., Васильєва С.В., Лункина Н.Б. Исследования путей оптимизации формирования номенклатури специальностей для подготовки кадров в средних специальных и высших учебных заведениях // Тенденцни развития высшей школы и средней специальной школы; Сб. науч. тр. - М.: НИИВШ, 1988. - С. 107 - 169.

93. Сидоренко В. К. Основи загальної методики професійної підготовки спеціалістів-аграріїв : метод. рек. для слухачів заоч. форми навч. / В. К. Сидоренко, П. М. Решетник, Н. С. Журавська. – К. : Наук-метод центр аграр. освіти Мінагропрому України, 2001. – 33 с.

94. Соловов А.В. Проектирование компьютерных систем учебного назначения: Учебное пособие.- Самара: СГА, 1995.-170 с.

95. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу: монографія (ч.1)/за ред. Н. М. Лавриченко.-К. : Педагогічна думка, 2008. - 146 с.

96. Теорія професійної підготовки спеціалістів (загальна методика) : метод. посіб. для викладачів вищ. аграр. навч. закл., слухачів пед. ф-ту, магістрів / [П. Г. Лузан, П. М. Решетник, Н. С. Журавська]. – К. : Нац. аграр. ун-т, 2003. – 134 с.

97. Формирование целевых региональных программ профессионального образования : монография / Моск. гос. автомобильно-дорож. ин-т (техн. ун-т); Брян. гос. техн. ун-т ; под ред. В. М. Жураковского. – М. ; Брянск, 2001. – 136 с.

98. Хмелюк Р.И, Орищенко В.Г., Мелихова И.А. Поиск учителя.-Одесса: «Маяк», 1992.-64 с.

99. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин ; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

100. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. / П. М. Щербань. – К. : Вища шк., 2004. – 207 с.

101. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пособие / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

102. Albe V. Relations entre la maotrise conceptuelle d’etudiants en electromagnetisme et leurs rapports aux savoirs / V. Albe , P. Venturini // In Actes des 3 emes journees franco–quebecoises “Didactiques et rapports aux savoirs”, 17–18 juin 2002. – P. : Sorbonne, 2002. – P. 31–45.

103. Albe V. L’enseignement des questions scientifiques qocialement vives dans l’enseignement agricole : quelles sont les intentions des enseignants? / V. Albe, L. Simonneaux. – Dijon, 1999. – p.

104. Cavallari S. Piano uff. Formazione prof. egestione delle risorse umane [Електронний ресурс] / S. Cavallari. – Bologna : Universita Bologna, 2009. – 111 p. – Режим доступу : http://www .scform.uni bo.it/cienze +ella+For

mazione/Didattica/Lauree+specialistiche/2007/Pag in aCorso20 070654.htm . – Назва з екрану.

105. Cavana L. Il karma e l'epoche : l'educazione degli adulti tra buddhismo e fenomenologia / L. Cavana. – Bologna : CLUEB, [2000]. – 166 p.

106. Centro Studi Alpino dell'Universita della Tuscia [Електронний ресурс]. – Tuscia : Tuscia University, 2008. – 60 p. — Режим доступу : http://www.unitus.it/centri/Centro_ Studi_Alpino/ Introdu zione% 20 2.htm . – Назва з екрану.

107. Collegio Superiore [Електронний ресурс]. – Bologna : University Bologna, 2008. – 79 p. – Режим доступу : http://www.unibo.it/Portale/Ateneo/Strutture/Strutture+speciali/Collegio/default.h tm . – Назва з екрану.

108. De l'equivalence a la transparence des qualifications, un parcours d'apprentissage europeen (ensemble avec Anne–Marie Charraud) dans VAP et Entreprises. T. 1 Etudes europeennes [Електронний ресурс]. – Luxembourg : CNAM, 2005. – 284 p. – Режим доступу : http://www.study.kz/index.php?nav=14& faq=unknown . – Назва з екрану.

109. Document d'appui "Appui a la prise de fonction – Formation continueec'est aussi l'affaire de l'EPL" [Електронний ресурс]. – Toulouse : ENFA, 2007. – 135 p. – Режим доступу : http://www.enfa.mip.ed ucagri.fr/fr/rub–form/livret_apf.pdf . – Назва з екрану.

110. Kremer H. H. Existenzgründung: Kapitalbedarfsermittlung und beschaffung / H. H. Kremer, P. F. E. Sloane, K. Melke // Pahl J. P. Zusatzliche Bildungs Angebote beruflichen Learners: Konzept und Materialien für gewerblich-technische Berufe / J. P. Pahl, G. Rach. – Seelze-Velber, 2000. – S. 12 –200.

111. Kremer H. H. Die didaktische Forschung aus den Fachdisziplinen auf der Fakultet der ekonomischen Wissenschaften der Universitet Padeborna [Електронний ресурс] / H. H. Kremer, H.A.E. Kupper. – Padeborn : Universitet Padeborn, 2008. – 78 s. – Режим доступу : http://pbfb5www.unipaderborn. – Назва з екрану.

112. Kremer H. H. Die offenen (geöffneten) veb–stützenden Lehrumgebungen-E-Learning in der professionellen Rehabilitierung [Електронний ресурс] / H. H.

Kremer ; Hrsg. K. Wilbers. – Paderborn : Universitet Padeborn, 2002. – 284 s. – Режим доступу : http://pbfb5www.uni-paderborn.de/www/fb5/WiWi-Web.nsf/id/Dep5_775BH3_Publikationen#2002. –Назва з екрану.

750. The curriculum from the rate "Skills" from preparation of teachers behind a direction of branch education – 7303 (PTTLS) [Електронний ресурс] / Sheffield University, College of faculty of Social development. – Sheffield, 2008. – 48 p. – Режим доступу : http: //www.sheffco l.ac.uk/index.cfm?PID=eac44f4f-3f4d-44f7-919c-135ed15ed7f&cmd=Course&Co urse =HEUTT1E . – Назва з екрану.

751. The curriculum of a rate «Technologies in a society and education». – Bristol : Bristol University : School of the Diplomaed expert by Education, 2008. – 39 p. – Режим доступу : http://www.bristo l.ac.uk/e ducaton/ programmes/masters/mets. – Назва з екрану.

752. The curriculum from a speciality «Management of vocational training», with granting to teachers of the subsequent education of the Diploma (PG) [Електронний ресурс]. – Belfast : University of Belfast, 2009. – 48 p. – Режим доступу : http : //www.qub.ac.uk/schools/Sc hoolofEd ucation/ ProspectiveStudents/Undergraduate/DiplomaUG/DiplomainVocationalGuidance/. – Назва з екрану.

Додаток Б

Зразок наукового проекту на тему

«ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ОСВІТИ»

Важливим чинником розвитку освітніх систем у окремих країнах та геополітичних регіонах світу у XXI ст. є глобалізація.

Поняттям « глобалізація » позначають дуже широке коло явищ та процесів у відповідних сферах. Цей термін набув міждисциплінарного змісту і досить суперечливих трактувань. Наведемо кілька з них, що належать провідним науковцям – фахівцям у галузі глобальних економічних та соціальних процесів.

На думку французького екологіста, суспільного діяча, антиглобаліста : « Глобалізація – це економічний проект, метою якого є досягнення повної

взаємозалежності всіх країн світу… Потрібно викорінити соціальний, економічний і валютний демпінг, потрібно захищати наш ринок. Так ми здобули б політичну незалежність від багатонаціональних компаній і від світового товарообігу ».

Український вчений В. Бебік наголошує : « глобалізація нині стала чи не найважливішою тенденцією сучасного світу, а її основу склала інтеграція інформаційно-комунікаційних систем в єдину світову систему. У свою чергу, інформаційна глобалізація необхідна для формування єдиного світового ринку, який потрібно регулювати економічними, політичними, соціально-психологічними методами » .

На думку українського східнознавця О. Шокало : « Глобалізація несе в собі нову нормативно-теоретичну парадигму, в основу якої покладений принцип мозаїчності культур різних соціальних груп ».

За словами українського дослідника, правознавця Т. Чубко : « Сутністю глобалізації як процесу є формування спільного світового економічного, політичного та культурного простору, який функціонує на основі універсальних загальновизнаних правових цінностей та принципів і опосередковується загальними організаційними формами » .

Представник німецького неоліберального напряму D. Harvey зазначав : « Глобалізація призводить до ущільнення громадського життя у вимірах простору і часу » .

Англійський економіст, соціолог D. Geld підкреслював : « Глобалізація означає всі ті процеси, шляхом яких народи світу об'єднуються у єдине світове суспільство, глобальне суспільство ».

У висновках V Міжнародної конференції з освіти дорослих у Гамбурзі, 1997 р. відзначалось, що « глобалізація та кардинальні технологічні інновації впливають як на життя окремих людей, так і на життя цілих країн. Глобальна конкуренція, комунікаційні мережі, швидкі інвестиційні потоки та технологічні інновації принесли успіх окремим підприємствам і зростання нерівності, збіднінння значній частині суспільства » .

Глобалізація стала найбільш популярним терміном у західних економічних, політологічних, соціологічних, політико-педагогічних дослідженнях з 90-х рр. XX ст. Основні теоретичні напрями осмислення процесів і змісту глобалізації набули найбільшого поширення в країнах Заходу. Більшість цих напрямів вибудовувалося на основі теорії модернізації (W. Rostow, S. Eisenstadt). Автори даних концепцій вважають, що саме модернізація призвела до інтенсифікації процесів глобалізації.

« Модернізм » - панував на Заході в 50-60-і роки і виник на ідеях епохи Просвітництва. « Модернізація » - соціальний та цивілізаційний процес спрямованої трансформації суспільств. А з кінця 70-х до початку 90-х років на Заході став домінувати «постмодернізм». Головними ідеологами цієї школи стали D. Harvey, M Foucault, G Lipovetsky, M. Ferland, M Tort, A. Ehrenberg , C. Dubar , Z. Laïdi, P. Sloterdijk та ін. Вони не ідеалізують ні Захід і не Схід, а виходять з наявності у світі єдиних універсальних, загальнолюдських цінностей, які здатні об'єднати людство в майбутньому. Постмодерністи сконцентрували увагу на окремій особистості і висунули принцип універсальності світу.

Оскільки глобалізація сприяє вестернізації, то тут постає ряд питань, пов'язаних із сутністю модернізації. Вестернізація (англ. Westernisation) - процес переходу особи чи суспільства в цілому від власної традиційної системи цінностей до системи цінностей Західної цивілізації, які базуються на верховенстві закону, домінуванні індивідуального над колективним, перевага приватної власності над общинною та прав людини над її обов'язками .

З цього приводу сформувалися дві основні точки зору. Перша з них виходить з того, що глобалізація - процес ширший ніж вестернізація, і в практичному відношенні рівнозначна модернізації. Цю тезу обгрунтовують такі дослідники як J. Nettl et R. Robertson та інші. Їх противники вважають, що глобалізація є глобальною дифузією західного модернізму, що реалізовується у вигляді розширеної вестернізації і розповсюдження інститутів західного капіталізму. Ідеологами критики модернізму виступили N. Smelser et R. Swedberg , В. Липський та ін. « Модернізм » - від лат. modernus - сучасний.

Українським соціологом, публіцистом, теоретиком українського консерватизму В. Липським ідеологія розглядалася як рушійна сила національного відродження. Основна умова створення української державності, на думку вченого, - це єдність : релігійна, регіональна, політична, організаційна, національна. « Політична культура однієї нації не може бути механічно перейнята іншою » -, зауважував вчений.

Після розпаду Радянського Союзу (СРСР) і краху соціалізму на зміну постмодернізму прийшов новий напрям, названий Дж. Александером неомодернізмом. Інші дослідники визначили його як неолібералізм, оскільки він протиставив себе державному втручанню. Неолібералі́зм (від лат. Liberalis «вільний») як термін, фр. néo-liberalisme, вперше використаний 1938 р. французьким економістом Бернаром Лаверне.

Для французького, німецького неоліберального напряму досить важливим став блок соціальних питань, англо-американські неоліберальні школи фокусували увагу виключно на господарюючих суб'єктах.

Звідси залишався один крок до появи терміну, який тепер вживається повсюдно як « глобалізація ».

Зазначимо, що саме *глобалізація економіки* утворює основу всіх глобалізаційних процесів і впливає на них. Глобалізація - переважно економічне явище, проте, з початком всесвітнього анти глобалістського руху, у нього виявилися соціальне, ідеологічне і політичне вимірювання.

Зауважимо, що *політична глобалізація* проявляється в трьох основних формах : у інтенсифікації взаємодії між національними урядами, у формуванні наднаціональних політичних інститутів і посилення міжрегіональної взаємодії (регіоналізації). Регіоналізація це – форма сучасної глобалізації, за якої в обмеженому просторі існує сукупність конкуруючих цивілізаційних моделей [Головко].

Якщо перша форма політичної глобалізації традиційна, то друга і третя - відносно нові явища, що грають актуальну роль для перехідних держав у сучасних умовах.

Глобалізаційні процеси найчастіше вітаються в розвинених країнах і викликають серйозні побоювання в світі, що розвивається. Хоча, на думку вчених, глобалізація несе ряд позитивних результатів для держав, що розвиваються. По-перше, глобалізація відкриває можливості для процесів інтеграції у світову економіку. По-друге, у країнах, що зуміли досягти інтеграції, спостерігаються більш високі темпи економічного зростання і скорочення бідності. Підвищення рівня життя сприяє розвитку демократичних інститутів державного управління. По-третє, глобалізація привнесла зміни в існуючу систему міжнародної безпеки, а саме поняття «національної безпеки» було трансформовано в «міжнародну безпеку». Міжнародна спільнота і національні держава зіткнулися з новими проблемами.

До позитивних впливів світової глобалізації можна віднести:

- бурхливий технологічний прогрес;

- покращення взаєморозуміння між різними культурами та цивілізаціями;

- здатність держав, об'єднавшись, подолати проблеми глобального характеру в екології, медицині тощо;

- прискорення темпів інформаційного, культурного обмінів.

До негативних рис глобалізації можна віднести такі :

- світова економіка стає більш нестабільною й уразливою ;

- значно зростають масштаби міграції населення з бідних у розвинені країни ;

- втрачається національна та мовна ідентичність ;

- спостерігається бурхливий сплеск транснаціональної злочинності в інформаційній сфері , у « кіберпросторі » ;

- спалахують національно-етнічні війни за володіння ресурсами ;

- криза універсальних міжнародних організацій.

Глобалізаційні процеси, поза сумнівом відіграють визначальну роль у світовому розвитку в XXI ст., є помітним імпульсом у формуванні нової системи державно-управлінських відносин. Тому перед державою постають завдання, пов'язані із врегулюванням та модернізацією власної правової системи. Український дослідник, правознавець Т. Чубко, зазначав, що окрім

того, право виступає головним ідеологічним підґрунтям глобалізації, який покликаний стримувати негативні сторони і наслідки глобалізації.

Французький філософ, соціолог та культуролог, представник постструктуралізму П. Бурдьє зазначав : « Схематично світ розбився на два табори : табір панів і рабів. Вибір стає карикатурним, і не витримує критики ». Вчений зауважував, що саме розподіл різних видів капіталу (економічний, культурний, соціальний, символічний) у соціальному просторі і структурує його.

Американський економіст, соціолог і публіцист J. Rifkin зауважував, що « зміна стосунків між державою та ринковими структурами стає очевидною у нових міжнародних торговельних угодах, за якими все більша політична влада, що належала державі-нації, передається глобальним корпораціям. Генеральна угода з торгівлі та тарифів, Маастрихська угода, Північно-Американський договір про вільну торгівлю є провідними ознаками зміни владних повноважень у глобальному співтоваристві. За цими домовленостями сотні законів, чільних у суверенних державах-націях, перетворюються на пусте місце, якщо стають на перешкоді транснаціональних кампаній у здійсненні вільної торгівлі. Виборці та законодавці десятків країн накопичили кипи документів, у яких протестують проти цих торговельних угод, намагаються блокувати їх, оскільки розуміють, що тяжко здобуті демократичні закони, стандарти у сфері праці, охорони здоров'я та оточуючого середовища, інші соціальні завоювання будуть знищені через тотальний контроль над економікою планети транс націоналами ». « Транснаціоналіза́ція » - це процес посилення світової інтеграції у результаті глобальних операцій транснаціональними корпораціями (володіють виробничими підрозділами в декількох країнах).

У сфері політики глобалізація здійснюється через міжнародні організації (ООН, НАТО тощо), що приймають у відповідній сфері рішення, якими керується абсолютна більшість (або певна група) держав світу. Переведення політичних компетентностей на більш високий (міжнародний) рівень є ще

одним чинником, що приводить до скорочення можливостей здійснення відповідних функцій самостійно державами-націями та їх занепаду.

Активізація процесу політичної глобалізації у 90-х рр. XX ст. і до тепер пов'язується зі зникненням традиційної схеми поляризації світу за типом капіталізм-соціалізм у зв'язку з розвалом соціалістичної системи. Результатом стала глобалізація капіталістичної системи, яка поглинула й країни третього світу, що претендували на свій оригінальний шлях розвитку. Багато дослідників визначають такий перебіг подій у світі як вестернізацію, американізацію (вплив США на поп-культуру, бізнес-моделі, мову і політику інших країн.

Суттєва активізація глобалізаційних процесів в сучасних умовах пов'язана із вибухоподібним розвитком виробничих та інформаційних технологій (розвитком технокапіталізму, в якому основними цінностями є нематеріальні активи, такі як нові знання і творчість.

У сфері культури глобалізація також є визначальною мірою наслідком розвитку інформаційних технологій, транснаціональних форм виробництва товарів культурного вжитку, всесвітніх засобів масової інформації (ЗМІ). Завдяки ним стає можливим для людей у всьому світі бути свідками одних і тих же культурних, спортивних, політичних подій, сприймати ідеї і цінності, що поступово стають спільним надбанням. Саме ці чинники й сприяють формуванню глобальної культури, ведуть до поступової руйнації національної обмеженості, закритості і руйнації національних традицій, звичаїв, моральних норм.

Термін «глобалізація» використовується як для позначення якісно нових явищ, так і тих, що вже мають певну історію. Так, на думку американського дослідника професора D. Kellner, який присвятив проблемі глобалізації кілька монографічних досліджень, цей термін вживають для означення сутності таких понять, як «імперіалізм» та «модернізація». Імперіалі́зм (від лат. Imperare - правити) - державна політика, практика і пропаганда розширення і панування держави. У такому значенні глобалізація веде до варварського використання природних багатств інших країн, руйнації оточуючого середовища,

гомогенізації культури та повсякденного життя. Такий перебіг подій не є новим та неочікуваним.

