

**ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ
У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ**

УДК 378-044.247(477:4)
ББК 74.58(4Укр)+74.58(4)
В 55

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”
Протокол №4 від 19 жовтня 2016 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології (Україна – Франція)



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Ляшенко О.І., Коцур В.П.,
Рик С.М., Вашуленко М.С., Бех І.Д., Калмикова П.О.

Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Вип. 37-1, Том V (73): Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2017. – 494 с.

The Journal of Humanities SU “Pereyaslav-Khmel'nitsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Vol. 37-1, Volume V (73): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2017. - 494 p.

Свідectво про державну реєстрацію КВ №16427-4899р від 20.01.2010 року.

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних та філософських наук наказом МОН України від 07.10.2016 № 1222.

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з психологічних наук наказом МОН України від 11.07.2016 № 820.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-54-5

<https://doi.org/10.38014/osvita.2016.73.00>

ISSN 2308-5126

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2017 р.

© Східно-Європейський Інститут Психології, 2017 р.

© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2017 р.

© Видавництво “Гнозис”, 2017 р.

**HIGHER EDUCATION OF UKRAINE
IN THE CONTEXT
OF INTEGRATION TO EUROPEAN
EDUCATIONAL SPACE**

BBK 74.58

G 94

THE JOURNAL OF HUMANITIES of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»: collection of scientific works. – Pereyaslav-Khmelnytskyi, 2016. Ed. 37. – 508 p.

Collection of scientific works was founded in 2000.

Founders:

Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda
State registration certificate KB №16427-4899p from April 20. 01. 2010.

The collection was approved by resolution of the presidium of HAC of Ukraine
in pedagogical and philosophic sciences from 07.10.2016 № 1222,
psychological sciences from 11.07.2016 № 820.

CHIEF EDITOR:

KOTSUR V. P., Doctor of History, Professor, Member of the NAPS of Ukraine.

EDITORIAL BOARD:

PEDAGOGY: **ANDERSONE R.**, Doctor of Pedagogy, Professor (Latvia); **VASHULENKO M. S.**, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine; **VOLKOV L. V.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **GRECMANOVÁ H.**, Ph.D., Professor of Pedagogy (Slovakia); **GROENWALD M.**, Dr.hab., Professor (Poland); **DOBROSKOK I. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **RYK S. M.**, Ph.D., Associate Professor (Deputy Editor); **TOKMAN H. L.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **CHERNENKO G.M.**, Ph.D., Associate Professor (Executive Secretary); **SHAPRAN O. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor.

PSYCHOLOGY: **BULAKH I. S.**, Doctor of Psychology, Professor; **KORNIYAKA O. M.**, Doctor of Psychology, Professor; **KALMYKOVA L. O.**, Doctor of Psychology, Professor; **KUZMENKO V. U.**, Doctor of Psychology, Professor; **MANOKHA I. P.**, Doctor of Psychology, Professor; **MIRSKI A.**, Dr., PhD in Psychology (Poland); **RYK S.M.**, PhD, associate professor (Deputy Editor); **TATENKO V. A.**, Doctor of Psychology, Professor, Associate Member of the NAPS of Ukraine, **TKACHUK T.A.**, Doctor of Psychology, Professor.

PHILOSOPHY: **ANDRUSCHENKO V. P.**, Doctor of Philosophy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine, Member of the National Academy of Sciences of Ukraine; **BAZALUK O. O.**, Doctor of Philosophy, Associate Professor; **KINTSANS V. P.**, Doctor of Philosophy, Professor (Latvia); **KONVERSKIY A. E.**, Doctor of Philosophy, Professor, Member of the National Academy of Sciences of Ukraine; **RYK S. M.**, PhD, Associate Professor (Deputy Editor); **STADNYK M. M.**, Doctor of Philosophy, Professor; **STOHNİY I. P.**, Doctor of Philosophy, Professor; **KHARCHENKO L. M.**, PhD, Associate Professor (Executive Secretary); **KHARKOVSHCHENKO Y. A.**, Doctor of Philosophy, Professor.

REVIEWERS: **KODLYUK Y.P.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **MARUSYNETS M.M.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **ZASIEKINA L. V.**, Doctor of Psychology, Professor; **LOZOVA O. M.**, Doctor of Psychology, Professor; **MARCHUK N. H.**, Doctor of Philosophy, Professor; **SAMCHUK Z. F.**, Doctor of Philosophy, Professor.

Recommended by the Academic Council of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda» (proceedings № 4 від 19 жовтня 2016 р.)

Authors are responsible for the content, author's position, accuracy of facts and quotes set out in the article.

ISBN 978-966-2760-54-5

PEREYASLAV-KHMEЛNYTSKYI SPU
NAMED AFTER HRYHORIY SKOVORODA, 2016.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 37-1, Том V (73), 2017 р.

Тематичні рубрики випуску:

**Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі

Філософія та психологія освіти

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт

Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні

Освіта. Культура. Глобалізація: виклики сьогодення

Інтеграційний потенціал сучасної освіти:
геополітичні, ринкові та екзистенційні важелі впливу

Сучасна освіта як контраверсійний феномен: суперечності та інноватика

**Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

**Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі**

Філософія та психологія освіти

**Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт**

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні**



**The Bologna process and prospects of higher education
in Ukraine, Europe and the world**

Management for the quality of education: experience and innovations

Monitoring the quality of education: tools and technologies

**Modern means of training and education:
problems of implementation and standardization**

Philosophy and Psychology of Education

The sequence of secondary and higher education as a European standard

**Modern educational management: economic, organizational and psychological
means implementation in Ukraine, Europe and the world**

**Psychological, educational and organizational conditions for the implementation
of European standards of higher education in Ukraine, Europe and the world**

**Болонський процес і перспективи
розвитку вищої освіти в Україні,
Європі та світі**

ДУБЧАК Л.М.,
кандидат філософських наук,
доцент, професор,
кафедра гуманітарної підготовки,
Інститут кримінально-виконавчої
служби,
м. Київ, Україна

СИСТЕМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ АТЕСТОВАНИХ СПІВРОБІТНИКІВ СЛУЖБИ УВ'ЯЗНЕННЯ ПОЛЬЩІ

У статті аналізується система підвищення кваліфікації атестованого персоналу в'язничних закладів в Польщі. Описуються етапи організації системи підвищення кваліфікації співробітників Служби Ув'язнення: а) початкова підготовка, б) професійна підготовка, в) спеціальна підготовка, г) курс професійного вдосконалення. Характеризується специфіка поставлених задач на кожному етапі проходження курсу підвищення кваліфікації. Аналізуються напрямки підготовки з відповідних наук і особливості здійснення педагогічного впливу з врахуванням особливостей організації навчального процесу дорослих, їх оцінювання і педагогічного контролю на кожному етапі курсів підвищення кваліфікації атестованих персоналу Служби Ув'язнення. Визначені чинники формування кваліфікаційного підходу до організації системи підвищення кваліфікації персоналу Служби Ув'язнення Польщі. Зазначено, що метою відповідного етапу освітньої підготовки та підвищення професійної кваліфікації фахівців Служби Ув'язнення є: набуття навичок справлятися в складних та екстремальних ситуаціях, творчий підхід до вирішення складних задач, самовдосконалення в своїй професії, отримання досвіду комунікації і співпраці, виховання дисциплінованості, етичної поведінки, формування правової свідомості.

Ключові слова: система підвищення кваліфікації атестованих співробітників Служби Ув'язнення, початкова підготовка, професійна підготовка, спеціальна підготовка, курс професійного вдосконалення.

В статье анализируется система повышения квалификации аттестованного персонала тюремных заведений в Польше.

Описываются этапы организации системы повышения квалификации сотрудников Тюремной службы: а) начальная подготовка, б) профессиональная подготовка, в) специальная подготовка, г) курс профессионального совершенствования. Характеризуется специфика поставленных задач на каждом этапе прохождения курса повышения квалификации. Анализируются направления подготовки по соответствующим наукам и особенности осуществления педагогического воздействия с учетом особенностей организации учебного процесса взрослых, их оценки и педагогического контроля на каждом этапе курсов повышения квалификации аттестованного персонала Тюремной службы. Определены факторы формирования квалификационного подхода к организации системы повышения квалификации персонала Тюремной службы Польши. Указано, что целью соответствующего этапа образовательной подготовки и повышения профессиональной квалификации специалистов Тюремной службы являются: приобретение навыков справляться в сложных и экстремальных ситуациях, творческий подход к решению сложных задач, самосовершенствование в своей профессии, получение опыта коммуникации и сотрудничества, воспитание дисциплинированности, этического поведения, формирование правового сознания.

Ключевые слова: система повышения квалификации аттестованных сотрудников Тюремной службы, начальная подготовка, профессиональная подготовка, специальная подготовка, курс профессионального совершенствования.

In the article the system of advanced training of certified staff in prisons of Poland is analyzed. The following steps of organization of the prison officers training system are described: a) primary training, b) vocational training, c) special training, d) professional development course. The specifics of assigned tasks at each stage of the training course is characterized. The directions of training in relevant sciences and specifics of pedagogical impact are analyzed. The features of the educational process organization for adults, their assessment and pedagogical control at each stage of training courses for certified personnel of the Prison Service are considered. The factors of forming the qualification approach to organization of the staff advanced training in the Prison Service of Poland are determined. It is noted that the purposes of the relevant stage of educa-

tional training and professional development of the Prison Service specialists are: obtaining skills to cope in difficult and extreme situations; creative approach to solution of complex tasks; self-improvement in own profession; gaining experience of communication and cooperation; upbringing of discipline and ethical behavior, formation of legal consciousness.

Key words: *system of advanced training of certified staff in Prison Service, primary training, vocational training, special training, professional development course.*

Постановка проблеми. Питання освіти персоналу Служби Ув'язнення Польщі не є вторинним. Згідно Закону Про Службу Ув'язнення Польщі кожен атестований співробітник Служби Ув'язнення поряд з тим, що повинен мати відповідну загальну і професійну освіту, високу моральність, також має систематично підвищувати свою професійну кваліфікацію (ст.12).

Закон про Службу Ув'язнення дає трактування необхідного рівня освіти атестованого співробітника. Згідно Закону співробітники Служби повинні мати щонайменше середню освіту, хоча допускається можливість прийняття до Служби осіб, які не мають середньої освіти, якщо під час кваліфікаційного відбору підтверджується, що кандидат проявляє особливий інтерес до служби (ст.24). [4]

Закваліфікування до Служби Ув'язнення має відповідну процедуру, яка прописана Розпорядженням Міністра Справедливості від 20 вересня 2010 року «Про порядок прийняття до Служби Ув'язнення» (Закон 2010 № 186, пункт 1247). [3]

Важливою вимогою до кандидата при прийнятті на службу крім наявності відповідної освіти, що підтверджується дипломом, відповідним рівнем знань та професійної підготовки, є засвідчення володіння комп'ютерних програм та знання іноземних мов. (*параграф 5 Закону 2 цитованого Розпорядження*). [3]

Формулювання мети. Мета наукової статті, полягає у аналізі організації системи підвищення кваліфікації атестованого персоналу Служби Ув'язнення Польщі, з'ясування її етапів та специфіки поставлених задач на кожному етапі проходження курсу підвищення кваліфікації.

Аналіз останніх досліджень. Для досягнення мети У статті здійснене дослідження нормативно-правової бази (Закон про Службу Ув'язнення [4], Розпорядженням Міністра Справедливості від 20 вересня 2010 року «Про порядок прийняття до Служби Ув'язнення» (Закон 2010 № 186) [3], де закріплені вимоги щодо прийняття на службу атестованого персоналу Служби Ув'язнення. Також автор звернулася до досліджень таких вчених і практиків як

Марека Р. Каламана, Гжегожа Корвін-Шимановського, Ліліани Колодзєжачак, котрі в своїх наукових дослідженнях досліджували питання організації системи підвищення кваліфікації співробітників Служби Ув'язнення.

Виклад основного матеріалу. Процедура оцінювання рівня підготовки та відповідності кандидата займаній посаді визначається Розпорядженням Міністра Справедливості від 20 вересня 2010 року «Про порядок кваліфікаційного відбору до Служби Ув'язнення» (Закон 2010 р. № 186, пункт 1247). [3]

В системі організації процедури прийняття на службу в тюремні інституції передбачено, що щодо багатьох службових посад не ставляться вступні вимоги щодо рівня і виду освіти, і не вимагається відповідна спеціальна кваліфікація. Це узгоджується з тим, що відповідна підготовка буде здійснюватися в процесі проходження служби після відповідного внутрішнього відбору.

Існує однак певна категорія посад, до яких висуваються відповідні вимоги щодо освіти і професійної кваліфікації. До таких належать посади пенітенціарних вихователів, психологів, лікарів, фармацевтів, юрисконсультів, водіїв, шефів кухні.

Однак наявність відповідної освіти і професійної кваліфікації не є достатньою умовою успішного завершення процедури кваліфікаційного зарахування до служби в якості офіцера Служби Ув'язнення.

Подальші етапи освітньої підготовки та професійного розвитку співробітника Служби Ув'язнення регулюється Розпорядженням Міністра справедливості від 26 липня 2010 року «Про підготовку та підвищення кваліфікації співробітників пенітенціарних установ [2] та Указу № 89/2010 Генерального директора Пенітенціарної служби від 21 грудня 2010 року «Про програми початкової, професійної та спеціалізованої підготовки співробітників Служби Ув'язнення і тривалості навчання» [5].

Вказані документи регулюють організацію і проведення навчання та професійної підготовки співробітників Служби Ув'язнення. Тут зазначені напрямки підготовки з відповідних наук і особливості здійснення педагогічного впливу з врахуванням особливостей організації навчального процесу дорослих, їх оцінювання і педагогічного контролю.

Підготовка і професійне вдосконалення фахівців Служби Ув'язнення проводиться безперервно в процесі виконання їх функціональних обов'язків. Це відбувається через здійснення відповідних кроків в постійному процесі професійного вдосконалення з метою накопичення комплексної системи знань і навичок.

Сучасна система забезпечення організації освітнього процесу фахівців Служби Ув'язнення має добре підготовлену матеріальну та методичну базу. Надзвичайно важливим досягненням тут є застосування системи самопідготовки та дистанційної освіти, зокрема у формі *e-learning* і *b-learning*.

Задля забезпечення досконалої організації навчального процесу у підготовці фахівців Служби Ув'язнення залучаються вищі навчальні заклади, наукові інституції та інші установи, які проводять навчально-дидактичну діяльність.

В навчальному процесі обов'язковою умовою є підбір відповідних методик і пошук адекватних навчальних засобів для роботи з даною категорією слухачів. Особливою задачею тут є підготовка спеціальних службових задач, які можуть виникати при несенні служби.

Таким чином, метою відповідної освітньої підготовки і підвищення професійної кваліфікації фахівців Служби Ув'язнення є: набуття навичок справлятися в складних та екстремальних ситуаціях, творчого підходу до вирішення складних задач, самовдосконалення в своїй професії, отримання досвіду комунікування і співпраці, виховання дисциплінованості, етичної поведінки, формування правової свідомості.

Система організації постійної освіти співробітників Служби Ув'язнення передбачає: а) початкову підготовку, б) професійну підготовку, в) спеціальну підготовку, г) курс професійного вдосконалення.

А. Початкова підготовка має на меті набуття співробітником знань і практичних навичок, які необхідні при виконанні службових завдань на відповідній службовій посаді, що має сприяти професійній адаптації. Це етап вступного навчання для співробітника Служби Ув'язнення, який передбачається після кваліфікаційного зарахування на службу за формальними ознаками. Воно є необхідною умовою здійснення професійної адаптації і триває 20 днів.

Програма вступного навчального курсу включає: ознайомлення з правилами безпечної поведінки на території карного закладу, засвоєння ролі і значення Служби Ув'язнення в системі державної безпеки, місії і завдань, поставлених перед нею; вивчення структури організації Служби Ув'язнення, особливостей забезпечення охорони секретної інформації, зокрема охорони персональних даних; ознайомлення з основними функціональними обов'язками на відповідній займемій посаді, що впливають з положень Розпоряджень про підготовку та перепідготовку співробітників Служби Ув'язнення, відомих розпоряджень і міжнародних конвенцій.

Співробітник після проходження вступного навчального курсу піддається оцінюванню. По закінченню його за позитивними результатами молодий фахівець направляється для проходження двадцятиодногоденного підготовчого курсу в навчальному центрі Служби Ув'язнення в казарменому режимі.

Програма підготовчого курсу розрахована: для співробітників охоронної і пенітенціарної спеціалізації на 110 навчальних годин (лекційних занять), для інших спеціальностей – на 80 навчальних годин. Тут передбачається вивчення: завдань Служби Ув'язнення та засади їх реалізації; організаційної структури і особливостей управління Служби Ув'язнення; особливостей службової

поведінки співробітника і засад професійної етики; правил безпеки, організації охорони праці при несенні служби; організації засад пенітенціарної діяльності. Засвоєння навчальної програми супроводжується проведеннями тренінгів соціальної комунікації; зі стрільби, фізичного виховання з елементами самооборони; первинної медичної допомоги; стройової підготовки.

Початкова підготовка в системі підвищення кваліфікації співробітників Служби Ув'язнення здійснюється у формі практичних занять і може бути організований у вибраних карних закладах чи арештах слідчих.

Велика увага на цьому етапі проходження підвищення кваліфікації спрямована на засвоєння поняття про цілісність системи Служби Ув'язнення та взаємодоповнюваність її різних підрозділів, що дозволяє в співпраці забезпечувати ефективність функціонування Служби.

Етап підготовчого курсу здійснюється для всіх, хто після проходження вступної сесії направляється на роботу до Служби Ув'язнення. Тут передбачається проходження навчального курсу під керівництвом наставника-опікуна. Цей етап навчання завершується здачею екзамену в первинному закладі. Завершення навчального курсу етапу професійної підготовки засвідчується позитивними результатами оцінювання молодого фахівця з пройденого навчального матеріалу і засвідчення відповідною комісією придатності до служби.

В 2013 році початкове навчання (52 курси) пройшло 1415 новоприбулих співробітників Служби Ув'язнення.

Б. Професійна підготовка є продовженням етапу вступної підготовки і передбачає більш розширений зміст навчальної програми. Такий етап підвищення кваліфікації співробітника Служби Ув'язнення необхідний для поглиблення його знань і професійних навичок, необхідних для належного виконання своїх функціональних обов'язків в корпусі підфіцерським, хорунжих і офіцерським.

Метою професійної підготовки є: приготування співробітника до виконання завдань, які виникають з Закону про Службу Ув'язнення, карно-виконавчого кодексу та інших нормативно-правових актів, які регулюють діяльність Служби Ув'язнення; розвиток загальних, професійних та спеціальних знань, необхідних для проходження служби на відповідних посадах; підтримка і скерування самоосвіти; набуття досвіду аналізу, оцінювання зовнішніх обставин і власної діяльності; розвиток і підтримування моральної та психологічної готовності до виконання службових обов'язків.

Дидактика навчального процесу включає лекційні заняття, майстер-класи, семінарські заняття, різні практики, які організовані в такий спосіб, що сприяє формуванню інтегрованої системи знань і професійних навичок.

Професійне навчання спрямоване на: сприяння всебічного розвитку

професійних і особистих якостей співробітника Служби Ув'язнення, запобігання професійної деформації шляхом підтримування здоров'я та виховання законотворчої поведінки співробітника.

Навчальна програма професійної підготовки в системі підвищення кваліфікації носить інтердисциплінарний характер, що впливає на пізнавальну, емоційну та психомоторну сторону свідомості співробітника служби. В навчальному процесі обов'язково передбачене вивчення досягнень польської пенітенціаристики та міжнародних пенітенціарних правил (зокрема, Європейські пенітенціарні правила).

Метою професійної підготовки, яка здійснюється в системі скерованої самоосвіти, є вдосконалення професійних навичок співробітника Служби Ув'язнення в своїй спеціалізації, стимулювання і підтримування процесу самовдосконалення в професійному становленні на відповідній посаді зі здобуттям відповідних знань, досвіду і проходження практики.

Професійна підготовка здійснюється в казарменому режимі в Навчальному центрі чи центрі вдосконалення кадрів. За крайніх необхідних обставин Генеральний директор Служби Ув'язнення може надати дозвіл на проходження професійної підготовки в системі самоосвіти, що полягає у: проходженні індивідуальної програми навчання; обов'язковій участі в інструктажах та консультаціях; складанні заліків та екзаменів з визначених програмою навчальних дисциплін; підготовці до здачі кінцевого екзамену у встановлений навчальним планом термін для атестованих співробітників в казарменому режимі.

Набір навчальних дисциплін в навчальній програмі професійної підготовки, а також обсяг навчальних годин, відведених на ці навчальні дисципліни, визначається відповідно до посади, офіцерського звання атестуючого.

Навчальна програма на етапі професійної підготовки триває відповідно до напрямку діяльності (*в навчальних годинах*):

- - для підполіцейських: адміністративної – 254, кадастрової – 256, фінансової – 268, господарської – 257, охоронної – 316, служби здоров'я – 260;
- - для кандидатів на хорунжих: адміністративної – 260, кадастрової – 285, фінансової – 295, господарської – 282, охоронної – 311, служби здоров'я – 295, служби працевлаштування – 290;
- - для кандидатів на офіцерів: адміністративної спеціалізації на кадровій спеціальності – 313, спеціальної організаційно-правовій – 308, кадастрової – 329, господарської – 324, охоронної – 323, служби здоров'я, фінансовій, інформатичній і пенітенціарній – по 337. (параграф 35 цитованого Розпорядження та додатку до Наказу № 89/2010).

Випускники цього етапу підвищення кваліфікації по закінченню навчаль-

ного курсу складають екзамени на перший ступінь підofiцeрського, хорунжого чи ofiцeрського звань, де повинні продемонструвати високі знання з пенiтенцiарної проблематики, соцiально-правових питань органiзацiї Служби Ув'язнення, практичнi навички органiзацiї власної дiяльностi, вмiння виходити з рiзних складних ситуацiй та користування вiдповiдними засобами, якi наявнi у вiдповiдних пiдроздiлах. Щодо кандидатiв на становища хорунжих та ofiцeрського корпусу, повиннi продемонструвати знання i вмiння керiвництва пiдлеглим персоналом. (парагр.36 цитов.Розпор.)

Професiйна пiдготовка проводиться згiдно до навчальних програм вiдповiдних освiтнiх напрямкiв. В процесi проходження навчального курсу атестованi спiвробiтники мають бути оцiненi з точки зору набуття вiдповiдного рiвня знань, опанування професiйними навичками, а також показникiв в тренiнгах (фiзичного виховання, стрiльби, стройовiй пiдготовцi). Результати в навчаннi та набутих навичках є визначальними в прийняттi рiшення при послужному рiшеннi пiдвищення по посадi чи в званнi (присвоєння вiдповiдного звання в черговому корпусi) (параграф 47 цитованого Розпорядження)

Ступiнь набуття знань i оволодiння професiйних навичок пiдлягає поточному i пiдсумковому контрольному оцiнюванню. Поточне оцiнювання слухача здiйснюється в процесi вивчення певної навчальної дисциплiни чи блоку навчальних дисциплiн, якi входять в склад тематичного блоку. Кiнцеве оцiнювання слухача вiдбувається пiсля закінчення вивчення конкретної теми чи навчальної дисциплiни.

Умовою завершення професiйної пiдготовки є зарахування кредитiв i складання екзаменив з навчальних дисциплiн, якi визначенi навчальним планом i навчальною програмою. Екзамен включає письмовi, уснi i практичнi завдання. Умовою допуску до екзамени з даної екзаменацiйної навчальної дисциплiни є отримання кредиту з цього предмету.

Професiйна пiдготовка закінчується випускним екзаменом, складаючи який слухач має продемонструвати необхідний рiвень набутих знань i навичок в процесi навчального процесу, що визначенi метою освiти, та має теоретичний та практичний характер. Умовою допуску атестованого спiвробiтника до пiдсумкового екзамени є набуття кредиту i отримання позитивних результатiв поточних екзаменив, якi окресленi в навчальнiй програмi професiйного навчання, та квалiфiкацiйного рiвня вiдбору педагогiчної ради. Даний екзамен складається з писемної, усної та практичної частин. Випускник отримує свiдоцтво про закінчення «Професiйної пiдготовки» як етапу пiдвищення квалiфiкацiї, в якому засвiдчуються кiнцевi висновки навчання, зокрема результати складеного пiдсумкового екзамени та тематичний обсяг навчальних дисциплiн, кiлькiсть годин, вiдведених на аудиторнi та практичнi заняття. (парагр.47 i 48 цитованого Розпорядження)

В рамках проходження професійної підготовки в 2013 році пройшло навчання 1874 атестованих співробітники, серед яких: 9 курсів закінчили складанням екзаменів на перший підофіцерський ступінь 783 особи; 2 – на перший ступінь хорунжого 681 особа; 2 – на перший офіцерський ступінь 410 особи.

В. Наступним етапом підвищення професійної кваліфікації є **спеціалістичне навчання**. Метою такого навчання є розширення змісту професійного навчання в галузі підготовки атестованого співробітника до самостійного несення служби на відповідній посаді, що вимагає спеціальної кваліфікації, зокрема пов'язаних з: *проведенням пенітенціарної, ресоціалізаційної та терапевтичної діяльності; охороною і захистом організаційних установ; керівництвом підлеглими та управлінням організаційних установ; здійсненням ресоціалізаційного впливу на вихованців-засуджених; вирішенням правових, кадрових, фінансово-бухгалтерських питань; працевлаштуванням засуджених; застосуванням інформаційних технологій, в'язничною службою здоров'я та службою безпеки і гігієни праці.* (параграф 69 Зак.1, парагр.72 цитованого Розпорядження) [3]

Метою спеціалістичної підготовки є, зокрема, набуття і поглиблення знань і професійних навичок атестованого співробітника при виконанні ним завдань на займаних службових посадах підофіцера, хорунжого та офіцера.

Атестований співробітник завершує спеціалістичне навчання згідно з профілем і обсягом завдань, що входить в коло службових обов'язків в підофіцерському, хорунжого та офіцерському корпусах. Спеціалістична підготовка, яка проходить в казарменому режимі, являє собою додатковий та розширений зміст програми професійної підготовки в системі підготовки атестованого співробітника у зв'язку з самостійним проходженням служби на відповідній посаді, яка вимагає спеціальної кваліфікації.

Згідно чинного законодавства в навчальних центрах та центрах підвищення кваліфікації Служби Ув'язнення провадяться навчання для наступних категорій професій (навчальних годин): керівників відділів охорони – 125, керівників відділів кадастрового – 44; керівників відділів господарських – 46; керівників відділів таємної канцелярії – 30; психологів – 25, педагогів – 25, терапевтів – 25, керівників змін – 100; членів груп самооборони – 94; співробітників: житлових служб – 20, військових служб – 15, продовольчої служби – 30, транспортних послуг – 29, відділів зберігання – 20; кухарів – 27, статистиків – від 14 до 28; співробітників відділів: кадрів – 20, кадастрового – 28, фінансового – 29, працевлаштування – 40. (додаток до Наказу № 89/2010). [5]

В межах спеціалістичного навчання в 2013 році пройшло підвищення кваліфікації на 65 курсах включно 2942 атестовані співробітники.

Г. Наступним етапом підвищення кваліфікації атестованих співробітників Служби Ув'язнення Польщі є «курс професійного вдосконалення».

Курс професійного вдосконалення організовується в залежності від актуальних або поточних навчальних потреб організаційних установ і включає: підвищення рівня загальних та спеціальних знань, практичних навичок атестованого співробітника, а також вивчення чинної нормативно-правової бази, яка стосується функціонування Служби Ув'язнення (парагр.74 цитов. Розпор.) [3]

На практиці воно організоване: централізовано – через навчальні центри чи центри вдосконалення кваліфікації кадрів Служби Ув'язнення (в казарменому режимі або шляхом електронної дистанційної освіти на платформі Moodle); через окружні інспекторати і підлеглі організаційні установи або заклади тих установ (на території відповідних установ із застосуванням методу дистанційної курсоконференції за допомогою технічних аудіовізуальних засобів); зовнішньо – за посередництвом інших навчальних закладів, які не є підвідомчими Служби Ув'язнення; ділове навчання – у відповідних установах найчастіше у вигляді курсів, семінарів чи наради [1]

За необхідністю навчальний процес закінчується випускним екзаменом. Екзамен складається з письмової, усної та практичної частини. Випускник отримує свідоцтво про закінчення з вписаними загальними результатами оцінювання набутих знань та підсумковою оцінкою з випускного екзамену. У випадку проходження курсу без здачі випускного екзамену отримується свідоцтво про його закінчення, а поле, яке призначене для зазначення оцінки з випускного екзамену, закреслюється (парагр.87 цитованого Розпорядження). [3]

Курс професійного вдосконалення у 2013 році здійснювався у формі: курсів, курсоконференції, нарад, семінарів, практикумів і загальної адміністративної підготовки. Централізовано курс професійного вдосконалення (215 разів) був проведений для 6064 атестованих співробітників. На окружному рівні, на 441 навчальних курсах організованих через окружні інспекторати Служби Ув'язнення та підставові установи пройшло навчання 4005 атестованих співробітників.

