

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

СЕРІЯ 17

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ**

Випуск 21

Тамбовська К. В.

ВИВЧЕННЯ РІВНІВ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 180

Тесленко В. В.

СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВИТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ 186

Тесленко Т. В.

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ
СТУДЕНТІВ РОЗВ'ЯЗУВАТИ ТИПОВІ ЗАДАЧІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 194

Толкачова А. С.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ..... 203

Ху Діхуа

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..... 209

Чайченко В. Ф.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ З ПІДРУЧНИКОМ
В УМОВАХ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ
ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВИТИ..... 216

Шинкар Г. М.

ПАРЕМІСТИЧНИЙ ФОНД НІМЕЦЬКОЇ МОВИ 221

Яблонська Т. М.

ПРО ФОРМИ, МЕТОДИ Й ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ
МОДЕЛІ РОЛЬОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПРАКТИЦІ 226

Яшанов М. С.

ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ В СИСТЕМІ
ІНФОРМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ..... 233

Teslenko V. V. Development of civil education in independent Ukraine.

The article analyzes the development of civic education on young people at the present stage of development of independent Ukraine. In scientific circles intensified process relevant research formed the conceptual vision of the essence of civic education, including at its secondary component. Formation of core personality traits that wants to have a modern democratic Ukrainian state, defines the main task of civic education in Ukraine. Important role in its implementation play educational institutions of secondary education. Finding the most promising models implementing civic education at their level constrained by the lack of necessary legislation targeted government programs, lack of modern scientific and methodological support.

Keywords: civic education, democracy, society and personality, model civic education, civic quality, citizen of the state.

Тесленко Т. В.

Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ СТУДЕНТІВ РОЗВ'ЯЗУВАТИ ТИПОВІ ЗАДАЧІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається механізм технологічного забезпечення процесу формування умінь студентів розв'язувати типові задачі професійної діяльності під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Ключові слова: виробничі функції, типові задачі діяльності, комплексні кваліфікаційні уміння, інтегровані уміння, дидактико-методичні уміння, державний стандарт, педагогічні технології, інтерактивні технології.

✓ На сучасному етапі розбудови системи вищої освіти в Україні одним із нагальних питань постає підвищення практично-професійного рівня випускників ВНЗ. Перехід на ступеневу систему підготовки фахівця в галузі початкової освіти потребує суттєвих змін у змістовому і технологічному забезпеченні її окремих складових. Вони зумовлені сучасними вимогами ринку праці, зміною соціального замовлення на рівень готовності випускника до виконання основних виробничих функцій та потребою особистості у самореалізації через професійну діяльність. Введення в дію у 2006 році Державного стандарту підготовки вчителя початкової школи (освітньо-кваліфікаційний рівень "бакалавр") зумовило змістові процесуальні зміни у системі організації і проведення форм організації навчання, переорієнтацію змісту навчання на посилення практичної складової формування різних видів готовності.

Методологічні зміни у педагогічній науці, перехід вищих навчальних закладів на кредитно-модульну організацію навчального процесу, вимоги компетентнісного підходу до реалізації завдань фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи створили підґрунтя для розширення поля дослідницьких робіт, зокрема, у галузі професійної освіти. Значний доробок психологів і педагогів, управлінців і практиків висвітлив окремі невідповідності між потребами шкільної початкової освіти і можливостями студентів – випускників реалізовувати у професійній діяльності цілий комплекс виробничих функцій.

✓ Досліджуючи праці Н. Нічкало, О. Савченко, І. Зязюна, В. Бондаря, А. Алексюк, Т. Алексеєнко, О. Пехоти, О. Комар, Л. Коваль, І. Шапошнікової, Н. Козакової та інших, нашу увагу привернуло питання готовності майбутнього вчителя початкової школи до