Генезис глобалізації як релігійного, політичного, економічного та культурного явища у дослідженні арабського науковця Ali A. Mosa, представленому на IX Всесвітньому конгресі з порівняльної педагогіки, схематично зображений таким чином: християнство - хрестові походи - місіонери – колоніалізм – модернізація - глобалізація. Отже, йде мова не тільки про економічний і політичний, а й про «культурний імперіалізм».

Поняття глобалізація вживають і для позначення процесів модернізації всіх сфер життя людства, що мають позитивні наслідки.

« Імперіалізм » та « модернізація » є два боки поняття « глобалізація ».. Інша тенденція глобалізації, що набирає розвитку - локалізація. Локалізація - це обмеження місця дії того чи іншого явища, процесу певними просторовими межами.

Зазначимо що, 90-ті рр. XX ст. та початок XXI ст. стали періодом вибуху націоналістичних рухів на пострадянському просторі, у Югославії, у Канаді, у Великобританії, в Україні (2004 р. та 2014 р), Іспанії (2017 р.) тощо. Численними є прояви мусульманського фундаменталізму.

Антиглобалізаційний характер мають ідейні основи різних субкультур. До проявів таких субкультур дослідники відносять селянський рух у Мексиці, партизанський у Перу, профспілковий у Франції, студентський у США та Великобританії, рух зелених у всіх регіонах світу та інші, що спрямовані на захист локальних традицій, прав, звичаїв, цінностей.

Певну опозицію глобалізму становлять і прояви регіоналізму (ідеологія і стратегія, призначенням яких є забезпечення інтересів регіонів), хоча вони мають багато спільного. Так, для європейської інтеграції, як і для глобалізації, характерною є уніфікація, стандартизація численних проявів життя націй відповідного регіону. Опозицією глобалізму (американізації) є нині європейська інтеграція, що стає все більш актуальною у економічному та культурному вимірах зі зникненням протистояння за формулою соціалізм-капіталізм інайбільш яскраво проявляється у Франції.

Отже, не всі дослідники схильні вважати глобалізацію тенденцією, що не має альтернативи. « Ейфорія щодо позитивних наслідків несподівано масштабної вестернізації поступово минає і в пострадянському соціально-політичному просторі, - зауважує український дослідник В. Горбатенко, - стає зрозумілим, що шлях розвитку цивілізації - у взаємодії глобалізму та локалізму, модернізму та постмодернізму ».

Численними *є впливи глобалізації на освітню сферу*. Вона зумовлює найсуттєвіші протиріччя, перед якими стоїть сучасний педагог. У доповіді голови міжнародної комісії ЮНЕСКО з питань освіти J. Delor це положення прозвучало на 45-й сесії Міжнародної конференції з питань освіти (Женева, 1996 р.) : « Перше з протиріч, протиріччя *між глобальним та локальним* : глобалізація наступає. Вона лякає сьогодні багатьох людей, які питають себе, чи не втратять вони своєї ідентичності і своєї душі у очікуваному « глобальному помешканні ». Результатом є те, що багато людей - фактично більшість - прагнуть знайти своє коріння, протестують проти нових реалій та намагаються дотримуватись старих норм життя. Завдання вчителя полягає як у тому, щоб зберегти ідентичність кожної нації, кожного народу, так і в тому, щоб підготувати 6-10 річних дітей до зустрічі через двадцять років із зовсім іншим світом, з цим самим « глобальним помешканням ».

Друге протиріччя – між *модернізмом та традиціями* : усі країни, що розвиваються, намагаються поєднати традиційну культуру з тим, що називається модернізмом, і « якщо викладачі вірять у цінності гуманізму, то вони повинні полегшити для суспільства і для молоді процес адаптації до нових умов без втрати свого коріння ».

Третє протиріччя - між жорсткою *конкуренцією,* що є типовою для глобальної економіки, та ідеєю *рівних можливостей.* « Ми не повинні плутати ринкову економіку та ринкове суспільство : суспільне життя включає не тільки економіку, остання ж має бути поставлена на службу суспільству. У багатьох країнах існує протиріччя між бізнесовими структурами, які вимагають кращої підготовки людей до світу праці, та освітянами, які вважають, що роль освіти є

значно ширшою-ніж підготовка до професійної діяльності» - зауважував J. Delor.

Вплив глобалізації на освіту зумовлений, на нашу думку, такими чинниками:

- перенесення на соціальну сферу в цілому та на освіту зокрема неоліберальної ідеології, що є характерною для глобальної економіки ;

- розвиток науково-технічного прогресу (НТП) та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що об'єктивно зумовлюють можливість інтеграційних процесів в освітніх системах на регіональному та глобальному рівнях ;

- прагнення світового співтовариства до формування в сучасних умовах нових глобальних цінностей - цінностей загальнолюдської культури, серед яких провідними повинні стати не влада сильного і багатого, а гуманізм, толерантність, повага до представників інших культур, націй, рас, релігій, схильність до співпраці з ними, до взаємозбагачення культур ;

- вестернізація духовних цінностей, що пов'язана з домінуючою позицією західної цивілізації у економічному, науково-технічному та політичному житті людства.

Названі чинники мають суперечливий характер як і явище глобалізації. Розглянемо процеси глобалізації в освіті у кількох аспектах: інституціональному, концептуальному, процесуальному.

Інституціональний аспект. Протягом другої половини XX ст. були створені міжнародні та всесвітні організації, що ініціюють інтеграційні процеси в освітній сфері з метою підвищення її ефективності. До таких організацій належать : ЮНЕСКО, Всесвітній Банк, Рада Європи, Організація економічного співробітництва та розвитку тощо.

Діяльність ЮНЕСКО в освітній сфері здійснюється через ряд інституцій. Головними з них є:

- *Міжнародне бюро освіти (МБО),* штаб-квартира якого знаходиться в Женеві. В сучасних умовах цей інститут є провідним закладом порівняльно-педагогічних досліджень. Предметом цих досліджень є : зміст освіти, принципи

та методи навчання, педагогічні інновації тощо. МБО організує міжнародний діалог з питань освіти на політичному рівні у формі Міжнародних конференцій, що регулярно проводяться з 1934 року (з 1946 року - під патронатом Генерального директора ЮНЕСКО). На кожній конференції розглядається конкретна освітня проблема, що має глобальний зміст. За наслідками її обговорення приймаються декларація або рекомендації, що стають предметом уваги міністерств освіти у всьому світі. Темами для розгляду Міжнародних конференцій були :

- 1990 р. - « Освіта для всіх : нові напрями та стратегії освітньої політики у 90-х рр. »;

- 1992 р. – « Внесок освіти в розвиток культури »;

- 1994 р. - « Оцінка та перспективи формування міжнародного взаєморозуміння засобами освіти »;

- 1996 р. - « Підвищення ролі вчителя в оновлюваному світі ».

- 2001р. - 31 сесія Генеральної конференції Організація Об'єднаних Націй (ООН) « Вклад ЮНЕСКО в справу миру та людського розвитку в епоху глобалізації за допомогою освіти, науки, культури та комунікацій ».

Резолюція 31 сесії Генеральної конференції ООН підтверджує, що основою діяльності ЮНЕСКО є три основні стратегії, а саме :

- розробка і просування універсальних принципів і норм, що грунтуються на загальних цінностях, з метою вирішення завдань і проблем у галузях освіти, науки, культури і комунікації, а також з метою збереження і зміцнення « спільного суспільного блага » ;

- сприяння плюралізму на основі визнання і збереження різноманіття, поряд з дотриманням прав людини ;

- сприяння розширенню прав і можливостей, а також участь у житті суспільства знань, що зароджується, шляхом забезпечення справедливого доступу, зміцнення потенціалу та спільного використання знань;

- 2017 р. « Трансформація освіти ».

Міжнародна конференція (2017 р.) присвячена, зокрема питанням :

- навички XXI -го століття : як інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) насправді підвищують ефективність навчання, використовуючи величезну кількість інформації. На додаток до поліпшення грамотності шляхом критичного мислення, нові компетентності для вирішення завдань XXI - го ст. містять соціальні, емоційні навички, такі як уважність, співпереживання та співчуття;

- політика XXI століття, яка направлена на актуалізацію цифрової педагогіки в системі освіти : уряди в усьому світі інвестували величезну кількість ресурсів та зусиль у розвиток ІКТ у сфері освіти з метою реформування їх формальних та неформальних систем освіти.

Провідними міжнародними дослідницькими акціями порівняльно-педагогічного характеру МБО, стали :

1. « Яка освіта і для якого громадянства необхідна сьогодні? » - дослідження, проведене у 33 країнах світу, в ході якого зроблена спроба аналізу поняття « демократичне громадянство » та вдосконалення педагогічних підходів до його формування.

2. « Дослідження та інформація ». В ході акції проводився аналіз характеру зв'язків між прийняттям рішень на політико-освітньому рівні, проведенням науково-педагогічних досліджень та поширенням науково-педагогічної інформації.

3. « Навчити співіснувати за допомогою вивчення історії і географії » - порівняльно-педагогічне дослідження підручників з історії та географії.

4. « Насилля та хуліганство в школі ». Проект ініційовано університетом м. Осака. За результатами дослідження надрукована монографія, у якій проаналізовано досвід боротьби з насиллям у школах Колумбії, Сальвадору, Гватемали, Ефіопії, Ізраїлю, Йорданії, Малайзії, Нікарагуа, Перу, Словакії.

5. « Мультикультурна освіта ». Дослідження проведене в 13 країнах з метою формування стратегій педагогічної освіти та змісту навчання у мультикультурному суспільстві.

Міжнародний інститут планування освіти (МІПО) був створений у 1963 році у Парижі. У 1998 році офіс інституту відкрився у Буенос-Айресі.

Провідною функцією МІПО є сприяння підвищенню якості освітньої політики, планування розвитку освіти та освітнього менеджменту у різних країнах світу шляхом підвищення кваліфікації управлінського персоналу, дослідження проблем та перспектив його діяльності. У навчальних програмах МІПО взяли участь більш як 5 тис. керівників освіти різних рівнів зі 180 країн світу. Провідними темами досліджень, що здійснював Інститут у 1996-2017 роках, є: покращання якості освіти, розробка стратегій розвитку освіти, забезпечення освітніх потреб дискримінованих груп населення, забезпечення ефективного управління, фінансування та організації освіти тощо.

Інститут освіти ЮНЕСКО (ІОЮ) був заснований у Гамбурзі у 1951 році. У центрі його діяльності - проблеми освіти дорослих, безперервної освіти, подолання неписемності серед дорослих. Особлива увага звертається у програмах Інституту на забезпечення освітніх потреб представників національних меншин, мігрантів, жінок, на розвиток альтернативних форм навчання для молоді, що передчасно залишила школу, на забезпечення кожному індивіду можливості навчання рідною мовою. В інституті створений центр документації з означених проблем, який сприяє справі координації зусиль, співробітництва різних держав світу.

Яскравим прикладом інтеграційної активності інституцій ЮНЕСКО є здійснення міжнародних проектів, серед яких заслуговує на увагу існуюча з 1953 року *мережа асоційованих шкіл ЮНЕСКО (ASP-net-Associated Schools Project Network).*

Діяльність *ASP-net*може слугувати позитивним прикладом глобалізації в освітній сфері - прикладом співробітництва у справі підвищення ролі освіти в утвердженні цінностей миру, культури та толерантності. Якщо на початку здійснення проекту в ньому брали участь 33 школи з 15 країн - членів ЮНЕСКО, то у червні 1999 року таких шкіл вже було 5609 у 161 країні. З них : 131 заклад дошкільного виховання, 2371 початкова школа, 2674 середні загальноосвітні та 433 педагогічні навчальні заклади з усіх регіонів світу.

Асоційовані школи ЮНЕСКО беруть участь у проведенні міждисциплінарних досліджень на рівні окремих шкіл, у регіональних,

міжрегіональних та міжнародних проектах із широкого кола проблем і, передусім, таких:

- права людини, демократія та толерантність ;

- інтеркультурна освіта ;

- охорона оточуючого середовища.

Активність *ASP – net* спрямована також на розвиток співробітництва у справі удосконалення змісту, форм та методів навчання. Після вступу в *ASP - net* навчальний заклад залишається часткою певної національної системи освіти, йому не надається привілеїв. Особливого значення надають організатори проекту участі в діяльності мережі *ASP* педагогічних навчальних закладів. Її метою є формування у майбутніх учителів розуміння необхідності поширення моральних норм, сформульованих у Загальній Декларації прав людини.

Найбільшого розвитку освітня інтеграція досягла саме в Європі, яка стала своєрідною лабораторією, де створюються і проходять випробування найновіші форми і методи інтеграції у різних сферах суспільного життя. Провідним інструментом та ініціатором цих процесів є *Рада Європи* (РЄ), створена 5 травня 1949 року. У момент заснування до неї ввійшло 10 держав, нині членами РЄ є 40 держав, у тому числі Франція і Україна. Провідним органом, який займається плануванням та здійсненням співробітництва у галузі освіти в рамках РЄ, є Рада культурного співробітництва (створена у 1962 р.).

До неї входять держави, що приєднались до Європейської культурної конвенції (1954 р.). В рамках Ради культурного співробітництва (РПКС) діють:

- Комітет з питань освіти, що готує проекти програм РЄ з відповідних питань ;

- Фонд культури, що фінансує всі програми та проекти з питань освіти та культури ;

- Комітет з питань вищої освіти та досліджень ;

- Європейський центр молоді та ін.

Із 165 конвенцій, прийнятих РЄ за 50 років її існування, 4 безпосередньо стосувались питань освіти. Це Європейська конвенція про еквівалентність

дипломів, що дозволяють вступити до університету (1953 р.) ; Європейська конвенція про еквівалентність періодів університетської освіти (1956р.) ; Європейська конвенція про академічне признання університетських кваліфікацій (1959 р.), Європейська конвенція про загальну еквівалентність періодів університетської освіти (1990 р.). В цілому багаторічну діяльність РЄ в освітній сфері можна назвати поступовим формуванням загальноєвропейської освітньої політики, яка повинна забезпечити у всіх країнах-членах Ради рівні права і високі стандарти навчання всіх громадян.

У галузі вищої освіти у 1998-2000 рр. здійснюються проекти РЄ :

- « Побудова університету завтрашнього дня : політика та практика вищої освіти в Європі » ;

- « Допомога новим країнам-членам у оновленні вищої освіти » ;

- « Вища освіта для демократичного суспільства » ;

- « Збір та розповсюдження даних про дослідження у галузі освіти для тих, хто приймає рішення у країнах-членах » - підтримка та розвиток європейського тезауруса у сфері освіти і бази даних EUDISED (Європейська система документації та інформації) .

Наведені проекти - це комплекси заходів, що включають : консультації експертів, національні та міжнародні семінари, симпозіуми, конференції, проведення конкретних досліджень, підготовку навчальних матеріалів та посібників для вчителів та керівників освіти у країнах-членах РЄ тощо.

Однією з важливих форм співробітництва у сфері освіти в рамках РЄ є *постійна конференція міністрів освіти.* На конференціях обговорюються актуальні для країн-членів питання стану різних рівнів освіти. XIX конференція проходила у червні 1997 р. у м. Христіансанд у Норвегії. Її головною темою стала « Освіта 2000 : тенденції, загальні проблеми та пріоритети для європейського співробітництва ». Конференція міністрів освіти 1997 р. рекомендувала РЄ сконцентрувати свою діяльність у середньостроковій та довгостроковій перспективі на такій тематиці :

- політика у галузі освіти, що сприяє гармонійному розвитку особистості та спрямована на забезпечення демократичної безпеки, соціальної згуртованості і боротьби проти соціального відторгнення ;

- освіта для демократичного громадянства ;

- європейський вимір в освіті, зокрема вивчення іноземних мов, викладання історії Європи, шкільні зв'язки та обміни, підвищення кваліфікації вчителів у цих галузях, конкурс « Європа в школах », освіта у полікультурному та багатомовному суспільстві ;

- діяльність у сфері признання кваліфікацій вищої освіти в Європі.

У Комюніке конференції міністрів вищої освіти Європи, підписане в Берліні у 2003 р., міністри відзначають, що університети різних європейських країн започаткували ініціативу щодо об'єднання їх навчальних ресурсів та культурних традицій для розвитку єдиних програм навчання і розробки спільних ступенів на першому, другому та третьому рівнях].

Більше того, вони підкреслили необхідність значного періоду навчання за кордоном у межах програм спільних ступенів для багатомовності та розвитку мовної вправності, для розкриття потенціалу студентів у контексті європейської єдності та підвищення конкурентоспроможності на ринку робочої сили.

Розуміючи необхідність тісних зв'язків між обома системами в « Європі знань », а також про важливість досліджень як складової частини вищої освіти, міністри вважають за необхідне розширити межі сучасної системи з двох циклів і включити докторський ступінь як третій цикл Болонського процесу [Спільна декларація міністрів освіти Європи « Європейський простір у сфері вищої освіти]. Вони підкреслюють важливість досліджень і міждисциплінарності для підвищення якості та конкурентоспроможності європейської вищої освіти. Міністри закликають до збільшення мобільності на докторському та після докторському рівнях і заохочують університети до зміцнення співпраці у виконанні програм на здобуття докторського ступеня та у підготовці молодих науковців.

Європейська співпраця з питань гарантії якості. У цьому розділі комісія міністрів освіти підтримує два типи діяльності : діяльність, спрямовану на

розвиток внутрішньої культури якості в університетах та діяльність, яка поліпшує зовнішню оцінку якості. Зовнішню оцінку якості підтримує Європейська мережа з оцінки якості у вищій освіті (ENQA). Як експеримент ENQA здійснила зовнішню оцінку 14 підрозділів за загальними критеріями у трьох предметних галузях : історія, фізика та ветеринарія. Міжнаціональний європейський оціночний проект (TEEP 2002) показав, що існує можливість оцінювати навчальні програми за межами своєї країни за загальними критеріями в тих випадках, коли залучені до цього навчальні заклади беруть ці критерії за стартові для оцінювання [Міжнаціональний європейський оціночний проект (TEEP 2002)].

Діяльність Ради Європи відіграє велику роль у розвитку інтеграційних процесів на континенті, однак ця організація не має владних повноважень, тому її рішення мають характер рекомендацій.

Головну ж роль у визначенні напрямів соціально-економічної та політичної стратегії західноєвропейських держав відіграє інше регіональне об'єднання - *Європейський Союз* (ЄС). Його перші органи виникли ще у 1951 році, а свою сучасну назву він отримав у 1994 році. Освітня інтеграція є важливою сферою діяльності ЄС. Свідченням цього є проведення регулярних нарад міністрів освіти країн-членів. З 1976 року існує постійний Комітет освіти країн-членів, який здійснює розробку стратегії співробітництва з метою гармонізації систем освіти західноєвропейських країн. ЄС ініціює ряд проектів в освітній сфері.

