

3. Куріпка Т. І., Бондаренко А. О. Ключові компоненти професійної компетентності вчителя // «Управління школою». – 2014. – №20. – С. 63-68.
4. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: Монографія. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – 300 с.
5. Лукіна Т.О. Загальні принципи та організаційні засади моніторингу як засобу управління якістю освіти на різних рівнях // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти: Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006р. – К.: СПД Богданова А.М., 2007. – 336 с.
6. Моніторинг якості освіти: принципи, форми, вимоги: довідник-посібник. – Хмельницький: ХОППО. – 2013. – 61 с.
7. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/9170/>
8. Петрікова Н. І. Професійна компетентність учителя – важлива складова якісної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/administration/34011/
9. Скорик Т. Система моніторингових досліджень як механізму управління якістю освіти // Школа. – 2011. – № 8.
10. Цимбалюк Я. С. Структура методичної компетентності вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/58.pdf

УДК:373.5

Нікольська Н.В.

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України
nina777-07@hotmail.com

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ В ІМЕРСІЙНІЙ ОСВІТІ

Процес двомовного навчання у школах США та Європи відбувається з використанням різних форм організації навчальної діяльності учнів, типів та моделей навчання, ефективність яких у сучасних умовах здебільшого оцінюється з погляду сприяння активній роботі учнів на заняттях, розвитку мислення, уяви, відповідальності, навчання співробітництва в колективі, з урахуванням рівня підготовки та інтересів учнів.

Аналіз педагогічної літератури, досліджень Дж. Рібафот, К. Ліндхольм, Е. Бернхардта (E. Bernhardt), Л. Шрайера, С. Б'юрклунда свідчить про те, що двомовна освіта, а саме імерсійна, знаходиться в центрі уваги багатьох науковців. Фахівці вважають, що цей вид шкільництва є досить успішним, що зумовлює необхідність його подальшого вивчення і всебічного аналізу для визначення шляхів використання позитивного досвіду.

Метою статті є розгляд імерсійної освіти школярів та роль педагога в цій галузі.

Виклад основного матеріалу. У житті спільноти, яка проживає у багатомовному оточенні, виникає необхідність існування двомовних шкіл, щоб

підготувати молодь до спілкування кількома мовами. Науковець Дж. Рібафот (J. Rebuffot) вважає, що двомовна освіта не впливає на грамотність [4]. Двомовні школи потребують гарантії того, що завдяки шкільній освіті та досвіду шкільного навчання більша частина мовних умінь та грамотності контролюється та розвивається. Вчителі, що займаються імерсійною освітою, теж прагнуть досягти професіоналізму в опануванні другою мовою і викладати свій предмет якісно та грамотно двома мовами. Такі вчителі добре розуміють дітей, які розмовляють рідною мовою. Педагоги в процесі імерсійної освіти є певною моделлю вимови та стилю для дитини. Вчителі, що працюють у галузі імерсійної освіти, зазвичай великі прихильники двомовності та полікультурності. Дослідження, проведені педагогом К. Робертом (C. Roberts), відводять вирішальну роль у імерсійній освіті саме вчителям. Володіти двома мовами вони повинні досконало, адже мають сформувати в учнів міцні та ґрунтовні знання саме двома мовами. Підхід до імерсійної освіти допускає відносно гомогенний (однорідний) рівень вивчення мови. Усі учні починають з одного рівня – наукового, є початківцями, не знають другої мови. Це полегшує завдання вчителям, у порівнянні з двомовною освітою, де відбувається змішування тих, хто розмовляє першою та другою мовами. На ранніх стадіях не існує жодних проблем через те, що деякі діти краще знають мову, а інші – гірше [5].

Термін «імерсія» використовують у багатьох країнах усіх континентів. У Фінляндії, Канаді, США діти на початковому етапі освіти зазвичай гомогенні в лінгвістичному плані. Їх рівень знань в імерсійній мові низький або нульовий. Надалі, при вивченні мови, спостерігається змішування тих, які вільно розмовляють, і тих, які гірше нею володіють. Науковець у галузі імерсійної освіти К. Ліндхольм (K. Lindholm) стверджує, що для досягнення середньої освіти та лінгвістичної рівності в освіті, а також для стимулювання спілкування учнів рідною мовою, зокрема тих, для кого англійська не є рідною, найкращим є коефіцієнт 50 % англомовних та 50 % тих, що не говорять англійською [3].

Більшість педагогів, що працюють у сфері імерсійної освіти, мають не лише давати знання мови, а і знання з предмета цією мовою. На думку фахівців у галузі білінгвальної освіти (Е. Бернхардта (E. Bernhardt), Л. Шрайєра (L. Schrier), С. Б'юрклунда (S. Bjorklund)), це подвійне завдання ставить нові вимоги до підготовки фахівців імерсійної освіти. Часто проблема підготовки вчителів є слабким місцем у країнах, які використовують метод імерсії або якусь його версію. Значну увагу слід звертати на особливі потреби підготовки вчителів, зайнятих у імерсійній освіті, адже методика цієї галузі знаходиться на стадії розвитку та становлення і потребує формування у вчителів більш високого рівня майстерності, ніж нині існуючі в освіті в загальному потоці [1].