розв'язання типових задач професійної діяльності. Аналіз стану даної проблеми показує, що із зміною освітньої парадигми увага дослідників зосереджувалась на багатоаспектності вивчення змісту, методів та засобів професійної-підготовки (А. М. Алексюк, Т. А. Алексеєнко, О. С. Березняк, В. І. Бондар, П. М. Воловик, О. О. Горська, О. В. Євдокимов, С. П. Логачевська, Р. І. Хмелюк та ін.), системі психолого-педагогічної та методичної підготовки (К. Б. Авраменко, Н. М. Дем'яненко, О. І. Пономарьова, Л. О. Хомич та ін.), теоретико-методичних основах підготовки (Н. В. Воскресенська, С. У. Гончаренко, А. Ф. Лисенко, Н. Б. Максименко, О. А. Комар, О. Я. Савченко, Б. М. Шиян та ін.), формуванні творчої активності студентів, професійних якостей майбутніх фахівців, готовності до різних видів діяльності (С. П. Балашова, В. В. Борисов, Л. Є. Гусак, В. О. Зінкевічус, В. М. Король, С. М. Кучеренко та ін.). Досить розгалужене коло питань, що піддавалися аналізу, зумовлене необхідністю їх розгляду у контексті функціональних обов'язків майбутнього вчителя, типових задач його професійної діяльності та вмінь їх розв'язувати у контексті перебудови змісту і процедур реалізації державних стандартів вищої освіти.

Окремі дослідники (П. М. Гусак, В. П. Вонсович, М. М. Левіна, Д. В. Чернілевський) особливу увагу звертають на технологічні засади підготовки фахівця і можливості використання освітніх технологій. Досить ґрунтовно дане питання вивчалось групою вчених: С. О. Сисоєвою, А. М. Алексюком, П. М. Воловиком, О. М. Пехотою, Л. В. Кекух, І. О. Титаренко та іншими дослідниками при розгляді педагогічних технологій у неперервній професійній освіті.

Мета статті – розкрити механізми технологічного забезпечення освоєння студентами уміння розв'язувати типові задачі професійної діяльності під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Концептуальні зміни дидактико-методичного забезпечення даних процесів за особистісно-орієнтованого навчання, необхідність забезпечувати формування в учнів особистісного смислу навчальної діяльності, готовність вчителя будувати індивідуальні траєкторії навчання молодших школярів на основі компетентнісного підходу, вимагають від системи підготовки у ВНЗ більшої уваги до дотримання вимог стандартів. Це значить, що комплексні кваліфікаційні уміння, зазначені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалавра початкової освіти повинні виступати орієнтиром для вибору форм, методів, засобів діяльності студентів на засадах практико-орієнтованого навчання.

У структурі освітньо-професійної програми підготовки фахівця найбільш узагальненими утвореннями для перевірки рівня готовності випускників виступають типові задачі діяльності кожної із виробничих функцій.

Виробнича функція – коло обов'язків, які виконує фахівець у відповідності до займаної посади і які визначаються посадовою інструкцією або кваліфікаційною характеристикою [2, с. 4]. В галузевому стандарті вищої школи визначено 7 виробничих функцій діяльності вчителя початкових класів: здоров'язберігаюча, освітня, розвивальна, дидактико-методична, соціально-виховна, цілісно-орієнтаційна та функція професійно-особистісного самоудосконалення.

Типова задача діяльності – узагальнена задача діяльності, що є характерною для більшості виробничих або соціальних ситуацій і не містить конкретних даних, а отже, не має конкретного рішення (можуть бути визначені тільки шляхи вирішення) [2, с. 6]. На сім виробничих функцій припадає 67 типових задач діяльності. І вміння розв'язувати ці типові задачі є основою підготовки вчителя до професійної діяльності.

Ехнологічне забезпечення процесу формування умінь студентів розв'язувати типові

задачі професійної діяльності під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін передбачає конкретизацію поетапного формування комплексних кваліфікаційних умінь з урахуванням цілепокладання, цілезабезпечення і ціледосягнення.

Рівень сформованості комплексних кваліфікаційних умінь студентів – майбутніх вчителів початкової школи підвищиться, на нашу думку, за умов:

– розроблення і впровадження моделі готовності студентів розв'язувати різнорівневі задачі діяльності на заняттях з фахових дисциплін та педагогічній практиці;

– використання інноваційних технологій навчання студентів практико-орієнтованого змісту (інтерактивні, проєктивні, кооперативні технології).

В нашому експериментальному дослідженні приверталась увага формуванню дидактико-методичної виробничої функції майбутнього вчителя початкової школи. Виконання студентами, наприклад, дидактико-методичної функції забезпечується через опрацювання системи таких типових задач як:

1. Здійснення календарно-тематичного планування змісту початкової освіти;
2. Складання планів-конспектів уроку;
3. Забезпечення реалізації основних функцій навчання: освітньої, розвивальної, виховної, пізнавальної, мотиваційно-стимулюючої;
4. Забезпечення використання різних типів навчання та ефективних технологій навчання молодших школярів;
5. Забезпечення внутрі – та міжпредметних зв'язків, формування системи знань і умінь [2].