Цікавим досвідом міжнародного співробітництва є проект « Еразмус », що спрямований на розвиток інтеграційних процесів у вищій освіті та на підвищення конкурентоспроможності випускників вишів на міжнародному ринку праці.

Поширення університетів як вищих навчальних закладів, що вперше виникли у середньовічній Європі, на весь цивілізований світ є яскравим прикладом того, що інтеграційні процеси в сфері освіти мають тривалу історичну традицію. Університети у різних країнах (перш за все, в рамках геополітичного регіону) і нині мають близьку за сутністю організаційну

структуру, форми, методи та зміст навчальної роботи. Свідченням цього є те, що, наприклад, в Європі вже протягом десятиліть існують декларації про взаємопризнання університетських дипломів. Університети в кожній з країн є елементом національної культури і тому відбувається здійснення кооперації між ними у формі обміну студентами, викладачами, навчальними курсами, в чому і є сутність програми « Еразмус ». Програми « Еразмус » стикається і з певними труднощами, пов'язаними з особливостями національних освітніх стандартів, відмінностями у побудові академічних календарів, навчальних курсів та методики навчання. Ці труднощі значно зростають у процесі кооперації європейських та американських університетів. Однак програма « Еразмус » розвивається, про що свідчать наведені далі у табл.1 « Кількісні показники навчальних закладів, студентів, викладачів, що брали участь у проекті у рік його заснування » - 1987, та у 1998/99 н. р.

Свідченням інтенсифікації розвитку інтеграційних процесів в європейській освіті є створення у 1995 році нової програми кооперації навчальних закладів — «Сократус», частинами якої стали програми « Еразмус », « Коменіус » (для середніх навчальних закладів), « Лінгва » (кооперація у вивченні іноземних мов), програми у сфері відкритого та дистанційного навчання, освіти дорослих, обміну інформацією.

Рекомендована література

Александер Дж. Смыслы социальной жизни : культурсоциология. – М. : Праксис, 2013. – 640 с.

Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества / Пер. с англ. — М. : Издательство «Весь Мир», 2004.— 188 http://yanko.lib.ru/books/cultur/bauman-globalizaciya-8l.pdf

Бурак О. Рух Гюлена і крос-культурний капітал - http://elibrary.kubg.edu.ua/13663/1/O_Burak_RSRGFKK_IS.pdf

В'ячеслав Липинський - ідеолог українського державотворення : Зб. наук. праць / НАН України. Ін-т політ. і етнонац. досліджень та ін.; Ред. Б. Ярош. - Луцьк: Волин. обл. друк., 2001. - 188 с.

Гелд Д. Глобальні трансформації. Політика, економіка, культура : Пер. з англ. / Д. Гелд, Е. МакГрю, Д. Голдблатта, Дж. Ператтон ; Переднє сл. Ю. Павленка. – К. : Фе- нікс, 2003. – 584 с.

Конкурси в Україні Програми « ЄС ЕРАЗМУС - 2017р.+ » на проекти напряму Молоді та Спорту, Стратегічні партнерства, Секторальні альянси знань . - http://erasmusplus.org.ua/novyny/1413-vidkryto-konkurs-2017-prohramy-erazmus-za-napryamamy-ka1-ka2-ta-zhan-mone.html

Міжнаціональний європейський оціночний проект (TEEP 2002) .- https://www.teep.org.uk/about_us.asp

Сорба О. Неолібералізм // Політична енциклопедія. Редкол. : Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. — К.: Парламентське видавництво, 2011. — с.498

Спільна декларація міністрів освіти Європи « Європейський простір у сфері вищої освіти » від 19.06.1999.- http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_525

Фуко М. Археологія знання. - К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2003. — 326 с.

Чубко Т.П. Глобалізація : поняття, вплив на сучасну державу і право. - http://studies.in.ua/pravo/global.pdf

Rifkin J. The Europeam Dream // Forum Constitutionis Europae (FCE 3/05). Walter Hallstein-Institut für Europäisches Verfassungsrecht (18 April 2005).- http://www.whi-berlin.eu/documents/rifkin.pdf

Nettl J.P. and Robertson R. 1968. International Systems and the Modernization of Societies. – London. - 1968.

Smelser N.J. & Swedberg R. (eds.) The Handbook of Economic Sociology. N.Y. 1994

Eisenstadt S. A reappraisal of theories of social change and modernization. Berkeley, 1999.

Rostow W. Politics and the Stages of Growth. St. Martin Press, 1971.

Michel Foucault (1961) Histoire de la folie à l'âge classique. Folie et déraison.- https://monoskop.org/images/.../Foucault_Michel_Histoire_de_la_folie_a_l_age_classi.

Ozone L. «L'Action_française». - http://ozonpolitique.blogspot.com/2011/06/lutter-contre-la-mondialisation.html

Gilles Lipovetsky, L'Ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain, Paris, Gallimard, 1983 ; rééd. 1989, « NRF Essais », 256 p.

- Madeleine Ferland, « Dialectique et société : entretien avec Michel Freitag », Philosopher, 1989, n 7, pp. 19-35.

Claude Dubar, La Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles, 2002, éd. Armand Colin.

Michel Tort, Le Désir froid : procréation artificielle et crise des repères symboliques, La Découverte, coll. Textes À L'appui, 1992, 340 p.

Alain Ehrenberg, Le Corps militaire : politique et pédagogie en démocratie, Aubier-Montaigne, 1983

Zaki Laïdi, La norme sans la force : l'énigme de la puissance européenne, Paris, Presses de Sciences Po, 2005. 2e édition 2008.

Peter Sloterdijk, Ma France, Libella-Maren Sell, 2015, traduit par Olivier Mannoni

- Michel Maffesoli, Logique de la domination, Paris, PUF, 1976.

Claude Javeau, La société au jour le jour : écrits sur la vie quotidienne, Editions De Boeck, Bruxelles, Collection « Ouvertures sociologiques », 1991.

Claude Javeau, Des Impostures sociologiques, Le Bord de l'Eau, Lormont (Gironde), 2014 (postface de Jean-Marie Brohm)

Матеріали вільної енциклопедії - https://fr.wikipedia.org/wiki/Postmodernit%C3%A9

Додаток В

БІЛЕТИ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет № 1 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Покажіть взаємозв»язок елементів дидактичної системи під час підготовки до оглядової лекції.			
2. Визначте форму організації навчальної діяльності студентів, якщо метою заняття є – формування професійних умінь і навичок			
Тестові завдання різних типів			
1. Однією з умов оптимального вибору форм організації навчальної діяльності учнів з іноземної мови є[--] рівень учнів			
2. Джерелами методики навчання спеціальності є: 1. Методологія 2. Наука 3.Дидактика 4. Модель фахівця 5. Накопичений досвід			

6. Елементи дидактичної системи
3. Виховна мета полягає в тому, щоб засобами іноземної мови виховувати з учня [--] високого морального ґатунку
4. Переваги лекційно-семінарської системи з точки зору підвищення ефективності освітнього процесу це: 1. Зміна форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. 2.Економія навчального часу та аудиторії. 3. Застосування різноманітних засобів і методів навчання. 4.Підготовка матеріалів до методичних конференцій і семінарів. 5. Можливість моделювати
5. Лекції з іноземної мови передбачають наголошення та [[---]] ключових понять теми під час заняття
6. Семінар з іноземної мови доцільний, бо включає важкий для сприйняття учнем [[---]]
7. Наявність планів занять з іноземної мови дає змогу викладачеві [[---]] використовувати навчальний час
8. За наявності телекомунікаційного каналу комп'ютер може виступати як [[---]] між викладачем і студентом з іноземної мови, так і брати на себе частину освітнього процесу
9. Ефективне використання технічних засобів навчання з іноземної мови можливе за умови ретельної розробки необхідних [[---]] матеріалів
10. Головними перевагами персонального комп’ютера перед іншими технічними засобами [[---]] є гнучкість, можливість настройки на різні методи і алгоритми навчання, а також індивідуальна реакція на дії кожного окремого студента

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет № 21 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Покажіть взаємозв»язок елементів дидактичної системи під час підготовки до оглядової лекції.			
2. Визначте форму організації навчальної діяльності студентів, якщо метою заняття є – формування професійних умінь і навичок			
Тестові завдання різних типів			
1. Однією з умов оптимального вибору форм організації навчальної діяльності учнів з іноземної мови є рівень [[---]] учнів			
2. Джерелами методики навчання спеціальності є: 1. Методологія 2. Наука 3.Дидактика 4. Модель фахівця 5. Накопичений досвід 6. Елементи дидактичної системи			
3. Виховна мета полягає в тому, щоб засобами іноземної мови виховувати з			

учня [[----]] високого морального ґатунку
4. Переваги лекційно-семінарської системи з точки зору підвищення ефективності освітнього процесу це: 1. Зміна форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. 2.Економія навчального часу та аудиторії. 3. Застосування різноманітних засобів і методів навчання. 4.Підготовка матеріалів до методичних конференцій і семінарів. 5. Можливість моделювати
5. Лекції з іноземної мови передбачають наголошення та [[---]] ключових понять теми під час заняття
6. Семінар з іноземної мови доцільний, бо включає важкий для сприйняття учнем [[---]]
7. Наявність планів занять з іноземної мови дає змогу викладачеві [[---]] використовувати навчальний час
8. За наявності телекомунікаційного каналу комп'ютер може виступати як [[----]] між викладачем і студентом з іноземної мови, так і брати на себе частину освітнього процесу
9. Ефективне використання технічних засобів навчання з іноземної мови можливе за умови ретельної розробки необхідних [[---]] матеріалів
10. Головними перевагами персонального комп’ютера перед іншими технічними засобами [[---]] є гнучкість, можливість настройки на різні методи і алгоритми навчання, а також індивідуальна реакція на дії кожного окремого студента

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний	Кафедра Методики	Екзаменаційний білет № 41	„Затверджую” Завідувач

рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	навчання та управління навчальними закладами	з дисципліни: Теорія та методика навчання	кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Покажіть взаємозв»язок елементів дидактичної системи під час підготовки до оглядової лекції.			
2. Визначте форму організації навчальної діяльності студентів, якщо метою заняття є – формування професійних умінь і навичок			
Тестові завдання різних типів			
1. Однією з умов оптимального вибору форм організації навчальної діяльності учнів з іноземної мови є рівень [[----]] учнів			
2. Джерелами методики навчання спеціальності є: 1. Методологія 2. Наука 3.Дидактика 4. Модель фахівця 5. Накопичений досвід 6. Елементи дидактичної системи			
3. Виховна мета полягає в тому, щоб засобами іноземної мови виховувати з учня [[----]] високого морального ґатунку			
4. Переваги лекційно-семінарської системи з точки зору підвищення ефективності освітнього процесу це:			

1. Зміна форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. 2.Економія навчального часу та аудиторії. 3. Застосування різноманітних засобів і методів навчання. 4.Підготовка матеріалів до методичних конференцій і семінарів. 5. Можливість моделювати
5. Лекції з іноземної мови передбачають наголошення та [[----]] ключових понять теми під час заняття
6. Семінар з іноземної мови доцільний, бо включає важкий для сприйняття учнем [[---]]
7. Наявність планів занять з іноземної мови дає змогу викладачеві [[----]] використовувати навчальний час
8. За наявності телекомунікаційного каналу комп'ютер може виступати як [[-----]] між викладачем і студентом з іноземної мови, так і брати на себе частину освітнього процесу
9. Ефективне використання технічних засобів навчання з іноземної мови можливе за умови ретельної розробки необхідних [[-----]] матеріалів
10. Головними перевагами персонального комп’ютера перед іншими технічними засобами [[-----]] є гнучкість, можливість настройки на різні методи і алгоритми навчання, а також індивідуальна реакція на дії кожного окремого студента

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними	Екзаменаційний білет №2 з дисципліни: Теорія та методика	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та

Спеціальність:035 «Філологія»	закладами	навчання	управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Назвіть форми організації навчальної діяльності студентів, що можуть виступати як метод, прийом, структурний елемент освітньої діяльності			
2. Назвіть основні завдання сучасної загальної середньої освіти			
Тестові завдання різних типів			
1. Точне визначення завдань під час практичних з іноземної мови, які повинні розкривати і конкретизувати мету педагогічної діяльності – наступний крок в [[----]] діяльності педагога			
2. Виходячи із конкретних цілей і завдань навчання з іноземної мови педагог повинен вибрати найбільш [[-----]] форми, методи і прийоми освітньої роботи			
3. У поняття педагогічної техніки під час навчання з іноземної мови входить: 1. вміння викладача спілкуватися зі студентами; 2. тон і стиль роботи викладача; 3. вміння викладача організовувати та управляти своєю увагою; 4. вміння викладача організовувати та управляти увагою студентів; 5. вміння викладача спостерігати та експериментувати; 6. вміння викладача володіти мовою, мімікою, жестами поставою 7. технічні засоби навчання і виховання; 8. вміння правильно поставити завдання перед студентами			
4. Ефективність педагогічної праці педагога під час навчання іноземної			

мови великою мірою залежить від його уміння використовувати в єдиній системі педагогічну техніку і [----]] засоби навчання

5. Наявність планів занять з іноземної мови дає змогу викладачеві [[----]] використовувати навчальний час

6. Укажіть до яких груп належать форми організації навчальної діяльності учнів з іноземної мови

Групи	Форми
А. Масові	1. Лекції
Б. Групові	2. Конференції
В. Індивідуальні	3. Конкурси
	4. Олімпіади
	5. Заняття різних типів
	6. Екскурсії
	7. Семінари
	8. Практичні заняття
	9. Дослідницька робота
	10. Ігрові заняття
	11. Гурткова робота
	12. Курсове проектування
	13. Дипломне проектування

7. Виходячи із конкретних цілей і завдань навчання з іноземної мови, педагог повинен вибрати найбільш [[-----]] методи і прийоми навчальної і виховної роботи

8. Методика – це [[-----]] способів, прийомів, цілеспрямованого виконання визначеної роботи

9. Методика навчання – це розділ [[-----]], що включає в себе правила, способи та прийоми навчання

10. Методика навчання спеціальності - це педагогічна наука, яка вивчає [[----]] освітнього процесу при вивченні спеціальності

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №22 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Назвіть форми організації навчальної діяльності студентів, що можуть виступати як метод, прийом, структурний елемент освітньої діяльності			
2. Назвіть основні завдання сучасної загальної середньої освіти			
Тестові завдання різних типів			
1. Точне визначення завдань під час практичних з іноземної мови, які повинні розкривати і конкретизувати мету педагогічної діяльності – наступний крок в [[----]] діяльності педагога			
2. Виходячи із конкретних цілей і завдань навчання з іноземної мови педагог повинен вибрати найбільш [[-----]] форми, методи і прийоми освітньої роботи			
3. У поняття педагогічної техніки під час навчання з іноземної мови входить: 1. вміння викладача спілкуватися зі студентами; 2. тон і стиль роботи викладача;			

3. вміння викладача організовувати та управляти своєю увагою;

4. вміння викладача організовувати та управляти увагою студентів;

5. вміння викладача спостерігати та експериментувати;

6. вміння викладача володіти мовою, мімікою, жестами поставою

7. технічні засоби навчання і виховання;

8. вміння правильно поставити завдання перед студентами

4. Ефективність педагогічної праці педагога під час навчання іноземної мови великою мірою залежить від його уміння використовувати в єдиній системі педагогічну техніку і [----]] засоби навчання

5. Наявність планів занять з іноземної мови дає змогу викладачеві [[ефективно]] використовувати навчальний час

6. Укажіть до яких груп належать форми організації навчальної діяльності учнів з іноземної мови

Групи	Форми
А. Масові	1. Лекції
Б. Групові	2. Конференції
В. Індивідуальні	3. Конкурси
	4. Олімпіади
	5. Заняття різних типів
	6. Екскурсії
	7. Семінари
	8. Практичні заняття
	9. Дослідницька робота
	10. Ігрові заняття
	11. Гурткова робота
	12. Курсове проектування
	13. Дипломне проектування

7. Виходячи із конкретних цілей і завдань навчання з іноземної мови, педагог повинен вибрати найбільш [[-----]] методи і прийоми навчальної і виховної роботи

8. Методика – це [[-----]] способів, прийомів, цілеспрямованого виконання визначеної роботи
9. Методика навчання – це розділ [[-----]], що включає в себе правила, способи та прийоми навчання
10. Методика навчання спеціальності - це педагогічна наука, яка вивчає [[-----]] освітнього процесу при вивченні спеціальності

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №42 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Назвіть форми організації навчальної діяльності студентів, що можуть виступати як метод, прийом, структурний елемент освітньої діяльності			
2. Назвіть основні завдання сучасної загальної середньої освіти			
Тестові завдання різних типів			

1. Точне визначення завдань під час практичних з іноземної мови, які повинні розкривати і конкретизувати мету педагогічної діяльності – наступний крок в [[----]] діяльності педагога

2. Виходячи із конкретних цілей і завдань навчання з іноземної мови педагог повинен вибрати найбільш [[-----]] форми, методи і прийоми освітньої роботи

3. У поняття педагогічної техніки під час навчання з іноземної мови входить:

1. вміння викладача спілкуватися зі студентами;
2. тон і стиль роботи викладача;
3. вміння викладача організовувати та управляти своєю увагою;
4. вміння викладача організовувати та управляти увагою студентів;
5. вміння викладача спостерігати та експериментувати;
6. вміння викладача володіти мовою, мімікою, жестами поставою
7. технічні засоби навчання і виховання;
8. вміння правильно поставити завдання перед студентами

4. Ефективність педагогічної праці педагога під час навчання іноземної мови великою мірою залежить від його уміння використовувати в єдиній системі педагогічну техніку і [----]] засоби навчання

5. Наявність планів занять з іноземної мови дає змогу викладачеві [[ефективно]] використовувати навчальний час

6. Укажіть до яких груп належать форми організації навчальної діяльності учнів з іноземної мови

Групи	Форми
А. Масові	1. Лекції
Б. Групові	2. Конференції
В. Індивідуальні	3. Конкурси
	4. Олімпіади
	5. Заняття різних типів
	6. Екскурсії

		7. Семінари
		8. Практичні заняття
		9. Дослідницька робота
		10. Ігрові заняття
		11. Гурткова робота
		12. Курсове проектування
		13. Дипломне проектування
7. Виходячи із конкретних цілей і завдань навчання з іноземної мови, педагог повинен вибрати найбільш [[-----]] методи і прийоми навчальної і виховної роботи		
8. Методика – це [[-----]] способів, прийомів, цілеспрямованого виконання визначеної роботи		
9. Методика навчання – це розділ [[-----]], що включає в себе правила, способи та прийоми навчання		
10. Методика навчання спеціальності - це педагогічна наука, яка вивчає [[-----]] освітнього процесу при вивченні спеціальності		

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №3 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____