Канадська Асоціація освіти розробила рівні імерсійної освіти та рекомендації щодо опанування компетенції у імерсійній мові навчання та предметному змісті. На початкових стадіях ранньої імерсійної освіти вчитель зазвичай концентрує свою увагу на формуванні навички розмовляти – це дитячий садок та перший рівень. Зокрема, у формуванні навичок читання та письма, навіть якщо вони були розпочаті ще на першому рівні, значна увага

приділяється від 4 до 6 рівня. Але учнів не примушують до спілкування імерсійною мовою ні з учителями, ні з однокласниками на початкових стадіях навчання. Діти розмовляють своєю першою мовою один з одним та зі своїми вчителями без жодних зауважень. Вчителі імерсійної освіти не наполягають на тому, щоб учні використовували імерсійну мову до тих пір, поки в них не виникне бажання це зробити. Передчасна вимога використання імерсійної мови може сприяти виникненню негативного ставлення до неї та до освіти в цілому. За перші два роки імерсійної освіти у дітей складається розуміння мови імерсії й вони починають розмовляти цією мовою, особливо з учителями [2].

Мова, якою зазвичай спілкуються з дитиною на початкових етапах, називають «мовою сторожа» або «прибиральниці». Впродовж першого або перших двох років імерсійного навчання словниковий запас та уявлення про граматику і синтаксис будуть свідомо спрощеними. Учитель навмисно розмовляє з учнем повільно, даючи дитині можливість опанувати певний багаж знань, усвідомити та засвоїти його. Це сприяє проведенню паралелі між бесідою матері і дитини та бесідою іноземця, який свідомо спрощує і сповільнює мову для досягнення взаєморозуміння. На цій стадії вчитель може постійно задавати запитання дитині, щоб пересвідчитися в тому, що порозуміння виникало [6].

Учитель може завчасно, на попередньому уроці, вводити нові поняття та слова, щоб таким чином підготувати дітей до сприймання нових концепцій та знань. Це може викликати частково втрату зосередженості та уваги на занятті. Учні ставитимуть запитання вчителю і він зобов'язаний пояснювати інформацію, якщо вона не зовсім зрозуміла. Найбільш ефективною є методика, коли вчителі разом з учнями обговорюють зміст матеріалу. За таких обставин виникає повне порозуміння. Слід також прагнути максимальних досягнень впродовж усього курсу, застосовуючи допоміжну мотивацію. Надмірне спрощення інформації та опіка дітей у цьому випадку є небажаними. Ось чому постійне використання спірних та суперечливих ситуацій сприяє прогресу освітніх досягнень [6].

Висновки. Роль учителя у двомовній освіті шляхом імерсії позитивно впливає на засвоєння програм з інших дисциплін, особливо це стосується викладання за програмами ранньої загальної імерсійної освіти. Більшість дітей опановують другу мову за цих обставин без додаткових затрат часу. Особливо це має вирішальне значення, якщо мовні навички розвинуті настільки, що дають змогу працювати в рамках програми їх другої мови.

Література

1. Bjorklund S. Immersion in Finland in the 1990: A state of development and expansion / S. Bjorklund, R. Johnson, M. Swain // Immersion Education: International Perspectives. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997 – P. 85–101.
2. Canadian education association. Heritage Language Programs in Canadian School Boards. – Toronto : Canadian Education Association, 1991. – 34 p.
3. Lindholm-Leary Kathryn J. Dual language Education (Bilingual

Education and Bilingualism) / Kathryn J. Lindholm-Leary. – Clevedon : Multilingual Matters Limited. – 2001. – 378 p.

4. Rebuffot J. Le Point sur L'Immersion au Canada / J. Rebuffot. – Anjou, Quebec : Centre educatif et Culturel, 1993. – 146 p.

5. Roberts G. Scoping study of bilingual provision in nurse education. Report / G. Roberts, A. Irvine. – Bangor University, 2008. – 122 p.

6. Swain M. Immersion education: A category within bilingual education. International Perspectives / M. Swain, R. K. Johnson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 118 p.

УДК 377.147.091.31-051

Нікольчук Д.В.,
викладач спецдисциплін ДНЗ
«Подільський центр ПТО»
Микитюк Г. І.,
майстер виробничого навчання
ДНЗ «Подільський центр ПТО»

СИСТЕМА РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПРОФЕСІЙНО МОБІЛЬНОГО КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА

Випускник професійного-технічного навчального закладу, крім професійних знань, умінь і навичок, передбачених вимогами Державного стандарту за фахом, повинен володіти і такими, як компетентність і професійна мобільність, навички самоосвіти і підвищення кваліфікації, ініціативність і самодисципліна, підприємливість і діловитість, здатність до самоаналізу і прийняття відповідальних рішень. Сьогодні особлива увага приділяється компетентнісному підходу в освіті. Для педагога – це перехід від передачі знань до створення умов для активного пізнання й отримання учнями практичного досвіду. Для учнів – перехід від пасивного засвоєння інформації до активного її пошуку, критичного осмислення, використанню на практиці. Вирішенню цих завдань може сприяти тільки перехід на новий тип навчання – інноваційний.

У психології вже давно встановлено, що творче мислення бере свій початок в проблемній ситуації, і розумові процеси спрямовані на її вирішення. Сам процес вирішення завдання починається з постановки гіпотези, розумового передбачення потрібного результату. Висування цих гіпотез залежить від того, наскільки різнобічними, гнучкими і рухливими знаннями володіє людина. Спочатку гіпотези можуть бути недостатньо визначеними, але, з'явившись, гіпотеза починає спрямовувати дії (в іншому випадку останні виявилися б сліпими і випадковими). Результати вироблених дій співставляються з створеними гіпотезами, завдяки чому гіпотези перевіряються, уточнюються, перетворюються, все більше наближаючись до потрібного результату. Творчість як складна продуктивна діяльність, спрямована на відкриття нового, що має велике суспільне значення, завжди суто індивідуально і неповторно.

Творчість не дарма вважається одним з найважливіших видів людської