Так, наприклад, розв'язуючи типову задачу дидактико-методичної функції “Складання планів – конспектів уроку” на заняттях з дидактики у студентів формується таке комплексне кваліфікаційне дидактико-методичне уміння, як “вміння розробляти план-конспект уроку певного типу і виду, користуючись знаннями про закономірності побудови процесу навчання, взаємодію і взаємовплив його компонентного складу, специфіку змістового забезпечення залежно від навчальної дисципліни та чинників, що пов'язані з реалізацією завдань особистісно-орієнтованого навчання молодших школярів” [1, с. 85]. Це уміння формується під час вивчення таких тем: “Структура процесу навчання, компонентний склад та основні ланки засвоєння знань”, “Особистісно-орієнтована модель навчання у початковій школі”, “Підручники і посібники для початкової школи”, “Форми організації навчання у початковій школі”. На різних методиках викладання навчальних дисциплін студенти практично вчать складати плани-конспекти уроків, враховуючи зміст і специфіку предмета, а застосовують вони сформоване уміння під час проходження виробничої практики в школі, де в змісті складеного ними плану-конспекту уроку вони враховують і рівень навчальних досягнень учнів свого класу, і матеріально-технічну базу школи, і знання різних технологій навчання.

Ланцюжок технологічного забезпечення процесу формування умінь розв'язувати типові задачі професійної діяльності передбачає включення усіх компонентів процесу навчання у реальну практику опанування студентами змістом професійно-орієнтованих дисциплін. Це такі компоненти як: *цільовий* (постановка конкретної мети вивчення навчального матеріалу на занятті, вивчення навчальної дисципліни та освітньої мети вищого навчального закладу певного типу); *стимулююче-мотиваційний* (створення умов, які спонукають студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності, формують у них позитивну мотивацію цієї діяльності); *змістовий* (оптимальний підбір предметів навчального плану, змістовність навчальних програм і підручників, продуманість змісту кожного навчального заняття); *операційно-дієвий* (добір прийомів, методів і організаційних

форм навчання, оптимальне поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи щодо засвоєння студентами змісту навчального матеріалу, вироблення в них відповідних кваліфікаційних умінь та навичок); *контрольно-регулюючий* (контроль за засвоєнням знань, набуттям умінь і навичок, внесення необхідних коректив до змісту і методики навчання з метою підвищення ефективності процесу навчання); *оцінно-результативний* (виявлення рівня знань, умінь і навичок кожного студента, причин неуспішності в кожному конкретному випадку і відповідна робота щодо їх усунення) [5].

Система навчальної роботи у ВНЗ повинна бути спрямована на формування високого професіоналізму майбутніх фахівців, уміння виробляти індивідуальний стиль педагогічної діяльності, готовності творчо працювати та самовдосконалюватись. Існуюча диспропорція між теоретичною і практичною підготовкою спотворює бачення молодим учителем педагогічної діяльності.

Станом на сьогодні професійна освіта знімає обмеження з індивідуума як пасивного споживача і дає йому змогу зайняти місце в суспільстві відповідно до особистих вимог та індивідуальних якостей. У нормативних документах щодо розробки стандартів вищої освіти зазначається, що основою стандартизації виступають суб'єктно - діяльнісний підхід – принципи цілеспрямованості, прогностичності, технологічності і діагностичності. Виходячи з цього, нова структура освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця передбачає включення в неї: предмету діяльності майбутнього вчителя (дитина та її фізичні, фізіологічні і психологічні особливості розвитку), основних функцій, що ним виконуються, типових задач діяльності і системи умінь щодо їх розв'язання. Таким чином, освітньо-професійна характеристика виступає у якості системотвірної моделі підготовки фахівця. Включення у її зміст виробничих функцій дає можливість будувати навчальний процес із набуття студентами фахових умінь згідно із системою типових задач, розв'язання яких буде здійснюватися вчителем початкових класів протягом чотирирічного терміну навчання учнів [6].

Система умінь студентів розв'язувати типові задачі діяльності при виконанні основних професійних функцій ґрунтується на міцній теоретичній основі. Здатність випускника продемонструвати належну якість оволодіння сукупністю інтегрованих умінь гарантуватиме відповідний ступінь його кваліфікації.