			„____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1.Структурні елементи проблемного навчання			
2. Сценарій рольової гри з іноземної мови			
Тестові завдання різних типів			
1. Методика навчання предмета ([[----]] методика) – це педагогічна наука, яка вивчає закономірності освітнього процесу з конкретного предмета (дисципліни)			
2. Об’єкт – це те, з чим маємо справу у наших [[----]].			
3. Об’єктом методики навчання є [[----]] процес			
4. Предмет - це вивчення [[----]], що протікають в об’єкті нашого дослідження			
5. Предметом у методиці навчання є закономірності [[----]] процесу			
6. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності; 3. підбір елементів дидактичної системи; 4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни			
7. Елементи дидактичної системи - це: 1. форми навчання; 2. методи навчання; 3. правила навчання; 4. засоби навчання 5. самостійна робота студентів			

8. Завдання часткових методик: 1. відбір навчального матеріалу з предмета (дисципліни); 2. вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий рівень освіти і виховання студентів з даного предмета (дисципліни); 3. розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних рекомендацій з дисципліни; 4. запровадження даних рекомендацій у практику; 5. підбір елементів дидактичної системи; 6. розробка комплексу навчально-методичного забезпечення з предмета (дисципліни); 7. самостійна робота студентів
9. Ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача знань, умінь та [[----]] у володінні мовою
10. Використання автентичних [[----]] на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №23 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року

Екзаменаційні запитання			
1. Назвіть сучасні вимоги до іноземної мови			
2. Назвіть основоположні документи, що регламентується сучасне функціонування навчальних закладів загальної середньої освіти			
Тестові завдання різних типів			
1. Методика навчання предмета ([[----]] методика) – це педагогічна наука, яка вивчає закономірності освітнього процесу з конкретного предмета (дисципліни)			
2. Об’єкт – це те, з чим маємо справу у наших [[----]].			
3. Об’єктом методики навчання є [[----]] процес			
4. Предмет - це вивчення [[----]], що протікають в об’єкті нашого дослідження			
5. Предметом у методиці навчання є закономірності [[----]] процесу			
6. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності; 3. підбір елементів дидактичної системи; 4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни			
7. Елементи дидактичної системи - це: 1. форми навчання; 2. методи навчання; 3. правила навчання; 4. засоби навчання 5. самостійна робота студентів			
8. Завдання часткових методик: 1. відбір навчального матеріалу з предмета (дисципліни);			

2. вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий рівень освіти і виховання студентів з даного предмета (дисципліни); 3. розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних рекомендацій з дисципліни; 4. запровадження даних рекомендацій у практику; 5. підбір елементів дидактичної системи; 6. розробка комплексу навчально-методичного забезпечення з предмета (дисципліни); 7. самостійна робота студентів
9. Ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача знань, умінь та [[----]] у володінні мовою
10. Використання автентичних [[----]] на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №43 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року

Екзаменаційні запитання
1. Методика підготовки до проблемної лекції на прикладі теми, розділу...
2. Методика підготовки та проведення практичних занять на прикладі теми, розділу...
Тестові завдання різних типів
1. Методика навчання предмета ([[----]] методика) – це педагогічна наука, яка вивчає закономірності освітнього процесу з конкретного предмета (дисципліни)
2. Об’єкт – це те, з чим маємо справу у наших [[----]].
3. Об’єктом методики навчання є [[----]] процес
4. Предмет - це вивчення [[----]], що протікають в об’єкті нашого дослідження
5. Предметом у методиці навчання є закономірності [[----]] процесу
6. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності; 3. підбір елементів дидактичної системи; 4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни
7. Елементи дидактичної системи - це: 1. форми навчання; 2. методи навчання; 3. правила навчання; 4. засоби навчання 5. самостійна робота студентів
8. Завдання часткових методик: 1. відбір навчального матеріалу з предмета (дисципліни); 2. вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий

рівень освіти і виховання студентів з даного предмета (дисципліни); 3. розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних рекомендацій з дисципліни; 4. запровадження даних рекомендацій у практику; 5. підбір елементів дидактичної системи; 6. розробка комплексу навчально-методичного забезпечення з предмета (дисципліни); 7. самостійна робота студентів
9. Ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача знань, умінь та [[----]] у володінні мовою
10. Використання автентичних [[----]] на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет № 4 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			

1. Методика підготовки та проведення семінарських занять на прикладі теми, розділу…
2. Методика організації самостійної роботи учнів на прикладі теми, розділу...
Тестові завдання різних типів
1. Специфіка методики навчання іноземної мови - викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого [[----]] додатково до рідномовного
2. Технологія проблемного навчання під час лекцій з іноземної мови – це [[----]] структурних елементів
3. Навчальна мета лекцій з іноземної мови це [[навчання]] основним поняттям
4. Однією з переваг проблемного навчання з іноземної мови є те, що воно сприяє [[----]] навчально-пізнавальної діяльності учнів
5. Методами проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Евристична бесіда. 2. Дослідницький метод . 3. Лабораторно-експериментальний. 4. Курсове проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу. 6. Дипломне проектування. 7. Самостійна робота
6. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов’язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов’язковість ігрового проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу
7. У досягненнях методики навчання іноземних мов відбиваються досягнення інших [[----]]

8. Гра як засіб мотивації учнів до вивчення іноземної мови та [[-мовленнєвої діяльності учнів.
9. Європейський мовний портфоліо як ефективний засіб [[-----]]
10. Тестування учнів – [[----]] вид контролю з різних видів мовленнєвої діяльності

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет № 24 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Активізація діяльності студентів на прикладі теми, розділу...			
2. Методика проведення ігрових занять у загальної середньої школи (на прикладі дисципліни – ділова гра; розділу, теми – рольова гра)			
Тестові завдання різних типів			

1. Специфіка методики навчання іноземної мови - викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого [[----]] додатково до рідномовного
2. Технологія проблемного навчання під час лекцій з іноземної мови – це [[----]] структурних елементів
3. Навчальна мета лекцій з іноземної мови це [[навчання]] основним поняттям
4. Однією з переваг проблемного навчання з іноземної мови є те, що воно сприяє [[----]] навчально-пізнавальної діяльності учнів
5. Методами проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Евристична бесіда. 2. Дослідницький метод . 3. Лабораторно-експериментальний. 4. Курсове проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу. 6. Дипломне проектування. 7. Самостійна робота
6. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов'язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов'язковість ігрового проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу
7. У досягненнях методики навчання іноземних мов відбиваються досягнення інших [[----]]
8. Гра як засіб мотивації учнів до вивчення іноземної мови та [[-мовленнєвої діяльності учнів.
9. Європейський мовний портфоліо як ефективний засіб [[-----]]
10. Тестування учнів – [[----]] вид контролю з різних видів мовленнєвої діяльності

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет № 44 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Контроль за навчальною діяльністю студентів під час лекції / семінару/ практичного заняття / лабораторного заняття/ аудиторної самостійної роботи/ поза аудиторної самостійної роботи на прикладі теми			
2.Тестові методи контролю знань учнів. під час лекції / семінару/ практичного заняття / лабораторного заняття/ аудиторної самостійної роботи/ поза аудиторної самостійної роботи на прикладі теми			
Тестові завдання різних типів			
1.Специфіка методики навчання іноземної мови - викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого [[----]] додатково до рідномовного			
2. Технологія проблемного навчання під час лекцій з іноземної мови – це [[----]] структурних елементів			
3. Навчальна мета лекцій з іноземної мови це [[навчання]] основним			

поняттям
4. Однією з переваг проблемного навчання з іноземної мови є те, що воно сприяє [[----]] навчально-пізнавальної діяльності учнів
5. Методами проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Евристична бесіда. 2. Дослідницький метод . 3. Лабораторно-експериментальний. 4. Курсове проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу. 6. Дипломне проектування. 7. Самостійна робота
6. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов’язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов’язковість ігрового проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу
7. У досягненнях методики навчання іноземних мов відбиваються досягнення інших [[----]]
8. Гра як засіб мотивації учнів до вивчення іноземної мови та [[-мовленнєвої діяльності учнів.
9. Європейський мовний портфоліо як ефективний засіб [[-----]]
10. Тестування учнів – [[----]] вид контролю з різних видів мовленнєвої діяльності

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №5 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1.Психолого-педагогічні аспекти успішного виконання самостійної роботи студентами			
2.Ділові, рольові, діяльнісно - організаційні ігри в освітньому процесі загальної середньої школи			
Тестові завдання різних типів			
1. Проблемні ситуації можуть виникати при зіткненні учнів, під час навчальної практики з іноземної мови, із [[----]]			
2. Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою автентичних [[----]]			
3. На уроках іноземної мови за допомогою Інтернету можна вирішувати			

цілий ряд дидактичних завдань: 1. формувати навики і уміння читання; 2. використовувати матеріали глобальної мережі; 3.удосконалювати уміння письмової мови школярів; 4.поповнювати словарний запас учнів; 5.формувати у школярів мотивацію до вивчення іноземної мови 6. робота на тренажерах (по необхідності застосування).
4. Метод проектів - як спосіб [[----]] творчості, пізнавальної діяльності, самостійності учнів під час вивчення іноземної мови
5. Проекти можуть підрозділятися на: 1. моно проекти; 2. колективні проекти; 3. усно-мовні проекти; 4. видові проекти; 5. письмові проекти; 6. Інтернет – проекти; 7. самостійні проекти
6. В курсі іноземних мов метод проектів може використовуватися в рамках програмного [[-----]] практично по будь-якій темі
7. Основним критерієм оцінки [[----]] володіння іноземною мовою в технології мовного портфеля є тестування
8. Структуру змісту навчання іноземних мов можуть складати такі групи компонентів: 1. сфера спілкування; 2. тема спілкування; 3. мовний та мовленнєвий навчальний матеріал; 4.знання, навички й вміння мовлення; 5. самостійне бачення
9. Інтерактивним можна назвати метод, в якому учень, є [[-----]]
10. До позитивних сторін інтерактивного навчання іноземної мови

належить: 1.розширення пізнавальних можливостей учнів; 2.високий рівень засвоєння знань; 3.оптимальний контроль учителя; 4.взаємодія та партнерство між учителем і учнями; 5. пошук альтернативного підходу в оцінюванні знань учнів; 6. індивідуальна робота учня

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №25 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1.Технічні засоби управління навчання студентів			
2.Групові форми навчання учнів як чинник інтенсифікації їхньої навчально-пізнавальної діяльності			
Тестові завдання різних типів			

1. Проблемні ситуації можуть виникати при зіткненні учнів, під час навчальної практики з іноземної мови, із [[----]]
2. Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою автентичних [[----]]
3. На уроках іноземної мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: 1. формувати навики і уміння читання; 2. використовувати матеріали глобальної мережі; 3.удосконалювати уміння письмової мови школярів; 4.поповнювати словарний запас учнів; 5.формувати у школярів мотивацію до вивчення іноземної мови 6. робота на тренажерах (по необхідності застосування).
4. Метод проектів - як спосіб [[----]] творчості, пізнавальної діяльності, самостійності учнів під час вивчення іноземної мови
5. Проекти можуть підрозділятися на: 1. моно проекти; 2. колективні проекти; 3. усно-мовні проекти; 4. видові проекти; 5. письмові проекти; 6. Інтернет – проекти; 7. самостійні проекти
6. В курсі іноземних мов метод проектів може використовуватися в рамках програмного [[-----]] практично по будь-якій темі
7. Основним критерієм оцінки [[----]] володіння іноземною мовою в технології мовного портфеля є тестування
8. Структуру змісту навчання іноземних мов можуть складати такі групи компонентів: 1. сфера спілкування; 2. тема спілкування;

3. мовний та мовленнєвий навчальний матеріал; 4.знання, навички й вміння мовлення; 5. самостійне бачення
9. Інтерактивним можна назвати метод, в якому учень, є [[-----]]
10. До позитивних сторін інтерактивного навчання іноземної мови належить: 1.розширення пізнавальних можливостей учнів; 2.високий рівень засвоєння знань; 3.оптимальний контроль учителя; 4.взаємодія та партнерство між учителем і учнями; 5. пошук альтернативного підходу в оцінюванні знань учнів; 6. індивідуальна робота учня

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №45 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			

1.Оптимізація освітнього процесу у загальній середній школі
2.Дискусія як метод навчання у загальній середній школі
Тестові завдання різних типів
1. Проблемні ситуації можуть виникати при зіткненні учнів, під час навчальної практики з іноземної мови, із [[----]]
2. Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою автентичних [[----]]
3. На уроках іноземної мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: 1. формувати навики і уміння читання; 2. використовувати матеріали глобальної мережі; 3.удосконалювати уміння письмової мови школярів; 4.поповнювати словарний запас учнів; 5.формувати у школярів мотивацію до вивчення іноземної мови 6. робота на тренажерах (по необхідності застосування).
4. Метод проектів - як спосіб [[----]] творчості, пізнавальної діяльності, самостійності учнів під час вивчення іноземної мови
5. Проекти можуть підрозділятися на: 1. моно проекти; 2. колективні проекти; 3. усно-мовні проекти; 4. видові проекти; 5. письмові проекти; 6. Інтернет – проекти; 7. самостійні проекти
6. В курсі іноземних мов метод проектів може використовуватися в рамках програмного [[-----]] практично по будь-якій темі
7. Основним критерієм оцінки [[----]] володіння іноземною мовою в технології мовного портфеля є тестування
8. Структуру змісту навчання іноземних мов можуть складати такі групи

компонентів: 1. сфера спілкування; 2. тема спілкування; 3. мовний та мовленнєвий навчальний матеріал; 4.знання, навички й вміння мовлення; 5. самостійне бачення
9. Інтерактивним можна назвати метод, в якому учень, є [[-----]]
10. До позитивних сторін інтерактивного навчання іноземної мови належить: 1.розширення пізнавальних можливостей учнів; 2.високий рівень засвоєння знань; 3.оптимальний контроль учителя; 4.взаємодія та партнерство між учителем і учнями; 5. пошук альтернативного підходу в оцінюванні знань учнів; 6. індивідуальна робота учня

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №6 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року

Екзаменаційні запитання			
1. Основні форми організації освітнього процесу та види навчальних занять у загальній середній школі			
2. Проблема розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників загальної середньої школи			
Тестові завдання різних типів			
1. У порівнянні з традиційними методами, перевагами інтерактивного навчання це: 1.участь у роботі всіх учнів класу; 2.формування вміння працювати у команді; 3. вироблення доброзичливого ставлення до опонента; 4. можливість висловлювати власну думку; 5.створення «ситуації успіху»; 6.можливість засвоєння великої кількості матеріалу за короткий проміжок часу; 7. формування навичок толерантного спілкування; 8.уміння аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення проблеми. 9. необхідність значних затрат часу на вивчення певної інформації			
2. Ділова гра дає можливість програвати конкретну [[----]] в особах			
3. Технологія імітаційного навчання – це сукупність основних елементів гри, сукупність елементів дидактичної системи, їх [[-----]]та послідовне використання			
4. Умовно самостійну [[----]] студентів можна розділити на обов'язкову і спеціальну			
5. Обов'язкові форми самостійної роботи забезпечують підготовку студента до поточних [[---]] занять			
6. Спеціальні форми самостійної роботи: 1.реферат;			

2. есе; 3. доповідь; 4.семінар; 5.лекція
7. До творчих або проблемно-пошукових методів самостійного набуття знань студентами відносять [[----]] завдання експериментально-дослідницького та теоретичного характеру
8. У процесі вивчення іноземної мови застосовують такі типи самостійної діяльності: 1. самостійна робота відтворюючого типу; 2.самостійна робота пізнавально-пошукового типу; 3.самостійна робота творчого типу; 4.самостійна робота пізнавально-критичного типу; 5. обов'язкові форми самостійної роботи
9. Методами проблемного навчання є: 1.евристична бесіда; 2. дослідницький метод; 3. лабораторно – експериментальний; 4. курсове та дипломне проектування; 5. проблемне викладення матеріалу. 6. індивідуальна робота
10. Для створення проблемних ситуацій використовують [[—]] у яких є протиріччя

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03	Кафедра Методики навчання та управління	Екзаменаційний білет № 26 з дисципліни: Теорія та	„Затверджую” Завідувач кафедри методики

«Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	навчальними закладами	методика навчання	навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Модернізація освітнього процесу загальної середньої школи в світлі сучасних змін			
2.Моделювання навчальної діяльності викладача загальної середньої школи			
Тестові завдання різних типів			
1. У порівнянні з традиційними методами, перевагами інтерактивного навчання це: 1.участь у роботі всіх учнів класу; 2.формування вміння працювати у команді; 3. вироблення доброзичливого ставлення до опонента; 4. можливість висловлювати власну думку; 5.створення «ситуації успіху»; 6.можливість засвоєння великої кількості матеріалу за короткий проміжок часу; 7. формування навичок толерантного спілкування; 8.уміння аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення проблеми. 9. необхідність значних затрат часу на вивчення певної інформації			
2. Ділова гра дає можливість програвати конкретну [[----]] в особах			
3. Технологія імітаційного навчання – це сукупність основних елементів			

гри, сукупність елементів дидактичної системи, їх [[-----]]та послідовне використання
4. Умовно самостійну [[----]] студентів можна розділити на обов'язкову і спеціальну
5. Обов'язкові форми самостійної роботи забезпечують підготовку студента до поточних [[---]] занять
6. Спеціальні форми самостійної роботи: 1.реферат; 2. есе; 3. доповідь; 4.семінар; 5.лекція
7. До творчих або проблемно-пошукових методів самостійного набуття знань студентами відносять [[----]] завдання експериментально-дослідницького та теоретичного характеру
8. У процесі вивчення іноземної мови застосовують такі типи самостійної діяльності: 1. самостійна робота відтворюючого типу; 2.самостійна робота пізнавально-пошукового типу; 3.самостійна робота творчого типу; 4.самостійна робота пізнавально-критичного типу; 5. обов'язкові форми самостійної роботи
9. Методами проблемного навчання є: 1.евристична бесіда; 2. дослідницький метод; 3. лабораторно – експериментальний; 4. курсове та дипломне проектування; 5. проблемне викладення матеріалу. 6. індивідуальна робота
10. Для створення проблемних ситуацій використовують [[—]] у яких є протиріччя

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет № 46 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Порівняльний аналіз діяльності викладачів вітчизняних і зарубіжних шкіл			
2. Використання інтернет-ресурсів на уроці			
Тестові завдання різних типів			
1. У порівнянні з традиційними методами, перевагами інтерактивного навчання це: 1.участь у роботі всіх учнів класу; 2.формування вміння працювати у команді; 3. вироблення доброзичливого ставлення до опонента; 4. можливість висловлювати власну думку; 5.створення «ситуації успіху»; 6.можливість засвоєння великої кількості матеріалу за короткий проміжок часу;			