Система підвищення кваліфікації співробітників Служби Ув'язнення Польщі включає додатково організацію спеціальної форми навчання і професійного вдосконалення атестованих співробітників Служби Ув'язнення.

Висновки.

Підсумовуючи, слід зазначити, що важливим завданням в пенітенціарній політиці сучасної Польщі склався професійний підхід до організації системи зв'язку персоналу з особами, котрі отримали вирок позбавлення волі з метою їх ресоціалізації. Відповідно, суттєвим чинником у виконанні зазначеного

завдання є організація відповідної фахової підготовки персоналу та кваліфікаційного підходу до організації роботи із засудженими. В Польській системі вищої освіти вочевидь вирішення цієї проблеми здійснюється через передбачену підготовку пенітенціарних вихователів за напрямком «ресоціалізаційна педагогіка».

Список використаних джерел:

1. Kalaman Marek Ryszard. Szkolenie i doskonalenie zawodowe funkcjonariuszy sluzby wieziennej w kontekscie calozyciowego uczenia sie. // Edukacja ustawiczna doroslych. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki, 2014. – (4) 87. – S.159-172.
2. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwosci z dnia 26 lipca 2010 r.w sprawie szkolenia oraz doskonalenia zawodowego funkcjonariuszy Sluzby Wieziennej (Dz.U. Nr 144, poz.970). – Режим доступу: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20101440970>
3. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 20 września 2010 r. w sprawie postępowania kwalifikacyjnego do Służby Więziennej (Dz. U. Nr 186, poz. 1247).
4. Ustawa z dnia 9 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej. – Режим доступу: <http://www.nszzfipw.org.pl/wp-content/uploads/2013/07/D20100523Lj-1.pdf>
5. Zarządzenie Nr 89/2010 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 21 grudnia 2010 r. w sprawie programów szkolenia wstępnego, zawodowego oraz specjalistycznego w Służbie Więziennej oraz czasu trwania szkoleń [niepublikowane].



Dubchak L.M.
PhD, Associate Professor,
Professor of the Department of Humanitarian
Training Institute of Criminal Executive
Service, Kyiv, Ukraine

System certified training of imprisonment officers in Poland

lyudmyla.dubchak@yahoo.com

ПОСТРИГАЧ Н.О.

кандидат біологічних наук,
Інститут педагогічної освіти і освіти
дорослих НАПН України,
м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕМПІРИЧНОГО ПОРІВНЯЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ГРЕЦІЇ

У статті проаналізовано теоретико-методологічні аспекти емпіричного порівняльного дослідження освіти дорослих у Греції з метою створення достатньої методологічної бази проведення емпіричних досліджень у цій галузі в Україні та побудови на цій основі єдиної моделі освіти упродовж життя.

Ключові слова : емпіричний аналіз, методологія «інформаційної компаративістики», методологія педагогічного дослідження, освіта дорослих, навчання упродовж життя, Греція

В статье проанализированы теоретико-методологические аспекты эмпирического сравнительного исследования образования взрослых в Греции с целью создания достаточной методологической базы проведения эмпирических исследований в этой области в Украине и построения на этой основе единой модели образования на протяжении жизни.

Ключевые слова: эмпирический анализ, методология «информационной компаративистики», методология педагогического исследования, образование взрослых, обучение в течении всей жизни, Греция

In the article were analyzed theoretical and methodological aspects of empirical comparative study of adult education in Greece in order to create a sufficient methodological basis of empirical researches in this field in Ukraine and building on this ground, a single model of lifelong learning. It was found that andragogics is one of the lines marking the field of educational science, covering theoretical and practical problems of adult education (training and education). In addition, the author is giving focus on the analysis of the main approaches to the roles, functions and tasks of adult educator.

Moreover, the author proved that the leading role in comparative educational research in general and adult education in particular, is gradually beginning to play methodology of "informational comparativistics" on which are compared not only those or other social systems, but also empirical evidence that reveal the basic processes occurring in them. Accordingly, the subject of comparative studies of adult education becomes an empirical analysis, which shows changes in the system, giving new knowledge.

Key words : *empirical analysis, methodology of "informational comparativistics", methodology of pedagogical research, adult education, lifelong learning, Greece.*

Геометрично прогресивні зміни, що відбуваються в останні роки в області соціальних, фінансових, культурних і технологічних аспектів наших суспільств, сильно похвалили пробудження в галузі освіти дорослих. Гнучкість, необхідна працюючому населенню щодо співпраці, зміни робочих моделей або навіть зміни професії, є характерним прикладом такого похвалення. Таким чином, ЄС визнав навчання дорослих в якості незамінної діяльності сучасних суспільств і інтегрував його у власній політиці, закликаючи своїх членів стратегічно обирати його [10, с. 102]. Тому не випадково навчання дорослих сьогодні відносять до найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Від її розв'язання залежить якість підготовки фахівців і, відповідно, рівень економічного і соціального розвитку будь-якої держави [6, с. 13]. Власне андрагогіка – один із напрямів позначення галузі педагогічної науки, що охоплює теоретичні і практичні проблеми освіти дорослих (навчання і виховання). Концепція освіти дорослих розглядає освіту як одну з фундаментальних основ прогресивного розвитку людини, що виявляється в радикальному перегляді сприйняття себе, людини взагалі, її ролі в сучасному світі [7, с. 115]. Саме через осмислення досвіду людина може усвідомити реальність, що відрізняється від тих, до яких вона була підготовлена. За викладачем визнається роль помічника в аналізі досвіду, який має бути осмислений учнями в процесі навчання [1, с. 13].

Великим позитивом порівняльних досліджень освіти дорослих у контексті глобалізації, на думку О. Огієнко, є не пошук негативних явищ у тій чи іншій освітній системі, а визначення її педагогічних можливостей та умов ефективності, і особливо шляхів взаємодії. У цьому контексті аналіз теоретичних і практичних здобутків у галузі порівняльної освіти дорослих дав можливість з'ясувати, що наприкінці ХХ ст. освіта дорослих як предмет порівняльно-педагогічного дослідження здебільшого вивчається дослідниками у трьох відносно самостійних аспектах: як *процес*, який розвивається у часі під

впливом певних факторів; як *соціальний інститут суспільства*; як *соціально-педагогічне явище*. Основною метою таких досліджень було: по-перше, здійснити аналіз систем освіти дорослих; визначити ефективність освітніх методів та закладів; акцентувати увагу на взаємозв'язках освіти дорослих і суспільства; визначити та обґрунтувати певні закономірності у розвитку освіти дорослих. Водночас, провідну роль у порівняльно-педагогічних дослідженнях взагалі та освіти дорослих зокрема поступово починає відігравати *методологія «інформаційної компаративістики»*, за якою порівнюються не тільки ті чи інші соціальні системи, а й емпіричні дані, що розкривають основні процеси, які відбуваються в них. Відповідно до цього, предметом порівняльно-педагогічного дослідження освіти дорослих стає емпіричний аналіз, який відображує зміни в системі, даючи нове знання [4, с. 150].

З огляду на вище означене, у різних країнах світу був накопичений величезний досвід практичної організації освіти дорослих, створився колосальний запас емпіричних даних, інформації про особливості дорослих [3, с. 15]. На сучасному етапі українські вчені-педагоги також здійснюють наукові дослідження різних аспектів освіти дорослих (В. Андрущенко, С. Болтівець, В. Давидова, І. Зязюн, Т. Десятов, Л. Лук'янова, С. Максименко, Н. Малевич, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Огієнко, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, В. Скульська та ін.), які зосереджують свою увагу на загальних питаннях розвитку неперервної освіти чи освіти дорослих різних категорій населення. Натомість поза увагою дослідників залишаються питання побудови єдиної моделі освіти впродовж життя, створення достатньої методологічної бази, яка розмежовує суміжні поняття, проведення емпіричних досліджень у цій галузі [5, с. 232].

Мета статті – проаналізувати теоретико-методологічні аспекти емпіричного порівняльного дослідження освіти дорослих в Греції з метою створення достатньої методологічної бази проведення емпіричних досліджень у цій галузі в Україні та побудови на цій основі єдиної моделі освіти упродовж життя.

Сьогодні галузь освіти та навчання дорослих охопила наукову й гуманітарну освіту з різних кутів зору, які змінилися з плином часу... У той же час «галузь» ніколи не була гомогенною або здатною легко ідентифікувати особу, тому важко здійснити достовірні узагальнення підходів в рамках визначеної галузі в будь-який конкретний момент часу. Це відбувається частково тому, що дослідження не можуть бути опубліковані у визначеній літературі щодо освіти дорослих, частково через поділ галузі на різні осередки інтересу (дорослі, професійна освіта, вища освіта, навчання на робочому місці і т.д.)... а також частково як результат домінування англійської мови, використовуваної для публікації і як наслідок, відсутність поширення досліджень та наукової інформації у письмовій формі через мовні бар'єри [8, с. 7].

Емпіричні методи дослідження впливають із застосування спостере-

ження й досвіду з питання дослідження, а не ґрунтуються на теорії поодиначі. Методами, пов'язаними з емпіричними дослідженнями, є досвід і спостереження. Вони, як правило, мають якісний характер, за потреби знаходяться в свідомості дослідника та предмета дослідження, є унікальними для моменту й особистості. У соціальних дослідженнях якісні методи забезпечують багаті джерела інформації, яка в багатьох випадках пропонує нові напрямки дослідження, оскільки предмети дослідження забезпечують науковця несподіваними точками зору з проблеми наукового пошуку. Такі комунікативні методи дослідження, як глибинні інтерв'ю є центральними для якісного дослідження; у такий спосіб може бути досягнуто баланс між об'єктивними і суб'єктивними даними, тому доцільно використовувати додаткові методи [9; 11, с. 349].

Необхідність здійснення емпіричних досліджень лежить у площині п'яти сфер дослідження: 1) навчання дорослих; 2) структури знань і потреби у здобутті навичок; 3) професійна діяльність; 4) інституціоналізація; 5) система і політика, які потім знову розбиваються на певні тематичні області дослідження... Стратегіями для подальшого дослідження, які матимуть сенс та будуть необхідними у майбутньому є наступні : розвиток «дослідницького обміну» (в тому числі дисертації та проекти авторефератів); структуроване кооперативне сприяння молодим ученим (випускникам коледжів і рекламних програм); створення мереж співпраці на рівні наднаціонального університету для вирішення конкретних питань в галузі досліджень освіти дорослих; інтенсифікація практики, орієнтованої на розвиток підтримки наукових досліджень; наукові комунікації і оцінка актуальності й ефекту пілотних проєктів та їх підтримка; розробка фундаментальних програм концентрації і групових заявок для рекламного фінансування досліджень; участь в пріоритетних програмах та ініціювання спільного науково-дослідного центру з «неперервного навчання» на наднаціональному університетському рівні [12].

Стосовно емпіричного навчання дорослих, П. Джарвіс (P. Jarvis) стверджує, що “вся освіта починається з досвіду” та полягає у перетворенні цього досвіду в знання, уміння, цінності й ставлення людини. Навчання є тим чинником, який, на переконання ученого, змінює «біографію» індивіда і впливає на його майбутнє сприйняття як навчальних, так і реальних (життєвих) ситуацій [14, с. 67]. За П. Джарвісом [13, с. 34], навчання дорослих - це “запрошення досліджувати людські взаємовідносини, що само по собі є гуманістичним процесом”. У свою чергу С. Гончаренко визначає гуманізацію як єдино можливу індивідуалізацію процесу навчання. Якщо розглядати гуманізацію освіти як складне системне чи інтегративне утворення, основним завданням якого є створення всіх умов для розкриття здібностей особистості, задоволення її потреб в інтелектуальному, духовному, моральному й фізичному розвитку, то в ній можна виділити як один із аспектів гуманітаризацію освіти.

Останню учений розглядає як формування в людини особливого, власне людського ставлення до навколишнього світу й до самої себе. Вона передбачає зміну орієнтирів у визначенні освітніх ідеалів – відмову від технократичних підходів і переорієнтацію освітнього процесу на формування духовного світу особистості, утвердження духовних цінностей як першооснови при визначенні мети й змісту освіти [2, с. 2-8].

Водночас гуманістичні теорії та підходи до освіти дорослих, прибічниками яких є Мартін Бубер (Martin Buber), Малкольм Ноулз (Malcolm Knowles), Джек Мезіров (Jack Mezirow), Карл Роджерс (Carl Rogers) та ін., зміцнюють ідеал дорослого життя, кваліфікують довіру до дорослого учня, його потенціалів та позитивних тенденцій. Крім того, вони зосереджують значну увагу на освітньому ефекті і в більш загальному плані, на ефекті розвитку в учня педагогічних відносин, що розгортається в трьох помітних фазах: 1) встановлення довіри з боку дорослого учня, яка може незабаром траплятися або навіть зникати; 2) зростання обізнаності, коли учень є спроможним виявити деякі рівні власного досвіду та 3) створення атмосфери більшої взаємності між учнем і педагогом дорослого [16, с. 42]. Відповідно до цього підходу, головним завданням педагога дорослого є сприяння особистим зусиллям учня до навчання. Ця особлива місія здійснюється через делікатне керівництво педагога дорослого, який дозволяє учневі співпрацювати за власними інтересами, рухатися до нових напрямків й налаштовуватися на дослідження. Для того, щоб це зробити, педагог дорослого повинен володіти такими основними особистісними установками-атрибутами: 1) реальність, щирість та порівняння з самим собою; 2) безумовне позитивне ставлення, що означає довіру, оцінку й прийняття учня та 3) емпатичне розуміння, пов'язане з акуратністю і чутливістю до учня.

Карл Роджерс (C. Rogers) зазначає, що якщо педагог дорослого володіє цими здібностями, він створює психологічно безпечну атмосферу, яка заохочує до навчання, характеризується задоволенням, взаємною повагою та свободою вираження думки. Умовою успішної роботи педагога дорослого є забезпечення того, як він відчуває самого себе і з учасниками, що дозволяє йому довіряти можливості кожного члена групи вирішити бажаний напрям навчання [19]. Учений вважає, що кожна доросла людина, як член групи повинен мати можливість утримуватися від будь-якої діяльності, і це робота дорослого педагога, щоб роз'яснити це. Крім того, К. Роджерс підкреслює важливість щирості помічника : рольові ігри, тілесний контакт та психодрама виявилися ефективними і вони не є «трюками», якщо відбуваються спонтанно [18, с. 61-62]. Відповідно, освіта дорослих реалізується через автентичне повідомлення про стимулювання відносин від педагога дорослого до учня. Вони «не мають технічного характеру і їх зв'язок вимагає удосконалених зді-

бностей; здійснення цього більшою мірою повинно виходити від особистості педагога...» [20, с. 42].

П. Левсеріоту (P. Leftheriotou) вважає, що галузь освіти і навчання дорослих межує у таких галузях, як педагогіка, психологія, соціологія, людські ресурси, професійна орієнтація і т.д. Дослідження в цих галузях включають в себе методологію викладання, динаміку команди та розвиток комунікації, все це зміцнює тренера дорослого на здійснення його / її ролі [15, с. 72-73]. У свою чергу Д. Мезіров (J. Mezirow) стверджує, що в цілому, теоретизування і систематизація визвольної-критичної освіти і навчання дорослих (по відношенню до знань, ідеалів, філософії, цілей, принципів, методів та технічних прийомів), сприяє професіоналізації тренерів, призводить до більш глибокого усвідомлення багатовимірного характеру подвійної ролі шкільного вчителя - тренера дорослого. Це також допомагає їм розвивати здатність змінювати й трансформувати відносини, переконання і поведінку шляхом самостійного навчання, рефлексії та подолання перешкод. Завдяки критичній рефлексії вчитель-тренер може заново визначити його / її ролі, переоцінити дані відносини і переглянути способи сприйняття... [17, с. 68]. Найбільш відповідний результат отримується внаслідок критичного ставлення вчителів-тренерів і їх спроби деконструювання моделі вчителе-орієнтованого навчання, яка пронизує всі рівні освіти. Їх зайнятість в сфері освіти дорослих допомагає розвитку здатності до самокритики, а також прийнятті рефлексивного ставлення і охоплює такі освітні принципи, як участь, взаємодія та взаємність. Усе вищезазначене призвело до розуміння абсолютної необхідності створення нової антипедагогічної моделі, яка відповідає багатовимірній ролі потреб та вимог вчителя-тренера [10, с. 7].

Таким чином, у статті проаналізовано теоретико-методологічні аспекти реалізації емпіричного порівняльного дослідження освіти дорослих в Греції з метою створення достатньої методологічної бази проведення емпіричних досліджень у цій галузі в Україні та побудови на цій основі єдиної моделі освіти упродовж життя. З'ясовано, що предметом порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих виступає емпіричний аналіз, який вказує на зміни в системі, що дає нові знання.

Список використаних джерел:

1. Александров В. Основна проблема андрагогіки та шляхи її вирішення засобами сучасних інформаційних технологій / В. Александров // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 2. – С. 11–15.
2. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти, 2001. – № 3. – С. 2–8.
3. Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособ. для студ. вузов,

- обучающихся по спец. 031000 / [И. А. Колесникова, А. Е. Мерон, Е. П. Тонконогая и др.]. – М. : Академия, 2003. – 238 с.
4. Огієнко О. І. Методологія порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих / О. І. Огієнко // *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. – 2014. – Вип. 2 (9). – С. 145–153.
 5. Скорик Т. В. Освіта впродовж життя в контексті євроінтеграційних процесів [Електронний ресурс] / Т. В. Скорик // *Вісник Чернівецького нац. пед. ун-ту*. – 2016. – № 135. Сер. : Педагогічні науки. – С. 232–235. – Режим доступу : http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2555 (26.01.2017). – Загол. з екрану. – Мова укр.
 6. Шарко В. Д. Андрагогічний підхід до організації навчання вчителів у системі післядипломної освіти : метод. посіб. для організаторів, викладачів, працівників системи післядипломної освіти / В. Д. Шарко. – Херсон : Олді-плюс, 2003. – 96 с.
 7. Яворська Г. Х. Становлення андрагогіки як науки про освіту дорослих / Г. Х. Яворська // *Наука і освіта*. – 2007. – № 3. – С. 115–117.
 8. European Society for Research on the Education of Adults (ESREA): Network on Gender and Adult Learning invites to conference on “Contemporary Issues and Perspectives on Gender Research in Adult Education. History, Philosophy, Methodology and Practice”. – Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Belgrade, Serbia 08th October – 10th October 2015. – 3 p.
 9. Fejes A. Editorial: Approaches to research in the education and learning of adults / Andreas Fejes, Katherine Nicoll // *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. – 2013. – Vol. 4. – N. 1. – Pp. 7–16.
 10. From Pedagogy to Adult Training: A Comparative Research on the Roles of the Educator-School Teacher and the Adult Trainer [Електронний ресурс] / Efthimios Chatziefsthathiou, Niki Phillips. – Режим доступу : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.675.5890&rep=rep1&type=pdf> (27.01.2017). – Загол. з екрану. – Мова англ.
 11. Gaskell T. The process of empirical research: a learning experience? / Tilda Gaskell // *Research in Post-Compulsory Education*. – 2000, 5 : 3. – Pp. 349–360.
 12. Gotovos A. Emancipative Education. In P Xohellis. (Eds.), *Education Dictionary*. – Thessalonica: Kiriakides (in Greek), 2007. – Pp. 95–108.
 13. Jarvis P. Teachers and Learners in Adult Education: Transaction or Moral Interaction? / P. Jarvis // *Studies in the Education of Adults*, 1995, 27. – Pp. 24–35.
 14. Jarvis P. *Adult and Continuing Education: Theory and Practice* (Sec. ed.) / Peter Jarvis. – L.; N. Y. : Routledge, 1995. – 320 p.
 15. Leftheriotou P. Exploration of the Training Needs of the General Secretariat of Adult Training / P. Leftheriotou. – Patra: Hellenic Open University, 2005. – Chapter 4 (in Greek). – Pp. 72–73.

16. Mearns D. Person-Centred Counselling in Action / D. Mearns & B. Thorne. – London : Sage, 1996. – P. 42.
17. Mezirow J. Transformative Learning / J. Mezirow. – Athens : Metahmio (in Greek), 2007. – P. 68.
18. Rogers C. Encounter groups / C. Rogers. – Middlesex: Penguin, 1980. – Pp. 61–62.
19. Rogers C. Freedom to learn for the 80s / C. Rogers. – Columbus : Charles E. Merrill Publishing Company, 1983. – 312 pp.
20. Thorne B. Person-centred counseling, Christian and spiritual dimensions / B. Thorne. – London: Whurr, 1991. – P. 42.

Transliteration of References:

1. Alexandrov V. The main problem of andragogics and ways to solve it by means of modern information technologies / V. Alexandrov // Postgraduate education in Ukraine. - 2005. - No 2. - Pp. 11-15.
2. Goncharenko S. Humanization and liberalization of education / S. Goncharenko, Yu Malovanyy // Path of Education, 2001. – No. 3. - Pp. 2-8.
3. Kolesnikova I. A. Fundamentals of Andragogy: a textbook for university students enrolled in specialty 031000 / [I. A. Kolesnikov, A. E. Meron, E. P. Tonkonogaya and others.]. - Moscow: Academy, 2003. - 238 p.
4. Ogienko O. I. Methodology of comparative research in adult education / O. I. Ogienko // Adult Education: Theory, experience and prospects. - 2014 - Vol. 2 (9). - Pp. 145-153.
5. Skorik T.V. Lifelong education in the context of European integration processes [Electronic resource] / T. V. Skorik // Bulletin of Chernivtsi National Pedagogical University. - 2016. – No. 135. Serie: Pedagogical Sciences. - Pp. 232-235. – Access mode: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2555 (27.01.2017). – Heading from the screen. - Ukrainian language.
6. Sharko V. D. Andragogical approach to teacher training in post-graduate education: the method. guidances for organizers, teachers, employees of the post-graduate education / V. D. Sharko. – Kherson: “Oldie Plus”, 2003. - 96 p.
7. Jaworska G. H. Becoming of andragogics as the science of adult education / G. H. Jaworska // Science and Education. - 2007. – No. 3. - Pp. 115-117.
8. European Society for Research on the Education of Adults (ESREA): Network on Gender and Adult Learning invites to conference on “Contemporary Issues and Perspectives on Gender Research in Adult Education. History, Philosophy, Methodology and Practice”. – Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Belgrade, Serbia 08th October – 10th October 2015. – 3 p.
9. Fejes A. Editorial: Approaches to research in the education and learning of adults / Andreas Fejes, Katherine Nicoll // European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. – 2013. – Vol. 4. – N. 1. – Pp. 7–16.

10. From Pedagogy to Adult Training: A Comparative Research on the Roles of the Educator-School Teacher and the Adult Trainer [Електронний ресурс] / Efthimios Chatziefstathiou, Niki Phillips. – Режим доступу : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.675.5890&rep=rep1&type=pdf> (27.01.2017). – Загол. з екрану. – Мова англ.
11. Gaskell T. The process of empirical research: a learning experience? / Tilda Gaskell // Research in Post-Compulsory Education. – 2000, 5 : 3. – Pp. 349–360.
12. Gotovos A. Emancipative Education. In P Xohellis. (Eds.), Education Dictionary. – Thessalonica: Kiriakides (in Greek), 2007. – Pp. 95–108.
13. Jarvis P. Teachers and Learners in Adult Education: Transaction or Moral Interaction? / P. Jarvis // Studies in the Education of Adults, 1995, 27. – Pp. 24–35.
14. Jarvis P. Adult and Continuing Education: Theory and Practice (Sec. ed.) / Peter Jarvis. – L.; N. Y. : Routledge, 1995. – 320 p.
15. Leftheriotou P. Exploration of the Training Needs of the General Secretariat of Adult Training / P. Leftheriotou. – Patra: Hellenic Open University, 2005. – Chapter 4 (in Greek). –Pp. 72–73.
16. Mearns D. Person-Centred Counselling in Action / D. Mearns & B. Thorne. – London : Sage, 1996. – P. 42.
17. Mezirow J. Transformative Learning / J. Mezirow. – Athens : Metaihmio (in Greek), 2007. – P. 68.
18. Rogers C. Encounter groups / C. Rogers. – Middlesex: Penguin, 1980. – Pp. 61–62.
19. Rogers C. Freedom to learn for the 80s / C. Rogers. – Columbus : Charles E. Merrill Publishing Company, 1983. – 312 pp.
20. Thorne B. Person-centred counseling, Christian and spiritual dimensions / B. Thorne. – London: Whurr, 1991. – P. 42.



Postryhach N.O.

**Ph.D., Institute of Teacher Education and Adult Education NAPS Ukraine,
Kyiv, Ukraine**

Theoretical aspects of empirical comparative study of adult education in Greece

pnadegeda@ukr.net

ФУРСЕНКО Т.М.,

викладач, КНЕУ

ім. Вадима Гетьмана,

м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ КАНАДИ

Стаття присвячена простеженню ключових рис системи вищої освіти Канади: специфіці державного регулювання діяльності вищих навчальних закладів, особливостям організації підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів та висвітленню інтересу Канади до Болонського процесу.

Ключові слова. Канада, вища освіта, децентралізація, освітньо-кваліфікаційний рівень, Болонський процес.

Статья посвящена освещению ключевых черт системы высшего образования Канады: специфике государственного регулирования деятельности высших учебных заведений, особенностям организации подготовки специалистов разных образовательно-квалификационных уровней и прослеживанию интереса Канады к Болонскому процессу.

Ключевые слова. Канада, высшее образование, децентрализация, образовательно - квалификационный уровень, Болонский процесс.

The article highlights the key features of Canadian higher education system, namely the specificity of regulation of post secondary education institutions, their main features being decentralization and autonomy, the way federal and provincial governments interact with one another in this respect and the effect it has on Canada's high education attainment. The paper also sets out the peculiarities of how the preparation of specialists of different academic levels is organized, what academic programs' outcomes are and what credentials can be granted in Canada. The attention is also given to tracing Canada's interest to the Bologna process, similar features of North America and Europe's higher education systems are also singled out.

Key words: Canada, higher education, decentralization, academic level, the Bologna process.

Всебічний розвиток особистості, підготовка спеціалістів, здатних ефективно вирішувати професійні задачі, використовуючи досягнення науки, техніки та культури, є основними завданнями вищої освіти. Саме тому ця галузь суспільного життя завжди розглядалась як запорука соціально-економічного благополуччя країни й постійно викликала інтерес науковців в одвічному прагненні створити оптимальну модель підготовки висококласних кадрів. Враховуючи сучасні тенденції інтеграції та глобалізації, цілком зрозумілим є зростання зацікавленості до вивчення досвіду розвинених країн, що домоглися успіху у цій сфері. Яскравим прикладом такої держави є Канада.

Так, згідно з The Times Higher Education World University Rankings, що готує рейтинг університетів, оцінюючи ключові аспекти діяльності освітніх установ: якість викладання, здійснення досліджень, рівень знань студентів та міжнародну співпрацю, три канадські університети входять у сто найкращих у світі: Торонтський університет (22 місце), університет Британської Колумбії (36-те місце), університет Макгілла (42-те місце) [10]. Таким чином, інтерес до системи вищої освіти Канади є цілком виправданим та може мати й практичну цінність, наприклад, з точки зору запозичення досвіду іноземних колег.

Виходячи з актуальності вивчення цього питання, метою статті є простеження особливостей організації системи вищої освіти в Канаді, з точки зору здійснення управління, характеристики освітніх програм, тенденцій до інтеграції з європейськими освітніми простором.

