Із огляду на суперечності й науково-практичні потреби у їх розв'язуванні, з урахуванням стану та перспектив вивчення вищезазначеної проблеми, доцільності її розроблення використано такі методи дослідження: ***теоретичні:*** аналіз наукової психолого-педагогічної літератури, порівняння, класифікація, узагальнення, систематизація вихідних даних для з'ясування змісту, структури та семантичного поля поняття професійної компетентності; теоретичне моделювання з метою концептуалізації ключових положень дослідження; ***емпіричні:*** включене спостереження, бесіди з майбутніми юристами, моделювання контекстних завдань, методика «Мотиви вибору професії» (Р.В. Овчарова), методика «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс), методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), методика «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В.Ф. Сопів, Л.В. Карпушина), методика «Визначення спрямованості особистості» (Б. Басс), методика «Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості» (І.Г. Тимощук), методика «Оцінка рівня емпатійних здібностей» (В.В. Бойко) – *для діагностики мотиваційно-ціннісного та етико-деонтологічного компонентів професійної компетентності;* методика діагностики рефлексивності (А.В. Карпов, В.В. Пономарьова), методика «Визначення самооцінки та рівня домагань» (А. М. Прихожан), опитувальник самоставлення (В.В. Столін – С.Р. Пантелеєв) – *для визначення рівня сформованості рефлексивно-оцінного компоненту професійної компетентності;* методика «Визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності» (Г.Я. Розен), тест-опитувальник оцінки соціально-комунікативної компетентності (Д.Я. Райгородський), методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей КОЗ-2 (В.В. Синявський, Б.А. Федоришин), 16-ти факторний опитувальник Кеттелла (16РБ) – *для визначення рівня сформованості комунікативно-регулятивного компонента професійної компетентності;* тестування, аналіз навчальної успішності – *для визначення рівня предметно-змістової складової професійної компетентності.*

Практичне значення дослідження полягає у розробці програми формування професійної компетентності в процесі підготовки майбутніх юристів у ЗВО. Теоретичні положення та емпіричні дані щодо особливостей професійної компетентності юристів та умови її формування у ЗВО можуть бути використані у процесі викладання навчальних дисциплін «Юридична деонтологія», «Юридична психологія», «Вікова психологія», «Загальна психологія», «Психологія особистості» тощо.

САМОСТІЙНА, ПОШУКОВА ТА ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ У ПРОБЛЕМНОМУ НАВЧАННІ ХІМІЇ

Григорова В.І.
(Полтава, Україна)

Проблемне навчання має тривалу історію свого розвитку. Ще в давні часи було відомо, що розумова активність сприяє і кращому запам'ятовуванню, і більш глибокому проникненню в суть предметів, процесів і явищ. Так, постановка проблемних питань співрозмовнику і його утруднення в пошуках відповідей на них характерні для дискусій Сократа, цей же прийом був відомий і в Піфагорійський школі. Надалі ідею активного навчання розвивали такі педагоги і філософи, як Я.А. Коменський, Ж.Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці.

Наукове обґрунтування проблемного навчання як дидактичної системи дав російський дидакт М.І. Махмутов.

Проблемне навчання – це тип розвиваючого навчання, зміст якого представлено системою проблемних завдань різного рівня складності, в процесі вирішення яких учні опановують новими знаннями і способами дії, а через це відбувається формування творчих здібностей: продуктивного мислення, уяви, пізнавальної мотивації, інтелектуальних емоцій [1].

Самостійна діяльність учнів дослідницького характеру є вищою формою самостійної діяльності і можлива лише тоді, коли школярі мають достатні знання, необхідними для побудови наукових припущень, також умінням висувати гіпотези.

Одним із шляхів здійснення даного способу організації проблемного навчання є постановка дослідницьких завдань. Особливістю таких завдань є те, що спочатку, як правило, виконується практична робота по збору фактів (досліди, експеримент, спостереження, робота з книгою, збір матеріалу), а потім їх теоретичний аналіз і узагальнення. При цьому проблема дуже часто виникає не відразу, а в ході виявлення невідповідності, протиріччя між виявленими фактами.

Так, при вивченні властивостей лужних металів можна запропонувати наступні завдання: 1) «Виявити роль води в реакціях взаємодії лужних металів з розчинами різних солей»; 2) Виявити роль аніону в реакції алюмінію з розчинами солей міді – хлоридом міді (II) і сульфатом міді (II). Для створення проблемної ситуації вчитель може запропонувати проблемне питання: «Яким чином буде відбуватися реакція між ...?». При проведенні експерименту і подальшому аналізі його результатів учні приходять до розуміння сутності процесів, що протікають.

При дослідницькому методі навчання пізнавальна діяльність школярів за своєю структурою наближається до дослідницької діяльності вченого, який відкриває нові наукові істини. Таким чином, дослідницький метод навчання – один з найбільш ефективних способів організації проблемного навчання, що забезпечує найбільш високий рівень пізнавальної самостійності учнів.