7. формування навичок толерантного спілкування; 8.уміння аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення проблеми. 9. необхідність значних затрат часу на вивчення певної інформації
2. Ділова гра дає можливість програвати конкретну [[----]] в особах
3. Технологія імітаційного навчання – це сукупність основних елементів гри, сукупність елементів дидактичної системи, їх [[-----]]та послідовне використання
4. Умовно самостійну [[----]] студентів можна розділити на обов'язкову і спеціальну
5. Обов'язкові форми самостійної роботи забезпечують підготовку студента до поточних [[---]] занять
6. Спеціальні форми самостійної роботи: 1.реферат; 2. есе; 3. доповідь; 4.семінар; 5.лекція
7. До творчих або проблемно-пошукових методів самостійного набуття знань студентами відносять [[----]] завдання експериментально-дослідницького та теоретичного характеру
8. У процесі вивчення іноземної мови застосовують такі типи самостійної діяльності: 1. самостійна робота відтворюючого типу; 2.самостійна робота пізнавально-пошукового типу; 3.самостійна робота творчого типу; 4.самостійна робота пізнавально-критичного типу; 5. обов'язкові форми самостійної роботи
9. Методами проблемного навчання є: 1.евристична бесіда;

2. дослідницький метод; 3. лабораторно – експериментальний; 4. курсове та дипломне проектування; 5. проблемне викладення матеріалу. 6. індивідуальна робота
10. Для створення проблемних ситуацій використовують [[—]] у яких є протиріччя

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №7 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1.Шляхи та засоби підвищення ефективності уроку іноземної мови			
2. Європейський мовний портфоліо як ефективний засіб самоконтролю			
Тестові завдання різних типів			
1. Визначені наступні ознаки методу розігрування ролей: 1.наявність складної задачі, проблеми; 2. розподіл ролей між учасниками,			

3. вирішення задачі, проблеми учасниками; 4. взаємодія учасників під час проведення дискусії; 5. введення викладачем, в процесі занять, корегуючих умов 6. оцінка результатів обговорення; 7. підведення підсумків викладачем; 8. індивідуальна робота учня
2. Об'єкт – це те, з чим маємо справу у наших [[----]]
3. Предмет - це вивчення [[----]], що протікають в об'єкті нашого дослідження
4. Предметом у методиці навчання є закономірності [[----]] процесу
5. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності; 3. підбір елементів дидактичної системи; 4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни
6. Елементи дидактичної системи - це: 1. форми навчання; 2. методи навчання; 3. правила навчання; 4. засоби навчання 5. самостійна робота студентів
7. Завдання часткових методик: 1. відбір навчального матеріалу з предмета (дисципліни); 2. вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий рівень освіти і виховання студентів з даного предмета (дисципліни); 3. розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних рекомендацій з дисципліни;

4. запровадження даних рекомендацій у практику; 5. підбір елементів дидактичної системи; 6. розробка комплексу навчально-методичного забезпечення з предмета (дисципліни); 7. самостійна робота студентів
8. Ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача знань, умінь та [[----]] у володінні мовою
9. Специфіка методики навчання іноземної мови - викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого [[-----]] додатково до рідномовного
10. У досягненнях методики навчання іноземних мов відбиваються досягнення інших [[-----]]

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №27 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			

1. Використання автентичних матеріалів на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів
2. Застосування інтерактивних методів навчання на уроках іноземної мови
Тестові завдання різних типів
1. Визначені наступні ознаки методу розігрування ролей: 1.наявність складної задачі, проблеми; 2. розподіл ролей між учасниками, 3. вирішення задачі, проблеми учасниками; 4. взаємодія учасників під час проведення дискусії; 5. введення викладачем, в процесі занять, корегуючих умов 6. оцінка результатів обговорення; 7. підведення підсумків викладачем; 8. індивідуальна робота учня
2. Об'єкт – це те, з чим маємо справу у наших [[----]]
3. Предмет - це вивчення [[----]], що протікають в об'єкті нашого дослідження
4. Предметом у методиці навчання є закономірності [[----]] процесу
5. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності; 3. підбір елементів дидактичної системи; 4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни
6. Елементи дидактичної системи - це: 1. форми навчання; 2. методи навчання; 3. правила навчання; 4. засоби навчання

5. самостійна робота студентів
7. Завдання часткових методик: 1. відбір навчального матеріалу з предмета (дисципліни); 2. вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий рівень освіти і виховання студентів з даного предмета (дисципліни); 3. розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних рекомендацій з дисципліни; 4. запровадження даних рекомендацій у практику; 5. підбір елементів дидактичної системи; 6. розробка комплексу навчально-методичного забезпечення з предмета (дисципліни); 7. самостійна робота студентів
8. Ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача знань, умінь та [[----]] у володінні мовою
9. Специфіка методики навчання іноземної мови - викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого [[-----]] додатково до рідномовного
10. У досягненнях методики навчання іноземних мов відбиваються досягнення інших [[-----]]

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №47 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними

			закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Інформаційні технології на уроках іноземної мови			
2. Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою автентичних матеріалів			
Тестові завдання різних типів			
1. Визначені наступні ознаки методу розігрування ролей: 1.наявність складної задачі, проблеми; 2. розподіл ролей між учасниками, 3. вирішення задачі, проблеми учасниками; 4. взаємодія учасників під час проведення дискусії; 5. введення викладачем, в процесі занять, корегуючих умов 6. оцінка результатів обговорення; 7. підведення підсумків викладачем; 8. індивідуальна робота учня			
2. Об’єкт – це те, з чим маємо справу у наших [[----]]			
3. Предмет - це вивчення [[----]], що протікають в об’єкті нашого дослідження			
4. Предметом у методиці навчання є закономірності [[----]] процесу			
5. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності; 3. підбір елементів дидактичної системи; 4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі			

спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни
6. Елементи дидактичної системи - це: 1. форми навчання; 2. методи навчання; 3. правила навчання; 4. засоби навчання 5. самостійна робота студентів
7. Завдання часткових методик: 1. відбір навчального матеріалу з предмета (дисципліни); 2. вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий рівень освіти і виховання студентів з даного предмета (дисципліни); 3. розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних рекомендацій з дисципліни; 4. запровадження даних рекомендацій у практику; 5. підбір елементів дидактичної системи; 6. розробка комплексу навчально-методичного забезпечення з предмета (дисципліни); 7. самостійна робота студентів
8. Ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача знань, умінь та [[----]] у володінні мовою
9. Специфіка методики навчання іноземної мови - викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого [[-----]] додатково до рідномовного
10. У досягненнях методики навчання іноземних мов відбиваються досягнення інших [[-----]]

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №8 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року

Екзаменаційні запитання
1. Розвиток граматичної компетенції учнів в процесі комунікації
2. Покажіть взаємозв»язок елементів дидактичної системи під час підготовки до оглядової лекції
Тестові завдання різних типів
1.Об’єкт – це те, з чим маємо справу у наших [[-----]]
2. Предметом у методиці навчання є закономірності [[-----]] процесу
3. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності; 3. підбір елементів дидактичної системи; 4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни
4. Елементи дидактичної системи - це: 1. форми навчання;

2. методи навчання; 3. правила навчання; 4. засоби навчання 5. самостійна робота студентів
5. Завдання часткових методик: 1. відбір навчального матеріалу з предмета (дисципліни); 2. вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий рівень освіти і виховання студентів з даного предмета (дисципліни); 3. розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних рекомендацій з дисципліни; 4. запровадження даних рекомендацій у практику; 5. підбір елементів дидактичної системи; 6. розробка комплексу навчально-методичного забезпечення з предмета (дисципліни); 7. самостійна робота студентів
6. Ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача знань, умінь та [[----]] у володінні мовою
7. Специфіка методики навчання іноземної мови - викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого [[-----]] додатково до рідномовного
8. У досягненнях методики навчання іноземних мов відбиваються досягнення інших [[----]].
9. Об’єктом методики навчання є [[-----]] процес
10. Ділова гра дає можливість програвати конкретну [[-----]] в особах

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний	Кафедра Методики	Екзаменаційний білет №28	„Затверджую” Завідувач

рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	навчання та управління навчальними закладами	з дисципліни: Теорія та методика навчання	кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Визначте форму організації навчальної діяльності студентів, якщо метою заняття є – формування професійних умінь і навичок			
2. Назвіть форми організації навчальної діяльності студентів, що можуть виступати як метод, прийом, структурний елемент освітньої діяльності			
Тестові завдання різних типів			
1. Об’єкт – це те, з чим маємо справу у наших [[-----]]			
2. Предметом у методиці навчання є закономірності [[-----]] процесу			
3. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності; 3. підбір елементів дидактичної системи; 4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни			
4. Елементи дидактичної системи - це: 1. форми навчання; 2. методи навчання;			

3. правила навчання; 4. засоби навчання 5. самостійна робота студентів
5. Завдання часткових методик: 1. відбір навчального матеріалу з предмета (дисципліни); 2. вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий рівень освіти і виховання студентів з даного предмета (дисципліни); 3. розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних рекомендацій з дисципліни; 4. запровадження даних рекомендацій у практику; 5. підбір елементів дидактичної системи; 6. розробка комплексу навчально-методичного забезпечення з предмета (дисципліни); 7. самостійна робота студентів
6. Ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача знань, умінь та [[----]] у володінні мовою
7. Специфіка методики навчання іноземної мови - викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого [[-----]] додатково до рідномовного
8. У досягненнях методики навчання іноземних мов відбиваються досягнення інших [[----]].
9. Об’єктом методики навчання є [[-----]] процес
10. Ділова гра дає можливість програвати конкретну [[-----]] в особах

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №48 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Назвіть основні завдання сучасної загальної середньої освіти			
2. Структурні елементи проблемного навчання			
Тестові завдання різних типів			
1. Об’єкт – це те, з чим маємо справу у наших [[-----]]			
2. Предметом у методиці навчання є закономірності [[-----]] процесу			
3. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності; 3. підбір елементів дидактичної системи; 4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни			
4. Елементи дидактичної системи - це:			

1. форми навчання; 2. методи навчання; 3. правила навчання; 4. засоби навчання 5. самостійна робота студентів
5. Завдання часткових методик: 1. відбір навчального матеріалу з предмета (дисципліни); 2. вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий рівень освіти і виховання студентів з даного предмета (дисципліни); 3. розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних рекомендацій з дисципліни; 4. запровадження даних рекомендацій у практику; 5. підбір елементів дидактичної системи; 6. розробка комплексу навчально-методичного забезпечення з предмета (дисципліни); 7. самостійна робота студентів
6. Ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача знань, умінь та [[----]] у володінні мовою
7. Специфіка методики навчання іноземної мови - викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого [[-----]] додатково до рідномовного
8. У досягненнях методики навчання іноземних мов відбиваються досягнення інших [[----]].
9. Об’єктом методики навчання є [[-----]] процес
10. Ділова гра дає можливість програвати конкретну [[-----]] в особах

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний	Кафедра Методики	Екзаменаційний білет №9;29;49	„Затверджую” Завідувач

рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	навчання та управління навчальними закладами	з дисципліни: Теорія та методика навчання	кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Сценарій рольової гри з іноземної мови			
2. Назвіть сучасні вимоги до іноземної мови			
Тестові завдання різних типів			
1. Методами проблемного навчання є: 1.евристична бесіда; 2. дослідницький метод; 3. лабораторно – експериментальний; 4. курсове та дипломне проектування; 5. проблемне викладення матеріалу. 6. індивідуальна робота			
2. Для створення проблемних ситуацій використовують [[—]] у яких є протиріччя			
3. Об’єктом методики навчання є [[--]] процес			
4. Предмет - це вивчення [[----]], що протікають в об’єкті нашого дослідження			
5.Технологія імітаційного навчання – це сукупність основних елементів гри, сукупність елементів дидактичної системи, їх [[----]]та послідовне використання			
6. Умовно самостійну [[----]] студентів можна розділити на обов'язкову і			

спеціальну
7. Обов'язкові форми самостійної роботи забезпечують підготовку студента до поточних [[---]] занять
8. Спеціальні форми самостійної роботи: 1.реферат; 2. есе; 3. доповідь; 4.семінар; 5.лекція
9. До творчих або проблемно-пошукових методів самостійного набуття знань студентами відносять [[----]] завдання експериментально-дослідницького та теоретичного характеру
10. У процесі вивчення іноземної мови застосовують такі типи самостійної діяльності: 1. самостійна робота відтворюючого типу; 2.самостійна робота пізнавально-пошукового типу; 3.самостійна робота творчого типу; 4.самостійна робота пізнавально-критичного типу; 5. обов'язкові форми самостійної роботи

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №29 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Назвіть основоположні документи, що регламентується сучасне функціонування навчальних закладів загальної середньої освіти			
2. Методика підготовки до проблемної лекції на прикладі теми, розділу...			
Тестові завдання різних типів			
1. Методами проблемного навчання є: 1.евристична бесіда; 2. дослідницький метод; 3. лабораторно – експериментальний; 4. курсове та дипломне проектування; 5. проблемне викладення матеріалу. 6. індивідуальна робота			
2. Для створення проблемних ситуацій використовують [[—]] у яких є протиріччя			
3. Об’єктом методики навчання є [[--]] процес			
4. Предмет - це вивчення [[----]], що протікають в об’єкті нашого дослідження			
5.Технологія імітаційного навчання – це сукупність основних елементів			

гри, сукупність елементів дидактичної системи, їх [[----]]та послідовне використання
6. Умовно самостійну [[----]] студентів можна розділити на обов'язкову і спеціальну
7. Обов'язкові форми самостійної роботи забезпечують підготовку студента до поточних [[---]] занять
8. Спеціальні форми самостійної роботи: 1.реферат; 2. есе; 3. доповідь; 4.семінар; 5.лекція
9. До творчих або проблемно-пошукових методів самостійного набуття знань студентами відносять [[----]] завдання експериментально-дослідницького та теоретичного характеру
10. У процесі вивчення іноземної мови застосовують такі типи самостійної діяльності: 1. самостійна робота відтворюючого типу; 2.самостійна робота пізнавально-пошукового типу; 3.самостійна робота творчого типу; 4.самостійна робота пізнавально-критичного типу; 5. обов'язкові форми самостійної роботи

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №49 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Сценарій рольової гри з іноземної мови			
2. Назвіть сучасні вимоги до іноземної мови			
Тестові завдання різних типів			
1. Методами проблемного навчання є: 1.евристична бесіда; 2. дослідницький метод; 3. лабораторно – експериментальний; 4. курсове та дипломне проектування; 5. проблемне викладення матеріалу. 6. індивідуальна робота			
2. Для створення проблемних ситуацій використовують [[—]] у яких є протиріччя			
3. Об’єктом методики навчання є [[--]] процес			
4. Предмет - це вивчення [[----]], що протікають в об’єкті нашого дослідження			

5.Технологія імітаційного навчання – це сукупність основних елементів гри, сукупність елементів дидактичної системи, їх [[----]]та послідовне використання
6. Умовно самостійну [[----]] студентів можна розділити на обов'язкову і спеціальну
7. Обов'язкові форми самостійної роботи забезпечують підготовку студента до поточних [[---]] занять
8. Спеціальні форми самостійної роботи: 1.реферат; 2. есе; 3. доповідь; 4.семінар; 5.лекція
9. До творчих або проблемно-пошукових методів самостійного набуття знань студентами відносять [[----]] завдання експериментально-дослідницького та теоретичного характеру
10. У процесі вивчення іноземної мови застосовують такі типи самостійної діяльності: 1. самостійна робота відтворюючого типу; 2.самостійна робота пізнавально-пошукового типу; 3.самостійна робота творчого типу; 4.самостійна робота пізнавально-критичного типу; 5. обов'язкові форми самостійної роботи

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №10 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Методика підготовки та проведення практичних занять на прикладі теми, розділу...			
2. Методика підготовки та проведення семінарських занять на прикладі теми, розділу…			
Тестові завдання різних типів			
1. Однією з переваг проблемного навчання з іноземної мови є те, що воно сприяє [[---]] навчально-пізнавальної діяльності учнів			
2. Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою автентичних [[матеріалів]]			
3. Використання автентичних [[---]] на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів			
4. Тестування учнів – [[---]] вид контролю з різних видів мовленнєвої діяльності			

5. . Методами проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Евристична бесіда. 2. Дослідницький метод . 3. Лабораторно-експериментальний. 4. Курсове проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу. 6. Дипломне проектування. 7. Самостійна робота
6. Європейський мовний портфоліо як ефективний засіб [[---]]
7. Гра як засіб мотивації учнів до вивчення іноземної мови та [[---]] мовленнєвої діяльності учнів
8. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов'язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов'язковість ігрового проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу
9. На уроках іноземної мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: 1. формувати навики і уміння читання; 2. використовувати матеріали глобальної мережі; 3.удосконалювати уміння письмової мови школярів; 4.поповнювати словарний запас учнів; 5.формувати у школярів мотивацію до вивчення іноземної мови. 6. робота на тренажерах (по необхідності застосування)
10. Метод проектів - як спосіб [[----]] творчості, пізнавальної діяльності, самостійності учнів під час вивчення іноземної мови

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №50 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Методика підготовки та проведення практичних занять на прикладі теми, розділу...			
2. Методика підготовки та проведення семінарських занять на прикладі теми, розділу…			
Тестові завдання різних типів			
1. Однією з переваг проблемного навчання з іноземної мови є те, що воно сприяє [[---]] навчально-пізнавальної діяльності учнів			
2. Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою автентичних [[матеріалів]]			
3. Використання автентичних [[---]] на уроках іноземної мови як засіб			

розвитку мовленнєвої компетенції учнів
4. Тестування учнів – [[---]] вид контролю з різних видів мовленнєвої діяльності
5. . Методами проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Евристична бесіда. 2. Дослідницький метод . 3. Лабораторно-експериментальний. 4. Курсове проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу. 6. Дипломне проектування. 7. Самостійна робота
6. Європейський мовний портфоліо як ефективний засіб [[---]]
7. Гра як засіб мотивації учнів до вивчення іноземної мови та [[---]] мовленнєвої діяльності учнів
8. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов’язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов’язковість ігрового проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу
9. На уроках іноземної мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: 1. формувати навики і уміння читання; 2. використовувати матеріали глобальної мережі; 3.удосконалювати уміння письмової мови школярів; 4.поповнювати словарний запас учнів; 5.формувати у школярів мотивацію до вивчення іноземної мови. 6. робота на тренажерах (по необхідності застосування)
10. Метод проектів - як спосіб [[----]] творчості, пізнавальної діяльності, самостійності учнів під час вивчення іноземної мови