Варто зазначити, що різноманітні аспекти вищої освіти в Канаді стали предметом інтересу багатьох канадських дослідників, наприклад, таких як Глен Ей. Джоунс (Glen A. Jones), Дейс Кьорбі (Dale Kirby), Конрад Кінг (Conrad King), Ганс Пічар (Hans Pechar) та інших. Саме до їх праць ми будемо звертатись в ході здійснення даної розвідки.

Перш за все, слід сказати, що система вищої освіти у Канаді організована, з точки зору наявності підпорядкування освітніх установ центральним органам влади та реалізації єдиної державної політики у цій сфері, досить незвичайним чином. Освіта загалом і вища освіта зокрема знаходяться тут у юрисдикції провінцій. Таким чином, у цій країні відсутнє Федеральне міністерство освіти, а, отже, й єдина національна стратегія розвитку освітньої системи, загальнодержавний механізм акредитації освітніх установ, універсальний механізм оцінки якості надання освітніх послуг (є лише ряд регіональних установ, завдання яких полягає у здійсненні моніторингу якості вищої освіти, як-от British Columbia Degree Quality Assurance Board, Campus Alberta Quality Council, Saskatchewan Higher Education Quality Assurance Board, Ontario Postsecondary Education Quality Assessment Board, Maritime Provinces Higher Education Commission [1, 4]). По суті, систему вищої освіти Канади складають тринадцять окремих підсистем – десять провінцій та три території, котрі авто-

номно формулюють освітню політику і встановлюють освітні стандарти. Саме провінційні уряди є основним джерелом фінансування територіальних закладів вищої освіти з незначними відмінностями стосовно територій, що не мають аналогічного провінціям конституційного статусу [2, 1] – їх виконавча влада у питаннях освіти, як правило, кооперує з останніми.

Слід зауважити, що, незважаючи на відсутність безпосереднього регулювання вищої освіти у провінціях, федеральний уряд завжди певним чином був залучений до цієї сфери. Саме завдяки фінансовій підтримці цього виконавчого органу вища освіта стала доступною широким масам населення, а не лише еліті.

Говорячи про реалії сьогодення, спостерігаємо, що роль федерального уряду продовжує зводитись до фінансування освітніх установ на території Канади за двома основними напрямками. Перший має соціальне спрямування. Сюди відносяться виплата стипендій, створення програм підтримки мало-забезпечених сімей та студентів з особливими потребами (the Canada Study Grants program), програм заохочення домогосподарств робити заощадження та інвестувати в освіту власних дітей (The Registered Education Saving Program, the Canada Education Savings Grant) [3, 8-9]. Другий напрямок стосується фінансової підтримки наукових досліджень та відкриттів та включає в себе надання грантів науковцям, підтримку створення відповідних структурних підрозділів в університетах, так званих research chairs (програма The Canada Research Chairs) та заохочення міжнародної співпраці – компенсування витрат, пов'язаних з запрошенням науковців світового класу (The Canada Excellence Research Chairs Program) і, безумовно, забезпечення відповідної матеріально-технічної бази (The Canadian Foundation for Innovation): створення дослідних лабораторій, закупівля обладнання тощо [3, 8-9].

Також однією з ключових рис сучасної моделі управління закладами вищої освіти є їх автономність не лише від федерального уряду, а й від місцевих органів влади. Так, університет самостійно встановлює умови вступу до навчального закладу, умови надання освітніх ступенів, визначає напрямки дослідної діяльності, встановлює стипендії для найкращих студентів, має право самостійно затверджувати внутрішні документи тощо. Історичною передумовою такого стану речей можна вважати прийняття, у відповідь на потребу розмежувати ступінь впливу провінційного уряду та внутрішньо університетського самоврядування, Акту Університету Торонто (the University of Toronto Act), 1906 року, згідно з яким створювалась двопалатна система управління університетом, що складалася з сенату, у повноваження якого входило формування академічної політики, та Ради управління, що призначалась урядом, до сфери відповідальності якої включалися всі інші питання регулювання діяльності університету. Після ухвали місцевим урядом Онтаріо,

даний законодавчий акт став прообразом створення університетів у інших, зокрема західних, провінціях. За його подобою було створено ряд вищих навчальних закладів (університет Манітоби, Альбертський університет, університет Саскачевану, університет Британської Колумбії), та склалась модель сучасної самоврядності канадських вишів [3, 5-6].

Таким чином, система вищої освіти Канади характеризується фактично повною децентралізацією. Це має як позитивні, так і негативні наслідки. Так, з одного боку, можемо говорити про орієнтацію ВНЗ на відповідність потребам провінції, гнучкість, відсутність бюрократії. Проте, з іншого боку, брак уніфікації, розвиток відмінних стратегій підготовки фахівців з вищою освітою спричиняє й певні проблеми. Зокрема значно ускладнюється мобільність студентів, трансфер кредитів, як у межах однієї, так й між провінціями; відсутність єдиного підходу до оцінки якості надання освітніх послуг призводить до ускладнення механізму здійснення освітньої діяльності – програма, затверджена в одній провінції, для впровадження в іншій, має бути знову проінспектована [1, 4]. Саме через таку різноманітність термін «система» по відношенню до вищої освіти в Канаді вживається досить умовно. Як бачимо, очевидно є необхідність вироблення більшої узгодженості освітньої політики.

Наступним аспектом, що викликає інтерес, є ступеневість вищої освіти Канади, що передбачає три етапи: базова вища освіта (Undergraduate), повна вища освіта або магістратура (Graduate) та докторантура (Postgraduate).

Надання освітніх послуг на рівні вищої освіти здійснюється двома типами навчальних закладів: коледжами (чи інститутами) та університетами, яких у Канаді, станом на 2011 рік, налічувалось 200 і 81 відповідно (данні включають лише державні установи)[2, 1].

Варто зазначити, що на позначення коледжів, що фінансуються за кошти державного бюджету та зазвичай не надають кваліфікаційних рівнів (чому – розглянемо нижче), вживається різна термінологія, в залежності від провінції та території – регіональні коледжі (regional colleges), центри (centers), коледжі прикладних мистецтв та технологій (colleges of applied arts and technology), муніципальні коледжі (community colleges), інститути (institutes), школи (schools), а в провінції Квебек – Cégeps [2,1].

Повертаючись до ступеневості вищої освіти, слід сказати, що її перша ланка є наступним етапом після завершення школи. Тривалість підготовки фахівців на цьому рівні триває до чотирьох років і завершується отриманням ступеню бакалавра. На рівні базової вищої освіти студенти також можуть навчатися для отримання сертифікату, диплому, ступеня асоціата – аналогу «вітчизняного» ступеню молодшого спеціаліста. Зазначені кваліфікаційні рівні недостатні для подальшого навчання для отримання ступеню магістра, однак озброюють тих, хто навчається, практичними вміннями та навичками,

необхідними для успішного працевлаштування.

Так, програми для отримання сертифікатів (certificate programs) тривають до одного року та передбачають вивчення однієї предметної сфери: інформаційних технологій, охорони здоров'я тощо та мають практичне спрямування[5]. Головна особливість тут – швидкість підготовки кадрів для ринку праці. Зазначені програми пропонують фактично всі коледжі та університети.

Програми для отримання диплому мають тривалість від двох - двох з половиною до трьох-чотирьох років та передбачають поглиблене навчання у рамках професії. Вони також покликані забезпечити формування практичних умінь та навичок і готують фахівців з професійно - технічним рівнем підготовки. У рамках навчання студенти, як правило, проходять практику або стажування[5].

Навчальна програма для отримання ступеню асоціата зазвичай розрахована на два роки, складається з шістдесяти кредитів і охоплює ряд загальноосвітніх дисциплін, предметів гуманітарного циклу та природничих наук. Як правило, на цьому ступені здійснюється підготовка як до трудової діяльності, так і до подальшого навчання на наступних освітніх рівнях. Зазначену тезу ілюструють типи програм ступеню асоціата: AA (Associate of Arts), AS (Associate of Science), AAA (Associate of Applied Arts), AAS (Associate of Applied Science) [5]. Зрозуміло, що прикладні програми передбачають акцент на підготовці до здійснення трудової діяльності за фахом, формування практичних умінь та навичок, в той час як перші дві орієнтовані на академічну підготовку до подальшого навчання. Варто зазначити, що багато кредитів у рамках цієї програми можуть бути взаємозараховані у випадку, якщо студент вступає на навчання для отримання ступеню бакалавра, тому вступ, як правило, здійснюється на третій курс.

Програма здобуття ступеню бакалавра розрахована на три – чотири роки, перший з яких присвячено, у більшій мірі, загальноосвітнім дисциплінам, наступні два – фаховим. Обов'язковим елементом є практика або стажування за спеціальністю. Програму підготовки бакалаврів складають 90-120 кредитів[6, 4].

У більшості провінцій в Канаді для вступу на програму підготовки бакалаврів зазвичай достатньо мати диплом середньої школи. Однак Квебек у цьому аспекті дещо відрізняється. Це єдина провінція, де вступ до університету можливий лише після проходження дворічного підготовчого курсу та отримання диплому коледжу, так званого pre-university diploma [1, 6].

Як вже зазначалось вище, повна вища освіта у Канаді передбачає проходження програми магістерської підготовки тривалістю від одного до трьох років на базі програми підготовки бакалавра. У рамках цієї програми здійснюється поглиблене вивчення фахових дисциплін, заохочується аналітичне,

критичне мислення та креативність студентів, відбувається ознайомлення з методологією здійснення досліджень – програма має на меті підготовку майбутніх науковців та дослідників. Як правило, навчання в магістратурі завершується написанням кваліфікаційної роботи під науковим керівництвом, так званих *major project, thesis* та/ або складанням іспитів (*comprehensive examination*) [6, 3].

Докторантура в Канаді є програмою підготовки фахівців вищої кваліфікації тривалістю від трьох до шести років. Від докторантів очікується, перш за все, якісно нові наукові розробки та погляди, здатність розробляти та втілювати в життя нові проекти та підходи, демонстрація високого рівня професіоналізму. Для отримання академічного ступеню доктора філософії (*Doctor of Philosophy*), до прикладу, *PhD (Psychology)*, *PhD (Education)*, *PhD (Music)*, передбачається написання дисертації. Перед початком написання роботи може вимагатись складання іспитів. Для отримання професійного докторського ступеню (*Professional Doctorate*), наприклад, *EdD (Education)*, *MusDoc (Music)*, *PsyD (Psychology)*, написання дисертації потрібне не завжди, проте необхідним є вияв майстерності у прикладних аспектах професійної діяльності та висвітлення результатів своєї роботи у формі дослідження, певного продукту чи зразків виконаних робіт (*paper, product, or portfolio*) [6, 3-4].

Таким чином, різниця між коледжами та університетами полягає у тому, що перші, здебільшого, не надають освітніх ступенів – лише сертифікати, дипломи та готують випускників готових безпосередньо займатися трудовою діяльністю. Лише деякі установи також пропонують бакалаврські програми прикладного спрямування. За українськими стандартами, можна сказати, що це аналог професійно-технічної освіти. Університети ж, у свою чергу, здійснюють підготовку бакалаврів, магістрів та докторантів – кадрів вищої та найвищої кваліфікації.

Ще одним важливим аспектом системи вищої освіти в Канаді є система оцінювання навчальних досягнень студентів, що різняться в залежності від провінцій, університету, освітнього рівня, напрямку тощо. У найзагальніших рисах, можна виділити дві підсистеми: оцінки в літерному вигляді (від чотирьох до дванадцяти: *F, E, D (+/-), C (+/-), B (+/-), A (+/-)* співвідносяться з відсотками оволодіння навчальним матеріалом; літерні оцінки (*A(+), B(+), C(+), D(+), E, F*) співвідносяться з числовим еквівалентом (від нуля до дев'яти) та/ або описовою характеристикою (*Exceptional, Excellent, Very good, Good, Competent, Fairly Competent, Passing, Marginally passing, Marginally Falling, Falling*) [8]; комбінація двох вищезгаданих систем також є досить поширеною.

Варто зазначити, що єдиної системи переведення відсотків, числових значень у літерні еквіваленти немає. Тому граничні значення показників успішності досить відрізняються. Так, в університеті *Simon Fraser* 80 % відпо-

відає оцінці «А» на історичному факультеті, на усіх інших факультетах цей відсотковий показник відповідає рівню «В»/ «В+». В Університеті Британської Колумбії, незалежно від факультету, – це також «А» [11]. На основі зазначених вище показників розраховується середній академічний бал (Grade Point Average) – від 0 (F) до 4 (A- /A+) [11], який і служить показником загальної успішності студента на певному етапі або всього навчання. Розрахунок цього показника, знову ж таки, може здійснюватись й у ширших межах, наприклад, за 9-ти значною шкалою.

Таким чином, система оцінювання якості знань й умінь студентів у Канаді характеризується певним ступенем хаотичності та неузгодженості, що слугує не лише підтвердженням зазначеної вище проблеми мобільності студентів у межах країни, а й може створювати перешкоди до приваблення іноземних студентів на навчання, що є одним з пріоритетів системи канадської вищої освіти.

Так, дослідження проведене у 2006 році Інтернаціональною асоціацією університетів, показало, що саме міжнародна співпраця з вищими освітніми закладами у Європі та Азійсько-тихоокеанському регіоні вважалася найпривабливішою. Північна Америка, згідно з отриманими даними, перебувала лише на третьому місці [7, 121].

У контексті зазначеної проблеми цілком актуальним постає інтерес канадського федерального та провінційного урядів до Болонського процесу. В умах світових тенденцій глобалізації та інтеграції залишатися цілком ізольованим від формування потужної системи єдиного європейського простору вищої освіти є не найкращою стратегією, через, передусім, небезпеку втрати позицій «експортера» на світовому ринку надання освітніх послуг.

Як ми можемо побачити, у системі вищої освіти Канади вже спостерігається схожість з європейською освітньою системою у таких аспектах, як кваліфікаційні вимоги до освітніх ступенів, організація навчального матеріалу за кредитами, наявність літерних оцінок, хоча й з досить відмінними числовими коефіцієнтами.

Такі організації як Асоціація канадських університетів та коледжів (AUCC), Канадська рада міністрів освіти (The Council of Ministers of Education, Canada) Канадська асоціація вищої освіти (Canadian Association of Graduate Study) та, з боку федерального уряду, Департамент кадрів та соціального розвитку (Human Resources and Social Development) здійснюють моніторинг та ініціюють співпрацю з Європою [9, 8-9].

У серпні 2007 року у Канаді, в провінції Альберта відбулись перші збори очільників з питань вищої освіти з Австрії, Канади, Китаю, Європи та Сполучених Штатів, де було сформульовано звід принципів (Banff Principles), де сказано: «поважати та навчатися на різницях в програмах та способах їх

реалізації на шляху до досягнення спільної мети» [7, 122-123]. Можна припустити, що зазначений принцип декларує взаєморозуміння та відкритість, а, отже, відкриває нові освітні можливості для обох регіонів.

Парадоксально, що до перших спроб впровадження Болонської системи на теренах Європи Північна Америка мала досить скептичне ставлення [7, 124], в успіх створення єдиного загальноєвропейського простору, фактично, ніхто не вірив. І навіть на сьогодні, коли життєздатність європейської системи не викликає сумнів, для Канади все ж залишаються неприйнятними певні аспекти останньої.

Так, перші два фактори – це, за мірками Канади, досить високий ступінь втручання урядів країн в академічні справи та високий ступінь централізації [7, 124]. Адже, коли фактично всі директиви надходять «ззовні», виникає ризик неврахування специфіки окремих країн, регіонів.

Дискусії точаться також навколо тривалості навчання для отримання ступеню бакалавра. У рамках Болонської системи – це три роки, у більшості університетів Канади – чотири. Постає питання, чи достатнім є трирічний термін підготовки, і чи можливо на його основі здійснювати прийом іноземних студентів на навчання до магістратури. Крім того, до здійснення Болонської реформи термін навчання на бакалавраті у Європі також складав чотири роки [7, 124-125]. Чи вплинуло скорочення тривалості на якість підготовки – відкрите питання для освітян Канади. Не можна не брати до уваги й той аспект, що європейські освітні програми вважаються більш академічно насиченими, загальноосвітній компонент тут менший, ніж це передбачено у Канаді [7, 124]. Тому, справедливо буде стверджувати, що скорочення тривалості підготовки бакалаврів відбулося саме за їх рахунок. На нашу думку, додатки до дипломів покликані усунути всі непорозуміння.

Таким чином, система вищої освіти Канади характеризується одним з найвищих серед розвинених країн рівнів децентралізації. Така організація управління цією сферою призводить до розрізненості стандартів освітньої підготовки на теренах однієї країни, що, незважаючи на наявність позитивних сторін, головна з яких – це забезпечення освітніх потреб окремих регіонів, певним чином, суперечить існуючим у сучасному світі тенденціям до глобалізації та інтеграції та, головним чином, є протилежністю одного з найуспішніших освітніх проектів – Болонського процесу. Прагнення укріпити свої позиції у сфері надання вищої освіти на міжнародній арені є головним мотиваційним фактором, що пробуджує інтерес Канади до вивчення та запозичення європейських освітніх стандартів. Тому, справедливим видається твердження про те, що інтерес Канади до Болонського процесу є «вимушеним» кроком в умовах світової освітньої конкуренції.

Говорячи про ступневість вищої освіти Канади з погляду українських

стандартів, видається, що вища освіта в Канаді фактично об'єднує в собі декілька «вітчизняних» ланок – професійно - технічну та власне вищу освіту. Тому цілком виправданим є факт використання терміну “post secondary education” на ряду з “higher education” в англомовних джерелах.

Список використаних джерел:

1. Higher education in Canada : Briefing notes // UK Top Management Programme for Higher Education. – Toronto, 2015. – 15 p.
2. Higher education in Canada // Education International World Congress. – 2011. – 3 p.
3. Jones, Glen A. An introduction to higher education in Canada / Glen A. Jones // Higher education across nations. – Delhi : B. R. Publishing, 2014. – Vol. 1. – 38 p.
4. Kirby, D. Reviewing Canadian Post-Secondary Education: Post-Secondary Education Policy in Post-Industrial Canada / D. Kirby // Canadian Journal of Educational Administration and Policy. – 2007. – № 65. – 24 p.
5. Levels of Post-Secondary Study in Canada [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.canadavisa.com/levels-of-post-secondary-study-in-canada.html>
6. Ministerial Statement on quality assurance of degree education in Canada // Council of Ministers of Education, Canada . – 2007. – 13 p.
7. Pechar, H. The Bologna Process. A European Response to Global Competition in Higher Education / H. Pechar // Canadian Journal of Higher Education. – 2007. – № 3. – p. 109 – 125
8. Taylor, H. Differences in Grading Systems Among Canadian Universities / H. Taylor [Electronic resource]. – Access mode : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ164562.pdf>
9. The Bologna Process. Implications for Canadian Universities : AUCC background document // AUCC International Relations Division. – 2008. – 19 p.
10. The Times Higher Education World University Rankings [Electronic resource]. – Access mode : https://www.timeshighereducation.com/world-universityrankings/2017/worldranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
11. Universities should adopt a uniform grading scale [Electronic resource] // The Peak. – 2016. – Access mode : <http://www.the-peak.ca/2016/05/universities-should-adopt-a-uniform-grading-scale/>



Fursenko T, teacher, KNEU, Kyiv, Ukraine

Features of higher education in Canada

tanya_kostylova@ukr.net

ХОМЕНКО К.П.,

асистент, кафедра фізіології і
патофізіології з курсом медичної
біології,
Сумський державний університет,
м. Суми, Україна

ТЕНДЕНЦІЇ, ПРИНЦИПИ, ЗАКОНОМІРНОСТІ ПІДГОТОВКИ ЛІКАРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ

Визначено три періоди розвитку університетської медичної освіти у Польщі: перший (становлення) – 1990–2005 рр., другий (стабілізації) – 2006–2011 рр., третій (модернізації) – 2011–2015 рр. Обґрунтовано періодизацію й виявлені провідні тенденції, принципи та закономірності формування професійної компетентності майбутніх лікарів у Польщі у визначені періоди.

Ключові слова: вища медична освіта, медичні університети, майбутні лікарі, професійна компетентність, тенденції, принципи, закономірності підготовки лікарів.

Определены три периода развития университетского медицинского образования в Польше: первый (становления) – 1990–2005 гг., второй (стабилизации) – 2006–2011 гг., третий (модернизации) – 2011–2015 гг. Обоснована периодизация и выявлены основные тенденции, принципы и закономерности формирования профессиональной компетентности будущих врачей в Польше в определенные периоды.

Ключевые слова: высшее медицинское образование, медицинские университеты, будущие врачи, профессиональная компетентность, тенденции, принципы, закономерности подготовки врачей.

Based on a retrospective analysis, synthesis, induction, deduction and generalization the dynamics is defined of the formation process of professional competence of future physicians in Poland. The three periods of development of the university medical education in Poland are identified: the first (formation), 1990–2005; the second (stabilization), 2006–2011; and the third (modernization), 2011–

2015. The periodization is determined and the main trends, principles and laws of professional competence formation of future physicians in Poland in certain periods are revealed. The study defines the major trends in certain periods (structurally-organizational, content-procedural and really-educational), the principles and laws of professional competence formation of future physicians in Poland (the professional competence formation of future physicians depends on the system of admission to higher medical institutions that changes, develops and depends on the changes in the socio-economic circumstances and national priorities; methods, forms and ways of professional competence formation of future physicians are caused naturally by objective and content in a particular situation; during the process of professional competence formation of experts the training, education, development with a self-learning, self-education, and self-development are naturally related; efficiency of formation of professional competence depends on the conditions in which it is carried out and the unity of all the subjects of the educational process in Poland). Development trends of higher education system of Poland are investigated in connection with including of country to European educational space.

Key words: *higher medical education, medical universities, future physicians, professional competence, trends, principles, laws of the training of physicians.*

Вступ. Аналіз наукових праць свідчить, що сьогодні глибокі соціально-економічні зміни потребують нових якостей людини, які можна досягнути шляхом модернізації освіти. У нових відкритих економічних умовах і умовах глобальної конкуренції виникає потреба у підвищенні конкурентоспроможності людини. Основою цього є можливість одержання якісної освіти, що є неперервною та орієнтованою на особистість.

Сучасна європейська освіта входить до нового етапу, а саме міжнародної інтеграції, що потребує взаємного зближення національних освітніх систем різних країн для формування єдиного освітнього простору, для ефективної реалізації завдань Європи майбутнього.

Мета. Тому, на нашу думку, актуальним і потрібним є проведення аналізу тенденцій, принципів та закономірностей підготовки лікарів у медичних університетах Польщі. Аналіз дасть можливість визначити перспективи подальшого співробітництва у сфері формування професійної компетентності майбутніх лікарів.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі питання проблем вищої медичної освіти досліджували Т. Бжезіньський, Е. Беганська-Сітек, М. Бугдол, І. Бугай та І. Станчік, С. Бухальська, М. Гавран, Л. Гришук, А. Домагала, В. Зглічінський, П. Карней, Д. Кжевінська, Б. Клішевич, Г. Кліщ, Я. Кульбашна, Ю. Лавриш, Н. Ладнич, В. Лоркевич, І. Теул й П. Засадська, Ю. Поляченко, В. Передерій та О. Волосовець, П. Уліаш, А. Шиманська та інші.

Витоки медицини, як зазначають А. Домагала, В. Лоркевич, І. Теул, П. Засадська та інші автори, сягають глибини століть історії людства. З розвитком цивілізації розвивалася й медицина. Цей розвиток має свої особливості, пов'язані з історією, культурою, традиціями кожного регіону.

Виклад основного матеріалу. Періодами досить значного розвитку вищої школи двічі стали повоєнні роки ХХ століття: перша модель освіти була німецькою, а друга – радянською. За соціалістичного ладу державна вища освіта була безкоштовною. У 1950 р. усі медичні факультети у Польщі були відокремлені від університетів і перетворені на нові навчальні заклади – медичні академії [1].

У минулому Польща – соціалістична країна. Ця обставина обумовила проведення у 1945–1989 роках реформи, спрямовані на розвиток загальної безкоштовної охорони здоров'я та медико-санітарної допомоги. При цьому приватна медична практика не заборонялась, але кількість приватних лікарів у цей період значно скоротилася.

Ринкова економіка, політичні та суспільні зміни у державі спонукали до реформи вищої освіти: ВНЗ одержали значно вищий рівень автономії, право приймати частину студентів на платну форму навчання, урізноманітнили перелік спеціальностей, виникло чимало приватних ВНЗ. Навчання у державних закладах є безкоштовним для вступників за конкурсом у межах лімітів [1].

Аналіз вітчизняних і польських наукових праць [1; 4; 5; 6; 7; 8; 11; 12] з урахуванням суспільно-політичних, історико-культурних, соціально-педагогічних детермінант дав можливість простежити розвиток університетської медичної освіти у Польщі й формування професійної компетентності майбутніх лікарів із 1990 р. по 2015 р. за такими періодами:

1990–2005 роки – період становлення й пошуку нових підходів формування професійної компетентності у вищій медичній освіті Польщі.

2005–2011 роки – період стабілізації вищої медичної освіти й формування професійної компетентності майбутніх лікарів у Польщі.

2011–2015 роки – період модернізації форм і методів формування професійної компетентності майбутніх лікарів у вищій медичній освіті Польщі.

Перший період – період становлення й пошуку нових підходів формування професійної компетентності в університетській медичній освіті Польщі з 1990 по 2005 роки – починається з прийняття у 1990 році новим урядом

Закону «Про вищу освіту», в якому на законодавчому рівні закріплювалися провідні принципи автономії вузів, деполітизації освіти, індивідуалізації навчального процесу та діатропічності. У 1999 році введено Державний освітній стандарт, що визначає програмний мінімум, базовий обсяг вмісту освіти, обов'язковий для освітніх установ усіх типів і рівнів. Він гарантував можливість порівняння рівнів освіти на території всієї країни, і в той самий час надавав велику свободу освітянам у виборі шляхів реалізації цілей і завдань, поставлених перед освітою. Програмна основа, введена в Польщі у 1999 році, коректувалася та удосконалювалася тричі – у 2003, 2007 і 2009 роках [2; 13].

Для цього періоду характерні структурно-організаційні тенденції (створення медичних університетів і вдосконалення професійної підготовки на засадах розвитку демократичних сил; переорієнтації освітнього процесу на особистість; індивідуалізації й інтеграція освітнього процесу; створення умов для освіти, самоосвіти, самонавчання, самовиховання і саморозвитку впродовж усього життя), що базуються на принципах прозорості, деполітизації, індивідуалізації, гласності.

Другий період – період стабілізації вищої медичної освіти й формування професійної компетентності майбутніх лікарів у Польщі з 2005 по 2011 роки починається з прийняття урядом у 2005 році Закону «Про вищу освіту». Новий закон гарантував керівникам ВНЗ реальну, а не декларовану автономію. Неформальні політичні інтереси вишів представляє Конференція ректорів польських університетів, а також Конференція ректорів спеціальних ВНЗ. Крім того, університети займаються розробленням політики вищої освіти, науки, досліджень, а також фінансуванням, експертизою, прогнозами, стратегією розвитку. Організація і зміст навчання у виші, як і щорічний прийом абітурієнтів, раніше регулювалися державою. Проте ВНЗ отримали гарантоване законом «Про вищу освіту» право самостійно приймати рішення щодо визначення критеріїв відбору і правил прийому абітурієнтів. У 2007 році Міністерство науки і вищої освіти затвердило Стандарти навчання для окремих напрямків і рівнів навчання [10]. Набули поширення змістовно-процесуальні тенденції, особливо домінування самостійної роботи, наукових досліджень, інтерактивних форм і методів навчання, пріоритет активності й самостійності у навчанні.

Освітній процес у медичних навчальних закладах спрямовувався на формування професійної компетентності майбутніх лікарів, стабілізації авторських програм, форм, методів, засобів і прийомів, предметів професійного циклу, основними принципами якого є інтернаціоналізація, університизація, праксеологія й деонтологія.

Для другого періоду характерні змістовно-процесуальні тенденції (варіативності й творчості авторських програм, форм, методів, засобів та прийомів;

наукове обґрунтування планів та стабілізація складових професійної компетентності; домінування самостійної роботи, наукових досліджень, інтерактивних форм і методів навчання і впливу; пріоритет активності і самостійності в навчанні; стабілізація предметів професійного циклу), основними принципами якого є: університетизація, інтернаціоналізація, взаємозв'язку й взаємодії, креативності, деонтології, праксеології та модульності.