Сучасний стан підготовки вчителя з дидактики і фахових методик загалом, забезпечує достатній ступінь готовності майбутнього фахівця до роботи у школі. Проблема полягає у тому, що не завжди вчорашній студент готовий використовувати під час навчання молодших школярів дидактико-методичні уміння. Як свідчать дослідження Н. В. Воскресенської, Н. Б. Максименко, О. А. Комар та інших вчених, що предметно займалися вивченням цього питання, рівень сформованості дидактико-методичних умінь студентів є недостатнім для впровадження ними, наприклад, сучасних технологій навчання. Зміни цього стану лежать у площині забезпечення інтеграції предметних умінь з дидактики та окремих методик. Удосконалення змістового забезпечення навчальних предметів, введення інноваційних технологій навчання студентів, внесення окремих змін у технологію проведення навчальних занять (В. П. Вонсович, П. М. Гусак, О. Г. Кучерявий, Г. К. Селевко, О. Г. Мороз та інші), вказує на необхідність внесення змін у процес управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів та забезпечення автодидактичного підходу до організації самостійної роботи студентів [6].

За умов традиційної підготовки процес засвоєння матеріалу від знання до вироблення уміння залишається надто продовженим у часі і не індивідуалізований належним чином. Перехід на умінневу парадигму оцінювання кінцевого результату засвоєння змушує

викладача переглянути процедури формування умінь як результату розв'язання типової задачі діяльності і прояву здатності до виконання певної професійної функції. Враховуючи *етапи процесу засвоєння знань* та їх рівні (за В. П. Беспалько) – пізнання, відтворення, трансформації та переносу знань, перевівши їх у авто дидактичну площину, ми одночасно отримуємо декілька значущих результатів. Вони одночасно спрацьовують на формування мотиваційної, ціннісно-орієнтованої, процедурно-процесуальної, контрольної-регулюючої та інших сфер розвитку особистості. Процес управління навчально-пізнавальною діяльністю за даних умов стає основою співпраці викладача і студента і переводить їх з площини паралельно дії, або від'ємної взаємодії, у повноцінний процес навчання. А цього можна досягти тільки при впровадженні в навчальний процес інноваційних технологій навчання.

До інноваційних педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи, які можна розглядати на загально дидактичному рівні, відносимо такі: проблемного навчання, навчання укрупненими дидактичними одиницями, технології колективного способу навчання, контекстного навчання, диференційованого та ігрового навчання, проектного навчання, технологія розв'язання дослідницьких задач.

Технологічне забезпечення процесу формування умінь студентів розв'язувати типові задачі, на нашу думку, є ефективним за умов використання інтерактивних технологій як сучасного засобу опрацювання студентами змісту професійної діяльності.

Слово „інтерактив” прийшло до нас з англійської від слова “inter” – взаємний і “act” – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [3].

Суть інтерактивного навчання полягає у тім, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Викладач під час інтерактивного навчання виступає як організатор процесу навчання, консультант, який ніколи не “замикає” навчальний процес на собі. Головними у процесі навчання є зв'язки між студентами, їхня взаємодія і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, студенти беруть на себе відповідальність за результати навчання.

Інтерактивна модель навчання передбачає застосування технологічного підходу і бачиться нами як застосування у навчанні сукупності інтерактивних технологій, загальною ознакою яких є принципи інтеракції: багатостороння комунікація, взаємодія і взаємонавчання студентів, кооперована навчальна діяльність з відповідними змінами у ролі і функціях як тих, хто навчається, так і викладачів. Така модель передбачає і особливе розуміння заняття у ВНЗ як форми навчання, яке теж ґрунтується на технологічному підході. Тому вважаємо за доцільне пояснити деякі аспекти цього підходу [3].

Інтерактивна модель навчання.