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №30 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Методика організації самостійної роботи учнів на прикладі теми, розділу...			
2. Активізація діяльності студентів на прикладі теми, розділу...			
Тестові завдання різних типів			
1. Однією з переваг проблемного навчання з іноземної мови є те, що воно сприяє [[---]] навчально-пізнавальної діяльності учнів			
2. Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою			

автентичних [[матеріалів]]
3. Використання автентичних [[---]] на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів
4. Тестування учнів – [[---]] вид контролю з різних видів мовленнєвої діяльності
5. Методами проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Евристична бесіда. 2. Дослідницький метод . 3. Лабораторно-експериментальний. 4. Курсове проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу. 6. Дипломне проектування. 7. Самостійна робота
6. Європейський мовний портфоліо як ефективний засіб [[---]]
7. Гра як засіб мотивації учнів до вивчення іноземної мови та [[---]] мовленнєвої діяльності учнів
8. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов’язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов’язковість ігрового проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу
9. На уроках іноземної мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: 1. формувати навики і уміння читання; 2. використовувати матеріали глобальної мережі; 3.удосконалювати уміння письмової мови школярів; 4.поповнювати словарний запас учнів; 5.формувати у школярів мотивацію до вивчення іноземної мови. 6. робота на тренажерах (по необхідності застосування)

10. Метод проектів - як спосіб [[----]] творчості, пізнавальної діяльності, самостійності учнів під час вивчення іноземної мови

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №11 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Методика проведення ігрових занять у загальної середньої школи (на прикладі дисципліни – ділова гра; розділу, теми – рольова гра)			
2. Контроль за навчальною діяльністю студентів під час лекції / семінару/ практичного заняття / лабораторного заняття/ аудиторної самостійної			

роботи/ поза аудиторної самостійної роботи. на прикладі теми
Тестові завдання різних типів
1. У порівнянні з традиційними методами, перевагами інтерактивного навчання це: 1.участь у роботі всіх учнів класу; 2.формування вміння працювати у команді; 3. вироблення доброзичливого ставлення до опонента; 4. можливість висловлювати власну думку; 5.створення «ситуації успіху»; 6.можливість засвоєння великої кількості матеріалу за короткий проміжок часу; 7. формування навичок толерантного спілкування; 8.уміння аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення проблеми. 9. необхідність значних затрат часу на вивчення певної інформації
2. Ділова гра дає можливість програвати конкретну [[---]] в особах
3. Технологія імітаційного навчання – це сукупність основних елементів гри, сукупність елементів дидактичної системи, їх [[----]]та послідовне використання
4. Умовно самостійну [[----]] студентів можна розділити на обов'язкову і спеціальну
5. Обов'язкові форми самостійної роботи забезпечують підготовку студента до поточних [[----]] занять
6. Спеціальні форми самостійної роботи: 1.реферат; 2. есе; 3. доповідь; 4.семінар; 5.лекція
7. Визначені наступні ознаки методу розігрування ролей:

1.наявність складної задачі, проблеми;

2. розподіл ролей між учасниками,

3. вирішення задачі, проблеми учасниками;

4. взаємодія учасників під час проведення дискусії;

5. введення викладачем, в процесі занять, корегуючих умов

6. оцінка результатів обговорення;

7. підведення підсумків викладачем;

8. індивідуальна робота учня

8. До позитивних сторін інтерактивного навчання іноземної мови належить:

1.розширення пізнавальних можливостей учнів;

2.високий рівень засвоєння знань;

3.оптимальний контроль учителя;

4.взаємодія та партнерство між учителем і учнями;

5. пошук альтернативного підходу в оцінюванні знань учнів;

6. індивідуальна робота учня

9. У порівнянні з традиційними методами, перевагами інтерактивного навчання це:

1.участь у роботі всіх учнів класу;

2.формування вміння працювати у команді;

3. вироблення доброзичливого ставлення до опонента;

4. можливість висловлювати власну думку;

5.створення «ситуації успіху»;

6.можливість засвоєння великої кількості матеріалу за короткий проміжок часу;

7. формування навичок толерантного спілкування;

8.уміння аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення проблеми.

9. необхідність значних затрат часу на вивчення певної інформації

10. В курсі іноземних мов метод проектів може використовуватися в рамках програмного [[----]] практично по будь-якій темі

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №31 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Тестові методи контролю знань учнів. під час лекції / семінару/ практичного заняття / лабораторного заняття/ аудиторної самостійної роботи/ поза аудиторної самостійної роботи. на прикладі теми			
2.Психолого-педагогічні аспекти успішного виконання самостійної роботи студентами			
Тестові завдання різних типів			
1. У порівнянні з традиційними методами, перевагами інтерактивного навчання це: 1.участь у роботі всіх учнів класу; 2.формування вміння працювати у команді; 3. вироблення доброзичливого ставлення до опонента; 4. можливість висловлювати власну думку; 5.створення «ситуації успіху»;			

6.можливість засвоєння великої кількості матеріалу за короткий проміжок часу; 7. формування навичок толерантного спілкування; 8.уміння аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення проблеми. 9. необхідність значних затрат часу на вивчення певної інформації
2. Ділова гра дає можливість програвати конкретну [[---]] в особах
3. Технологія імітаційного навчання – це сукупність основних елементів гри, сукупність елементів дидактичної системи, їх [[----]]та послідовне використання
4. Умовно самостійну [[----]] студентів можна розділити на обов'язкову і спеціальну
5. Обов'язкові форми самостійної роботи забезпечують підготовку студента до поточних [[----]] занять
6. Спеціальні форми самостійної роботи: 1.реферат; 2. есе; 3. доповідь; 4.семінар; 5.лекція
7. Визначені наступні ознаки методу розігрування ролей: 1.наявність складної задачі, проблеми; 2. розподіл ролей між учасниками, 3. вирішення задачі, проблеми учасниками; 4. взаємодія учасників під час проведення дискусії; 5. введення викладачем, в процесі занять, корегуючих умов 6. оцінка результатів обговорення; 7. підведення підсумків викладачем; 8. індивідуальна робота учня
8. До позитивних сторін інтерактивного навчання іноземної мови

належить: 1.розширення пізнавальних можливостей учнів; 2.високий рівень засвоєння знань; 3.оптимальний контроль учителя; 4.взаємодія та партнерство між учителем і учнями; 5. пошук альтернативного підходу в оцінюванні знань учнів; 6. індивідуальна робота учня
9. У порівнянні з традиційними методами, перевагами інтерактивного навчання це: 1.участь у роботі всіх учнів класу; 2.формування вміння працювати у команді; 3. вироблення доброзичливого ставлення до опонента; 4. можливість висловлювати власну думку; 5.створення «ситуації успіху»; 6.можливість засвоєння великої кількості матеріалу за короткий проміжок часу; 7. формування навичок толерантного спілкування; 8.уміння аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення проблеми. 9. необхідність значних затрат часу на вивчення певної інформації
10. В курсі іноземних мов метод проектів може використовуватися в рамках програмного [[----]] практично по будь-якій темі

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №51 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління

«Філологія»			навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Тестові методи контролю знань учнів. під час лекції / семінару/ практичного заняття / лабораторного заняття/ аудиторної самостійної роботи/ поза аудиторної самостійної роботи. на прикладі теми			
2.Психолого-педагогічні аспекти успішного виконання самостійної роботи студентами			
Тестові завдання різних типів			
1. У порівнянні з традиційними методами, перевагами інтерактивного навчання це: 1.участь у роботі всіх учнів класу; 2.формування вміння працювати у команді; 3. вироблення доброзичливого ставлення до опонента; 4. можливість висловлювати власну думку; 5.створення «ситуації успіху»; 6.можливість засвоєння великої кількості матеріалу за короткий проміжок часу; 7. формування навичок толерантного спілкування; 8.уміння аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення проблеми. 9. необхідність значних затрат часу на вивчення певної інформації			
2. Ділова гра дає можливість програвати конкретну [[---]] в особах			
3. Технологія імітаційного навчання – це сукупність основних елементів гри, сукупність елементів дидактичної системи, їх [[----]]та послідовне			

використання
4. Умовно самостійну [[----]] студентів можна розділити на обов'язкову і спеціальну
5. Обов'язкові форми самостійної роботи забезпечують підготовку студента до поточних [[----]] занять
6. Спеціальні форми самостійної роботи: 1.реферат; 2. есе; 3. доповідь; 4.семінар; 5.лекція
7. Визначені наступні ознаки методу розігрування ролей: 1.наявність складної задачі, проблеми; 2. розподіл ролей між учасниками, 3. вирішення задачі, проблеми учасниками; 4. взаємодія учасників під час проведення дискусії; 5. введення викладачем, в процесі занять, корегуючих умов 6. оцінка результатів обговорення; 7. підведення підсумків викладачем; 8. індивідуальна робота учня
8. До позитивних сторін інтерактивного навчання іноземної мови належить: 1.розширення пізнавальних можливостей учнів; 2.високий рівень засвоєння знань; 3.оптимальний контроль учителя; 4.взаємодія та партнерство між учителем і учнями; 5. пошук альтернативного підходу в оцінюванні знань учнів; 6. індивідуальна робота учня
9. У порівнянні з традиційними методами, перевагами інтерактивного навчання це:

1.участь у роботі всіх учнів класу; 2.формування вміння працювати у команді; 3. вироблення доброзичливого ставлення до опонента; 4. можливість висловлювати власну думку; 5.створення «ситуації успіху»; 6.можливість засвоєння великої кількості матеріалу за короткий проміжок часу; 7. формування навичок толерантного спілкування; 8.уміння аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення проблеми. 9. необхідність значних затрат часу на вивчення певної інформації
10. В курсі іноземних мов метод проектів може використовуватися в рамках програмного [[----]] практично по будь-якій темі

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №12 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року

Екзаменаційні запитання
1. Ділові, рольові, діяльнісно - організаційні ігри в освітньому процесі загальної середньої школи
2.Технічні засоби управління навчання студентів
Тестові завдання різних типів
1. Проблемні ситуації можуть виникати при зіткненні учнів, під час навчальної практики з іноземної мови, із [[----]]
2. Технологія проблемного навчання під час лекцій з іноземної мови – це [[---]] структурних елементів
3. Навчальна мета лекцій з іноземної мови це [[---]] основним поняттям
4. Однією з переваг проблемного навчання з іноземної мови є те, що воно сприяє [[----]] навчально-пізнавальної діяльності учнів
5. Методами проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Евристична бесіда. 2. Дослідницький метод . 3. Лабораторно-експериментальний. 4. Курсове проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу. 6. Дипломне проектування. 7. Самостійна робота
6. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов’язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов’язковість ігрового проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу
7. Гра як засіб мотивації учнів до вивчення іноземної мови та [[----]] мовленнєвої діяльності учнів
8. Європейський мовний портфоліо як ефективний засіб [[----]]
9. Тестування учнів – [[----]] вид контролю з різних видів мовленнєвої

діяльності
10. Використання автентичних [[----]] на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №52 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			

1. Ділові, рольові, діяльнісно - організаційні ігри в освітньому процесі загальної середньої школи
2.Технічні засоби управління навчання студентів
Тестові завдання різних типів
1. Проблемні ситуації можуть виникати при зіткненні учнів, під час навчальної практики з іноземної мови, із [[----]]
2. Технологія проблемного навчання під час лекцій з іноземної мови – це [[---]] структурних елементів
3. Навчальна мета лекцій з іноземної мови це [[---]] основним поняттям
4. Однією з переваг проблемного навчання з іноземної мови є те, що воно сприяє [[----]] навчально-пізнавальної діяльності учнів
5. Методами проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Евристична бесіда. 2. Дослідницький метод . 3. Лабораторно-експериментальний. 4. Курсове проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу. 6. Дипломне проектування. 7. Самостійна робота
6. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов’язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов’язковість ігрового проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу
7. Гра як засіб мотивації учнів до вивчення іноземної мови та [[----]] мовленнєвої діяльності учнів
8. Європейський мовний портфоліо як ефективний засіб [[----]]
9. Тестування учнів – [[----]] вид контролю з різних видів мовленнєвої діяльності

10. Використання автентичних [[----]] на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №32 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Групові форми навчання учнів як чинник інтенсифікації їхньої навчально-пізнавальної діяльності			
2. Оптимізація освітнього процесу у загальній середній школі			
Тестові завдання різних типів			
1. Проблемні ситуації можуть виникати при зіткненні учнів, під час навчальної практики з іноземної мови, із [[----]]			
2. Технологія проблемного навчання під час лекцій з іноземної мови – це [[---]] структурних елементів			
3. Навчальна мета лекцій з іноземної мови це [[---]] основним поняттям			
4. Однією з переваг проблемного навчання з іноземної мови є те, що воно			

сприяє [[----]] навчально-пізнавальної діяльності учнів
5. Методами проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Евристична бесіда. 2. Дослідницький метод . 3. Лабораторно-експериментальний. 4. Курсове проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу. 6. Дипломне проектування. 7. Самостійна робота
6. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов’язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов’язковість ігрового проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу
7. Гра як засіб мотивації учнів до вивчення іноземної мови та [[----]] мовленнєвої діяльності учнів
8. Європейський мовний портфоліо як ефективний засіб [[----]]
9. Тестування учнів – [[----]] вид контролю з різних видів мовленнєвої діяльності
10. Використання автентичних [[----]] на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №13 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Дискусія як метод навчання у загальній середній школі			
2. Основні форми організації освітнього процесу та види навчальних занять у загальній середній школі			
Тестові завдання різних типів			
1. На уроках іноземної мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: 1. формувати навики і уміння читання; 2. використовувати матеріали глобальної мережі; 3.удосконалювати уміння письмової мови школярів; 4.поповнювати словарний запас учнів; 5.формувати у школярів мотивацію до вивчення іноземної мови 6.робота на тренажерах (по необхідності застосування)			

2. Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою автентичних [[---]]
3. Метод проектів - як спосіб [[----]] творчості, пізнавальної діяльності, самостійності учнів під час вивчення іноземної мови
4. Проекти можуть підрозділятися на: 1. моно проекти; 2. колективні проекти; 3. усно-мовні проекти; 4. видові проекти; 5. письмові проекти; 6. Інтернет – проекти; 7. самостійні проекти
5. В курсі іноземних мов метод проектів може використовуватися в рамках програмного [[---]] практично по будь-якій темі
6. Основним критерієм оцінки [[---]] володіння іноземною мовою в технології мовного портфеля є тестування
7. Інтерактивним можна назвати метод, в якому учень, є [[---]]
8. До позитивних сторін інтерактивного навчання іноземної мови належить: 1.розширення пізнавальних можливостей учнів; 2.високий рівень засвоєння знань; 3.оптимальний контроль учителя; 4.взаємодія та партнерство між учителем і учнями; 5. пошук альтернативного підходу в оцінюванні знань учнів; 6. індивідуальна робота учня
9. У порівнянні з традиційними методами, перевагами інтерактивного навчання це: 1.участь у роботі всіх учнів класу; 2.формування вміння працювати у команді; 3. вироблення доброзичливого ставлення до опонента;

4. можливість висловлювати власну думку;

5.створення «ситуації успіху»;

6.можливість засвоєння великої кількості матеріалу за короткий проміжок часу;

7. формування навичок толерантного спілкування;

8.уміння аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення проблеми.

9. необхідність значних затрат часу на вивчення певної інформації

10. Визначені наступні ознаки методу розігрування ролей:

1.наявність складної задачі, проблеми;

2. розподіл ролей між учасниками,

3. вирішення задачі, проблеми учасниками;

4. взаємодія учасників під час проведення дискусії;

5. введення викладачем, в процесі занять, корегуючих умов

6. оцінка результатів обговорення;

7. підведення підсумків викладачем;

8. індивідуальна робота учня

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет № 53 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління

«Філологія»			навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Дискусія як метод навчання у загальній середній школі			
2. Основні форми організації освітнього процесу та види навчальних занять у загальній середній школі			
Тестові завдання різних типів			
1. На уроках іноземної мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: 1. формувати навики і уміння читання; 2. використовувати матеріали глобальної мережі; 3.удосконалювати уміння письмової мови школярів; 4.поповнювати словарний запас учнів; 5.формувати у школярів мотивацію до вивчення іноземної мови 6.робота на тренажерах (по необхідності застосування)			
2. Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою автентичних [[---]]			
3. Метод проектів - як спосіб [[----]] творчості, пізнавальної діяльності, самостійності учнів під час вивчення іноземної мови			
4. Проекти можуть підрозділятися на: 1. моно проекти; 2. колективні проекти; 3. усно-мовні проекти; 4. видові проекти; 5. письмові проекти;			

6. Інтернет – проекти; 7. самостійні проекти
5. В курсі іноземних мов метод проектів може використовуватися в рамках програмного [[---]] практично по будь-якій темі
6. Основним критерієм оцінки [[---]] володіння іноземною мовою в технології мовного портфеля є тестування
7. Інтерактивним можна назвати метод, в якому учень, є [[---]]
8. До позитивних сторін інтерактивного навчання іноземної мови належить: 1.розширення пізнавальних можливостей учнів; 2.високий рівень засвоєння знань; 3.оптимальний контроль учителя; 4.взаємодія та партнерство між учителем і учнями; 5. пошук альтернативного підходу в оцінюванні знань учнів; 6. індивідуальна робота учня
9. У порівнянні з традиційними методами, перевагами інтерактивного навчання це: 1.участь у роботі всіх учнів класу; 2.формування вміння працювати у команді; 3. вироблення доброзичливого ставлення до опонента; 4. можливість висловлювати власну думку; 5.створення «ситуації успіху»; 6.можливість засвоєння великої кількості матеріалу за короткий проміжок часу; 7. формування навичок толерантного спілкування; 8.уміння аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення проблеми. 9. необхідність значних затрат часу на вивчення певної інформації
10. Визначені наступні ознаки методу розігрування ролей: 1.наявність складної задачі, проблеми;

2. розподіл ролей між учасниками, 3. вирішення задачі, проблеми учасниками; 4. взаємодія учасників під час проведення дискусії; 5. введення викладачем, в процесі занять, корегуючих умов 6. оцінка результатів обговорення; 7. підведення підсумків викладачем; 8. індивідуальна робота учня

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №;33 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Проблема розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників загальної середньої школи			
2. Модернізація освітнього процесу загальної середньої школи в світлі сучасних змін			

Тестові завдання різних типів
1. На уроках іноземної мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: 1. формувати навики і уміння читання; 2. використовувати матеріали глобальної мережі; 3.удосконалювати уміння письмової мови школярів; 4.поповнювати словарний запас учнів; 5.формувати у школярів мотивацію до вивчення іноземної мови 6.робота на тренажерах (по необхідності застосування)
2. Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою автентичних [[---]]
3. Метод проектів - як спосіб [[----]] творчості, пізнавальної діяльності, самостійності учнів під час вивчення іноземної мови
4. Проекти можуть підрозділятися на: 1. моно проекти; 2. колективні проекти; 3. усно-мовні проекти; 4. видові проекти; 5. письмові проекти; 6. Інтернет – проекти; 7. самостійні проекти
5. В курсі іноземних мов метод проектів може використовуватися в рамках програмного [[---]] практично по будь-якій темі
6. Основним критерієм оцінки [[---]] володіння іноземною мовою в технології мовного портфеля є тестування
7. Інтерактивним можна назвати метод, в якому учень, є [[---]]
8. До позитивних сторін інтерактивного навчання іноземної мови належить: 1.розширення пізнавальних можливостей учнів; 2.високий рівень засвоєння знань;