Третій період – період модернізації форм і методів формування професійної компетентності майбутніх лікарів у вищій медичній освіті Польщі з 2011 по 2015 роки починається з прийняття урядом у 2011 році оновленого Закону «Про вищу освіту». Новим Законом «Про вищу освіту» встановлюються принципи демократизації, виші одержують реальну автономію у можливості самостійно підписувати угоди щодо навчальної і наукової співпраці, навіть із зарубіжними організаціями. Характерною для цього періоду є модернізація освітнього процесу й професійно-особистісна підготовка як основи актуально-розвивальних тенденцій. У цей самий період (2012 рік) затверджено Стандарти навчання для таких напрямів: лікарського, лікарської одонтології, фармації, догляду за хворими та акушерства [9], які сумісні з Розпорядженням Міністра науки і вищої освіти від 2007 р. щодо Стандартів навчання для окремих напрямів і рівнів навчання [10].

Вступати до ВНЗ можуть лише особи, що одержали атестат зрілості (*świadectwo maturalne*), склавши випускні іспити (*egzamin maturalny*). Правила вступу на 1-й курс визначаються автономно кожною вищою школою. Деякі організовують вступні іспити, інші – приймають студентів на основі конкурсу оцінок атестата зрілості, треті – лише на основі заяви.

Кожен ВНЗ має власний статут, який установлює шкалу оцінок, регулює права та обов'язки студентів, навчальний графік і багато інших питань.

Пристосування загальноєвропейських кваліфікаційних рамок до польської системи освіти відбувається не лише через міжнародне зобов'язання, що виникає з реалізації передумов Болонської декларації, але також є процесом, який підвищує якість освіти.

Завданням ВНЗ є пристосування освітніх програм відповідним напрямкам навчання до загальнодержавних кваліфікаційних рамок вищої освіти.

Із жовтня 2012 року ВНЗ Польщі розробили та ввели власні освітні програми відповідно до загальнопольських рамок кваліфікацій з урахуванням прогнозованих результатів освіти. Результати освіти описані для рівня освіти, модуля навчання та кожного предмета. Вони визначають умови визнання пунктів ECTS. Результати освіти базуються на знаннях, уміннях і навичках, а також соціальних компетенціях, яких набувають студенти під час навчання.

Усі польські ВНЗ видають диплом європейського зразка, що підвищує мобільність випускників у плані продовження освіти й працевлаштування.

Дипломи польських вищих навчальних закладів освіти автоматично визнаються у країнах Європи без додаткового підтвердження.

Головною метою модернізації вищої освіти Польщі є підвищення рівня вищої освіти та польської науки, конкурентоспроможності фахівців, якості освіти, мобільності науковців і студентів, зведення освітніх програм відповідно до потреб ринку праці та європейських стандартів.

Результати функціонування системи освіти Польщі не мають у даний час високих оцінок на міжнародному рівні, проте темпи розвитку, обсяг інвестицій на всіх рівнях освіти, його доступність і підтримка ЄС дозволяють прогнозувати успішне вирішення поставлених перед польською освітою стратегічних завдань. Порівнюючи вміст, темпи і характер модернізації систем освіти Польщі і України, можна відзначити, що зміна соціально-економічної політики відбивається на механізмах управління функціонуванням освітніх установ. Одночасно вводиться європейська система оцінювання якості, залікових одиниць і рівнева система вищої професійної освіти.

Польща реформує систему вищої освіти з урахуванням загальноєвропейських вимог. Із переходом країни від жорстко централізованої системи управління до децентралізованої освітні установи стали самостійними та автономними. Але виникла небезпека порушення системи освіти, яка до цього часу визначалася єдиними навчальними програмами. У таких умовах виникла необхідність збереження єдиної ідеології реформи освіти, підвищення її якості, дотримання спадкоємності між окремими ланками системи освіти.

Необхідно підкреслити, що у Польщі головним завданням сучасної професійної освіти в цілому й медичної зокрема, як про це відзначає С. Сисоева [3], є створення умов, що сприяють досягненню професійних кваліфікацій, які базуються на компетенціях, що розглядаються як здібності і стиль поведінки, окреслені вимогами праці. Можливість виконання цих вимог залежить від освітніх систем і структур, а також від напрямів і програм професійної підготовки, тобто від факторів, що дозволяють пристосувати професійну підготовку до вимог праці. Такі вимоги задовольняє блоково-модульна професійна підготовка. Також досягти професійних кваліфікацій, що базуються на компетенціях, допомагає професійна підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації, які проводяться на основі поділу змісту навчання на окремі модулі. Модульне навчання спрямоване на виконання мети професійної підготовки, а саме: можливість працювати за професією, виконувати професійну діяльність на високому рівні професіоналізму, подальше підвищення кваліфікації, а також гнучкість щодо нових технологій у професії. Модульна програма навчання створює можливість рівномірного навантаження студентів.

У Польщі випускникам медичних університетів присвоюють звання практикуючого лікаря. Під час навчання студенти проходять теоретичну та прак-

тичну підготовку. Після закінчення медичного університету лікар повинен мати теоретичні та практичні знання, володіти методами профілактики, лікування та реабілітації обсягом, необхідним для практикуючого лікаря, вміти обстежувати пацієнта, проводити додаткові обстеження, встановлювати попередній діагноз, призначати лікування та надати першу допомогу при станах, які загрожують життю [1].

Проаналізовані навчальні плани на 2015–2016 навчальний рік двох медичних університетів у Польщі: Медичного університету у Любліні та Познанського медичного університету. Аналіз свідчить, що навчальні плани медичних університетів Польщі створені на основі Стандарту [9]. Перед тим як ці плани затверджує рада факультету, до якої входять професори, викладачі та представники студентства факультету, студентське самоврядування висловлює свої пропозиції щодо планів і програм навчання. Остаточно навчальні плани ухвалює сенат університету. У проаналізованих навчальних планах окреслені такі професійні повноваження випускника: володіння знаннями загальних питань біології, уміння використовувати їх у професійній роботі зі збереженням юридичних і етичних принципів, уміння вирішувати професійні проблеми, переробляти і передавати інформацію, уміння працювати у колективі, бути готовому до обслуговування досвідної апаратури, роботи у лабораторіях у сфері виконання основної аналітики і проведення дослідних робіт і т. ін. Реалізація академічної програми навчання уповноважує випускника до подальшого одержання знань.

Також у навчальних планах є поняття «знання» та «уміння» – основні у формуванні навчальних цілей при підготовці медичних працівників Але поряд із ними використовується поняття «суспільні компетенції». Ці поняття розкриваються для усіх навчальних дисциплін.

Стандарти, затверджені Міністерством науки і вищої освіти Польщі [9], містять рекомендації щодо організації навчання, мінімальної кількості годин та пунктів ECTS для семи груп предметів із реалізації й підвищення основних результатів навчання (табл. 1).

У процесі вивчення клінічних предметів необхідно гарантувати студентам безпосередній доступ до пацієнтів із хворобами, які є в програмі навчання (зокрема до амбулаторних пацієнтів).

Для розпорядження вишів залишається 550 годин занять (36 пунктів ECTS), які можуть реалізовуватися як обов'язкові або факультативні заняття, що дають додаткові знання, вміння і компетенції, закладені в групах A-G або поза цими групами. Факультативні заняття повинні займати не менше ніж 5 % часу від усіх занять. У групі D не більше ніж половина годин може бути відведена для навчання англійської мови. Фізкультура є необов'язковим предметом. Медичні ВНЗ повинні гарантувати студентам безкоштовний доступ до

Таблиця 1
Кількість годин та пунктів ECTS за циклами підготовки

Групи предметів	Години	Пункти ECTS
A. Предмети морфологічні (Nauki morfologiczne)	300	25
B. Предмети основні (Naukowe podstawy medycyny)	525	43
C. Предмети передклінічні (Nauki przedkliniczne)	525	43
D. Предмети суспільні з елементами професіоналізму (Nauki behawioralne i społeczne z elementami profesjonalizmu)	240	12
E. Предмети клінічні непроцедурні (Nauki kliniczne niezabiegowe)	1 060	65
F. Предмети клінічні процедурні (Nauki kliniczne zabiegowe)	900	50
G. Предмети, що вивчають юридичні та організаційні питання медицини (Prawne i organizacyjne aspekty medycyny)	100	6
Навчальні клінічні практики + екзамени (Praktyczne nauczanie kliniczne (30 tygodni) + egzaminy)	900	60
Практики канікулярні (Praktyki wakacyjne)	600	20
Разом	5 150	324

спортивних об'єктів для занять спортом розміром щонайменше 30 годин щороку.

Канікулярні практики пропонується проводити в клініках з метою удосконалення професійних умінь. Пропонуються такі канікулярні практики (тижні): догляд за хворим (4), сімейна медицина (3), невідкладна допомога (1), внутрішні хвороби (4), інтенсивна терапія (2), педіатрія (2), хірургія (2), акушерство і гінекологія (2). Програму практик і спосіб оцінювання досягнутих результатів установлює кафедра, яка проводить навчання.

Практичне клінічне навчання на VI році навчання повинні відбуватися в клініках або відділеннях лікарень за такими спеціальностями (тижні): внутрішні хвороби (8), педіатрія (4), хірургія (4), гінекологія і акушерство (2), психіатрія (2), медицина порятунку (2), сімейна медицина (2) та 6 тижнів за спеціальністю, яку обрав студент. У рамках практичного клінічного навчання реалізуються результати навчання, закладені в групах предметів E та F.

Для перевірки результатів навчання використовуються різні форми оцінювання знань.

Результати навчання можуть бути перевірені за допомогою письмових або усних іспитів. Як форма письмових іспитів можуть бути використані

твори, доповіді, короткі структуровані питання і тести: множинний вибір, множинні відповіді, вибір Так/Ні або відповідні відповіді. Усні іспити повинні бути стандартизовані і призначені для перевірки знань на більш високому рівні, ніж просте знання фактів (рівень розуміння, навичок аналізу, синтезу, вирішення проблем).

Перевірка практичних навичок, як тих, що пов'язані зі спілкуванням, так і процедурних, вимагає безпосереднього спостереження за студентом, який демонструє здатність під час традиційного іспиту або стандартизованого клінічного іспиту (OSCE – об'єктивно структуроване клінічне обстеження) і його модифікацій (Mini-Cex). Іспит OSCE використовується як форма перевірки клінічних навичок, набутих під час практичних занять в останній рік навчання.

Проаналізовані навчальні плани польських медичних університетів дали можливість визначити, що метою навчання на лікувальних факультетах є підготовка випускників до виконання професії лікаря через вивчення основних теорій і основ медичної практики, уміння комунікації і співробітництва з пацієнтом, а також підготовка до керування колективами.

Навчання на лікарських факультетах є цілісним магістерським навчанням і триває 6 років (12 семестрів). Програми навчання передбачають передклінічні предмети (так звані основні предмети: нормальну анатомію, медичну хімію, біологію з генетикою та екологією, біофізику, фізіологію, гістологію, патоморфологію, фармакологію), які викладаються на I–III курсах, а також клінічні предмети (так звані спрямовальні (kierunkowe): внутрішні хвороби, хірургію, педіатрію, неврологію, психіатрію, гінекологію й акушерство, дерматологію і венерологію, інфекційні хвороби), які викладаються на IV–VI курсах. Програми медичного навчання також передбачають інформатику і біостатистику, суспільні й гуманітарні предмети такі як: медична етика, філософія, соціологія, історія медицини, а також фізкультуру й іноземну мову.

На лікарських факультетах проводять іспити з головних клінічних предметів, які внесені до Державного лікарського іспиту (терапія, хірургія, педіатрія, психіатрія, гінекологія й акушерство, а також медицина порятунку).

Випускники лікарських факультетів повинні мати відповідні теоретичні знання, а також практичні уміння у сфері профілактики, лікування і реабілітації, що необхідні для виконання професії лікаря.

Надзвичайно цінним у професії лікаря є уміння спілкуватися. Тому випускники медичних університетів повинні вміти налагоджувати контакт із членами колективу, хворим і його родиною з метою створення відповідних умов для лікування пацієнта.

Випускники повинні також демонструвати власний здоровий спосіб життя та виконувати свою місію у сфері охорони і пропагування здоров'я у суспільстві.

Таблиця 2
Практики у медичних університетах Польщі

Практика	Години	Пункти ECTS
Канікулярна практика		
Перший курс: догляд за хворим	120	4
Другий курс: сімейний лікар	90	3
невідкладна допомога	30	1
Третій курс: внутрішні хвороби	120	4
Четвертий курс: інтенсивна терапія	60	2
педіатрія	60	2
П'ятий курс: хірургія	60	2
гінекологія й акушерство	60	2
Професійна практика		
Шостий курс: внутрішні хвороби	240	16
педіатрія	120	8
хірургія	120	8
гінекологія й акушерство	60	4
психіатрія	60	4
медицина порятунку	60	4
сімейна медицина	60	4
за спеціальністю, яку обрав студент	180	12
Разом	1500	80

Після завершення медичного університету випускники повинні мати професійні компетенції, які надаватимуть гарантію лікарського догляду в усіх ситуаціях, із проявом співчуття і врахуванням потреб пацієнтів.

Медичні університети Польщі самостійно, незалежно один від одного, розробляють свої навчальні плани, які, як ми бачимо, подібні, оскільки всі вони базуються на Стандартах [9], розроблених та затверджених Міністерством науки і вищої освіти Польщі. В усіх вузах студенти з першого курсу проходять канікулярну практику, а VI курс повністю проходить у формі клінічних практичних занять з різних предметів, зокрема і за обраною студентом (табл. 2).

Для третього періоду характерні актуально-розвивальні тенденції (модернізація освітнього процесу та професійно-особистісної підготовки лікаря), що ґрунтується на принципах гуманізму у поєднанні з високою вимогливістю, реальній автономізації, аксіології та акмеології, клієнтоорієнтованості, спадкоємності поколінь.

Висновки та перспективи подальших розвідок. На сучасному етапі розвитку вищої освіти у Польщі відбуваються великі зміни у її змісті. Навчальні заклади розробляють навчальні програми, що базуються на результатах навчання. Результат навчання є основою, навколо якої будується ціла навчальна система, з урахуванням нових вимог до навчального процесу.

Знання теорії і практики міжнародної професійної освіти відкриває додаткові можливості для пошуку перспективних напрямів оптимізації освітнього процесу, проте важливо враховувати українські традиції і вибирати лише ті концепції, технології, методи і засоби, що довели свою ефективність.

Список використаних джерел:

1. Грищук Л.А. Медична освіта у Польщі / Л.А. Грищук, В.Є. Городецький. – Тернопіль: ТДМУ, 2006. – 124 с.
2. Савина А.К. Особенности стандартизации содержания общего образования в Польше / А.К. Савина // Повышение качества образования в период школьных реформ. – Ярославль, 2011. – С. 136–145.
3. Сисоєва С.О. Стандарти професійних кваліфікацій та напрями їх реалізації: досвід Республіки Польщі / С.О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2006. – № 5. – С. 116–123.
4. Brzeziński T. Historia medycyny / T. Brzeziński. – Warszawa : PZWL, 2000. – 490 с.
5. Domagała A. Kadry medyczne w ochronie zdrowia. Tendencje zmian w kraju i na świecie / A. Domagała // Polityka Społeczna. – 2008. – № 7. – S. 5–11.
6. Polskie uczelnie i nauka 2007-2015. Podsumowanie działań Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/polskie-uczelnie-i-nauka-2007-2015-podsumowanie-dzialan-ministerstwa-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego.html>.
7. Przyczynek do historii medycyny w Polsce: szczytki kostne z cmentarzyska przyszpitalnego z XIV–XVIII w. w Łęczycy (woj. łódzkie) / W. Lorkiewicz, I. Teul, P. Zasadzka [i in.] // Roczniki Pomorskiej akademii medycznej w Szczecinie. – 2011. – V. 57, № 1. – S. 116–123.
8. Rószkiewicz M. Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Wyzwania w obszarach strategicznych / M. Rószkiewicz // Polskie szkolnictwo Wyższe – stan, uwarunkowania i perspektywy. – Wydawnictwa Uniwersytetu

- Warszawskiego, 2009. – 284 s.
9. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa // Dziennik Ustaw z dnia 5 czerwca 2012 r. – 2012. – Poz. 631.
 10. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki // Dziennik Ustaw z dnia 13 września 2007 r. – 2007. – Poz. 1166.
 11. Szymanska A. Między nauką, a tradycją: rozwój medycyny, jako dyscypliny naukowej, a medycyna ludowa w Polsce [Електронний ресурс] / A. Szymanska // Rolniczy magazyn elektroniczny. – 2013. – №. 5. – Режим доступу : <http://rme.cbr.net.pl>.
 12. Szulc T. Dynamika przemian w szkolnictwie wyższym w Polsce a realizacja procesu bolońskiego / T. Szulc // Nauka i Szkolnictwo Wyższe. – 2004. – № 2. – S. 7–37.

Transliteration of References:

1. Hryshchuk L.A. Medychna osvita u Pol'shchi/ L.A. Hryshchuk, V.Ye. Horodets'kyj. – Ternopil': TDMU, 2006. – 124 s.
2. Savina A.K. Osobennosti standartyzatsyy soderzhaniya obshcheho obrazovaniya v Pol'she / A.K. Savina // Povyshenye kachestva obrazovaniya v period shkol'nykh reform. – Yaroslavl', 2011. – S. 136–145.
3. Sysoeva S.O. Standarty profesynykh kvalifikatsiy ta napryamy ikh realizatsii: dosvid Respubliki Pol'shchi / S.O. Sysoeva // Pedagogichnyy protses: teoriya i praktyka. – 2006. – # 5. – S. 116–123.
4. Brzeziński T. Historia medycyny / T. Brzeziński. – Warszawa : PZWL, 2000. – 490 c.
5. Domagała A. Kadry medyczne w ochronie zdrowia. Tendencje zmian w kraju i na świecie / A. Domagała // Polityka Społeczna. – 2008. – № 7. – S. 5–11.
6. Polskie uczelnie i nauka 2007-2015. Podsumowanie działań Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosc-ministerstwo/polskie-uczelnie-i-nauka-2007-2015-podsumowanie-dzialan-ministerstwa-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego.html>.
7. Przyczynek do historii medycyny w Polsce: szczątki kostne z cmentarzyska przyszpitalnego z XIV–XVIII w. w Łęczycy (woj. łódzkie) / W. Lorkiewicz, I. Teul, P. Zasadzka [i in.] // Roczniki Pomorskiej akademii medycznej w Szczecinie. – 2011. – V. 57, № 1. – S. 116–123.
8. Rószkiewicz M. Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Wyzwania w

- obszarach strategicznych / M. Rószkiewicz // Polskie szkolnictwo Wyższe – stan, uwarunkowania i perspektywy. – Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2009. – 284 s.
9. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa // Dziennik Ustaw z dnia 5 czerwca 2012 r. – 2012. – Poz. 631.
 10. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki // Dziennik Ustaw z dnia 13 września 2007 r. – 2007. – Poz. 1166.
 11. Szymanska A. Między nauką, a tradycją: rozwój medycyny, jako dyscypliny naukowej, a medycyna ludowa w Polsce [Електронний ресурс] / A. Szymanska // Rolniczy magazyn elektroniczny. – 2013. – №. 5. – Режим доступу : <http://rme.cbr.net.pl>.
 12. Szulc T. Dynamika przemian w szkolnictwie wyższym w Polsce a realizacja procesu bolońskiego / T. Szulc // Nauka i Szkolnictwo Wyższe. – 2004. – № 2. – S. 7–37.



Khomenko Kateryna,
Assistant of department of physiology and pathophysiology with the course of
medical biology,
Sumy State University, Sumy, Ukraine

Trends, principles, laws doctors training in higher educational
institutions of Poland

kho-kate@narod.ru

**Новітні засоби навчання:
проблеми впровадження
та стандартизації**

БАРАНЕЦЬКА Ю.М.,

викладач,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія,

м. Хмельницький, Україна

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КУЛЬТУРИ ДОЗВІЛЛЯ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У поданій статті висвітлено проблему актуальності виховання культури дозвілля студентської молоді на сучасному етапі становлення та розвитку нашої держави; вказано на пошук нових, ефективних форм та методів організації виховної роботи у вищому навчальному закладі. Поряд з цим, презентовано авторську модель виховання у студентів вищих педагогічних навчальних закладів культури дозвілля засобами музичного мистецтва та розкрито її основні організаційно-методичні складові (принципи, педагогічні умови, напрями, форми та методи організації виховної роботи). Також автором здійснено короткий аналіз основного змісту форм позааудиторної виховної роботи, охарактеризовано цінність і структуру музичної вітальні як домінантної форми дозвіллевої діяльності та зроблено узагальнений аналіз результатів дослідження.

Ключові слова: культура дозвілля; виховання культури дозвілля студентської молоді; модель виховання культури дозвілля студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

В данной статье освещена проблема актуальности воспитания культуры досуга студенческой молодежи на современном этапе становления и развития нашей страны; указано на поиск новых, эффективных форм и методов организации воспитательной работу в высшем учебном учреждении. Рядом с этим, представлено авторскую модель воспитания студентов высших педагогических учебных учреждений культуры досуга средствами музыкального воспитания и раскрыто ее основные организационно-методические составляющие (принципы, педагогические условия, направления, формы и методы

организации воспитательной работы). Также автором осуществлено краткий анализ основного содержания форм внеаудиторной воспитательной работы, охарактеризовано ценность и структуру музыкальной гостиной как доминантной формы досуговой деятельности и сделано обобщённый анализ результатов исследования, удостоверяющий о том, что удачно подобранные и применены нами в внеаудиторной воспитательной работе организационно-методических составляющих модели значительно повысили уровень развития культуры досуга студенческой молодежи.

Ключевые слова: культура досуга, воспитания культуры досуга студенческой молодежи, модель воспитания студентов высших педагогических учебных учреждений культуры досуга средствами музыкального искусства.

This publication deals with problem of teaching students of higher pedagogical educational establishments of leisure time culture by means of music art. The author conducted the detailed analysis of the works of modern scientists and educators on issues of "free time" and "leisure time" and proved that the culture of leisure time requires detailed study. The interpretation of the modern definitions in the sphere of leisure time culture allowed the author to form her own vision as for this concept. Considering the "leisure time culture" as an integrative personal quality, which is characterized by: awareness of students of the value of their own free time, familiarity with the effective methods of its organization, the need for artistic-creative self-realization and the ability for self-assessment of the effectiveness of the selected forms of their own leisure time activities, we identified a number of criteria and indicators of formedness of the leisure time culture of students and identified the low level of its manifestation of most of them. Realizing the urgency and significance of this problem, the author indicated the necessity of finding new, effective forms and methods of organization of educational work in higher education establishment. Within this publication we presented our own model of teaching students of higher pedagogical educational establishments of leisure time culture by means of music art and revealed its main organizational-methodological components (principles, pedagogical conditions, directions, forms and methods of organization of educational work), which are aimed at forming the conception of the world of students' of higher educational pedagogical institutions, their system of value orientations, system of practical skills and the need for artistic-creative self-realization by

means of music art in their free time; we carried out a brief analysis of the main content of the forms of extracurricular educational work, characterized the value and the structure of the music room as the dominant form of leisure time activities. The generalized analysis of the research results indicates that the identified pedagogical conditions, principles, methods and forms of organization of leisure time activities contributed to the organization of extracurricular educational work, taking into account the interests of modern students in accordance with their inclinations and preferences; systematic and purposeful involvement of the students to the best music masterpieces, acquaintance with the life and work of composers, conductors and artists provided the influence on the value sphere of students and formation of experience of system organization of their own leisure time activity.

Key words: *leisure time culture; teaching students leisure time culture; model of teaching leisure time culture of students of higher pedagogical educational establishments.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Аналіз праць ряду сучасних науковців та освітян з проблеми «вільного часу» (Б.Брилін, С.Цюлюпа) та «дозвілля» (І.Гутник, В.Звєков, Т.Яцула, Н.Яременко) засвідчує актуальність даної проблеми, оскільки виховання культури дозвілля студентів вищих навчальних педагогічних закладів, зокрема – засобами музичного мистецтва, не отримує належної уваги в умовах швидких ціннісних та культурних трансформацій, що ними характеризується наш час.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... В межах нашого дослідження особливої цінності набув той факт, що протягом останнього часу у науковому обігу з'явилися такі поняття, як «культура дозвілля» (що, за словами С.Сергієнко, відображає спосіб організації та змістовну наповненість вільного часу з метою всебічного розвитку особистості та вираження своєї сутності) [1, с. 6] та «дозвіллева культура особистості» (яку Т.Черніговець трактує як інтегративну якість, що виявляється на індивідуальному рівні організації вільного часу та реалізується через систему установок, знань, цінностей, емоцій у різноманітних видах дозвіллевої діяльності – грі, художній і технічній творчості, спорті та спілкуванні) [3, с. 7]. Таке трактування науковцями цих термінів дало можливість для сформування власного бачення з приводу поняття «**культура дозвілля**», що, на нашу думку, передбачає інтегративну особистісну якість, що характеризується усвідомленням особистісної та соціальної цінності вільного часу і дозвілля, обізнаністю з ефективними формами дозвіллевої діяльності та спроможністю організовувати власне дозвілля з метою духовного розвит-

ку, самовдосконалення, відпочинку, спілкування і творчої самореалізації. Виходячи із такого формулювання поняття «культура дозвілля», ми визначили ряд критеріїв її сформованості у студентів вищих педагогічних навчальних закладів, серед яких – мотиваційно-ціннісний, когнітивно-раціональний, рефлексивно-діяльнісний, а також здійснили констатувальний етап педагогічного експерименту, результати якого засвідчили досить низький рівень прояву у сучасної студентської молоді культури дозвілля. Зокрема, нами було з'ясовано, що більша їх частина не усвідомлюють особистості та соціальної цінності власного вільного часу; не обізнані з ефективними способами його організації та умінням раціонального використання; не вбачають потреби у художньо-творчій самореалізації, а також не здатні до самооцінки ефективності обраних форм власної дозвілдової діяльності та її здійснення з метою власного духовного розвитку, самовдосконалення, відпочинку, спілкування і вільної творчої діяльності.

Аналізуючи наявні праці з проблем виховання студентської молоді варто зазначити, що питання культури дозвілля мало висвітлено сучасними науковцями та лише частково знаходить своє відображення у їх наукових доробках. Так, педагогічні умови формування культури вільного часу студентів досліджував сучасний науковець С.Цюлюпа; проблему виховання культури дозвілля підлітків у позаурочній та позашкільній діяльності засобами педагогічної анімації вивчав С.Сергієнко, а питанням формування дозвілдової культури молодших школярів засобами дитячого фольклору займалася Т.Черніговець. Таким чином, аналіз наукових праць та дисертаційних досліджень останніх десятиліть засвідчує, що проблема виховання культури дозвілля студентів вищих навчальних педагогічних закладів, зокрема – засобами музичного мистецтва, не отримує належної уваги в умовах швидких ціннісних та культурних деформацій.

Формулювання цілей статті... Усвідомлення актуальності проблеми нашого дослідження зумовило інтерес до пошуку нових, ефективних форм та методів організації виховної роботи у вищому навчальному закладі. З цієї метою нами було розроблено експериментальну модель виховання у студентів вищих педагогічних навчальних закладів культури дозвілля засобами музичного мистецтва, а також апробовано її впродовж 2012-2016 років на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. В межах даної статті ми розкриємо складові компоненти моделі, а саме – систему педагогічних умов, принципів, організаційно-методичних форм та методів виховної роботи.

Виклад основного матеріалу... Відповідно до мети нашого дослідження, а саме – **виховання культури дозвілля у студентів вищих педагогічних навчальних закладів засобами музичного мистецтва**, ми створили і впровадили у виховний процес вищого навчального закладу низку педагогічних

умов, серед яких: організація систематичної та цілеспрямованої культурно-просвітницької виховної роботи на факультеті; формування слухацької культури у студентів; залучення студентів до художньо-творчої діяльності у сфері музичного мистецтва; включення студентів у інтелектуально-пізнавальні та розважальні виховні заходи мистецького спрямування; орієнтація студентів на прийнятті активної участі в організації та проведенні музичних соціальних проєктів благодійного характеру.