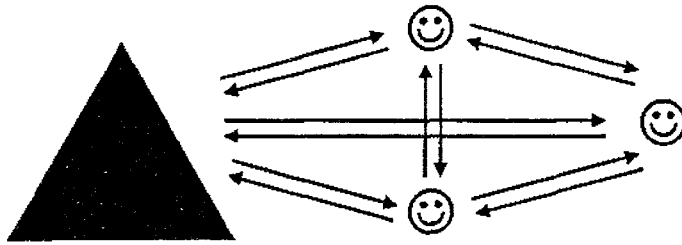


Схема даної моделі відображає постійне спілкування викладача зі студентами, студентів зі студентами. Відбувається спілкування всіх членів колективу. При навчанні за такою моделлю застосовують ділові та рольові ігри, дискусії, мозковий штурм, фронтальне опитування, круглий стіл, дебати. Перерахуємо сильні та слабкі сторони моделі:

<i>Сильні</i>	<i>Слабкі</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Розширюються пізнавальні можливості студента (набуття знань, аналіз, застосування інформації з різних джерел); 2. Як правило, високий рівень засвоєння знань; 3. Викладач без зусиль може проконтролювати рівень засвоєння знань у студентів; 4. Викладач має можливість розкритись як організатор, консультант; 5. Партнерство між викладачем і студентами та всередині студентського колективу. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. На вивчення певної інформації потрібен значний час; 2. Необхідний інший підхід в оцінюванні знань студентів; 3. У викладача відсутній досвід такого виду організації навчання. 4. Відсутні методичні розробки в організації занять за інтерактивними технологіями.

Інтерактивні технології навчання О. Пометун, Л. Пироженко поділили на чотири групи: парне навчання (робота студента з викладачем чи однолітком один на один), фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії.

Кооперативна (групова) навчальна діяльність - це форма (модель) організації навчання студентів у малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для студентів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню особистостями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко й ефективно поєднується із традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання [4, с. 22].

До *групового (кооперативного) навчання* можна віднести: роботу в парах, ротаційні трійки, "Два-чотири-всі разом", "Карусель", роботу в малих групах, "Акваріум".

Під час роботи в парах можна виконувати такі вправи: обговорити завдання, короткий текст; взяти інтерв'ю, визначити ставлення (думку) партнера до даного питання, твердження і т.д.; зробити критичний аналіз роботи один одного; сформулювати підсумок виучуваної теми тощо.

До *фронтальних технологій* інтерактивного навчання відносять такі, що передбачають одночасну спільну роботу всього колективу. Це і обговорення проблеми у загальному колі (її застосовують з іншими технологіями), і "Мікрофон" (надається

можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, висловити свою думку чи позицію), і незакінчені речення (поєднується з вправою “Мікрофон”), і “Мозковий штурм” (відома інтерактивна технологія колективного обговорення, широко використовується для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми), і “Навчаючи – вчуся”, і “Ажурна пилка”, і “Case-метод”, і “Дерево рішень”.

Найбільш науково-приспосованою до умов викладання практичних занять в нашому університеті є технологія “мозкового штурму”.

Правила “мозкової атаки” такі:

1. Вибір ведучого при рівноправному положенні всіх учасників (частіше всього ним буваю я, як викладач).
2. Влада уяви. Позитивний настрій на партнерів.
3. Можливі лише уточнюючі питання, заохочення і підтримка партнерів. Це не відноситься до експертів.
4. Неприйняття критичних зауважень і проміжних оцінок у процесі “штурму” (наприклад: “згодний, але можна і по іншому”). Можливі доповнення і комбінування ідей.
5. Чіткість і узагальненість формулювання суджень, ідей. Дія за принципом: чим більше ідей, рішучіше атака, тим ближче досягнення мети штурму.
6. Доброзичливий настрій і розкутість учасників.
7. Активність всіх учасників команд оцінюється балами. Пасивні учасники дають привід експертам знімати бали команді.
8. Оптимізм і впевненість.

Етапи і методика “мозкового штурму”:

I. Формулювання навчальної проблеми, обґрунтування задачі її рішення.

Визначення умов і правил колективної роботи. Вказується, що за порушення правил знімається від 2 до 4 балів із групи. Утворення робочих груп по 3-5 чоловік і експертної групи, що повинна буде оцінити і відібрати кращі з ідей. Вся академічна група розподіляється на 4-5 чоловік. Експерти займають свої місця в групах. (Експерти вибираються із студентів, які досконало знають матеріал, тобто це ті, знають проблему з різних сторін, здатні аргументувати свою позицію.)

II. Експрес-розминка.

Швидкий пошук відповідей на питання і задачі тренувального характеру, підготовлені викладачем. Це одночасно настрої і перевірка роботи груп: студенти в групах перевіряють свій інтелектуальний потенціал.