3.оптимальний контроль учителя; 4.взаємодія та партнерство між учителем і учнями; 5. пошук альтернативного підходу в оцінюванні знань учнів; 6. індивідуальна робота учня
9. У порівнянні з традиційними методами, перевагами інтерактивного навчання це: 1.участь у роботі всіх учнів класу; 2.формування вміння працювати у команді; 3. вироблення доброзичливого ставлення до опонента; 4. можливість висловлювати власну думку; 5.створення «ситуації успіху»; 6.можливість засвоєння великої кількості матеріалу за короткий проміжок часу; 7. формування навичок толерантного спілкування; 8.уміння аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення проблеми. 9. необхідність значних затрат часу на вивчення певної інформації
10. Визначені наступні ознаки методу розігрування ролей: 1.наявність складної задачі, проблеми; 2. розподіл ролей між учасниками, 3. вирішення задачі, проблеми учасниками; 4. взаємодія учасників під час проведення дискусії; 5. введення викладачем, в процесі занять, корегуючих умов 6. оцінка результатів обговорення; 7. підведення підсумків викладачем; 8. індивідуальна робота учня

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний	Кафедра Методики	Екзаменаційний білет №14;34;54	„Затверджую” Завідувач

рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	навчання та управління навчальними закладами	з дисципліни: Теорія та методика навчання	кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Моделювання навчальної діяльності викладача загальної середньої школи			
2. Порівняльний аналіз діяльності викладачів вітчизняних і зарубіжних шкіл			
Тестові завдання різних типів			
1. Спеціальні форми самостійної роботи: 1.реферат; 2. есе; 3. доповідь; 4.семінар; 5.лекція			
2. До творчих або проблемно-пошукових методів самостійного набуття знань студентами відносять [[----]] завдання експериментально-дослідницького та теоретичного характеру			
3. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності;			

3. підбір елементів дидактичної системи; 4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни
4. Елементи дидактичної системи - це: 1. форми навчання; 2. методи навчання; 3. правила навчання; 4. засоби навчання 5. самостійна робота студентів
5. Проблемні ситуації можуть виникати при зіткненні учнів, під час навчальної практики з іноземної мови, із [[------]]
6. Технологія проблемного навчання під час лекцій з іноземної мови – це [[---]] структурних елементів
7.Навчальна мета лекцій з іноземної мови це [[----]] основним поняттям
8. Однією з переваг проблемного навчання з іноземної мови є те, що воно сприяє [[----]] навчально-пізнавальної діяльності учнів
9. Методами проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Евристична бесіда. 2. Дослідницький метод . 3. Лабораторно-експериментальний. 4. Курсове проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу. 6. Дипломне проектування. 7. Самостійна робота
10. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов’язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов’язковість ігрового проектування.

5. Проблемне викладення матеріалу

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №34 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Використання інтернет-ресурсів на уроці			
2. Шляхи та засоби підвищення ефективності уроку іноземної мови			
Тестові завдання різних типів			
1. Спеціальні форми самостійної роботи: 1.реферат; 2. есе; 3. доповідь; 4.семінар; 5.лекція			

2. До творчих або проблемно-пошукових методів самостійного набуття знань студентами відносять [[----]] завдання експериментально-дослідницького та теоретичного характеру
3. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності; 3. підбір елементів дидактичної системи; 4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни
4. Елементи дидактичної системи - це: 1. форми навчання; 2. методи навчання; 3. правила навчання; 4. засоби навчання 5. самостійна робота студентів
5. Проблемні ситуації можуть виникати при зіткненні учнів, під час навчальної практики з іноземної мови, із [[------]]
6. Технологія проблемного навчання під час лекцій з іноземної мови – це [[---]] структурних елементів
7.Навчальна мета лекцій з іноземної мови це [[----]] основним поняттям
8. Однією з переваг проблемного навчання з іноземної мови є те, що воно сприяє [[----]] навчально-пізнавальної діяльності учнів
9. Методами проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Евристична бесіда. 2. Дослідницький метод . 3. Лабораторно-експериментальний. 4. Курсове проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу.

6. Дипломне проектування. 7. Самостійна робота
10. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов’язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов’язковість ігрового проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет № 54 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Моделювання навчальної діяльності викладача загальної середньої школи			

2. Порівняльний аналіз діяльності викладачів вітчизняних і зарубіжних шкіл
Тестові завдання різних типів
1. Спеціальні форми самостійної роботи: 1.реферат; 2. есе; 3. доповідь; 4.семінар; 5.лекція
2. До творчих або проблемно-пошукових методів самостійного набуття знань студентами відносять [[----]] завдання експериментально-дослідницького та теоретичного характеру
3. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності; 3. підбір елементів дидактичної системи; 4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни
4. Елементи дидактичної системи - це: 1. форми навчання; 2. методи навчання; 3. правила навчання; 4. засоби навчання 5. самостійна робота студентів
5. Проблемні ситуації можуть виникати при зіткненні учнів, під час навчальної практики з іноземної мови, із [[------]]
6. Технологія проблемного навчання під час лекцій з іноземної мови – це [[---]] структурних елементів

7.Навчальна мета лекцій з іноземної мови це [[----]] основним поняттям
8. Однією з переваг проблемного навчання з іноземної мови є те, що воно сприяє [[----]] навчально-пізнавальної діяльності учнів
9. Методами проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Евристична бесіда. 2. Дослідницький метод . 3. Лабораторно-експериментальний. 4. Курсове проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу. 6. Дипломне проектування. 7. Самостійна робота
10. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов'язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов'язковість ігрового проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №15 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую" Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними

			закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Застосування інтерактивних методів навчання на уроках іноземної мови			
2. Використання автентичних матеріалів на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів			
Тестові завдання різних типів			
1. Гра як засіб мотивації учнів до вивчення іноземної мови та [[-----]] мовленнєвої діяльності учнів			
2. У порівнянні з традиційними методами, перевагами інтерактивного навчання це: 1.участь у роботі всіх учнів класу; 2.формування вміння працювати у команді; 3. вироблення доброзичливого ставлення до опонента; 4. можливість висловлювати власну думку; 5.створення «ситуації успіху»; 6.можливість засвоєння великої кількості матеріалу за короткий проміжок часу; 7. формування навичок толерантного спілкування; 8.уміння аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення проблеми. 9. необхідність значних затрат часу на вивчення певної інформації			
3. До позитивних сторін інтерактивного навчання іноземної мови належить: 1.розширення пізнавальних можливостей учнів; 2.високий рівень засвоєння знань;			

3.оптимальний контроль учителя; 4.взаємодія та партнерство між учителем і учнями; 5. пошук альтернативного підходу в оцінюванні знань учнів; 6. індивідуальна робота учня
4. Інтерактивним можна назвати метод, в якому учень, є [[-----]]
5. Структуру змісту навчання іноземних мов можуть складати такі групи компонентів: 1. сфера спілкування; 2. тема спілкування; 3. мовний та мовленнєвий навчальний матеріал; 4.знання, навички й вміння мовлення; 5. самостійне бачення
6.Основним критерієм оцінки [[-----]] володіння іноземною мовою в технології мовного портфеля є тестування
7. В курсі іноземних мов метод проектів може використовуватися в рамках програмного [[----]] практично по будь-якій темі
8. Проекти можуть підрозділятися на: 1. моно проекти; 2. колективні проекти; 3. усно-мовні проекти; 4. видові проекти; 5. письмові проекти; 6. Інтернет – проекти; 7. самостійні проекти
9. Метод проектів - як спосіб [[-----]] творчості, пізнавальної діяльності, самостійності учнів під час вивчення іноземної мови
10. Європейський мовний портфоліо як ефективний засіб [[-----]]

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №35 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1.Інформаційні технології на уроках іноземної мови			
2.Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою автентичних матеріалів			
Тестові завдання різних типів			
1. Гра як засіб мотивації учнів до вивчення іноземної мови та [[-----]] мовленнєвої діяльності учнів			
2. У порівнянні з традиційними методами, перевагами інтерактивного навчання це: 1.участь у роботі всіх учнів класу; 2.формування вміння працювати у команді; 3. вироблення доброзичливого ставлення до опонента; 4. можливість висловлювати власну думку; 5.створення «ситуації успіху»; 6.можливість засвоєння великої кількості матеріалу за короткий			

проміжок часу; 7. формування навичок толерантного спілкування; 8.уміння аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення проблеми. 9. необхідність значних затрат часу на вивчення певної інформації
3. До позитивних сторін інтерактивного навчання іноземної мови належить: 1.розширення пізнавальних можливостей учнів; 2.високий рівень засвоєння знань; 3.оптимальний контроль учителя; 4.взаємодія та партнерство між учителем і учнями; 5. пошук альтернативного підходу в оцінюванні знань учнів; 6. індивідуальна робота учня
4. Інтерактивним можна назвати метод, в якому учень, є [[-----]]
5. Структуру змісту навчання іноземних мов можуть складати такі групи компонентів: 1. сфера спілкування; 2. тема спілкування; 3. мовний та мовленнєвий навчальний матеріал; 4.знання, навички й вміння мовлення; 5. самостійне бачення
6.Основним критерієм оцінки [[-----]] володіння іноземною мовою в технології мовного портфеля є тестування
7. В курсі іноземних мов метод проектів може використовуватися в рамках програмного [[----]] практично по будь-якій темі
8. Проекти можуть підрозділятися на: 1. моно проекти; 2. колективні проекти; 3. усно-мовні проекти; 4. видові проекти;

5. письмові проекти; 6. Інтернет – проекти; 7. самостійні проекти
9. Метод проектів - як спосіб [[-----]] творчості, пізнавальної діяльності, самостійності учнів під час вивчення іноземної мови
10. Європейський мовний портфоліо як ефективний засіб [[-----]]

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет № 55 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Застосування інтерактивних методів навчання на уроках іноземної мови			
2. Використання автентичних матеріалів на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів			
Тестові завдання різних типів			

1. Гра як засіб мотивації учнів до вивчення іноземної мови та [[-----]] мовленнєвої діяльності учнів
2. У порівнянні з традиційними методами, перевагами інтерактивного навчання це: 1.участь у роботі всіх учнів класу; 2.формування вміння працювати у команді; 3. вироблення доброзичливого ставлення до опонента; 4. можливість висловлювати власну думку; 5.створення «ситуації успіху»; 6.можливість засвоєння великої кількості матеріалу за короткий проміжок часу; 7. формування навичок толерантного спілкування; 8.уміння аргументувати свою думку, знаходити альтернативне рішення проблеми. 9. необхідність значних затрат часу на вивчення певної інформації
3. До позитивних сторін інтерактивного навчання іноземної мови належить: 1.розширення пізнавальних можливостей учнів; 2.високий рівень засвоєння знань; 3.оптимальний контроль учителя; 4.взаємодія та партнерство між учителем і учнями; 5. пошук альтернативного підходу в оцінюванні знань учнів; 6. індивідуальна робота учня
4. Інтерактивним можна назвати метод, в якому учень, є [[-----]]
5. Структуру змісту навчання іноземних мов можуть складати такі групи компонентів: 1. сфера спілкування; 2. тема спілкування; 3. мовний та мовленнєвий навчальний матеріал; 4.знання, навички й вміння мовлення; 5. самостійне бачення

6.Основним критерієм оцінки [[-----]] володіння іноземною мовою в технології мовного портфеля є тестування
7. В курсі іноземних мов метод проектів може використовуватися в рамках програмного [[----]] практично по будь-якій темі
8. Проекти можуть підрозділятися на: 1. моно проекти; 2. колективні проекти; 3. усно-мовні проекти; 4. видові проекти; 5. письмові проекти; 6. Інтернет – проекти; 7. самостійні проекти
9. Метод проектів - як спосіб [[-----]] творчості, пізнавальної діяльності, самостійності учнів під час вивчення іноземної мови
10. Європейський мовний портфоліо як ефективний засіб [[-----]]

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №16 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами

			_____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1.Назвіть основні завдання сучасної загальної середньої освіти			
2.Розвиток граматичної компетенції учнів в процесі комунікації			
Тестові завдання різних типів			
1. Тестування учнів – [[----]] вид контролю з різних видів мовленнєвої діяльності			
2. На уроках іноземної мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: 1. формувати навики і уміння читання; 2. використовувати матеріали глобальної мережі; 3.удосконалювати уміння письмової мови школярів; 4.поповнювати словарний запас учнів; 5.формувати у школярів мотивацію до вивчення іноземної мови 6. робота на тренажерах (по необхідності застосування)			
3. Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою автентичних [[----]]			
4. Використання автентичних [[----]] на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів			
5. Методика навчання – це розділ [[----]], що включає в себе правила, способи та прийоми навчання			
6. Методика навчання спеціальності - це педагогічна наука, яка вивчає [[----]] освітнього процесу при вивченні спеціальності			
7. Методика навчання предмета ([[----]] методика) – це педагогічна наука, яка вивчає закономірності освітнього процесу з конкретного предмета (дисципліни)			
8. Об’єкт – це те, з чим маємо справу у наших [[----]]			

9. Об’єктом методики навчання є [[----]] процес
10. Предмет - це вивчення [[----]], що протікають в об’єкті нашого дослідження

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №36 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року

Екзаменаційні запитання			
1.Структурні елементи проблемного навчання			
2. Сценарій рольової гри з іноземної мови			
Тестові завдання різних типів			
1. Тестування учнів – [[----]] вид контролю з різних видів мовленнєвої діяльності			
2. На уроках іноземної мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: 1. формувати навики і уміння читання; 2. використовувати матеріали глобальної мережі; 3.удосконалювати уміння письмової мови школярів; 4.поповнювати словарний запас учнів; 5.формувати у школярів мотивацію до вивчення іноземної мови 6. робота на тренажерах (по необхідності застосування)			
3. Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою автентичних [[----]]			
4. Використання автентичних [[----]] на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів			
5. Методика навчання – це розділ [[----]], що включає в себе правила, способи та прийоми навчання			
6. Методика навчання спеціальності - це педагогічна наука, яка вивчає [[----]] освітнього процесу при вивченні спеціальності			
7. Методика навчання предмета ([[----]] методика) – це педагогічна наука, яка вивчає закономірності освітнього процесу з конкретного предмета (дисципліни)			
8. Об’єкт – це те, з чим маємо справу у наших [[----]]			
9. Об’єктом методики навчання є [[----]] процес			
10. Предмет - це вивчення [[----]], що протікають в об’єкті нашого дослідження			

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №56 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1.Назвіть основні завдання сучасної загальної середньої освіти			
2.Розвиток граматичної компетенції учнів в процесі комунікації			

Тестові завдання різних типів
1. Тестування учнів – [[----]] вид контролю з різних видів мовленнєвої діяльності
2. На уроках іноземної мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: 1. формувати навики і уміння читання; 2. використовувати матеріали глобальної мережі; 3.удосконалювати уміння письмової мови школярів; 4.поповнювати словарний запас учнів; 5.формувати у школярів мотивацію до вивчення іноземної мови 6. робота на тренажерах (по необхідності застосування)
3. Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою автентичних [[----]]
4. Використання автентичних [[----]] на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів
5. Методика навчання – це розділ [[----]], що включає в себе правила, способи та прийоми навчання
6. Методика навчання спеціальності - це педагогічна наука, яка вивчає [[----]] освітнього процесу при вивченні спеціальності
7. Методика навчання предмета ([[----]] методика) – це педагогічна наука, яка вивчає закономірності освітнього процесу з конкретного предмета (дисципліни)
8. Об’єкт – це те, з чим маємо справу у наших [[----]]
9. Об’єктом методики навчання є [[----]] процес
10. Предмет - це вивчення [[----]], що протікають в об’єкті нашого дослідження

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №37 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Психолого-педагогічні аспекти успішного виконання самостійної роботи студентами			
2.Ділові, рольові, діяльнісно - організаційні ігри в освітньому процесі загальної середньої школи			
Тестові завдання різних типів			

1. Предметом у методиці навчання є закономірності [[---]] процесу
2. У досягненнях методики навчання іноземних мов відбиваються досягнення інших [[---]]
3. Специфіка методики навчання іноземної мови - викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого [[---]] додатково до рідномовного
4. Ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача знань, умінь та [[---]] у володінні мовою
5. Завдання часткових методик: 1. відбір навчального матеріалу з предмета (дисципліни); 2. вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий рівень освіти і виховання студентів з даного предмета (дисципліни); 3. розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних рекомендацій з дисципліни; 4. запровадження даних рекомендацій у практику; 5. підбір елементів дидактичної системи; 6. розробка комплексу навчально-методичного забезпечення з предмета (дисципліни); 7. самостійна робота студентів
6. Елементи дидактичної системи - це: 1. форми навчання; 2. методи навчання; 3. правила навчання; 4. засоби навчання 5. самостійна робота студентів
7. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності; 3. підбір елементів дидактичної системи;

4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни
8. Методами проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Евристична бесіда. 2. Дослідницький метод . 3. Лабораторно-експериментальний. 4. Курсове проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу. 6. Дипломне проектування. 7. Самостійна робота
9. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов’язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов’язковість ігрового проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу
10. Гра як засіб мотивації учнів до вивчення іноземної мови та [[---]] мовленнєвої діяльності учнів

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними	Екзаменаційний білет №17 з дисципліни: Теорія та методика	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та

Спеціальність:035 «Філологія»	закладами	навчання	управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Назвіть сучасні вимоги до іноземної мови			
2. Назвіть основоположні документи, що регламентується сучасне функціонування навчальних закладів загальної середньої освіти			
Тестові завдання різних типів			
1. Предметом у методиці навчання є закономірності [[---]] процесу			
2. У досягненнях методики навчання іноземних мов відбиваються досягнення інших [[---]]			
3. Специфіка методики навчання іноземної мови - викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого [[---]] додатково до рідномовного			
4. Ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача знань, умінь та [[---]] у володінні мовою			
5. Завдання часткових методик: 1. відбір навчального матеріалу з предмета (дисципліни); 2. вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий рівень освіти і виховання студентів з даного предмета (дисципліни); 3. розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних рекомендацій з дисципліни; 4. запровадження даних рекомендацій у практику; 5. підбір елементів дидактичної системи; 6. розробка комплексу навчально-методичного забезпечення з			

предмета (дисципліни); 7. самостійна робота студентів
6. Елементи дидактичної системи - це: 1. форми навчання; 2. методи навчання; 3. правила навчання; 4. засоби навчання 5. самостійна робота студентів
7. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності; 3. підбір елементів дидактичної системи; 4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни
8. Методами проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Евристична бесіда. 2. Дослідницький метод . 3. Лабораторно-експериментальний. 4. Курсове проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу. 6. Дипломне проектування. 7. Самостійна робота
9. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов’язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов’язковість ігрового проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу
10. Гра як засіб мотивації учнів до вивчення іноземної мови та [[---]]

мовленнєвої діяльності учнів

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №57 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Назвіть сучасні вимоги до іноземної мови			
2. Назвіть основоположні документи, що регламентується сучасне функціонування навчальних закладів загальної середньої освіти			
Тестові завдання різних типів			
1. Предметом у методиці навчання є закономірності [[---]] процесу			
2. У досягненнях методики навчання іноземних мов відбиваються досягнення інших [[---]]			
3. Специфіка методики навчання іноземної мови - викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого [[---]] додатково до рідномовного			

4. Ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача знань, умінь та [[---]] у володінні мовою
5. Завдання часткових методик: 1. відбір навчального матеріалу з предмета (дисципліни); 2. вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий рівень освіти і виховання студентів з даного предмета (дисципліни); 3. розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних рекомендацій з дисципліни; 4. запровадження даних рекомендацій у практику; 5. підбір елементів дидактичної системи; 6. розробка комплексу навчально-методичного забезпечення з предмета (дисципліни); 7. самостійна робота студентів
6. Елементи дидактичної системи - це: 1. форми навчання; 2. методи навчання; 3. правила навчання; 4. засоби навчання 5. самостійна робота студентів
7. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності; 3. підбір елементів дидактичної системи; 4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни
8. Методами проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Евристична бесіда. 2. Дослідницький метод . 3. Лабораторно-експериментальний.