Наступним нашим кроком було визначення основних **принципів виховної роботи**, в процесі виокремлення яких ми скористалися працями Н.Яременко, завдяки яким було обрано принципи *добровільності, інтересу, системності, цілеспрямованості, гуманності та спільної діяльності* [4, с. 11].

Задля максимального включення студентів у роботу нами було сформовано п'ять основних **напрямів виховної роботи** у вищому навчальному закладі, зокрема: культурно-просвітницький, художньо-творчий, інтелектуально-пізнавальний, розважальний, соціально-благодійний. Коротко охарактеризуємо їх.

Метою **культурно-просвітницького напрямку** є формування у студентської молоді усвідомленого та ціннісного ставлення до власного вільного часу та формування навичок дозвіллевої діяльності, розвиток інтересу до музичного мистецтва, розширення їх світогляду у цій сфері, стимулювання бажання відвідувати культурно-просвітницькі заходи мистецького спрямування, а також формування слухацької культури. Для реалізації цієї мети ми скористалися такими формами організації виховної роботи, як: музична вітальна, круглий стіл, лекторій, тематичний вечір, відвідування бібліотеки, відвідування філармонії та театрів, екскурсії до навчальних закладів мистецького спрямування, зустрічі з відомими людьми.

Поряд з цим, метою **художньо-творчого напрямку** є формування усвідомленої потреби у художньо-творчій самореалізації засобами музичного мистецтва, стимулювання студентів до занять у колективах художньої самодіяльності та гуртках за інтересами, а також формування їх свідомості, щодо соціальної цінності власного вільного часу. Задля реалізації цієї мети ми пропонуємо такі форми позааудиторної виховної роботи, як: колективи художньої самодіяльності (дует, тріо, ансамбль, оркестр, хор, творчі групи), клуби та гуртки за інтересами, участь у різноманітних концертах, конкурсах колективів художньої самодіяльності, музичних розваг тощо.

Інтелектуально-пізнавальний напрям виховної роботи у ВНЗ має на меті стимулювання інтелектуально-пізнавальної діяльності студентської молоді у вільний час. Для реалізації цієї мети ми пропонуємо наступні форми виховної роботи: музичну вікторину, студентську конференцію, брей ринг, Що?Де?Коли? «Поле чудес», «Відгадай мелодію», «Капусник», КВК, олімпіа-

ду, конкурс, проблемний гурток

Розважальний напрям, метою якого є формування слухацької культури на основі кращих зразків сучасної популярної та класичної музики, формування у студентів вміння якісно організовувати та проводити своє дозвілля засобами музичного мистецтва, включає такі види форм організації поза-класної виховної роботи, як: дискотека, студентські вечорниці та розваги, концерти, масові свята, слухання музики.

Метою **соціально-благодійного** напрямку є виховання у студентської молоді усвідомлення соціальної цінності власного часу, виховання у них потреби залучатися до організації та проведення благодійних соціальних проєктів мистецького спрямування. Для реалізації цієї мети ми пропонуємо такі форми виховної роботи, як: участь у підготовці та проведенні благодійних та волонтерських мистецьких заходів (концерти, музичні розваги, арт-майстерні для вихованців дитячих будинків, інтернатів та притулків).

Відповідно до напрямів та організаційних форм виховної роботи нами було визначено основні **методи музичного виховання**, а саме: методи формування музично-естетичної свідомості; методи організації музично-естетичної діяльності і формування досвіду практичної музичної творчості; методи стимулювання музичної практичної діяльності; методи музичного самовиховання; методи емоційного впливу (слухання музики, малювання музики, асоціативного сприйняття мистецьких творів, побудови візуалізації рядків, роздумів про музику, тощо); метод творчих проєктів і завдань на мистецькому матеріалі (Я.Кушка, О.Михайличенко, Л.Петрушевська, О.Ростовський).

Експериментальна робота проводилася нами на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії у період з 2012-2016 років. Розроблена нами модель орієнтована на чотирирічне навчання студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр». Кожен рік мав свою загальну тематику, зокрема: «У світі хорового мистецтва», «У світі вокального мистецтва», «У світі інструментального мистецтва» та «У світі симфонічного мистецтва» і передбачав:

- роботу проблемної групи під назвою: «Любителі музичного мистецтва»;
- підготовку та проведення щомісячних музичних віталень (наприклад – «Уславлений майстер обробки української народної пісні М.Д.Леонтович», «Трепетні звуки романсу», «М.Мусоргський та його цикл фортепіанних творів «Картинки з виставки»; «Антоніо Вівальді та його безсмертний Концерт для скрипки з оркестром «Пори року» та ін.);
- випуск тематичних студентських стінгазет (конкурс студентських стінгазет на тему: «Син українського народу М.Д.Леонтович» та «Маєстро скрипкового концерту А.Вівальді»; конкурс студентських стінгазет,

присвячений романсу; випуск студентських стінгазет, присвячених життєвому та творчому шляху М.П.Мусоргського, «Що ми знаємо про М.В. Лисенка?», «Українська народна пісня – джерело натхнення К. Стеценка і Я.Степового» та ін.);

- проведення круглого стола («Синтез живопису та музики на прикладі циклу фортепіанних творів «Картинки з виставки» М.Мусоргського»)
- відвідування концертів Хмельницької обласної філармонії та Хмельницького музично-драматичного театру ім. М.Старицького;
- екскурсії до бібліотек та музичних навчальних закладів міста (презентація та виставки музичної літератури, круглі столи, лекції, семінари);
- екскурсії до інших міст з метою відвідування театрів та визначних місць, пов'язаних з розвитком вітчизняного музичного мистецтва (Київський Національний академічний театр опери та балету ім. Т. Шевченка, Львівський Національний академічний театр опери та балету ім. С.Крушельницької, Львівська національна музична академія імені М.В.Лисенка, музей Петра Чайковського (садиба баронеси Надії фон Мер) м. Браїлів (Вінницька обл.); зустріч з видатними митцями міста та області (М.Балема, М.Ясіновська).
- проведення конкурсів художньої самодіяльності, концертів та музичних розваг силами студентів (конкурс серед студентів на краще виконання творів сучасного зарубіжного естрадно-вокального мистецтва, конкурс на краще виконання календарно-обрядових пісень весняного циклу «А вже весна...»).
- інтелектуально-пізнавальні заходи («Музична гуморина», «Поле чудес», музична вікторина «Стежками музичного мистецтва»).
- проведення студентських вечорниць («Від зірничі до зірничі хай лунають вечорниці» присвячених святкуванню дня Андрія Первозванного, слухання музики під час відвідування концертів та проведення музичних віталень);
- підготовку та проведення благодійних соціальних проєктів (музичні вистави та концерти до Дня Св. Миколая у дитячих будинках міста, лекція-концерт під назвою «Композитори дітям» та «Різдвяні розваги» для вихованців дитячих будинків та притулків міста).

Весь цей цикл заходів було розраховано на вісім місяців (з вересня по травень), де кожного місяця проводилося по три заходи відповідної тематики. Слід відмітити, що серія заходів, які заплановані на кожен місяць, мають однакову структуру та включають дві обов'язкові (музичну вітальню та випуск стінгазети, присвяченої тематиці віталень) та одну варіативну складову (концерт, екскурсію, конкурс, зустріч із відомими митцями міста і області, проведення інтелектуально-розважального шоу чи соціально-благодійного проєкту

на вибір). Наскрізною змістовою домінантною формою дозвіллевої діяльності студентів нами була обрана саме **музична вітальня**, яка найкраще сприяла реалізації поставлених завдань завдяки тому, що головним її призначенням є організація цікавого спілкування особистостей, які мають спільні інтереси у галузі музичного мистецтва. Головним призначенням *музичної вітальні* є те, що її організація та проведення сприяє розширенню музичного світогляду, як її організаторів так і слухачів; сприяє цілеспрямованому, систематичному залученню до культурно-просвітницької діяльності; сприяє формуванню у студентської молоді високо рівня слухацької культури, естетичних смаків та ідеалів на кращих зразках світових музичних шедеврів різних композиторів; формує національну свідомість та повагу до спадщини минулих поколінь в процесі ознайомлення студентів із життєвим шляхом та творчою скарбницею видатних композиторів, диригентів та виконавців.

Структура кожної музичної вітальні передбачала обов'язкове визначення теми, мети, обладнання, відповідних презентаційних матеріалів, основних завдань попередньої підготовки та складається з вступної, основної і заключної частини. У *вступній частині* відбувається привітання всіх учасників, оголошення теми та коротка характеристика її змісту. Поряд з цим, в *основній частині* відбуваються виступи учасників проблемної групи «Любителі музичного мистецтва» із доповідями про історію становлення та особливості розвитку різних видів та жанрів мистецтва (хорового, вокального, інструментального чи симфонічного), життєвий та творчий шлях композиторів, історію творення кращих шедеврів світового музичного мистецтва тощо. Усі доповіді супроводжуються презентаціями, фото та відео демонстрацією, відбувається залучення студентів до прослуховування кращих музичних шедеврів як у аудіо записі, так і живому звучанні (у виконання гостей вітальні, викладачів та студентів). *Заключна частина* характеризується підведенням підсумків музичної вітальні.

Висновки. Таким чином, цінність запропонованої нами моделі полягає, на нашу думку в тому, що вдало визначені педагогічні умови, принципи, методи та форми організації дозвіллевої діяльності дозволили так організувати позааудиторну виховну роботу, щоб максимально врахувати інтереси сучасної студентської молоді у відповідності із їх нахилами та уподобаннями. Системне та цілеспрямоване їх залучення до кращих шедеврів музичного мистецтва, знайомство із життєвим та творчим шляхом композиторів, диригентів та митців забезпечило вплив на ціннісну сферу студентів та формування досвіду системної організації власної дозвіллевої діяльності з метою раціонального використання вільного часу. Участь у соціальних проектах благодійного характеру створило необхідні умови для виховання у молоді гуманізму, милосердя та доброчинності.

Список використаних джерел:

1. Сергієнко С.М. Виховання культури дозвілля підлітків у позаурочній та позашкільній діяльності засобами педагогічної анімації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С.М. Сергієнко. – Київ. – 2013. – 29 с.
2. Цюлюпа С. Педагогічні умови формування культури вільного часу студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітницької діяльності» / С.Цюлюпа. – Київ, 2004. – 209 с.
3. Черніговець Т. Формування дозвіллевої культури молодших школярів засобами дитячого фольклору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітницької діяльності» / Т.Черніговець. – Київ, 2002. – С. 7.
4. Яременко Н.В. Дозвілєзнавство: навч. посібник / Н.В. Яременко. – Фастів: Поліфаст, 2007. – 460 с.

Transliteration of References:

1. Serhiienko S.M. Vykhovannia kultury dozvillia pidlitkiv u pozaurochnii ta pozashkilnii diialnosti zasobamy pedahohichnoi animazii : avtoref. dys. na zdobuttia nayk. stypenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.07 «Teoriia i metodyka vykhovannia» / S.M. Serhiienko. – Kyiv, 2013. – 29 p.
2. Tsiuliupa S.D. Pedahohichni umovy formuvannia kultury vilnoho chasu studentiv : dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.06 «Teoriia, metodyka i orhanizatsiia kulturno-prosvitnytskoi diialnosti» / S.D. Tsiuliupa. – Kyiv, 2004. – 209 p.
3. Chernihovets T. Formuvannia dozvillievoi kultury molotshykh shkoliariv zasobamy dytiachoho folklore : avtoref. dys. na zdobuttia nayk. stypenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.06 «Teoriia, metodyka i orhanizatsiia kulturno-prosvitnytskoi diialnosti» / T.Chernihovets. – Kyiv, 2000. – 16 p.
4. Yaremenko N.V. Dozvillieznastvo : navch. posibnyk / N.V. Yaremenko. – Fastiv : Polifast, 2007. – 460 p.



**Baranetska Y., teacher, Khmelnytska Humanities and Pedagogic Academy,
Khmelnytsky, Ukraine**

**Methodical principles of education for the students of higher educational
institutions of culture entertainment means music**

baranetsk@ukr.net

ВАСЕЦЬКА Л.І.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри мовної
підготовки ЗДМУ,
м. Запоріжжя, Україна

МОРОЗОВА О.В.,

кандидат медичних наук,
доцент, доцент кафедри нормальної
фізіології ЗДМУ,
м. Запоріжжя, Україна

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НЕМОВНОМУ ВНЗ

У статті аналізується сутність сучасних педагогічних технологій. Досліджено й описано концептуальні теоретико-методологічні основи інноваційних освітніх технологій. Представлено структурні компоненти поданих до розгляду технологій і визначено особливості їх використання у навчальному процесі немовних ВНЗ України. Обґрунтовується необхідність інтегрованого використання ефективних педагогічних технологій для досягнення високої результативності й успішності освітнього процесу.

Ключові слова: інноваційні освітні технології, методологічний підхід, концептуальні засади, «вальдорфська педагогіка», «карта інтелекту», «кейс-стаді», «мозковий штурм», «ТРВЗ», «сінектика».

В статье анализируется суть современных педагогических технологий. Исследуются и описываются концептуальные теоретико-методологические основы инновационных образовательных технологий. Представляются структурные компоненты предложенных к рассмотрению технологий и определяются особенности их использования в учебном процессе неязыковых вузов Украины. Обосновывается необходимость интегрированного использования эффективных педагогических технологий для достижения высокой результативности и успешности образовательного процесса.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии, методологический подход, концептуальная основа, «вальдорфская педагогика», «карта интеллекта», «кей-стади», «мозговой штурм», «ТРИЗ», «синектика».

The article deals with the process pedagogical's technologies of development in the world educational environment. The concepts «innovations», «innovational educational technology», «pedagogical technologies» are analyzed. The author researches and describes the conceptual theoretical and methodological bases of innovative educational technologies, determines the constituents of these technologies. Attention is payed to the role, functions of pedagogical technologies and its practical using in educational process of the non-linguistic universities in Ukraine. In the article are pointed the basic methodological principles of modern pedagogical technologies which are the principle of integrity, variability, interactivity, fundamentalism, professional orientation, informatively-technological support. It is recommended to review the new pedagogical technologies like didactical system, the basis of its popular methodological principles - system, humanistic, axiomatic, communicative and cognitive. In the article a special attention is payed to the research of the next pedagogical innovation like «Waldorf School», «mind map», new methods «six thinking hats», «case- study», educational technologies «brain storm», «the theory of the solving problems», «synectics». The main direction of the modern pedagogical technologies and its practical using for achieving high results in educational environment is determined in the article.

Key words: innovational educational technology ,methodological approach, conceptual base, «Waldorf School», «mind map», «six thinking hats», «case-study», educational technologies «brain storm», «the theory of the solving problems», «synectics».

Постановка проблеми. Сьогодні Україна здійснює перехід до нової парадигми вищої освіти, зорієнтованої на підготовку фахівців відповідно до Європейських освітніх стандартів. Основними поняттями нової парадигми освіти стали – комунікативність, інтерактивність, автономність навчання (модулі), самостійна робота студентів, диференціація й індивідуалізація навчального процесу, а також безперервна і перспективна освіта. З цією метою здійснюється модернізація освітньої діяльності у контексті глобалізації та інтеграції до єдиного європейського освітнього простору.

Усе це вимагає пошуку й освоєння інноваційних педагогічних технологій

та прогресивних форм і методів навчання студентів, упровадження результатів передових світових наукових шкіл у практику викладання дисциплін ВНЗ України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомим внеском у дослідження даної проблематики стали наукові праці таких провідних вітчизняних і зарубіжних дослідників-педагогів, як Дичківська І.М., Селевко Г.К., Давиденко Т.М., Фоменко В.Т., Володько В.М., Гладуш В.А., Бондаренко В.В., Ланских М.В., Бондаренко Ю.В., Сисоєва С.О., Пехота О.М., Маєрович М.І., Сибірська М.П., Хелл Л., Зіглер Д., Альтшуллер Г.С., Шапіро Р.Б., Є до Боно, Ретивих М.В., Панькова Н.М., Кабанова Н.М., Давидов В.В., Занкова Л.В., Ельконі Д.Б., Антюхов А.В., Азітова Г.Ш., Пугачов В.П. та ін.

Дослідниками проаналізовано сутність понять «педагогічні технології» (Пехота О.М., Сисоєва С.О., Зязюн І.А. та ін.), «інноваційна технологія навчання» (Селевко Г.К., Беспалько В.П., Гончаренко С.І. та ін.); розглянуто основні етапи розвитку педагогічних технологій у світовому освітньому просторі (Оконь В., Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М.); описано основні цілі, функції і зміст сучасних технологій навчання у професійній вищій школі, запропоновано класифікації навчальних технологій (Беспалько В.П., Селевко Г.К., Янушкевич Ф., Борисова Н.В., Романовський А.Г. та ін.); визначено нестандартні методи організації й активізації творчого мислення у рамках інноваційних педагогічних підходів до освітнього процесу (Панькова Н.М., Кабанова Н.Н., Ретивих М.В., Фомін Н.В., Антюхов О.В., Азітова Г.Ш., Костюкевич Є.Ф., Іонова О.М. та ін.); виділено філософський фундамент сучасних педагогічних технологій (Махмутов М.І., Кондратюк О.П., Гусинський Є.М., Турчанинова Ю.І. та ін.); описано технології розвивального, проблемного, особистісно-орієнтованого, комп'ютерного, програмованого, дистанційного навчання тощо (Володько В.М., Гладуш В.А., Макшанов С.І., Махмутов М.І., Іванов В.Ф., Крилов І.В., Підласий І.П., Вагіна М.В., Бондаревська К.В., Давидов В.В. та ін.); запропоновано нову модель дослідницького університету інноваційного типу (Панькова Н.М., Кабанова Н.М.).

Проте актуальною залишається проблема узагальнення цих різноманітних педагогічних технологій, оскільки викладачам ВНЗ необхідно знати теоретико-методологічні основи якісного різноманіття освітніх технологій, особливості їх ефективного використання у навчальному процесі.

Зміст поняття «педагогічні технології» став активно досліджуватися ще із середини 60-х років ХХ ст. Наслідком цього дослідження стало багатфункціональне тлумачення цього поняття. Наприклад, на сьогодні існує більш ніж 300 визначень поняття «педагогічні технології». Останнім часом педагогічну технологію розуміють як нові наукові підходи до аналізу й організації навчального процесу («технологія навчання», «технологія навчального про-

цесу», «освітня технологія»).

Процес розвитку педагогічних технологій у світовому освітньому просторі умовно поділяють на три етапи, кожен з них характеризується тією або іншою домінуючою тенденцією. Детальну характеристику й аналіз цих етапів подано у працях Пехоти О.М., Кіктенко А.З., Любарської О.М. [1].

У науково-методичній літературі часто зустрічаємо поняття «інноваційні педагогічні технології» або «сучасні нові освітні технології». Слідом за більшістю педагогів і психологів вищої школи визначимо педагогічну технологію як засіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами, як систему форм, методів і засобів навчання, що забезпечують найбільш ефективне досягнення освітніх цілей [2, с. 16].

І, насамкінець, кілька слів про контент поняття «інновація». Термін «інновація» (лат. *innovation*, оновлення) означає процес, результатом якого є новий якісний продукт (система, технологія, товар чи послуга), у нашому випадку таким продуктом є нова педагогічна технологія. Пошук шляхів удосконалення освітніх систем через інноваційні педагогічні технології може йти, за словами В.В. Бондаренко та інших дослідників, за кількома напрямками розробки наступних концепцій: 1) оптимізації навчального процесу; 2) розвитку навчального процесу; 3) розвитку навчального закладу, його реструктуризації та реформування; 4) формування нового типу навчального закладу; 5) використання у навчальному процесі інформаційних технологій [2, с. 47].

За своєю природною сутністю інноваційний процес – це процес, який охоплює весь цикл перетворення наукового знання, наукових ідей, відкриття та винаходів у інновацію, що уможливорюється лише за наявності умов для творчого процесу та використання нових методик.

Метою статті є аналіз теоретико-методологічних основ сучасних педагогічних технологій та опис особливостей використання інноваційних освітніх технологій у навчальному процесі немовних ВНЗ України.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні спостерігаємо формування нової моделі навчального процесу у нефілологічних вищих школах. Ця модель створює умови для підготовки фахівців, спроможних вирішувати професійні проблеми, ставити нові завдання й пропонувати варіанти їх вирішення. Нова модель навчального процесу орієнтована на активну модернізацію освіти, підвищення якості освіти, більш ефективне використання навчального часу і забезпечення потреб кожного студента відповідно до його індивідуальних можливостей та засвоєння ним нових технологій професійної діяльності. Звідси актуальним є використання нових педагогічних технологій, які зорієнтовані на стимулювання творчих здібностей студентів, підсилення їхньої мотивації до навчання, на самовдосконалення власних знань, умінь та навичок, на науковий пошук. За словами

Панькової Н.М., нова модель навчального процесу дозволить сприймати нове знання не як чуже й насаджуване ззовні, і, тому, неприйнятне, а як самостійно отримане й пережите, а тому зрозуміле, і як наслідок, це знання буде використовуватися [3; с. 139].

Нові педагогічні технології можуть бути подані як взаємозв'язана дидактична система. Підґрунтям такої системи є відомі методологічні підходи: системний, гуманістичний, аксіоматичний, особистісно-діяльний, когнітивно-комунікативний та ін. Сучасна дидактична система вищої школи концептуально спрямована на модульне, контекстне, проблемне й коопераційне навчання. Така спрямованість зумовлена базовими принципами сучасних освітніх технологій: дидактична доцільність, системність, концептуальність, відтворюваність, індивідуальність, проблемність, креативність, оптимальність, результативність.

Слід зазначити, що активно використовуються у навчальному процесі ВНЗ і розвиваються ті нові педагогічні технології, які виконують, у першу чергу, гуманістичну, розвивальну, методичну і проектну та конструювальну функції, по-друге, які вибудовують навчальний процес на «суб'єктно-суб'єктних» відношеннях і здатні успішно реалізовувати навчально-професійні завдання незалежно від освітнього рівня соціально-професійної спільноти. Антюхов А.В. зазначає, що такі технології спираються на принципи цілісності, варіативності, інтерактивності, фундаменталізму, професійної спрямованості, інформаційно-технологічної підтримки [4, с. 38].

Ми приєднуємося до висновків Антюхова А.В., Ретивих М.В., Фоміна Н.В. [4] щодо домінуючої концептуальної основи інноваційних освітніх технологій – теорії особистісно-розвивальної освіти. Базисними складовими цих технологій навчання є наступні концепції: особистісно-орієнтована і особистісно-діяльна (Занкова Л.В., Ельконін Д.Б., Бондаревська К.В., Якіманська І.С., Ягупов В.В. та ін.); індивідуально-диференційована (Макшанов С.И., Азітова Г.Ш.); ігрова (Тимченко Н.С., Пугачов В.П); розвивальна (Давидов В.В., Дичківська І.М.); проблемна (Махмутов М.І); модульна (модульно-рейтингового), інформаційно-технологічна (Іванов В. Ф., Мелещенко О. К.); прогнана (Басов Н.В., Скінер Б.Ф., Альтшуллер Г.С., Шапіро Р.Б.); дистанційна (Кукушин В.С., Крилов І. В.); когнітивна (Бершатський М.Є., Альтшуллер Г.С.) [5-21].

Провідною ідеєю сучасної дидактики вищої школи є пізнання дисципліни ВНЗ за допомогою спілкування, яке ґрунтується на взаєморозумінні між педагогом і студентом. Щоб досягти взаєморозуміння зі своїми студентами сучасному викладачеві необхідно володіти усім інструментарієм нових методів навчання, які б дозволяли надати особливу увагу цілісності особистості студента і сприяли б максимальній реалізації його можливостей на практиці, які

б були націлені на досягнення особистісно-професійних якостей через самоактуалізацію й самовиховання. Такий гуманістичний підхід до особистості студента взято за основу особистісно-орієнтованої технології навчання. Головна відмінність між особистісно-орієнтованою технологією навчання та традиційною саме у тому, що суб'єктно-об'єктні відношення замінено на суб'єктно-суб'єктні. Технологія особистісно-орієнтованого навчання стала сьогодні альтернативою технології традиційного навчання і, безумовно, є актуальною і перспективною. Вона принципово відрізняється від традиційних наборів приватних парадигм, які розкривають уявлення про цілі, зміст і процес виховання й навчання. Концепція особистісно-орієнтованої технології навчання полягає в організації навчального процесу, розробці й упровадженні відповідних педагогічних технологій, пропускаючи їх через призму особистості студента – через його потреби, мотиви, здібності, активність, інтелект та інші індивідуально-психологічні особливості.

Близькими до особистісно-орієнтованого навчання за своєю філософією освіти є ігрові освітні технології. Н.Ф.Тализіна зазначала, що гра як метод навчання використовується у таких випадках, як 1) самостійна технологія для освоєння поняття, теми і, навіть, розділу навчального предмета; 2) елемент більш загальної освітньої технології; 3) вид заняття або його частина; 4) технологія позааудиторної роботи [22].

Поняття «ігрові педагогічні технології» уключає досить велику групу методів й прийомів організації навчального процесу у формі різноманітних педагогічних ігор. Головна відмінність педагогічної гри від гри взагалі – конкретна постановка мети навчання і передбачення педагогічного результату. Педагогічна гра вимагає дотримання певних етапів з використанням ігрових ситуацій та прийомів, які стимулюють навчально-пізнавальну діяльність студентів. Особливим аспектом педагогічної гри є наявність у студентів-учасників відчуття протиріччя між свободою їхніх дій і необхідністю дотримання певних правил і умов, які мають бути виконано. Обов'язковою рисою навчальної гри є її евристичність і креативність.

На наш погляд, концептуальні основи цієї технології чітко й глибоко розкрито у «вальдорфській педагогіці» («вальдорфська школа») [22–24]. Її засновником став Рудольф Штейнер (1861 –1925 рр.). Р. Штейнер утілює у цій школі розроблене ним філософське вчення – *антропософію*, відповідно до якого розвиток здібності до пізнання приводить людину до досконалості. Утворившись на початку століття, «вальдорфська педагогіка» останнім часом переживає друге народження. Про неї можна прочитати у періодиці, в останніх наукових статтях з педагогіки й психології. «Вальдорфська педагогіка» є одним із різновидів утілення ідей «вільного виховання» й «гуманістичної педагогіки», що є особливостями сучасних ігрових технологій. Вона може

бути схарактеризована як система самопізнання й саморозвитку індивідуальності за умов партнерства викладача і студента. Концептуальні положення технології – важливість не результату, а процесу. Вільне виховання й навчання, без примусу, насильства духовного й тілесного, відмова від влади над тим, кого ми навчаємо. Свобода як засіб виховання. Свобода навчання, виховання та творчості, що ми і спостерігаємо під час утілення педагогічних ігор. Головна мета цієї педагогіки – розвивати новий спосіб пізнання. Завдання ігрових освітніх технологій – це відбиток завдань «вальдорфської школи», а саме, розвивати здібності, а не збирати знання.

Сучасні прихильники цієї течії педагогіки наголошували, що ігрові освітні технології розвивають здібності до пізнання й формують досконалу особистість. Педагогічна гра являє собою основу для саморозвитку й індивідуального підходу до особистості кожного учня, вільного відношення до навчання, без примусу, розвиваючи природні задатки кожного, виховання й навчання адаптують до особистості, культ творчості засобами мистецтва. Як ми бачимо, ігрові технології пропонують не тільки своєрідні набори видів ігор (рольові, операціональні, психологічні, логічні, імітаційні та ін.), прийомів та нових уявних ситуацій, а й оновлену парадигму вищої освіти.

Нашу увагу привернула значна кількість освітніх технологій нового покоління для реалізації пізнавальної й творчої активності студентів. Останнім часом у вітчизняних колах освітян, у науково-методичних літературі активно обговорюється проблема розвитку пізнавального інтересу студентів до непрофільних дисциплін немовних ВНЗ України, проблема підвищення мотивації до вивчення курсів за вибором або дисциплін гуманітарного циклу, які викладаються у нефілологічних вищих школах з метою підвищення загального освітнього рівня або закладення загального фундаменту освітнього базису у студентів. Для вирішення цього питання пропонується використання когнітивних освітніх технологій, які називають освітніми технологіями майбутнього. Пріоритетними принципами цих технологій є індивідуалізація й диференціація процесу навчання. До таких інноваційних технологій належать технології «карта інтелекту» (з англ. mind map – карта інтелекту), метод «6 капелюхів мислення» (з англ. Six Thinking Hats) і метод «кейс-стаді» (з англ. Case method/case-study – метод конкретних ситуацій/метод ситуаційного аналізу) [25-28].