III. “Штурм” поставленої проблеми.

Правила не нагадуються. Ще раз викладачем швидко уточнюється задача. Нагадується про дотримання оголошених заздалегідь правил. Генерування ідей у групах під спостереженням експертів починається по сигналі вчителя одночасно у всіх групах (дзвоник будильника мобільного телефону починає і закінчує роботу груп, тому необхідно його завести його на визначений час). У групі учасники по черзі висловлюють вголос свої ідеї. Експерти у своїх групах фіксують ідеї, роботу кожного, дотримання ними правил. “Штурм” проблеми в групах триває 10-15 хвилин.

IV. Обговорення експертами підсумків роботи груп.

V. Добір ними й оцінка найкращих ідей.

VI. Повідомлення про результати “мозкової атаки” (“штурму”) по черговості виконання чи завдання по годинниковій стрілці (обговорити заздалегідь).

VII. Публічний захист найкращих ідей.

Така форма проведення практичних і семінарських занять, на нашу думку, є найбільш

результативною, адже при ній неможлива неучасть студента у колективному взаємодоповнюючому процесі навчального пізнання. І тому це є хорошим стимулом для навчання, адже не дуже хочеться виділитись своєю необізнаністю серед колег. А одним із домашніх завдань студенти полюбляють виконувати вправу “сенкан”, яка є однією із методів інтерактивного навчання і дозволяє виявити свої творчі завдатки. Суть цього методу така:

Сенкан – це вірш, що складається з 5-ти рядків.

1-й рядок має містити слово, яке позначає тему (звичайно, це іменник).

2-й рядок – це опис теми, який складається з 2-х слів (два прикметники).

3-й рядок визначає дію, пов’язану з темою; він складається з трьох слів (дієслів).

4-й рядок є фразою, яка складається з 4-х слів і виражає ставлення до теми, почуття з приводу обговорюваного.

Останній рядок складається з одного слова. В ньому висловлюється сутність теми, ніби робиться підсумок.

До *технологій навчання у грі* відносяться імітації, рольові ігри, драматизація.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учасникам надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Студенти самі обирають свою роль у грі; висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв’язання, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Викладач в ігровій моделі виступає як: інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки студентам з метою прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення) [4, с. 42].

Технології навчання у дискусії є важливим засобом пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання, так як дискусія – широке публічне обговорення спірного питання. Досвід використання дискусії у навчанні дає змогу сформулювати деякі головні організаційно-педагогічні підвалини, які є спільними для будь-яких різновидів дискусії:

– проведення дискусії необхідно починати з висування конкретного дискусійного питання (тобто такого, що не має однозначної відповіді і передбачає різні варіанти розв’язання, зокрема протилежні);

– не слід висувати питання на кшталт: хто правий, а хто помиляється в тому чи іншому питанні;

– у центрі уваги має бути ймовірний перебіг дискусії (Що було б можливим за того чи іншого збігу обставин? Що могло статися, якби...? Чи були інші можливості, способи, дії?);

– усі вислови студентів мають стосуватися обговорюваної теми;

– викладач має виправляти помилки і неточності, яких припускаються студенти, та спонукати їх робити те саме;

– усі твердження студентів мають супроводжуватись аргументацією, обґрунтуванням, для чого учитель ставить питання на зразок: “Які факти свідчать на користь твоєї думки?”, “Як ти міркував, щоб дійти такого висновку?”;

– дискусія може вирішуватись як консенсусом (прийняттям узгодженого рішення), так і збереженням існуючих розбіжностей між її учасниками [4, с. 48].

Дискусія сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювання своєї особистої думки, поглиблює знання з даної проблеми. До них відносять: “Метод ПРЕС”, “Обери позицію”, “Зміни позицію”, “Безперервна шкала думок”, “Дискусія”, “Дебати”. Так, наприклад, технологію “Метод ПРЕС” можна

запропонувати до будь-якої проблеми за умови дотримання чотирьох етапів:

- висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка зору (починаючи зі слів: **я вважаю, що...**);
- поясніть причину виникнення цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починаючи зі слів: **оскільки...**);
- наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку вашої позиції, а також факти, що демонструють ваші докази (...**наприклад...**);
- узагальніть свою думку (зробіть висновок, починаючи зі слів: **Отже, таким чином...**) [4, с. 50].