Щоб учні взяли до вирішення навчальну проблему, необхідно створення проблемних ситуацій. У методиці навчання хімії способи створення проблемної ситуації сформульовані наступним чином:

2. Демонстрація або повідомлення деяких фактів, які учням невідомі і вимагають для пояснення додаткової інформації. Вони спонукають до пошуку нових знань. Наприклад, учитель демонструє аллотропні видозміни елементів (наприклад, сірки) і вимагає пояснити, чому вони можливі.

3. Використання протиріччя між наявними знаннями і досліджуваними фактами, коли на підставі відомих знань учні висловлюють неправильні судження. Наприклад, учитель ставить запитання: чи може при пропущенні оксиду вуглецю (IV) через вапняну воду вийти прозорий розчин? Учні на підставі попереднього досвіду відповідають негативно, а вчитель показує досвід з утворенням бікарбонату кальцію.

4. Пояснення фактів на підставі відомої теорії. Наприклад, чому при електролізі розчину сульфату натрію на катоді виділяється водень, а на аноді кисень? Учні повинні відповісти на питання, користуючись довідковими таблицями: поруч напруг металів, рядом аніонів, розташованих в порядку убування здатності до окислення, і відомостями про окислювально-відновлювальних суті електролізу.

5. Будується гіпотеза і потім перевіряється практикою. Наприклад, чи буде оцтова кислота як органічна кислота проявляти загальні властивості кислот? Учні висловлюють припущення, потім перевіряють їх в ході лабораторної роботи, а потім дається теоретичне пояснення.

6. Знаходження раціонального шляхи вирішення, коли задані умови і дана кінцева мета. Наприклад, учитель пропонує експериментальну задачу: дані три пробірки з речовинами. Розпізнати ці речовини за допомогою якісних реакцій.

6. Знаходження самостійного рішення при заданих умовах.

Це вже творче завдання, для вирішення якого недостатньо уроку. Потрібно дати учням можливість подумати вдома, використовуючи додаткову літературу.

7. Принцип історизму також створює умови для проблемного навчання. Наприклад, численні проблеми, пов’язані з поясненням взаємного впливу атомів в молекулах органічних речовин на основі електронної будови, також є відображенням питань, що виникли в історії розвитку органічної хімії. Не обов’язково, щоб на уроці використовувалися всі етапи проблемного навчання.

Для того щоб відшукати навчальну проблему, необхідно проаналізувати зміст, тобто виділити елементи змісту і зв'язку між ними. Наприклад, при вивченні властивостей аміаку учні спочатку характеризують будову атомів елементів водню і азоту, будова молекули аміаку, визначають ступеня окислення атомів азоту і водню в аміаку, а потім розглядають хімічні властивості цього з'єднання.

Тут вирішується кілька проблем. Навіть на самому першому етапі уроку при вивченні складу аміаку можна не просто інформативно повідомити, що його формула NH_3, а зв'язок між атомами полярний, а запропонувати учням обґрунтувати склад цього з'єднання, тобто встановити зв'язок між складом з'єднання і будовою утворюючих його атомів.

При вивченні хімічних властивостей аміаку можлива постановка проблемного питання «За рахунок чого аміак може вступати в реакції приєднання, якщо всі неспарені електрони використані на зв'язки з воднем?»

Проблемна ситуація може виникнути і при виконанні деяких видів домашніх завдань. Наприклад, по темі «Вуглеводи» я традиційно ставлю творчі завдання, виконуючи які (в формі есе), учні обов'язково застосовують не тільки біологічні, але і хімічні знання по темі:

1) Чому після бігу іноді коле в правому боці і болять м'язи?
2) Чому марафонці часто падають без почуттів?
3) Чому з маленького насіння може вирости велике рослина?
4) Чому стовбур дерева товстий?
5) Чому ми дихаємо киснем? та ін.

Таким чином, етап створення на уроці проблемної ситуації вимагає не тільки від вчителя великої майстерності, а й розвиває в учнів самостійну пошукову та дослідницьку діяльність під час навчання хімії.

Список використаних джерел:

1. Махмутов М.И. и др. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1995. – 230 с.

РОЛЬ МОНІТОРИНГУ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Гриженко В.В.
(Полтава, Україна)

Методична робота закладів професійно-технічної освіти є невід'ємним складником освітньої діяльності, у ході якої розв'язуються різноманітні щоденні навчально-практичні завдання та проєктується навчально-виробничий процес. Методична робота тісно взаємопов'язана з навчальною, відтак, у науково-педагогічній літературі, як правило, використовується терміносполучення «навчально-методична робота» (Н. Величко (2014), Г. Горлова (2016)). У зв'язку з цим у контексті науково-методичного, інноваційного забезпечення освітнього процесу поняття «методичної роботи закладів професійно-технічноїосвіти» потребує певного уточнення і оновлення.

Аналітичне осмислення напрацювань учених та власний багаторічний досвід методичної роботи у системі професійно-технічної освіти дав можливість зробити таке уточнення наступним чином: методична робота в закладі професійної (професійно-технічної) освіти є цілісною, заснованою на досягненнях науки та передової педагогічної практики системою взаємопов'язаних дій і заходів, спрямованих на безперервне підвищення кваліфікації, розвиток фахових компетентностей і професійної майстерності педагогічних працівників, та досягнення позитивних результатів у процесі удосконалення навчально-виробничого процесу.