Інтелект-карта – це розробка Тоні Бюзена, видатного письменника, лектора й консультанта з питань інтелекту, психології навчання й проблем мислення [25]. Підґрунтям технології «карти інтелекту» є теорія радіантного мислення, центральною ідеєю якої є уявлення і подання за допомогою візуалізації процесу мислення. За способом побудови карта є віддзеркаленням асоціативного мислення. Як наслідок - у методиці роботи з інтелект-картами активно використовується прийом «асоціативний ланцюг». Автор розробки

технології інтелект-карти стверджує, що конспектування у вигляді одноманітного переліку пунктів плану або скороченої інформації збіднює «асоціативний ланцюг», створює відчуття його завершення, у той час, коли потенційно він є нескінченний, утворюючи основу для виходу за межі відомого. Базовим моментом названої технології у методичній площині є наступне спостереження: на стадії конспектування відбувається процес утрати ключових слів, які висловлюють найбільш важливі ідеї інформаційного джерела. Наслідком чого ми маємо труднощі з формування необхідних асоціацій, ключових понять, концептів, а також прискорення забування інформації.

Т. Бюзен виділив конспектування як найбільш поширений прийом упорядкування й зберігання текстової інформації, а інтелект-карти – це один із методичних засобів, що дозволяє ефективно структурувати й переробляти інформацію. Інтелект-карти виконують функцію когнітивно-методологічну. Ця технологія вчить алгоритму мислення, використовуючи свій творчий та інтелектуальний потенціал, запам'ятовування великих обсягів інформації, алгоритму складання чітких і зрозумілих конспектів лекцій, написання рефератів, курсових проектів і дипломів. Цю технологію використовують для вирішення психолого-методичних проблем, пов'язаних з процесом сприйняття й запам'ятовування нової інформації студентами. Названа проблема знімається за допомогою технології візуалізації інформації, наприклад, замість лінійного розташування тексту в студентському конспекті створюється кольоровий інформаційний проект, що дозволяє проводити спостереження за новою інформацією. Саме технологія візуалізації за допомогою кольору дозволяє не лише оптимальному запам'ятовуванню нового (перенесення інформації з короткострокової пам'яті до довгострокової), а й прискорювати процес навчання, тому що будуть задіяні творчі здібності студентів. Безперечно, ця технологія є ефективним засобом для зняття когнітивних труднощів під час складання й проведення презентацій, самонавчання, під час формування у студентів навичок та вмінь анутовування наукових статей, аналітичних оглядів, участі у дискусії, проведення контент-аналізу. Дана інноваційна технологія цінна для формування у студентів умінь метакогнітивного контролю власної інтелектуальної діяльності.

Однак для сучасного студента важливо не тільки розвиток своїх інтелектуальних здібностей, творчих задатків, а формування й розвиток комунікативних і аналітичних навичок та вмінь. Використання методів «6 капелюхів мислення» і «кейс-стаді» забезпечить раціональну підготовку фахівців, які здатні компетентно мислити й приймати оптимальні рішення. Ці методи навчання можуть використовуватися у різних освітніх програмах. Наприклад, ефективно під час захисту творчих проектів задіяти технологію «6 капелюхів мислення» Е. де Боно (Edward de Bono). Суттєві методичні моменти цієї тех-

нології – кожен студент отримує свій капелюх, що є символом певної функціональної ролі учня у підготовці, проведенні захисту й узагальненні результатів навчального проекту. Базисними навичками, що формуються й розвиваються під час реалізації даної технології є навички аргументації, спростування, узагальнення, ведення дискусії, оцінювання. Концептуальне положення цієї технології – по-перше, уможливлювати вирішення складних питань, які виникають при необхідності давати об'єктивну оцінку роботі іншої людини, по-друге, колективний розподіл інтелектуальної праці, що сприяє уникненню конфліктів.

Технологію «кейс-стаді» уперше використали викладачі Гарвардської бізнес-школи ще у 1924 році у США. Проте ця технологія пройшла активне перетворення і, розвиваючись, набула широкої популярності серед викладачів немовних вищих навчальних закладів багатьох країн світу. «Кейс-технологія» базується на методі проблемно-ситуативного аналізу, ґрунтується на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань-ситуацій. Модель навчання дозволяє використовувати теоретичні знання під час вирішення практичних задач. Це неігрова імітаційна модель активного методу навчання. Основна функція – навчити студентів вирішувати складні неструктуровані проблеми, які неможливо вирішити аналітичним способом. Логіко-структурна схема дій студента у рамках цієї освітньої технології виглядає наступним чином: дослідити подану ситуацію, розібрати її й запропонувати можливі варіанти вирішення, вибрати із них найкращі. Особливість даної технології – це колективний аналіз проблеми на базі запропонованих матеріалів (кейса). У навчальному процесі прийнято використовувати наступні типи кейсів: практичні (відображають реальні життєві ситуації); навчальні (мета – навчання); науково-дослідницькі (орієнтація на проведення дослідної роботи). Таким чином, використання метода «кейс-стаді» забезпечує інтерес до заданої проблеми, формує правильні професійні навички і вміння.

Позитивним явищем сучасної освіти є її безперервне удосконалення за рахунок не тільки нових педагогічних технологій, а оптимального й раціонального їх комбінування. На нашу думку, таким вдалим методичним рішенням є поєднання кейс-технології й новітніх технологій, які спираються на кооперативний метод організації творчого процесу. Прикладом слугуватимуть освітні технології: «мозковий штурм», «теорія рішення винахідницьких задач (ТРВЗ)», «сінектика», «морфологічний аналіз», під час використання яких студенти можуть прийти до несподіваного відкриття.

Концептуальними положеннями «мозкового штурму» є вільний обмін думками між учасниками навчального процесу щодо вирішення обговорюваної проблеми. При цьому обговоренні категорично забороняється пряма чи непряма критика чужої ідеї, підтримується і заохочується будь-яка ідея, навіть

абсурдна. Девізом цієї технології є швидкість, кількість і безпосередність. Чітке слідування такої стратегії необхідне, оскільки допомагає зламати підсвідоме обмеження й упередження, які присутні у студентів за звичайних обставин, і дозволяє особистостями проявити себе по-справжньому творчими. Характерними етапами методики проведення «мозкового штурму» є постановка проблеми, генерування ідей, групування ідей, їх відбір і, важливо не випустити останній етап, оцінювання ідей.

Як продовження методу «мозкового штурму» є метод сінектика, який – основа педагогічної технології сінектика. Концепція цієї технології полягає у вирішенні суперечливих питань, які стимулюють процеси мислення, напрямки якого, за звичай, несподівані й випадкові. Сінектика офіційно створена Вільямом Гордоном і Джорджем Принцом. Опублікована нова технологія у 1961 р. Упровадження в практику української вищої школи отримала ця технологія лише на початку XXI ст. Сінектика – це технологія, яка пропонує можливість творчого комбінування несумісних, з першого погляду, речей. У загальних рисах її мету, за словами Панькової Н.М., можливо визначити як робити незвичайне звичайним, а звичайне – незвичним [3, с.139]. Це сприяє, по-перше, ґрунтовності аналізу досліджуваного питання, по-друге, усуненню початкових проблем творчості через створення аналогій, указівок до генерації нових ідей. Таким чином, з'являється можливість отримання нових і нестандартних рішень. Ця технологія, на нашу думку, дозволить розбити звичні розумові алгоритми і освоїти абстрактне мислення, побачити наявні проблеми, старі рішення у новому світі.

Близькою до технології сінектика є освітня технологія ТРВЗ (теорія рішення винахідницьких задач). Автор концепції інженер, письменник і вчений Г.С.Альтшуллер розробив і визначив провідну ідею цієї технології: перетворення винахідництва у точну науку [30]. Концептуальною основою даної технології є покращення якості і підвищення рівня винаходів за рахунок зняття психологічної інерції і підсилення творчого уявлення. Основні функції й галузі використання ТРВЗ – це вирішення винахідницьких завдань будь-якої складності і напрямку; розвиток творчого уявлення й мислення; прогнозування розвитку технічних систем; розвиток якостей творчої особистості й розвиток творчого колективу [12, с. 43]. ТРВЗ не є у нашому розумінні «чисто освітньою технологією», а, насамперед, уявляє собою узагальнення в абстрактному вигляді досвіду винахідництва і розвитку науки та техніки. Однак, якщо перевести цю технологію творчості у методичну площину, то вона може стати перспективною методикою освітнього процесу.

Узагальнюючи вищевикладене, з упевненістю можемо констатувати, не зважаючи на багаточисленність нових педагогічних технологій, не слід розглядати будь-яку з них як самодостатню. Можливо, ефективною буде та, яка

інтегрує у собі комплекс досягнень декількох педагогічних і психологічних шкіл, педагогічних теорій і концепцій, які перероблено і трансформовано залежно від методичних уподобань, змісту навчальної дисципліни, оснащення навчального процесу, складу студентів, рівня професійної підготовки тощо.

Отже, проведений аналіз дозволяє зробити наступні **висновки**: 1) актуальність проблематики зумовила активізацію дослідницьких зусиль щодо вивчення феномену «інноваційні педагогічні технології» і появу цілої низки наукових робіт, присвячених проблемам зіставлення традиційних і інноваційних освітніх технологій з метою виявлення кращих і найбільш ефективних методів, прийомів і форм організації й проведення навчального процесу у ВНЗ; 2) аналіз представлених у науково-методичній літературі сучасних педагогічних технологій дозволяє виділити структурні компоненти цих технологій, визначити їх концептуальні засади, зробити висновки щодо інтегрованості їх характеру; 3) останнє дозволяє припустити доцільність комплексного використання можливостей різних освітніх інновацій з метою оптимізації й раціоналізації навчального процесу немовного ВНЗ України.

Перспективи подальшого дослідження у даному напрямку вбачаємо у вивченні й узагальненні психолого-педагогічного досвіду передових вітчизняних і зарубіжних вищих шкіл, осмисленні концептуальних основ упровадження цих освітніх технологій з метою подальшого розвитку цих інновацій.

Список використаних джерел:

1. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг.ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
2. Бондаренко В.В., Ланских М.В., Бондаренко Ю.В. Современные педагогические технологии как объективная потребность: Учебно-методическое пособие. – Харьков: ХНАДУ, 2011. – 146 с.
3. Панькова Н.М. Методы организации творческого процесса и активизации творческого мышления в университете // Известия Томского политехнического университета. – 2008. – № 6. – Т. 313. – С. 136 - 140.
4. Антюхов А.В., Ретивых М.В., Фомин Н.В. Современные образовательные технологии в вузе : Учеб. пособ. для магистров и аспирантов. - М.: Пед. об-во России, 2013. – 320 с.
5. Бондаревская Е.В. Личностно ориентированное образование : опыт, разработки, парадигмы. – Ростов на Дону, 1997. - 321 с.
6. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе. – М. : Сентябрь, 2000. – 278 с.
7. Ягупов В.В. Теоретичні основи особистісно-орієнтованого навчання // Матеріали Міжнар. наук. конф. «Творча особистість у системі неперерив-

- ної освіти». - Харків: ХДПУ. - 2000. - С. 414 - 417.
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996. - 554 с.
 9. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. - М.: Педагогика, 1997. - 136 с. / За ред.: С.О. Сисоевой. -К.: ВІПОЛ, 2001. - 502 с.
 10. Азитова Г.Ш. Современные технологии обучения студентов в вузе // Молодой ученый. - 2015. - № 12.1. - С. 5 - 7.
 11. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. - К.: Академвидав, 2004. - 352 с.
 12. Альтшуллер Г.С., Шапиро Р.Б. О психологи изобретательского творчества // Вопросы психологии. - 1956. - № 6. - С. 37 - 49. [Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://www.altshuller.ru/trizo.asp>. - 26.04.2003
 13. Тимченко Н.С. Рольова гра як засіб формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців –митників // педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : Зб. наук. праць. - К. - Запоріжжя. - 2002. - Вип. 25. - С. 381 - 384.
 14. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов. - М.: Аспект Пресс, 2002. - 285 с.
 15. Макшанов С.И. Психология тренинга. - СПб., 1997. - 172 с.
 16. М.Е. Бершадского. Когнитивные образовательные технологии XXI века. - Электрон. дан. - [Б.м.], 2015. - URL: http://bershadskiy.ru/index/metod_intellekt_kart/0-32 - (дата обращения: 11.09.2015).
 17. Іванов В. Ф. Сучасні комп'ютерні технології і засоби масової комунікації: аспекти застосування / В. Ф. Іванов, О. К. Мелешченко. - К.: ІЗМН, 2006. - 352 с.
 18. Крилов І. В. Інформаційні технології: теорія і практика / І. В. Крилов. - К.: Центр, 2006. - 128 с.
 19. Про досвід використання мультимедійних технологій у навчальному процесі (у ВНЗ) [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://www.ime.edu.ua.net/em11/content/09rsseh.htm>.
 20. Гладуш В.А. Педагогіка вищої школи : теорія, практика, історія : Навч. посіб. / В.А.Гладуш, Г.І. Лисенко. - Д., 2014. - 416 с.
 21. Образовательный портал/ Мультимедиа в образовании / - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.ido.edu.ru/open/multimedia/index.html>.
 22. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд. МГУ, 1975. - 343 с.
 23. Іонова О., Черновол-Ткаченко Р. Гуманістична спрямованість вальдорфської педагогіки // Початкова школа. - 2000. - № 1.- С. 32 - 34.
 24. Колесникова Ю.О. Особливості впровадження вальдорфської педагогіки в освітній простір України./ Ю.О. Колесникова. - Мелітополь, 2002. - 56 с.
 25. Бьюзен Т. и Б. Супермышление / Т. и Б. Бьюзен / Пер. с англ. Е.А. Самсонов. - 4-е изд. - Мн.: «Попурри», 2007. - С. 54 - 55.

26. Костюкевич Е. Ф. Использование метода интеллект-карт в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Е.Ф. Костюкевич // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Электрон. дан. – [Б.м.], 2015. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/602963/> – (дата обращения: 11.09.2015).
27. Кузнецов Л. В. Методическая разработка по применению карт памяти на уроках [Электронный ресурс] / Л.В. Кузнецов / Бьюзен Т. и Б. Интеллект-карты : Практическое руководство / Пер.с англ. Е.А.Самсонова. – Минск: Поппури, 2010. – URL: <http://lib2.znate.ru/docs/index-336650.html> – (дата обращения: 11.09.2015).
28. Вагина М. В. Использование метода кейс-стади как образовательной технологии. – Электрон. дан. – [Б.м.], 2015. – URL: <http://www.gup.ru/events/smi/detail.php?ID=166183> – (дата обращения: 11.09.2015).
29. Панькова Н.М., Кабанова Н.Н. Современные образовательные технологии в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - № 2 (Ч. III). URL : <https://www.sciemce – education.ru /ru/article/view?id=23746>.
30. Альтушеллер Г.С. Творчество как точная наука.- 2-изд. допол. - Петрозаводск : Скандинавия, 2004. - 208 с.

Transliteration of References:

1. Osvitni tehnologii : navchalno-metodichnsj posibnik / O.M. Pjehota, A.Z. Kiktenko, O.M. Lubarska. – Kiiv : A.S.K., 2001. – 256 pp.
2. Bondarenko V.V., Lanskih M.V., Bondarenko J.V. Sovremenie pedagogicheskie tehnologii kak obektivnaya potrebnost : Uchebno-metodicheskoe posobie. – Harkov : HNADU, 2011. – 146 pp.
3. Pankova N. M. Metodi organizatsii tvorcheskogo protsessa I aktivizatsii tvorcheskogo mishleniya v universitete // Izvestie Tomskogo politehnicheskogo univerrsiteta. – 2008. - № 6. – Т. 313. – 136-140 pp.
4. Antyuhov A.V., Retivih M.V., Phomin N.V. Sovremennie obrazovatelnie tehnologii v vuze : Ucheb. Posobie dlya magistrrov I aspirantov. – M. : Ped. Ob-vo Rossii, 2013. – 320 pp.
5. Bondarevskaya E.B. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie : opit, razrabotki, paradigmi. – Rostov na Donu, 1997. - 321 pp.
6. Yakimanskaya I.S. Tehnologiya lichnostno orientirovannogo obucheniya v sovremennoj shcole. – M. : Sentyabr 2000. – 278 pp.
7. Yagupov V.V. Toeretichni osnovi osobistisno-orientovanogo navchannya // Materiali Mizhnar. Nauk. konph. : Tvorchа osobistist u sistemi neprerivnoi osviti. – Harkiv : HDPU. – 2000. – P. 14 - 417.
8. Davidov V.V. Teoriya razvivjuchego obucheniya. – M.: INTOR, 1996. – 554 pp.
9. Mahmutov M. I. Organizaziya problemnogo obucheniya. – M. : Pedagogika, 1997. – 136 pp.

10. Azitova G. Sh. Sovremennye tehnologii obucheniya studentov v vuze // Molodoj uchenij. 2015. - № 12.1. - P. 5 - 7.
11. Dichkivcka I.M. Innovatsijni pedagogichni tehnologii : Navch. Posib. – Kiiv : Akademvidav., 2004. – 352 pp.
12. Altshuller G. S., Shapiro R.B. O psihologii izobretatel'skogo tvorchestva // Voprosi psihologii. - 1956. - № 6. - P. 37 - 49. [Elektronnij resurs]. – rezhim dostupa : <http://www.altshuller.ru/trizo.asp>. – 26.04.2003
13. Tymchenko N.S. Rol'ova hra yak zasib formuvannya profesiyno-etychnykh yakostey maybutnikh sluzhbovtsiv–mytnykyv // pedahohika i psykholohiya formuvannya tvorchoyi osobystosti : problemy i poshuky : Zb.nauk.prats'. – K.-Zaporizhzhya. – 2002. – Vyp. 25. – P. 381 - 384.
14. Puhachev V.P. Testy, delovye yhry, trenynhy v upravlenyy personalom : Uchebnyk dlya studentov vuzov. – M. : Aspekt Press, 2002. – 285 pp.
15. Makshanov S.Y. Psykholohyya trenynha. – SPb., 1997. – 172 pp.
16. Bershadskoho M.E. Kohnytnyvyne obrazovatel'nyye tekhnolohyy XXI veka. – Elektron. dan. – [B.m.], 2015. – URL: http://bershadskiy.ru/index/metod_intellekt_kart/0-32 – (data obrashchenyya: 11.09.2015).
17. Ivanov V. F. Suchasni komp'yuterni tekhnolohiyi i zasoby masovoyi komunikatsiyi: aspekty zastosuvannya / V. F. Ivanov, O. K. Meleshchenko. – K. : IZMN, 2006. – 352 pp.
18. Krylov I. V. Informatsiyni tekhnolohiyi : teoriya i praktyka / I. V. Krylov. – K. : Tsentr, 2006. – 128 pp.
19. Pro dosvid vykorystannya mul'tymediyynykh tekhnolohiy u navchal'nomu protsesi (u VNZ) [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.ime.edu-ua.net/em11/content/09rsseh.htm>.
20. Hladush V.A. Pedahohika vyshchoyi shkoly : teoriya, praktyka, istoriya : Navch. posib. / V.A.Hladush, H.I. Lysenko. – D., 2014. – 416 pp.
21. Obrazovatel'nyy portal/ Mul'tymedya v obrazovanny / – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.ido.edu.ru/open/multimedia/index.html>.
22. Talizyna N.F. Upravlenye protsessom usvoeniya znaniy. – M. : Yzd. MHU, 1975. – 343pp.
23. Ionova O., Chernovol-Tkachenko R. Humanistychna spryamovanist' val'dorfs'koyi pedahohiky // Pochatkova shkola. – 2000. - № 1.- P. 32 - 34.
24. Kolesnykova Yu. O. Osoblyvosti uprovezhennya val'dorfs'koyi pedahohiky v osvityniy prostir Ukrayiny / Yu. O. Kolesnykova – Melitopol', 2002. – 56 pp.
25. Byuzen T. y B. Supermyshlenye / T. y B. B'yuzen; per. s anhl. E.A. Samsonov. – 4-e yzd. – Mn.: «Popurry», 2007. - P. 54 - 55.
26. Kostyukevych E. F. Yspol'zovanye metoda yntellekt-kart v obrazovatel'nom protsesse [Elektronnyy resurs] / E.F. Kostyukevych // Festyval' pedahohycheskykh ydey «Otkrytyy urok». – Elektron. dan. – [B.m.], 2015. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/602963/> – (data obrashchenyya: 11.09.2015).

27. Kuznetsov L. V. Metodicheskaya razrabotka po primenenyu kart pamyaty na urokakh [Электронный ресурс] / L.V. Kuznetsov / B'yuzen T. y B. Yntellekt-karty. Prakticheskoe rukovodstvo/per.s anhl. E.A.Samsonova. Mynsk: Poppury, 2010. – URL : <http://lib2.znate.ru/docs/index-336650.html> – (data obrashchenyya: 11.09.2015).
28. Vahyna M. V. Yspol'zovanye metoda keys-stady kak obrazovatel'noy tekhnolohyy. – Электрон. дан. – [B.m.], 2015. – URL: <http://www.gup.ru/events/smi/detail.php?ID=166183> – (data obrashchenyya: 11.09.2015).
29. Pan'kova N.M., Kabanova N.N. Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnolohyy v vuze // Sovremennyye problemy nauky y obrazovaniya. – 2015. - № 2. - Ch. III. URL : <https://www.sciemce-education.ru/ru/article/view?id=23746>.
30. Al'tusheller H.S. Tvorchestvo kak tochnaya nauka. - 2-eyzd. Dopol.-Petrozavodsk : Skandynaviya, 2004. - 208 pp.



Vasetskaya L.I., Ph.D., associate professor, assistant professor of speech training ZSMU, m. Zaporizhzhya, Ukraine

Morozova O.V., Candidate of Medical Sciences, Assistant Professor, Associate Professor of normal physiology, ZSMU, m. Zaporizhzhya, Ukraine

Conceptual foundations of modern pedagogical technologies in non-linguistic university

larysa_v@mail.ru

oksana_morozova_@mail.ru

ГАВРИЛЮК О.Г.,
викладач, кафедра практики
англійської мови,
СумДПУ імені А.С.Макаренка,
м. Суми, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті з'ясовано сутність поняття інноваційні педагогічні технології. З'ясовано теоретико-методичні аспекти впровадження інноваційних педагогічних технологій при викладанні англійської мови в університетському освітньому просторі. Здійснено акцент на інноваційних педагогічних технологій при викладанні англійської мови в університетському освітньому просторі.

Ключові слова: технологія навчання, інновації, інноваційні технології, навчання англійської мови, університетський освітній простір.

В статье определено сущность понятия инновационные педагогические технологии. Выяснено теоретико-методические аспекты внедрения инновационных педагогических технологий при преподавании английского языка в университетском образовательном пространстве. Осуществлено акцент на инновационных педагогических технологий при преподавании английского языка в университетском образовательном пространстве.

Ключевые слова: технология обучения, инновации, инновационные технологии, обучение английскому языку, университетский образовательное пространство.

Students' language teaching in the university educational space is impossible without the use of modern educational technologies. Traditional technologies include teaching English in artificial situations, so that the future expert sees no connection between the studied subject and his future profession. By innovative educational

technologies there have been identified in the article: teaching with the computer support (CALL), the technology of creating a success situation, cooperative learning technology, technology «case-study», etc. The most appropriate technology, among the various areas of new educational technologies, is designed cooperative learning technology. Innovative educational technology of teaching English in the university educational space is impossible without the widespread use of the information technologies. «Case study» is the technology most suitable for students learning English in university education space. First of all students with a teacher solve the cognitive problem that has multiple solutions, all of which may be truthful. Secondly, technology «case study», unlike traditional technologies includes the democratic nature of the learning process. The student is equal to the other participants while discussing issues, including the teacher. Moreover, the benefits of «case study» are not only to gain the knowledge and practical skills but also students' value systems, their professional positions, attitudes, professional outlook development and formation.

Key words: *teaching technology, innovation, innovative technologies, teaching English, university educational space.*

Постановка проблеми. Інтеграція України до Європейського Союзу та розширення міжнародних зв'язків ставлять нові вимоги до рівня професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів. Усе більше уваги приділяється вивченню іноземних мов, оскільки іноземні мови є необхідною складовою розвитку міжнародних відносин, культурного обміну між представниками різних країн, обміну інформацією та проведення наукових конференцій. До випускників ВНЗ ставляться нові вимоги щодо володіння іноземними мовами. Потреба сучасного суспільства у спеціалістах, які вільно володіють іноземною мовою у побутовій та професійній діяльності, зумовлює необхідність пошуку нових ідей та педагогічних технологій для вирішення проблеми інтенсифікації навчання іноземних мов, зокрема англійської мови в університетському освітньому просторі.

Отже, виникає необхідність в осмисленні теоретико-методичних аспектів впровадження інноваційних педагогічних технологій при вивченні англійської мови в університетському освітньому просторі.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання піднятої проблеми. Науковому осмисленню проблеми інноваційних педагогічних технологій при викладанні англійської мови в умовах університетської освіти

сприяють наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних учених, які присвячено розкриттю таких аспектів: теоретичні положення щодо інновацій, розкрито основні поняття (інновація, інновації в освіті: інтеграція науки і практики нововведення, інноваційний процес та ін.), структура інноваційного процесу, виділено етапи впровадження інновацій в умовах школи. Систематизація нововведень, інновацій запропонована в роботах К. Ангеловскі, Н. В. Горбунової, А. В. Лоренсова, М. М. Поташника Н. Р. Юсуфбекова та ін. Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, І. М. Дичківська, В. Журавльов, В. Загвязинський, Е.Ф. Зеер, Н.Р. Юсуфбекова, А. Ніколс та ін.) [8; 10; 11] прагнуть співвіднести поняття нового в педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Так, І. Зязюн вважає, що нове в педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [7].

Мета статті полягає у дослідженні теоретико-методичних аспектів упровадження інноваційних педагогічних технологій при викладанні англійської мови в університетському освітньому просторі.

Виклад матеріалу дослідження. Проблеми вибору інноваційних технологій навчання викликана тим, що сьогодні людство вже остаточно вичерпало потенціал свого розвитку в межах техногенної культури і дедалі більше усвідомлює, що суто технологічного розв'язання проблем не існує. Необхідна інша парадигма існування, яка ґрунтується на нових знаннях і загальних принципах мислення в умовах переходу до нової стадії розвитку людства – постіндустріального (інформаційного) суспільства.

Кваліфіковане навчання студентів англійської мови в умовах університетської освіти не можливе без використання сучасних освітніх технологій. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує існування таких словосполучень, як «педагогічна технологія», «навчальна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання», «технологія розвитку особистості», «технологія особистісного впливу», «технологія творчої діяльності» тощо інтерпретується неоднозначно.

Досліджуючи поняття «технологія навчання», ми звертаємо увагу на психологічний і педагогічний аспекти, тобто спосіб взаємодії суб'єктів освітньої діяльності. Так, Л. А. Байкова технологією вважає певну послідовність операцій, дій, спрямованих на досягнення навчально-виховної мети [2, с. 13]. В. П. Беспалько педагогічною технологією виокремлює систему, в якій послідовно втілюється на практиці заздалегідь спроектований навчально-виховний процес [3]. Н. Є. Щуркова розглядає педагогічну технологію як суму науково

обґрунтованих заходів виховного впливу на людину чи групу людей, окрему галузь професійної підготовки педагога, пов'язану з його творчістю і майстерністю [12].

Навчання англійської мови, використовуючи традиційні педагогічні технології передбачають засвоєння знань у штучних ситуаціях, внаслідок чого майбутній фахівець не бачить зв'язку досліджуваного предмета зі своєю майбутньою професійною діяльністю. До інноваційних педагогічних технологій навчання студентів англійської мови в умовах університетської освіти можна віднести: навчання з комп'ютерною підтримкою (CALL), технологія створення ситуації успіху, технологія кооперативного навчання, технологія «кейс-стаді» та інші [1, с. 54].