Застосування інтерактивних технологій навчання у вищих навчальних закладах залежить від певних умов:

- минулого і теперішнього досвіду студентів;
- наявності мотивації навчання;
- атмосфери комфорту і взаємоповаги;
- визначення цілей навчання;
- активного прилучення учасників до процесу навчання;
- врахування здібностей (темперамент, сприймання, спеціальність);
- учасники заняття керують навчальним процесом (погляд, ідея, тема реферату);
- надання можливості самореалізації і самоконтролю учасникам навчального процесу.

Отже, використовуючи інтерактивні технології у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, ми активізуємо процес засвоєння знань студентами і на основі теоретичних знань формуємо уміння студентів розв'язувати типові задачі професійної діяльності, надаємо процесу навчання творчого характеру, будуємо роботу студентів на співпраці, взаємонавчанні. А це означає, що в майбутній професійній діяльності наші випускники без утруднень будуть виконувати виробничі функції. Лише при такому розумінні організації процесу навчання, ми зможемо забезпечити життєпридатність і конкурентоспроможність випускників.

Література:

1. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100. Початкове навчання напряму підготовки 0101 педагогічна освіта. Кваліфікація 3310 вчитель початкової школи. – К. : Альянс, 2006. – 140 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 “Початкове навчання” / за заг. ред. академіка АПН України В. І. Бондаря. – К., 2006. – 57 с.
3. Комар О. А. Нове покоління обирає інтерактивні технології навчання / Підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у контексті процесів глобалізації : М-ли Всеукраїнської наук.-метод. конф.: м. Умань, 17-18 листопада 2005р. / ред. кол. Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. – К. : Міленіум, 2005. – 212 с.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
4. *Фіцула М. М.* Педагогіка : навч. посібник. – К. : Академвидав, 2009. – С. 83-84.
5. *Шапошнікова І. М.* Практична підготовка вчителя початкової школи: проблеми і перспективи // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : збірник наукових праць. Вип. 15. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 175-180.

Тесленко Т. В. Технологическое обеспечение процесса формирования умений студентов решать типовые задачи профессиональной деятельности.

В статье рассматривается механизм технологического обеспечения процесса формирования умений студентов решать типовые задачи профессиональной деятельности при изучении психолого-педагогических дисциплин.

Ключевые слова: производственные функции, типовые задачи деятельности, комплексные квалификационные умения, интегрированные умения, дидактико-методические умения, государственный стандарт, педагогические технологии, интерактивные технологии.

Teslenko T. V. Technological providing of process of forming of abilities of students to decide the typical tasks of professional activity.

In the article the mechanism of the technological providing of process of forming of abilities of students is examined typical tasks of professional activity during a study psikhologo-pedagogical disciplines.

Keywords: productive functions, typical tasks of activity, complex qualifying abilities, integrated abilities, didaktiko-methodical abilities, state standard, pedagogical technologies, interactive technologies.

Толкачова А. С.

Бердянський державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

У статті охарактеризовано педагогічні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів: методична підготовка вихователів шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності молодших школярів для забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії; змістове і методичне забезпечення означеного процесу; залучення молодших школярів до спільної діяльності як засобу активізації міжособистісного спілкування.

Ключові слова: педагогічні умови, комунікативна компетентність, молодші школярі, позаурочна діяльність, школа-інтернат.

Формування комунікативної компетентності як складової соціальної зрілості особистості є важливою проблемою теорії і методики виховання. Особливо актуальною є ця проблема для вихованців інтернатних закладів, оскільки діти, які прибувають до шкіл-інтернатів, через об'єктивні причини здебільшого не мають належного позитивного досвіду спілкування, в них не сформувалися на необхідному рівні комунікативні навички й уміння.

Проблема формування у молодших школярів комунікативної компетентності знайшла відображення в працях учених-педагогів (С. Васюри, З. Залібовської-Ільницької, С. Коноваленка, М. Скрипко та інших). Водночас поза увагою дослідників залишилася складна та різноаспектна проблема формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності.

Результати аналізу практики з питань формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів підтверджують, що цьому питанню в школах-інтернатах не приділяється належної уваги.

Актуальність досліджуваної проблеми обумовлена також рядом суперечностей між: значним потенціалом позаурочної діяльності щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів та його недостатнім використанням в практиці загальноосвітніх шкіл-інтернатів; необхідністю професійної підготовки