4. Курсове проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу. 6. Дипломне проектування. 7. Самостійна робота
9. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов’язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов’язковість ігрового проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу
10. Гра як засіб мотивації учнів до вивчення іноземної мови та [[---]] мовленнєвої діяльності учнів

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №38 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року

Екзаменаційні запитання

1.Оптимізація освітнього процесу у загальній середній школі

2.Дискусія як метод навчання у загальній середній школі

Тестові завдання різних типів

1. Європейський мовний портфоліо як ефективний засіб [[---]]

2. Тестування учнів – [[---]] вид контролю з різних видів мовленнєвої діяльності

3. Використання автентичних [[матеріалів]] на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів

4. Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою автентичних [[---]]

5. На уроках іноземної мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань:

1. формувати навики і уміння читання;
2. використовувати матеріали глобальної мережі;
3. удосконалювати уміння письмової мови школярів;
4. поповнювати словарний запас учнів;
5. формувати у школярів мотивацію до вивчення іноземної мови
6. робота на тренажерах (по необхідності застосування)

6. Виходячи із конкретних цілей і завдань навчання з іноземної мови педагог повинен вибрати найбільш [[---]] форми, методи і прийоми освітньої роботи

7. Укажіть до яких груп належать форми організації навчальної діяльності учнів з іноземної мови

Групи	Форми
А. Масові	1. Лекції
Б. Групові	2. Конференції
В. Індивідуальні	3. Конкурси
	4. Олімпіади
	5. Заняття різних типів

		6. Екскурсії
		7. Семінари
		8. Практичні заняття
		9. Дослідницька робота
		10. Ігрові заняття
		11. Гурткова робота
		12. Курсове проектування
		13. Дипломне проектування

8. Наявність планів занять з іноземної мови дає змогу викладачеві [[---]] використовувати навчальний час

9. Ефективність педагогічної праці педагога під час навчання іноземної мови великою мірою залежить від його уміння використовувати в єдиній системі педагогічну техніку і [---]] засоби навчання

10. У поняття педагогічної техніки під час навчання з іноземної мови входить:

1. вміння викладача спілкуватися зі студентами;
2. тон і стиль роботи викладача;
3. вміння викладача організовувати та управляти своєю увагою;
4. вміння викладача організовувати та управляти увагою студентів;
5. вміння викладача спостерігати та експериментувати;
6. вміння викладача володіти мовою, мімікою, жестами поставою
7. технічні засоби навчання і виховання;
8. вміння правильно поставити завдання перед студентами

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Освітньо-кваліфікаційний	Кафедра Методики	Екзаменаційний білет №18	„Затверджую” Завідувач

рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	навчання та управління навчальними закладами	з дисципліни: Теорія та методика навчання	кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1.Технічні засоби управління навчання студентів			
2.Групові форми навчання учнів як чинник інтенсифікації їхньої навчально-пізнавальної діяльності			
Тестові завдання різних типів			
1. Європейський мовний портфоліо як ефективний засіб [[---]]			
2. Тестування учнів – [[---]] вид контролю з різних видів мовленнєвої діяльності			
3. Використання автентичних [[матеріалів]] на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів			
4. Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою автентичних [[---]]			
5. На уроках іноземної мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: 1. формувати навики і уміння читання; 2. використовувати матеріали глобальної мережі; 3.удосконалювати уміння письмової мови школярів; 4.поповнювати словарний запас учнів; 5.формувати у школярів мотивацію до вивчення іноземної мови			

6. робота на тренажерах (по необхідності застосування)

6. Виходячи із конкретних цілей і завдань навчання з іноземної мови педагог повинен вибрати найбільш [[---]] форми, методи і прийоми освітньої роботи

7. Укажіть до яких груп належать форми організації навчальної діяльності учнів з іноземної мови

Групи	Форми
А. Масові	1. Лекції
Б. Групові	2. Конференції
В. Індивідуальні	3. Конкурси
	4. Олімпіади
	5. Заняття різних типів
	6. Екскурсії
	7. Семінари
	8. Практичні заняття
	9. Дослідницька робота
	10. Ігрові заняття
	11. Гурткова робота
	12. Курсове проектування
	13. Дипломне проектування

8. Наявність планів занять з іноземної мови дає змогу викладачеві [[---]] використовувати навчальний час

9. Ефективність педагогічної праці педагога під час навчання іноземної мови великою мірою залежить від його уміння використовувати в єдиній системі педагогічну техніку і [---]] засоби навчання

10. У поняття педагогічної техніки під час навчання з іноземної мови входить:

1. вміння викладача спілкуватися зі студентами;
2. тон і стиль роботи викладача;
3. вміння викладача організовувати та управляти своєю увагою;

4. вміння викладача організовувати та управляти увагою студентів; 5. вміння викладача спостерігати та експериментувати; 6. вміння викладача володіти мовою, мімікою, жестами поставою 7. технічні засоби навчання і виховання; 8. вміння правильно поставити завдання перед студентами

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №58 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1.Технічні засоби управління навчання студентів			
2.Групові форми навчання учнів як чинник інтенсифікації їхньої навчально-пізнавальної діяльності			
Тестові завдання різних типів			
1. Європейський мовний портфоліо як ефективний засіб [[---]]			
2. Тестування учнів – [[---]] вид контролю з різних видів мовленнєвої			

діяльності

3. Використання автентичних [[матеріалів]] на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів

4. Формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою автентичних [[---]]

5. На уроках іноземної мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань:

1. формувати навики і уміння читання;
2. використовувати матеріали глобальної мережі;
3. удосконалювати уміння письмової мови школярів;
4. поповнювати словарний запас учнів;
5. формувати у школярів мотивацію до вивчення іноземної мови
6. робота на тренажерах (по необхідності застосування)

6. Виходячи із конкретних цілей і завдань навчання з іноземної мови педагог повинен вибрати найбільш [[---]] форми, методи і прийоми освітньої роботи

7. Укажіть до яких груп належать форми організації навчальної діяльності учнів з іноземної мови

Групи	Форми
А. Масові	1. Лекції
Б. Групові	2. Конференції
В. Індивідуальні	3. Конкурси
	4. Олімпіади
	5. Заняття різних типів
	6. Екскурсії
	7. Семінари
	8. Практичні заняття
	9. Дослідницька робота
	10. Ігрові заняття
	11. Гурткова робота

		12. Курсове проектування
		13. Дипломне проектування

8. Наявність планів занять з іноземної мови дає змогу викладачеві [[---]] використовувати навчальний час

9. Ефективність педагогічної праці педагога під час навчання іноземної мови великою мірою залежить від його уміння використовувати в єдиній системі педагогічну техніку і [---]] засоби навчання

10. У поняття педагогічної техніки під час навчання з іноземної мови входить:

1. вміння викладача спілкуватися зі студентами;
2. тон і стиль роботи викладача;
3. вміння викладача організовувати та управляти своєю увагою;
4. вміння викладача організовувати та управляти увагою студентів;
5. вміння викладача спостерігати та експериментувати;
6. вміння викладача володіти мовою, мімікою, жестами поставою
7. технічні засоби навчання і виховання;
8. вміння правильно поставити завдання перед студентами

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №19 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами

			_____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1.Основні форми організації освітнього процесу та види навчальних занять у загальній середній школі			
2.Проблема розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників загальної середньої школи			
Тестові завдання різних типів			
1. Методика – це [[---]] способів, прийомів, цілеспрямованого виконання визначеної роботи			
2. Методика навчання спеціальності - це педагогічна наука, яка вивчає [[---]] освітнього процесу при вивченні спеціальності			
3. Виходячи із конкретних цілей і завдань навчання з іноземної мови, педагог повинен вибрати найбільш [[---]] методи і прийоми навчальної і виховної роботи			
4. Специфіка методики навчання іноземної мови - викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого [[---]] додатково до рідномовного			
5. 31. У досягненнях методики навчання іноземних мов відбиваються досягнення інших [[---]]			
6. Ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача знань, умінь та [[--]] у володінні мовою			
7. Завдання часткових методик: 1. відбір навчального матеріалу з предмета (дисципліни); 2. вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий рівень освіти і виховання студентів з даного предмета (дисципліни); 3. розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних			

рекомендацій з дисципліни; 4. запровадження даних рекомендацій у практику; 5. підбір елементів дидактичної системи; 6. розробка комплексу навчально-методичного забезпечення з предмета (дисципліни); 7. самостійна робота студентів
8. Елементи дидактичної системи - це: 1. форми навчання; 2. методи навчання; 3. правила навчання; 4. засоби навчання 5. самостійна робота студентів
9. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності; 3. підбір елементів дидактичної системи; 4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни
10. Предметом у методиці навчання є закономірності [[----]] процесу

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними	Екзаменаційний білет №59 з дисципліни: Теорія та методика	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та

Спеціальність:035 «Філологія»	закладами	навчання	управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1.Основні форми організації освітнього процесу та види навчальних занять у загальній середній школі			
2.Проблема розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників загальної середньої школи			
Тестові завдання різних типів			
1. Методика – це [[---]] способів, прийомів, цілеспрямованого виконання визначеної роботи			
2. Методика навчання спеціальності - це педагогічна наука, яка вивчає [[---]] освітнього процесу при вивченні спеціальності			
3. Виходячи із конкретних цілей і завдань навчання з іноземної мови, педагог повинен вибрати найбільш [[---]] методи і прийоми навчальної і виховної роботи			
4. Специфіка методики навчання іноземної мови - викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого [[---]] додатково до рідномовного			
5. 31. У досягненнях методики навчання іноземних мов відбиваються досягнення інших [[---]]			
6. Ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача знань, умінь та [[--]] у володінні мовою			
7. Завдання часткових методик: 1. відбір навчального матеріалу з предмета (дисципліни);			

2. вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий рівень освіти і виховання студентів з даного предмета (дисципліни); 3. розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних рекомендацій з дисципліни; 4. запровадження даних рекомендацій у практику; 5. підбір елементів дидактичної системи; 6. розробка комплексу навчально-методичного забезпечення з предмета (дисципліни); 7. самостійна робота студентів
8. Елементи дидактичної системи - це: 1. форми навчання; 2. методи навчання; 3. правила навчання; 4. засоби навчання 5. самостійна робота студентів
9. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності; 3. підбір елементів дидактичної системи; 4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни
10. Предметом у методиці навчання є закономірності [[----]] процесу

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний	Кафедра Методики	Екзаменаційний білет №39	„Затверджую” Завідувач

рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	навчання та управління навчальними закладами	з дисципліни: Теорія та методика навчання	кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1.Модернізація освітнього процесу загальної середньої школи в світлі сучасних змін			
2.Моделювання навчальної діяльності викладача загальної середньої школи.			
Тестові завдання різних типів			
1. Методика – це [[---]] способів, прийомів, цілеспрямованого виконання визначеної роботи			
2. Методика навчання спеціальності - це педагогічна наука, яка вивчає [[---]] освітнього процесу при вивченні спеціальності			
3. Виходячи із конкретних цілей і завдань навчання з іноземної мови, педагог повинен вибрати найбільш [[---]] методи і прийоми навчальної і виховної роботи			
4. Специфіка методики навчання іноземної мови - викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого [[---]] додатково до рідномовного			
5. 31. У досягненнях методики навчання іноземних мов відбиваються досягнення інших [[---]]			
6. Ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача знань, умінь			

та [[--]] у володінні мовою
7. Завдання часткових методик: 1. відбір навчального матеріалу з предмета (дисципліни); 2. вияв комплексу педагогічних умов, які забезпечують високий рівень освіти і виховання студентів з даного предмета (дисципліни); 3. розробка, на основі одержаних наукових результатів, методичних рекомендацій з дисципліни; 4. запровадження даних рекомендацій у практику; 5. підбір елементів дидактичної системи; 6. розробка комплексу навчально-методичного забезпечення з предмета (дисципліни); 7. самостійна робота студентів
8. Елементи дидактичної системи - це: 1. форми навчання; 2. методи навчання; 3. правила навчання; 4. засоби навчання 5. самостійна робота студентів
9. Завдання методики навчання спеціальності: 1. відбір навчального матеріалу; 2. встановлення ролі і значення кожного предмета (дисципліни) з даної спеціальності; 3. підбір елементів дидактичної системи; 4. розробка комплексу науково-методичного забезпечення зі спеціальності; 5. розробка тестів із конкретної дисципліни
10. Предметом у методиці навчання є закономірності [[----]] процесу

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №20 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Порівняльний аналіз діяльності викладачів вітчизняних і зарубіжних шкіл			
2.Використання інтернет-ресурсів на уроці			
Тестові завдання різних типів			
1. Методика навчання – це розділ [[---]], що включає в себе правила, способи та прийоми навчання			
2. Методика навчання предмета ([[----]] методика) – це педагогічна наука, яка вивчає закономірності освітнього процесу з конкретного предмета (дисципліни)			
3. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов’язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов’язковість ігрового проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу			

4. Об’єкт – це те, з чим маємо справу у наших [[---]]
5. Метод проектів - як спосіб [[---]] творчості, пізнавальної діяльності, самостійності учнів під час вивчення іноземної мови
6. Проекти можуть підрозділятися на: 1. моно проекти; 2. колективні проекти; 3. усно-мовні проекти; 4. видові проекти; 5. письмові проекти; 6. Інтернет – проекти; 7. самостійні проекти
7. В курсі іноземних мов метод проектів може використовуватися в рамках програмного [[---]] практично по будь-якій темі
8. Основним критерієм оцінки [[---]] володіння іноземною мовою в технології мовного портфеля є тестування
9. Предмет - це вивчення [[---]], що протікають в об’єкті нашого дослідження
10. Об’єктом методики навчання є [[---]] процес

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет № 60 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами

			_____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1. Порівняльний аналіз діяльності викладачів вітчизняних і зарубіжних шкіл			
2.Використання інтернет-ресурсів на уроці			
Тестові завдання різних типів			
1. Методика навчання – це розділ [[---]], що включає в себе правила, способи та прийоми навчання			
2. Методика навчання предмета ([[----]] методика) – це педагогічна наука, яка вивчає закономірності освітнього процесу з конкретного предмета (дисципліни)			
3. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов’язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов’язковість ігрового проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу			
4. Об’єкт – це те, з чим маємо справу у наших [[---]]			
5. Метод проектів - як спосіб [[---]] творчості, пізнавальної діяльності, самостійності учнів під час вивчення іноземної мови			
6. Проекти можуть підрозділятися на: 1. моно проекти; 2. колективні проекти; 3. усно-мовні проекти; 4. видові проекти; 5. письмові проекти;			

6. Інтернет – проекти; 7. самостійні проекти
7. В курсі іноземних мов метод проектів може використовуватися в рамках програмного [[---]] практично по будь-якій темі
8. Основним критерієм оцінки [[---]] володіння іноземною мовою в технології мовного портфеля є тестування
9. Предмет - це вивчення [[---]], що протікають в об’єкті нашого дослідження
10. Об’єктом методики навчання є [[---]] процес

Національний університет біоресурсів і природокористування України			
Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр Галузь знань: 03 «Гуманітарні науки» Спеціальність:035 «Філологія»	Кафедра Методики навчання та управління навчальними закладами	Екзаменаційний білет №40 з дисципліни: Теорія та методика навчання	„Затверджую” Завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами _____ „____”20__ року
Екзаменаційні запитання			
1.Використання автентичних матеріалів на уроках іноземної мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів			
2.Застосування інтерактивних методів навчання на уроках іноземної мови			

Тестові завдання різних типів
1. Методика навчання – це розділ [[---]], що включає в себе правила, способи та прийоми навчання
2. Методика навчання предмета ([[----]] методика) – це педагогічна наука, яка вивчає закономірності освітнього процесу з конкретного предмета (дисципліни)
3. Недоліками проблемного навчання з іноземної мови є: 1. Велика витрата часу. 2. Обов'язкове передування словесних методів. 3. Робота на тренажерах (по необхідності застосування). 4. Обов'язковість ігрового проектування. 5. Проблемне викладення матеріалу
4. Об'єкт – це те, з чим маємо справу у наших [[---]]
5. Метод проектів - як спосіб [[---]] творчості, пізнавальної діяльності, самостійності учнів під час вивчення іноземної мови
6. Проекти можуть підрозділятися на: 1. моно проекти; 2. колективні проекти; 3. усно-мовні проекти; 4. видові проекти; 5. письмові проекти; 6. Інтернет – проекти; 7. самостійні проекти
7. В курсі іноземних мов метод проектів може використовуватися в рамках програмного [[---]] практично по будь-якій темі
8. Основним критерієм оцінки [[---]] володіння іноземною мовою в технології мовного портфеля є тестування
9. Предмет - це вивчення [[---]], що протікають в об'єкті нашого дослідження
10. Об'єктом методики навчання є [[---]] процес