Серед різноманітних напрямків нових педагогічних технологій навчання студентів англійської мови в умовах університетської освіти найбільш адекватною меті є технологія кооперативного навчання (cooperative learning). Інноваційні педагогічні технології навчання англійської мови в університетському освітньому просторі не можливі без широкого застосування нових інформаційних технологій, комп'ютерних, у першу чергу. Тому нові інформаційні технології дозволяють повною мірою розкрити педагогічні, дидактичні функції цих методів, реалізувати закладені в них потенційні можливості.

Педагогічну технологію «кейс-стаді», вважають ефективною інноваційною педагогічною технологією в умовах університетського освітнього простору. Сутність даної технології полягає у тому, що мета навчання відрізняється від класичної схеми – навчити, дати єдино «правильні», раз і назавжди визначені знання, вміння та навички. Навчальний процес англійської мови орієнтований на усвідомлення не єдиної, а багатьох істин. У процесі навчання англійської мови в університетському освітньому просторі технологію кейс-стаді можна застосувати для вивчення дисциплін: «Практика англійської мови», «Граматика англійської мови», «Фонетика англійської мови» і т.д. Студенти разом з викладачем розв'язують пізнавальну проблему, яка має декілька варіантів вирішення, кожен з яких претендує на істину.

Безперечно, технології кейс-стаді притаманний демократичний характер процесу одержання знань. Студент є рівноправним у обговоренні проблеми, у тому числі з викладачем, який виступає не лектором, «ментором», «істиною в останній інстанції», а організатором, співбесідником. Головним у навчанні є не оволодіння готовими знаннями, а їх вироблення в процесі співтворчості студента й викладача.

Ми погоджуємося з твердженням, що технологія застосування кейс-стаді є досить чіткою і простою. За певними правилами виробляється модель конкретної ситуації, яка має місце в реальній професійній практиці, та комплекс знань, практичних навичок, необхідних спеціалісту для її вирішення. Ця

модель має вигляд тексту обсягом біля 10–50 сторінок, який і називається «кейсом». Студенти попередньо вивчають його, залучаючи матеріали оглядових лекцій, інші різноманітні джерела інформації. Потім зміст кейсу детально обговорюється на практичних заняттях та диспутах, де викладач виконує роль диспетчера процесу співтворчості – генерує запитання, фіксує відповіді, підтримує дискусію.

Також значною перевагою технології кейс-стаді є не лише отримання знань і формування практичних навичок, а й розвиток системи цінностей студентів, їх професійних позицій, життєвих установок, професійного світосприймання.

Кейс-стаді технологія передбачає відповідні етапи, завдання, методи, форми роботи. Зокрема, виділено етапи навчання англійської мови в умовах університетського освітнього простору, використовуючи технологію «кейс-стаді»: 1) «входження» і розуміння ситуації; 2) постановка діагнозу, з'ясування можливих причин появи симптомів; 3) визначення стратегічних питань і ключових проблем (виявлення справжньої причини); 4) вироблення стратегічних альтернатив (пошук варіантів рішень); 5) оцінювання і вибір альтернатив (вибір оптимального рішення); 6) захист, обґрунтування рішення.

До кожного етапу навчання англійської мови в умовах університетського освітнього простору ставляться відповідні завдання: 1) уважно прочитати кейс, ознайомитися із ситуацією; 2) виявити проблему, узагальнити і проаналізувати інформацію; 3) розвинути гіпотези, уточнити проблеми їхньої ієрархії; 4) сформулювати альтернативні рішення; 5) оцінити альтернативи, скласти перелік переваг і недоліків кожної з альтернатив, рекомендувати альтернативне рішення, якому надається перевага; 6) підтвердити продуктивність рішення, обґрунтувати переваги.

Стосовно методів навчання англійської мови в умовах університетського освітнього простору, які також відповідають вказаним етапам: 1) робити помітки на полях, підкреслювати; 2) мозковий штурм; 3) вивчення і аналіз досвіду, дослідження, творчість; 4) презентація результатів аналізу.

Звичайно, результативне впровадження у процес навчання англійської мови в університетському освітньому просторі досить прогресивної ситуаційної технології навчання (кейс-стаді) можливе тоді, коли результати навчання матимуть важливе значення для студентів. Студенту ВНЗ (а не викладачеві, як це об'єктивно складається за сучасної ситуації) буде потрібна технологія кейс-стаді для отримання нових знань. Використовуючи дану технологію, студент прагнучиме ствердитись як професіонал, довести своє право на подальшу творчість, новаторство, кращі умови праці та її оплати. Кейс-стаді підтверджує, що якісне освоєння професійними знаннями стане можливим за змін організації процесу навчання англійської мови в університетському

освітньому просторі.

Реалізація інноваційних педагогічних технологій при викладанні англійської мови в університетському освітньому просторі здійснюється шляхом використання ряду прийомів, різноманітних підходів та технологій, які ґрунтуються на певних принципах. Тому, в умовах сьогодення найбільшого поширення набули принципи комунікативно-орієнтованого навчання, принцип мовленнєво-мисленнєвої активності навчання, принцип інтеграції у навчанні, принцип контекстуалізації, принцип домінуючої ролі безперекладної семантизації. Розглянемо детально кожен із принципів навчання студентів англійської мови в умовах університетської освіти.

1. Принцип інтерактивності – у навчальному процесі використовуються завдання, що моделюють інтерактивний характер спілкування, мають певну інформаційну прогалину (комуніканти володіють різними обсягами інформації), що спонукає студентів добувати інформацію один в одного, цінючи один одного як партнера по спілкуванню, а також використовуючи один одного як джерела нової інформації, думки чи досвіду, допомагають узгоджувати навчальні та комунікативні дії, установлювати та підтримувати стосунки, обмінюватись особистісно-значущою інформацією, співпрацювати в парах, невеликих групах і командах [4]. Студенти навчаються «комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими».

2. Принцип мовленнєво-мисленнєвої активності навчання ґрунтується на завданнях, що моделюють пошук та відбір інформації, аналіз, опис, порівняння, протиставлення, узагальнення, інтерпретацію, висловлення особистого ставлення, пояснення, доведення, формують психолінгвістичні механізми комунікативної діяльності, сприйняття та продукування іншомовного повідомлення. Викладач спонукає студентів самостійно конструювати свої знання, наприклад, у рамках проектної діяльності в умовах університетського освітнього простору [5].

3. Принцип інтеграції у навчанні – акцент робиться на завданнях, які моделюють реальний цілісний контекст спілкування – поєднання мовленнєвої і немовленнєвої діяльності, вербальних і невербальних засобів, візуальної та звукової репрезентації змісту і форми, забезпечують володіння різними видами лінгвокомунікативної діяльності в їх взаємозв'язку (комп'ютерні симуляції, мультимедійні презентації, аудіовізуальні засоби наочності).

4. Принцип контекстуалізації – у навчальному процесі розв'язуються завдання, які допомагають сприймати, реконструювати та відтворювати висловлювання і тексти як продукти спілкування, мовна компетенція формується в контексті (мікроситуаціях) вирішення комунікативних завдань. Важливу роль відіграє соціокультурний аспект навчання: знання історії,

моральних засад розвитку суспільства, менталітету [5].

5. Принцип домінуючої ролі безперекладної семантизації – переклад використовується переважно для семантизації абстрактної лексики, значення якої важко зрозуміти за допомогою наочності, моторики, екстралінгвістики тощо. Лексика в системі мовних засобів є найважливішим компонентом мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання й письма. У курсі англійської мови під семантизацією лексики розуміють пояснення значень нових, не зрозумілих слів різними способами. Повноти семантизування неможливо досягнути відразу. Чинниками, які необхідно враховувати для того, щоб зумовити ефективність добору семантизаційних прийомів, є: вік студентів; етап і мета навчання; урахування рідної мови студентів; мовленнєві можливості майбутніх фахівців; місце й час уведення нової лексики; набутий досвід і знання майбутніх фахівців [9, с. 124].

Ми погоджуємося з думкою О. Гусак, що педагогічна технологія в умовах університетської освіти передбачає включення до процесу англomовного навчання технологію створення ситуації успіху [6].

Під технологією створення ситуації успіху розуміємо проектування і реалізацію на практиці такої педагогічної системи, яка б була адекватна когнітивному і емоційно-вольовому стану студента. Результатом функціонування подібної виховної системи є досягнення студентом стану успіху, який активізує його позитивний загально-особистісний розвиток. Успіх у навчально-виховній роботі реалізується через формування педагогом конкретних ситуацій, які виявляються структурними і функціонуючими одиницями цілісного педагогічного процесу.

Ситуацію успіху, об'єктивно стимулюючи пізнавальну діяльність, створюють завдяки: використанню цікавої інформації в змісті досліджуваного й додаткового матеріалу; включенню додаткових відомостей про знаменитих людей; створенню проблемних ситуацій, які неминуче представлять щось знайоме з нового боку, часом несподіваного. Без відчуття успіху в студента пропадає інтерес до навчальних занять, але досягнення успіху в навчальній діяльності студента ускладнено рядом обставин, серед яких можна назвати недолік знань і вмінь, психічні й фізіологічні особливості розвитку, слабка саморегуляція й інші.

Тому використання технології створення ситуації успіху у процесі навчання англійської мови в умовах університетського освітнього простору, яка є суб'єктивним переживанням задоволення від процесу й результату самостійно виконаної діяльності. Технологічно ця допомога забезпечується рядом операцій, які здійснюються в психологічній атмосфері радості й схвалення, створюваної вербальними (мовними) і невербальними (міміко-пластичними) засобами. Тому викладач повинен володіти професійними і особистісними

якостями, тому що моральні аспекти спілкування педагога зі студентами мають колосальну значущість не лише у виховній роботі, але й в освоєнні англійської мови в умовах університетського простору.

Висновки. Таким чином з'ясовано теоретико-методичні аспекти впровадження інноваційних педагогічних технологій при викладанні англійської мови в університетському освітньому просторі. Визначено, що англомовна підготовка студентів в умовах університетської освіти не можлива без використання інноваційних освітніх технологій. Дослідження в галузі інноваційних педагогічних технологій підтверджують, що перспективним напрямом роботи в системі сучасного навчання англійської мови є інтегрований підхід, який поєднує комплексний навчальний процес, який буде забезпечувати розвиток комунікативних, творчих і професійних знань, потребу у самовдосконаленні, постійній самоосвіті студентів в умовах університетського освітнього простору.

Перспективним бачиться розкриття піднятої проблеми у виокремленні і з'ясуванні взаємодії та взаємозв'язку етапів впровадження інноваційних педагогічних технологій при викладанні англійської мови в університетському освітньому просторі.

Список використаних джерел:

1. Амірагова Н. С. Впровадження інтерактивних технологій у процесі навчання іноземних мов / Н. С. Амірагова // Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури у середніх та вищих навчальних закладах : матеріали міжвуз. наук.- практ. конф. – Євпаторія : РВНЗ Кримський гуманітарнийніверситет, 2009. – С. 54–57.
2. Байкова Л. А. Технология игровой деятельности / Л. А. Байкова. – Рязань : Рязанский государственный педагогический университет, 1994. – С. 13.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
4. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : [навчально-методичний посібник для самостійного вивчення курсу] / О. П. Буйницька. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький, 2009. – 100 с.
5. Васильєва Л. Навчання діалогічної форми спілкування іноземною мовою: відбір та організація навчального матеріалу / Л. Васильєва // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб. наук. праць. – Львів: Видавн. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – Вип. 4. – С. 238–247.
6. Гусак О. Г. Обґрунтування педагогічної технології створення ситуації успіху майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки / О. Г. Гусак, Н. І. Стялик. – Режим доступу : [file:///C:/Users/user/Downloads/znphknpred_2011_40\(1\)_6.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/znphknpred_2011_40(1)_6.pdf)
7. Зязюн І. Технологізація освіти як історична неперервність / І. Зязюн //

- Неперервна педагогічна освіта. Теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 73–85.
8. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение / А. П. Панфилова. – М. : «Академия». – 2009. – 170 с.
 9. Проскуріна Т. Лінгвістичний аспект педагогічної інноватики / Т. Проскуріна ; відповідальний за випуск М. М. Медвідь // Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов як чинник забезпечення дієвості знань : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – Харків : РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2014. – С. 124.
 10. Руденко-Моргун О. І. Инновационные технологии обучения / О. І. Руденко-Моргун // Образование. – 2010. – № 4. – С. 24–28.
 11. Стрельніков В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельніков, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.
 12. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина / Щуркова Н. Е. // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 66–70.

Transliteration of References:

1. Amirahova N. S Interactive technologies including in teaching foreign languages process / N. S Amirahova // Using interactive methods in teaching language and literature in secondary and higher education establishment : materials mizhvuz. nauk.- pract. conf. - Yevpatoria, Crimea RHEI Humanitarian university, 2009. – P. 54–57.
2. Baykova L. A. Technology of playing activities / L. A. Baykova. – Ryazan : Ryazan state pedagogical university, 1994. – P. 13.
3. Bepalko V. P. Pedagogical technology components / V. P. Bepalko. – Moscow : Pedagogika, 1989. – 190 p.
4. Buynytska O. P. IT and technical training [Textbook for self-study course] / O. P. Buynytska. – Kamenets : PE Buynytsky, 2009.– 100 p.
5. Vasilyeva L. Teaching of dialogic forms in the foreign language communication: the selection and organization of educational material / L. Vasilyeva // Theory and practice of teaching Ukrainian language as the foreign language: coll. science. works. – Lviv : Publication center LNU named after Ivan Franko, 2009.– Vol. 4.– P. 238–247.
6. Hoosak O. G. Justification of educational technology of creating the future teacher's success situation / O. G. Hoosak, N. І. Styahlyk. – Available from: /// C : / Users / user / Downloads / znpkhnpu_ped_2011_40 (1) __6.pdf
7. Zyazyun І. Technologization of education as a historical continuity / І. V. Zyazyun // Continuous pedagogical education. Theory and Practice. – 2001. – Vol. 1. – P. 73–85.

8. Panfilov A. P. Innovative Pedagogical technology. Active Teaching / A. P. Panfilov. – М. «Academy». – 2009. – 170 p.
9. Proskurina T. linguistic aspect of educational innovation / T. V. Proskurina ; responsible for the release Mikhail Medved // The combination of innovative technology and traditional teaching Ukrainian and foreign languages as a factor in ensuring the effectiveness of knowledge : materials national scientific-practical conference. – Kharkov : RIO HTEI KNTEU, 2014. – S. 124.
10. Rudenko-Morgun A. I. Innovative teaching technology / A. I. Rudenko-Morgun // Education. – 2010. – № 4. – P. 24–28.
11. Strelnikov V. Y. The modern teaching technologies in higher education : module for its listeners copyright courses for teachers MIPK PUET / V. Y. Strelnikov, I. G. Britchenko. – Poltava : PUET, 2013.– 309 p.
12. Schurkova N. E. Pedagogical technology as the teaching discipline / N. E. Schurkova // Pedagogy. – 1993. – № 2. – P. 66–70.



Gavrilyuk O.G.,
Lecturer, Department of English practice, SumDPU by A. Makarenko,
Sumy, Ukraine

Theoretical and methodological aspects of the implementation of innovative educational technologies at teaching English in university education area.

menegement@sspu.sumy.ua

ГАЙДАЙ Н.В.,

кандидат медичних наук,
доцент, кафедра акушерства і
гінекології,
Запорізький державний медичний
університет м. Запоріжжя, Україна

РЕВЕНЬКО О.М.,

кандидат медичних наук,
асистент, кафедра акушерства і
гінекології, Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя, Україна

НОВІТНІ ЗАСОБИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СТУДЕНТІВ З АНГЛОМОВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ З ФАХУ «АКУШЕРСТВО І ГІНЕКОЛОГІЯ» В УМОВАХ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Робота присвячена новим методам оптимізації навчального процесу англomовних студентів шляхом залучення їх до науково-дослідної роботи в студентському науковому товаристві на кафедрі акушерства і гінекології ЗДМУ, новітнім засобам навчального процесу, удосконаленням практичних навичок, розглядом клінічних ситуацій, рівнем лікувальної практичної майстерності викладача.

Ключові слова: англomовні студенти, акушерство і гінекологія, тести, ділові ігри, стимуляційні класи, студентське наукове товариство.

Работа посвящена новым формам обучения англоязычных студентов на кафедре акушерства и гинекологии ЗГМУ путем совершенствования практических навыков, разбору клинических ситуаций, уровне профессионального мастерства преподавателя.

Ключевые слова: англоязычные студенты, акушерство и гинекология, тесты, деловые игры, стимуляционные классы, научный студентский кружок.

This work is devoted to the new methods of training of English – speaking students at the department of Obstetrics and Gynecology of ZSMU. It is offered new methods of educational work by variety of scientific work, improvements of practical skills by independent student work.

Key words: *English speaking students, obstetrics and gynecology, tests, stumultion classes, students scientific society.*

Інтеграційний потенціал сучасної освіти дуже великий. Враховуючи швидкі темпи розвитку медицини дуже важливо для спеціалістів, які забезпечують медичне обслуговування, мати найновіші клінічні настанови з обстеження та лікування вагітних високого ризику.

Згідно Декларації щодо медичної освіти, прийнятої 39-ю Всесвітньою медичною асамблеєю в Мадриді в жовтні 1987 року, «медична освіта є процес безперервного навчання, що починається з моменту вступу на медичний факультет і закінчується після завершення лікарської практики». «Учитель, образ его мыслей - вот, что самое главное во всяком обучении и воспитании», - казав Дистервег.

Викладач навчає тому, що знає сам, навчає навичкам, якими володіє сам. Викладач клінічної кафедри одночасно є лікарем. У зв'язку з цим, яким лікарем він передстає перед студентами, багато в чому визначає етику навчального процесу. Не виникають етичні проблеми, якщо викладач багато знає і багато чому може навчити. Між викладачем і студентами виникають особливі партнерські відносини: в учбовому процесі при клінічному розборі хворого вони стають колегами. При цьому викладач-клініцист може продемонструвати рівень свого клінічного мислення, вміння розмовляти з хворими, навичкам обстеження, професійний підхід до інтерпретації результатів клініко-лабораторних та інструментальних методів дослідження. Крім того, вміння викладача зацікавити майбутніх лікарів у активній участі у клінічному розборі хворої, вислуховуючи і обговорюючи думку студентів. На кафедрі акушерства і гінекології ЗДМУ велике значення в програмі підготовки студентів з англomовною формою навчання відводиться лекційному матеріалу з особливостями вікової фізіології і патофізіології, фармакокінетики лікарських засобів, критичним станам з урахуванням сучасних клінічних протоколів алгоритму надання спеціалізованої допомоги, показанням до різних хірургічних втручань. Процес навчання на практичних заняттях проводиться з використанням моделювання клінічних ситуацій і тестових завдань. Велике значення надається опануванню практичними навичками як в акушерстві так і в гінекології. Звертається увага студентів на актуальність проблеми ранньої діагностики невідкладних станів для своєчасного проведення лікувальних

заходів, що у свою чергу, впливає на результат лікування. Залучення новітніх стимуляційних технологій в учбовий процес дає можливість навчання і відпрацювання практичних навичок, перевірки якості отриманих знань при ургентних акушерських ситуаціях: післяпологових акушерських кровотечах, дистогії плечиків, асфіксії новонародженого.

Створення учбово – інноваційних центрів із залученням стимуляційних технологій дає можливість навчання і відпрацювання практичних навичок сучасних методів остановки акушерських кровотеч: компресія черевної аорти, бімануальна компресія матки, балонна тампонада порожнини матки; робота з манекеном для ознайомлення і вдосконалення техніки практичних навичок. Ознайомлення та обговорення сучасних рекомендацій з невідкладної допомоги при геморагічному шоці і ДВС – синдромі в акушерстві на тлі масивних кровотеч. Відпрацювання ситуаційних сценаріїв з подальшим обговоренням. Робота в команді та оцінка комунікації між її членами. Ознайомлення з сучасними принципами і відпрацюванням техніки серцево – легеневої реанімації вагітних.

Важливим аспектом навчального процесу є об'єктивне оцінювання знань студентів на етапі пересічного, на протязі циклу та заключного контролю знань. Уникнути конфліктних ситуацій, підвищити об'єктивність оцінювання знань дозволило залучити в учбовий процес тестових завдань. Згідно цієї системи застосовується кількісний критерій оцінювання-процент правильних відповідей. Слід пам'ятати при підготовці тестів- формулювання коректних тестів. Однак, в клінічній медицині не завжди можливо однозначно відповісти на поставлене запитання. У зв'язку з цим, в процесі проведення практичних занять, модульного контролю на лекціях необхідно обговорювати можливі варіанти відповіді.

Майбутній лікар повинен залучатися до сучасних технологій надання та обробки інформації – комп'ютеру, Інтернету, тестуванню, діловим іграм. Особливе значення має набуття практичних навичок. Студент повинен не тільки знати, але й вміти. Лікарському вмінню, навичкам можливо навчитися тільки з залученням пацієнтів, коли можливо ознайомитись з анамнезом життя, перебігом вагітності, провести об'єктивне обстеження. При цьому студент стає активним учасником не тільки учбового, але й лікувального процесу, що підвищує його самооцінку і мотивацію до навчання.

Крім знань, зростає відповідальність студента у зв'язку з тим, що в процесі навчання він залучається до лікарської таємниці пацієнтки. З цією метою в західно-європейських вищих навчальних закладах залучають волонтерів, акторів в якості пацієнта. Надання навичок щодо виконання норм професійної лікарської етики добре вплине на загальну ситуацію з етикою та правами людини.

Основна концепція міжнародної організації «Суспільство знань» під егідою ЮНЕСКО-«всесвітній єдиний освітній простір» набула особливої актуальності у зв'язку з інтеграцією України в Європейський союз, що передбачає відповідність професійних вимог до лікарів акушерів-гінекологів в Україні із критеріями Європейського союзу. Формування сучасного лікаря - це безперервний процес напруженої праці і самовдосконалення.

На кафедрі акушерства і гінекології ЗДМУ велике значення в програмі підготовки студентів з англomовною формою навчання відводиться лекційному матеріалу з особливостями вікової фізіології і патофізіології, фармакокінетики лікарських засобів, критичним станам з урахуванням сучасних протоколів алгоритму надання спеціалізованої допомоги, показанням до різних хірургічних втручань. Процес навчання на практичних заняттях проводиться з використанням моделювання клінічних ситуацій і тестових завдань. Велике значення надається опануванню практичними навичками як в акушерстві так і в гінекології. Практичні навички надаються в стимуляційних класах, потім у ліжка пацієнтки. Звертається увага студентів на актуальність проблеми профілактики, ранньої діагностики невідкладних станів для своєчасного проведення лікувальних заходів, що у свою чергу, впливає на результат лікування.

Послідовність цих складових навчального процесу сприяє формуванню клінічного мислення і вдосконалення отриманих знань.

Одним із шляхів поліпшення підготовки студентів з англomовною формою навчання є залучення їх до наукової роботи в студентському науковому товаристві, що працює на кафедрі і вже має свої традиції. Багаторічний досвід роботи в студентському науковому товаристві підтверджує, що науковий пошук, робота з медичною літературою, дослідженням їх оцінити не тільки поглиблює знання з окремої акушерської чи гінекологічної проблеми, а й допомагає клінічно мислити, використовувати отримані результати в майбутній практиці. Студенти з англomовною формою навчання з великим інтересом відгукнулись на цей вид самостійної студентської діяльності. Теми наукових досліджень ми обговорюємо заздалегідь, разом зі студентами.

Результатом науково-дослідної роботи є високий ступінь засвоєння учбового матеріалу. Студенти є співавторами друкованих праць, беруть активну участь у конференціях, як в університеті, так і в конференції, що проводиться в різних містах України.

Сучасні технології передачі знань ефективно спряють формуванню майбутнього фахівця, мати поглиблені знання з предмету, більш впевнено почувати себе в професійних ситуаціях.

Добре, коли майбутній лікар своєю творчою працею і, насамперед, безперервним засвоєнням та удосконаленням фахової освіти, підвищує престиж професії і ВУЗу, де отримує якісне навчання.

Наявність мовного бар'єру між пацієнтами та іноземними студентами перешкоджає організації індивідуальної роботи із пацієнткою. У зв'язку з цим, викладач має бути присутнім під час самостійної роботи цілої групи, забезпечуючи синхронний переклад, проводити корекцію опитування та клінічного огляду пацієнтки. Цей факт значно знижує інтенсифікацію навчального процесу.

З метою продуктивного засвоєння на практиці теоретичного матеріалу та закріплення отриманих знань студентів впроваджена робота над типовими ситуаційними завданнями із залученням фантомного курсу. У зв'язку з цим оптимальною є академічна група, що складається з 3-5 іноземних студентів.

Видання навчальних посібників, методичних рекомендацій орієнтує та активізує діяльність студентів на самостійну творчу роботу та сприяє формуванню клінічного мислення, професійних навичок, що створює необхідні умови для успішного навчання.

З цією метою викладачами нашої кафедри написані і видані у двох томах цикл лекцій з сучасного акушерства і гінекології. Також на кафедрі формується фільмотека навчальних фільмів за тематикою.

Цікавим і нетрадиційним заходом для засвоєння студентами навчального матеріалу є заохочення до виступів з доповідями. Особливо приємно коли студент із англomовною формою навчання посідають призові місця на міжнародних студентських форумах у різних містах України.

Особливий інтерес у закріпленні формування лікарської інтуїції, вміння об'єктивно оцінювати різноманітні клінічні ознаки хвороби та вдосконалення практичних навичок є час літньої лікарняної практики, яку проходять студенти в різних відділеннях пологових будинків м.Запоріжжя.

По завершенні циклу літньої лікарської виробничої практики проводиться тестування студентів з метою контролю знань та оцінювання ефективності її проведення.

З цією метою співробітниками кафедри розроблений комп'ютерний варіант тестів з акушерства і гінекології, що дають можливість перевірити глибину знань з ключових питань дисципліни.

Щорічна наукова студентська університетська конференція, де студенти надають доповіді з мультимедійним супроводом, проводиться щороку і є святом знань наукового студентства Запорізького державного медичного університету. Формування сучасного лікаря - це безперервний процес напруженої праці і самовдосконалення. Основна концепція міжнародної організації «Суспільство знань» під егідою ЮНЕСКО - «всесвітній єдиний освітній простір» набула особливої актуальності у зв'язку з інтеграцією України в Європейський союз, що передбачає відповідність професійних вимог до лікарів акушерів-гінекологів в Україні із критеріями Європейського союзу.

Список використаних джерел:

1. Андрійцев В. Сучасна правнича наука та освіта на шляху до Болонського процесу//Вища школа-2005.-№3.- с.36-54
2. Борисюк А.С.Соціально – психологічний контекст та організаційно – методичні умови становлення професійної ідентичності студентів-медичних психологів//Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору :-К.: Гнозис.Д.1,Вип.27.Том V(38),2012.- с.54-61
3. Волосовець О.П. Питання освіти у контексті впровадження засад Болонської декларації у вищій медичній школі//Медична освіта.-2005.-№2.- с.9-16
4. Ковальчук Л.Є. Удосконалення самостійної роботи студентів_ необхідна умова реалізації ідей Болонського процесу//Галицький лікар,Вісн,2008.т.15.№1.- с.79-81
5. Педагогічна майстерність:підручник/І. А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. За аг.ред. І.А.Зазюна. – К. :Вища школа,2004.– 422с
6. Сбруєва А. Болонський процес-пошук шляхів підвищення конкурентно-спроможності Європейської вищої освіти//Шлях освіти-2002.-№1.- с.18-21
7. Толстанов О.К. Реформа в медичній галузі-це,перш за все,зміна фінансування//Український медичний часопис,5(85)-ІХ/ X 2011.- с.13-14

Transliteration of References:

1. Andriytssev in the modern legal science and education on the way to the Bologna process,//high school-2005.-3.-p. 36-54
2. Borisyuk and socio-psychological context and organizational-methodical conditions of formation of professional identity of students-medical psychologists//higher education in Ukraine in the context of integration into the European educational space:-Ph...: Gnosis etc. 1, issue 27. Volume V (38),2012.-s. 54-61
3. Volosovets o.p. education in the context of the implementation of the principles of the Bologna Declaration in higher medical school//medical education.-2005.-No 2.-p. 9-16
4. Kowalczyk I. is the improvement of independent work of students _ a necessary condition for the realization of the ideas of the Bologna process, Galicia//, Visn, 2008.15. # 1.-p. 79-81
5. Pedagogical skill: tutorial/and a. Zâzûn, I. Kramuşenko, f. Kryvonos, etc.. According to AG ed. I. a. Zazûna, k.: high school,2004-422 c
6. Sbruêva a. Bologna process-finding ways to increase the competitiveness of European higher education//path of education-2002.-n 1.-pp. 18-21
7. Tolstanov o. k. reform in medicine is, above all, changing the financing//Uk p aïns'kij medical journal, 5 (85) IX / X 2011.-p. 13-14.



Gaidai Nataliya
Doctor of Medicine and Philosophy,
Associate Professor of Department of Obstetrics and Gynaecology,
Zaporozhye State Medical University,
Zaporizhzhya, Ukraine

Revenko Aleksandr
Doctor of Medicine and Philosophy,
Assistant of Department of Obstetrics and Gynaecology,
Zaporozhye State Medical University,
Zaporizhzhya, Ukraine

Modern tools of the educational process of students learning the English language of the specialty «Obstetrics and Gynecology» in terms of introducing European standards of higher education in Ukraine

n.gaidai@yandex.ua

ДРОЗДОВИЧ Н.Ю.,
старший викладач,
Національний технічний університет
України “Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського”,
м. Київ, Україна

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядаються питання застосування цифрових медій в навчальних процесах. Йдеться про створення інтерактивного мультимедійного підручника, перш за все для вивчення англійської мови професійного спрямування в технічному університеті. Аналізуються фактори, що визначають ефективність застосування цифрових медій, вимоги до учасників навчального процесу. Характеризуються типові складові електронного підручника, зокрема лінгвістичного характеру, наводяться засоби придатні для їх створення.

Ключові слова: цифрові медіа, мультимедіа, інтерактивність, електронний підручник, навчальний процес.

В работе рассматриваются вопросы применения цифровых медиа в учебном процессе. Речь идет о создании интерактивного мультимедийного учебника, прежде всего для изучения английского языка профессионального направления в техническом университете. Анализируются факторы, определяющие эффективность применения цифровых медиа, требования к участникам учебного процесса. Характеризуются типичные составляющие электронного учебника, в частности лингвистического характера, приводятся средства пригодные для их создания.

Ключевые слова: цифровые медиа, мультимедиа, интерактивность, электронный учебник, учебный процесс.

Some problems of introducing digital media in learning processes have been discussed and evaluated from the point of view both students and teachers. Main constituents and actors of the process of teaching and learning have been selected and described. Corresponding challenges and requirements have been introduced.

The English for special purposes at technical universities has been chosen as a main subject area. User driven interactive multimedia learning resource in a form of a digital textbook has been selected as a main learning tool. Typical components of the digital textbook, first of all of linguistic character, have been listed. The world best practice has been referred.

Key words: digital media, multimedia, interactivity, electronic textbook, teaching process.

Цифрове високо технологічне XXI століття характеризується масовим впливом інформаційного суспільства на всі сторони громадського життя, в тому числі на освітній процес практично на всіх його рівнях. Доступність електронних планшетів, смартфонів, інших гаджетів, не кажучи вже про традиційні персональні комп'ютери, приводять до того, що електронна освіта втручається практично до рівня дитячого садка. Перифразуючи відому тезу академіка А.П.Єршова про майбутню освіту, можна тепер уявити собі таке навчання арифметиці: «Якщо до придбаних трьох смартфонів придбати ще два, скільки стане смартфонів?» Відтак вища школа стоїть перед серйозним викликом з боку вчорашніх школярів, звиклих розв'язувати свої проблеми за допомогою Інтернет, оперувати інтерактивними мультимедійними програмами і засобами комунікації.

Звісно за даними міжнародного проекту Internet Live Stats <http://www.internetlivestats.com/internet-users-by-country/> Україна посідає лише 34-е місце в світі за кількістю користувачів Інтернету (понад 19,6 мільйонів станом на січень 2017 року), але за відсотком охоплення не потрапляє навіть до сотні перших країн (44,1%), лідером серед яких стали північні країни Ісландія (100%), Фарерські острови (98,5%), Норвегія (98%) тощо. Правда порівняно скромне місце України у всесвітній статистиці, не цілком відповідає практично 100-відсотковому охопленню Інтернет та інформаційними технологіями студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів України. Не маючи даних щодо прихильності школярів до методів електронного навчання, скористаємося результатами опитування, проведеного у 2013 році в Німеччині (вона посідає 8-е за кількістю – 71 млн користувачів – і 24-е місце за охопленням – 88% – в світовому рейтингу) Інститутом демоскопії Алленсбаху, http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/Digitale_Medien_2013.pdf. Лише 16-17% учнів молодших та середніх класів та 9% учнів старших класів гімназій не надавали значення застосуванню цифрових медій у навчанні, в той час як 47% вважали їх застосування важливим і дуже важливим. Досвід показує, що саме такого роду випускники складають сту-

дентський контингент вищих навчальних закладів. В той же час лише 4% вчителів гімназій не приділяли уваги цифровим методам навчання, а 45% вважали, що їх застосування істотно змінює навчальну парадигму.

Характеризуючи підстави впровадження цифрових медій до навчальних процесів, необхідно спиратися на три фактори:

Соціальний, що полягає у визнанні ролі цифрових інформаційних в сучасному суспільстві, а відтак в узгодженні форми і методів організації освіти з викликами інформаційного суспільства.

Педагогічний, що вимагає надання студентові сучасних якомога якісніших навчальних матеріалів з метою суттєвого підвищення ефективності співпраці як студента з викладачем, так і студентів між собою, який можливий із-за широкого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій.

Професійний, що наближає технологічний рівень навчального процесу до професійних стандартів у реальних бізнес процесах на основі інноваційних технологій майбутньої професійної діяльності студентів.

Маючи на увазі перш за все опанування іноземних мов, зауважимо, що технічні засоби здавна використовувалися при їх вивченні. Перед усім це були лінгафонні кабінети, призначені для прослуховування аудіоматеріалів. Але повна відсутність інтерактивності, примітивна навігація не могли повністю задовольнити проблеми вивчення мови, перш за все також у зв'язку з повною відсутністю технічної підтримки контролю як з боку технічного засобу, так і самоконтролю.

Замислюючись над впливом цифрових медій на процес навчання в цілому, необхідно виділити фактори, що визначатимуть цей вплив. Навчальний захід є процесом інтерактивного вербального спілкування викладачів і учнів (студентів), протягом якого викладачі викликають і підтримують активну участь студентів. Цифрові медії відіграють при цьому роль дидактичних інструментів або навчальних матеріалів чи наглядних посібників. У найпростішому випадку виділяються чотири складових фактори впливу цифрових медій на навчальний процес. Це власне самі цифрові медії, навчальний процес, до якого вони впроваджені, і актори, задіяні в цьому процесі, тобто викладачі і студенти.

Розглядаючи цифрові медії як такі, необхідно чітко уявляти собі цілі, переслідувані їх застосуванням у навчальному заході, форму їх подачі, наявність відповідних технічних засобів для їх відтворення в класі, механізми доступу під час заняття та поза ним, відповідність їх змісту навчальному заходу, рівень їх придатності для самостійної роботи студентів, в тому числі, самоконтролю тощо.

Сам навчальний процес вимагає тепер іншого підходу до свого планування, визначення його цілей та змісту, формування взаємодії аудиторної і

самостійної роботи студентів. Загалом кажучи перебіг навчального процесу в цілому, як і кожного окремого навчального заходу суттєво зміниться.

Викладачі в свою чергу повинні поєднувати компетентність у своїй специфічній галузі з цифровою компетентністю. Важко розраховувати на доступність стандартних, а саме непропріетарних програмних засобів, доступних у вільному розповсюдженні, особливо у лінгвістичній сфері. Тому навчальним закладам, як правило, доводиться покладатися на власні зусилля у створенні цифрових медій для навчання. Викладачі іноземної мови професійного спрямування повинні або покладатися на підтримку профільних кафедр, або, як це найчастіше стається, поєднувати усі три компетентності: лінгвістичну, технічну і медійну, спираючись на підтримку і ентузіазм з боку студентів.

Беручи до уваги студентів, потрібно з'ясувати рівень їх цифрової компетентності та технічні можливості з точки зору відповідності цифрових навчальних матеріалів, що у випадку студентів технічних вишів не повинно складати значної проблеми.

Застосування цифрових медій покликано не лише підвищити зацікавленість у вивченні певної дисципліни, в нашому випадку іноземної мови професійного спрямування, а й позитивно вплинути на успішність. Візуальне сприйняття інформації виявляється ефективнішим, а у випадку зображень технічних пристроїв та деталей просто не замінимим. Ще більше можливостей дають відеоматеріали, особливо керовані інтерактивними сценаріями. Навіть фонетичні вправи набувають принципово нового змісту при доповненні аудіоматеріалу відповідним відеорядом. Особливо важливо підкреслити існування важкої для подолання проблеми фонетичної фосилізації вимови, наявної при вивченні іноземної мови. Порушення, що виникають унаслідок протидії фонологічних систем рідної та іноземної мов та особливостей артикуляційної бази, сприймаються носіями мови як іншомовний акцент. У лінгвістичній літературі акцент визначають як сукупність порушень з різною відповідністю, а саме будь-яких порушень, що фіксуються слухачем як ненормативні. Однак при вивченні іноземної мови, а особливо під час самостійних вправ, студент не завжди знайде слухача для вповні компетентно оцінювання правильності вимови. Тому пріоритетним виявилось створення програмно-технічних засобів для відображення структури усного мовлення, організації процесу розпізнавання мовлення, побудови акустичних та лінгвістичних моделей мови, а також інших засобів, що пов'язані з процесом обробки усного мовлення. Як приклад, можна навести відкриту систему розпізнавання мовлення CMU Sphinx <http://cmusphinx.sourceforge.net/>, впровадження якої до навчального процесу ще чекає свого часу. Немаловажним при використанні засобів розпізнавання усного мовлення виявляється і психологічний аспект. Студент не так боїтиметься продемонструвати свою некомпетентність, скажімо у вимові,

перед комп'ютером, на якому встановлена програма оцінювання якості вимови, як перед власним викладачем. Тому наявність серед цифрових навчальних засобів особливого програмного модуля, який би давав оцінку правильності вимови окремих слів та фраз на основі аналізу аудіо записів цих слів є дуже бажаною. В той же час кількаразове повторення вправи з комп'ютером призведе до безбоязної відповіді педагогу.

Якщо ж говорити про традиційні профільні застосування цифрових медій, то попри очевидне їх тяжіння до технічних наук, зауважимо, що інтерактивні мультимедійні навчальні курси іноземним мовам були чи не першими серйозними проривами у застосуванні спочатку компакт-дисків CD, а згодом і цифрових відеодисків DVD. Це говорить про те, що лінгвістика стала одним з першопроходьців у створенні інтерактивних мультимедійних навчальних матеріалів, а кафедри іноземних мов в першу чергу, технічних вишів, просто зобов'язані не тільки залишатися на рівні, але й постійно підвищувати його.

Як зразок, гідний наслідування, можна навести віртуальний лінгвістичний кампус Virtual Linguistic Campus <http://linguistics.online.uni-marburg.de/>, створений у Марбурзькому університеті під керівництвом професора Юргена Гандке, до речі, викладача англійської мови, відомого своїми чисельними працями в сфері застосування цифрових технологій у освіті. Демонстраційна версія віртуального лінгвістичного кампусу доступна після відповідної реєстрації, але доступ до повної версії вимагатиме додаткових витрат. В кожному разі потреба створення подібних навчальних ресурсів у вітчизняному навчальному просторі не викликає сумніву. Зусилля ужиті в цьому напрямку кафедрою англійської мови №2 Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського" слугуватимуть першими кроками у вказаному напрямку.

Виходитимемо з того, що впровадження засобів електронного навчання на усіх навчально-освітніх рівнях сьогодні стало викликом часу і де-факто стандартом. Зараз йдеться не про доцільність чи недоцільність електронної освіти, а в першу чергу про пошук найефективніших засобів і методик навчання. Паперові навчальні матеріали просто не встигають за темпами розвитку технологій освіти навіть в таких на перший погляд консервативних галузях як вивчення іноземних мов. Дійсно, за порівняно короткий період часу викладання англійської мови пройшло семимильними кроками від класичного підручника Бонка та революційного на той час чотиритомника Екерслі до лавиноподібного потоку широко розповсюджених оксфордських навчальних матеріалів, доповнених навчальними курсами на дискових носіях або Інтернет ресурсах. Наповнені найсучаснішими засобами мультимедіа, до яких належать синтез текстової, аудіо та відео компонентів, сучасні електронні ресурси

вражають своїм розмахом і рівнем.

Але залишається одна серйозна проблема, а саме проблема вузької спеціалізації, характерна для вивчення іноземних мов професійного спрямування особливо в високотехнологічних галузях таких, наприклад, як інформаційно-комунікаційні технології або авіа та ракетобудування. Значним просуванням у вивченні англійської мови для потреб авіаційних інженерів стало застосування курсів, створених на кафедрі англійської мови професійного спрямування № 2 на базі системи електронного навчання MOODLE [1]. Термінологічний тренажер, цифровий словник і тезаурус, електронні уроки, лексичні та граматичні вправи, вправи для аудіофайлів, кросворди, квести, творчі завдання, тестові завдання – все це урізноманітнює навчальний процес, підвищило його привабливість і зацікавленість студента як у процесі, так і результаті навчання.

На порядок денний ставиться питання створення профільного начального матеріалу в електронному форматі у вигляді інтерактивного Інтернет-ресурсу, який відіграватиме роль повноцінного електронного мультимедійного підручника [2]. Мультимедійний електронний підручник – це систематизоване надання учбового матеріалу в форматі мультимедійного контенту засобами інформаційно-комунікаційних технологій. В першу чергу це Інтернет, але можливі як Інтранет варіанти так і їх поєднання. Електронний підручник — це автоматизована повчальна система, що включає дидактичні, методичні і інформаційно-довідкові матеріали з навчальної дисципліни, а також програмне забезпечення, яке дозволяє комплексно використати його для самостійного опанування матеріалу та контролю знань. Електронні підручники характеризуються розвиненою системою пошуку на основі міток змісту, глосарію і гіперпосилань. Вони здатні інтегрувати в собі електронні довідники, вікторини, словники, підручники, лабораторні роботи, презентаційні ресурси, лекційні ресурси, практичні ресурси, ресурси-імітатори. Крім цього текстографічні матеріали можуть містити відсилання не лише на стандартні складові (глосарій чи список термінів), але і спливаючі пояснення, переходи на інші частини ресурсу, пов'язані в контексті з цією темою, і тому подібне. До тексту, можна також додати ілюстративний матеріал — малюнки, таблиці, графіки.

Створення подібного підручника значно виходить за рамки можливостей системи MOODLE, здатність якої полягає радше в доставці, а не створенні контенту. Воно вимагатиме застосування серйозних програмних систем та апаратури. Перше уявлення про різноманітність засобів мультимедіа саме для вивчення іноземних мов та систем, придатних для їх створення можна знайти, наприклад, в монографії Юргена Гендке [3].

Матеріали, призначені для розміщення в електронних, точніше кажучи, цифрових, підручниках повинні носити мультимедійний характер. Як відомо,

мультимедіа – це сукупність комп'ютерних технологій, що одночасно використовують кілька інформаційних середовищ: графіку, текст, відео, анімацію, звукові ефекти тощо у поєднанні з розвиненими засобами навігації, пошуку і системної інтеграції.

Зупинимось на кількох найважливіших складових цифрових підручників.

Перш за все – це текстові матеріали, власне, підручник, подані у сучасних гіпертекстових форматах, що дозволяють багато віконний режим перегляду, перехресні посилання, навігацію за змістом, приєднання різноманітних носіїв інформації, додаткових ресурсів тощо. Прикладом подібної організації текстової інформації можуть служити файли формату pdf, створені за допомогою технології Adobe Acrobat або її відкритої альтернативи на зразок PDFCreator чи PDFLite.

Мультимедійні презентації, створені за допомогою Microsoft або Open Office, призначені як для індивідуального на комп'ютері, так і колективного на широкому екрані перегляду теж слугуватимуть важливими складовими цифрових підручників. Супровід презентації відео лекцією все ще залишається питанням окремих дискусій. Відомі приклади запису “живих” лекцій прямо в аудиторії, зокрема в Массачусетському технологічному інституті на відомому Інтернет ресурсі <https://ocw.mit.edu/index.htm>, але ефективнішим виявляється поєднання відеолекції з переглядом презентаційних слайдів. Така інтерактивна відео лекція повинна містити засоби навігації за змістом відео лекції за допомогою гіперпосилань. Додатково є кнопки включення режимів відтворення і паузи, переходу до початку слайда (для повторного відтворення пов'язаного з ним фрагмента відеоряду), на попередній слайд, на наступний слайд, до початку і до кінця відео лекції. Вид кнопок – колір і яскравість їх написів повинен змінюватися відповідно до режиму відтворення відео лекції і позиції в відеоряді. Перевага інтерактивних відео уроків очевидно. Студент може вибрати властивий йому індивідуальний темп навчання. У будь-який момент він може звернутися до тієї частини інформації, яка викликає у нього труднощі, переглянути ще раз. Звичайно, добре, якщо передбачаються і різні рівні складності відео уроку. Ідеальний інтерактивний відео урок, напевне, повинен передбачати і функції контролю, тестування. Але створення таких уроків поки що виглядає справою, можливо, недалекого, але майбутнього.

Важливими складовими слугуватимуть відео фрагменти (постановочні сюжети: природні та фізичні явища, технічні експерименти, наприклад, запуски ракет чи функціонування двигунів тощо). Відео фрагменти можуть супроводжуватися колективним обговореннями побаченого або контрольним опитуванням як усним, так і у вигляді програмованих тестів.

Анімовані та інтерактивні карти і схеми (текст диктора пояснюється динамічною графікою на картах і схемах, а поява звукового, текстового або

графічного пояснення управляється користувачем за допомогою інтерактивних елементів) можуть служити важливими складовими інтерактивних відео уроків.

Реконструкції (анімовані або відео реконструкції подій чи явищ, які не можна з будь-яких причин зняти і нині, наприклад, функціонування зниклих моделей технічних пристроїв чи літальних апаратів: комп'ютер Конрада Цузе або вертоліт Ігоря Сікорського) дозволять доповнити цифровий підручник матеріалами історичного характеру.

Нарешті підручник повинен спиратися на багатий архів аудіо, відео та фотодокументів (фотографій, рисунків, відеороликів, аудіо фрагментів, панорамних керованих презентацій тощо).

Отже мультимедійний навчальний підручник являє собою складний продукт, в якому втілюються інтерактивні можливості технічних засобів навчання. Інтерактивність має на увазі активне залучення студентів до роботи з електронним ресурсом, що передбачає певну діяльність безпосередньо з об'єктами на екрані (перетягування, сортування, розстановка об'єктів, вибір об'єкта тощо). Елементи подібного виду створюють додаткову психологічну структуру процесу навчання, яка сприяє сприйняттю і запам'ятовуванню матеріалу, спираючись на одну з найбільш значущих переваг електронного підручника – це уявлення матеріалу в наочному і доступному вигляді (використання ілюстрації, анімації, звукового супроводу, гіперпосилань, відео сюжетів) у поєднанні з цілеспрямованою взаємодією студента з навчальним ресурсом.

Одразу необхідно визнати, що створення електронного підручника – це лише перше питання в низці проблем, які виникатимуть в процесі його використання. Далі йтиметься про його модернізацію, налаштування на швидкоплинну зміну технологій у обраній предметній області та, нарешті, на опрацювання зворотних зав'язків зі студентами та колегами. Не останню роль відіграватиме співпраця з професійними кадрами, досвід якої вже певною мірою був набутий у попередні роки.

Підводячи підсумки, можна стверджувати, що створення мультимедійних електронних підручників іноземних мов професійного спрямування повинно стати спільною науковою-методичною розробкою мовних і професійних кафедр з широким залученням студентів у формі курсових і випускних кваліфікаційних робіт. В першу чергу через обмеженість наявних ресурсів слід орієнтуватися на засоби, що знаходяться у вільному доступі, налагоджувати співпрацю з громадськими ініціативами створення навчального контенту типу системи Prometheus <http://prometheus.org.ua/>. Як приклад, можна навести курс "Бізнес-англійська", викладений на цьому ресурсі. За можливості можна шукати способи використання широкого спектру високотехнологічних

пакетів компанії Adobe, включаючи Adobe Captivate, або віддати перевагу їх відкритим аналогам. На додачу до наведених вище згадаємо також засоби створення інтерактивних уроків таких, як ActivePresenter, CourseLab, Openvid тощо.

Список використаних джерел:

1. Дроздович Н.Ю. Англійська мова [Електронний ресурс]: «Термінологічний словник-тренажер для студентів 5 курсу спеціальності 6.0100101 «Літаки та вертольоти» факультету авіаційних і космічних систем / Дроздович Н.Ю., Вадаська С.В. – К.: НТУУ «КПІ», 2010. – Режим доступу до курсу: <http://moodle.udec.ntu-kpi.kiev.ua/moodle/course/view.php?id=294>
2. Дроздович Н.Ю. До питання створення електронних підручників іноземних мов // Н.Ю.Дроздович Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні підходи у викладанні дисциплін: європейські студії» (Київ, 10 січня 2017 р.). – Київ, 2017. С.37-39
3. Jürgen Handke Multimedia im Internet: Konzeption und Implementierung. / Jürgen Handke — Marburg. «Oldenbourg», 2003, 377p.

References:

1. Drozdovych N.J. English language : Terminology trainer for students of 5-th year of study specialty 6.0100101 "Aircrafts and helicopters" Faculty of Aerospace Systems / Drozdovych N.J.,Vadaskaya S.V.-K. NTUU "KPI", 2010.— Retrieve from: <http://moodle.udec.ntu-kpi.kiev.ua/moodle/course/view.php?id=294> Kyiv [Ukraine]
2. Drozdovych N.J. (2017) Digital technology in teaching foreign language. / N.J. Drozdovych // " Innovative trends in students training: European studies" Proceedings of the International Research and Development Conference p.p. 37-39 Kyiv [Ukraine]



Drozdovychy N.Y.

Senior Lecturer, National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute named Igor Sikorsky», Kyiv, Ukraine

Digital technology learning foreign languages

Drozdovych@gmail.com

ДЬЯЧКОВА Я.О.

кандидат педагогічних наук, викладач,
кафедра іноземних мов економічного
факультету, Київський національний
університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ

У статті пропонується визначення інформатизації, окреслюються теоретичні та методичні засади інформатизації освітнього процесу в вищих навчальних закладах, розглядається сучасний стан інформатизації вищої освіти, розкриваються основні напрями активного застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому середовищі, визначаються дидактичні та методологічні можливості інформатизації для організації навчання іноземних мов та вказується роль інформатизації у навчанні професійно спрямованого англomовного говоріння майбутніх фахівців у лоні сучасних підходів до навчання іноземних мов.

Ключові слова: інформатизація; освітній процес; професійно спрямоване англomовне говоріння; майбутні фахівці.

В статье предлагается определение информатизации, определяются теоретические и методические основы информатизации образовательного процесса в высших учебных заведениях, рассматривается современное состояние информатизации высшего образования, раскрываются основные направления активного применения информационно-коммуникационных технологий в образовательной среде. Определяются также дидактические и методологические возможности информатизации для организации обучения иностранным языкам и указывается роль информатизации в обучении профессионально направленному англоязычному говорению будущих специалистов в лоне современных подходов к обучению иностранным языкам.

Ключевые слова: информатизация; образовательный процесс; профессионально направленное англоязычное говорения; будующие специалисты.

The modernization of higher education is of a crucial importance nowadays. The dissemination of IT into English classrooms and informatization of both teaching and studying processes are inevitable in modern educational environment. The article aims to outline the theoretical and methodological foundations of informatization of educational process in higher educational institutions. The author offers a definition of informatization considering the current state of informatization of higher education. The main directions of the active application of information and communication technologies in the educational environment are revealed in the paper. The article defines didactic and methodological possibilities of informatization for the organization of foreign languages teaching and indicates the role of informatization in prospective specialists' professionally oriented English speaking teaching in the context of modern approaches to foreign languages teaching.

Key words: informatization; educational process; professionally oriented English speaking; prospective specialists.

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, процеси глобалізації та інтеграції світової спільноти, прагнення нашої держави стати рівноправним членом міжнародного співтовариства зумовлюють гостру необхідність модернізації системи освіти, зокрема професійної. Суспільство потребує компетентних фахівців, які поєднують фундаментальні знання і ґрунтовну практичну підготовку, готові раціонально діяти у складних, непередбачуваних ситуаціях певної галузі виробництва, вільно володіти іноземною мовою професійного спрямування. Протягом останнього десятиліття у галузі викладання іноземних мов (ІМ) у вищих навчальних закладах (ВНЗ) відбулося багато змін, спричинених інтернаціоналізацією та інформатизацією освітнього простору. Ці зміни знайшли висвітлення в працях зарубіжних (Ф. Альтбаха, В. Беспалька, Дж. Дейвіса, С. Канніґхема, В. Латенкової, Дж. Найта, Е. Полат, П. Сисоева та ін.) та вітчизняних учених (М. Бойченко, С. Вербицької, К. Корсака, А. Литвина, Л. Пуховської, А. Сбруєвої та ін.) Більшість авторів убачають вищезазначені інноваційні перетворення в активному впровадженні інформаційних технологій в аудиторну та позааудиторну роботу з представниками так званого покоління мілленіалів (покоління людей, яке характеризується великим інтересом до цифрових технологій). Це покоління (сучасне

студентство) дуже непросто зацікавити: вони звикли до новітніх технологій і не стануть продуктивно навчатись за застарілими програмами та методиками. Цифрові технології міцно увійшли в життя студентів сьогодення в такому молодому віці, що стали невід'ємним атрибутом їхнього існування. Більше 30% використовують не менше чотирьох девайсів в день і, за середніми підрахунками, перевіряють свій смартфон до 43-х разів на добу [6]. Ці дані свідчать про неминучість та необхідність інформатизації сучасного освітнього процесу.

Важливу роль у поширенні інтеграційних процесів відіграє саме інформатизація суспільства. Все більшого значення набувають освітні проекти з дистанційного навчання, наукові проекти за участю дослідників різних країн Європи, проекти віртуальних університетів, до створення яких залучені десятки європейських університетів.

Теоретичні розробки та концептуальні методичні підходи до процесу інформатизації освіти мають значні розбіжності. Ще не вироблено досконалих механізмів, що дозволяли б конструктивно визначати рівень інформатизації навчального закладу, фіксувати якість інформаційного забезпечення, приймати коректні рішення щодо напрямів розвитку в умовах інформатизації суспільства. Утверджені нині підходи не завжди дають змогу працівникам освіти ефективно поєднувати інновації з вирішенням поточних завдань інформатизації. Можна констатувати, що інформатизація професійної освіти переважно відбувається стихійно, без урахування об'єктивних потреб і досягнутого ступеня впровадження новітніх технологій. У низці наукових праць зроблено висновок про відсутність науково обґрунтованої теорії інформатизації освіти, а також чітких критеріїв ефективності інформатизації педагогічних систем. Вищезазначене актуалізує дослідження проблеми інформатизації освітнього процесу.

Метою цієї роботи є окреслення теоретичних і методичних засад інформатизації освітнього процесу в ВНЗ та розкриття ролі інформатизації в навчанні професійно спрямованого англомовного говоріння майбутніх фахівців у лоні сучасних підходів.

Перш ніж окреслювати теоретичні та методичні засади інформатизації освітнього процесу в ВНЗ, конкретизуємо поняття інформатизації освіти та розглянемо сучасний стан проблеми. Отже, існує багато визначень поняття інформатизації освіти, які відображають різні аспекти і складові впровадження інформаційних технологій в освітній процес. Розглянемо на нашу думку найбільш вичерпні його трактування.

Освіта як результат здобування знань, формування, розвитку й удосконалення навичок і вмінь визначається системою правил щодо пошуку, передачі, накопичення, зберігання, перетворення та відображення інформації.

Таким чином, освіта – інформаційний процес, і тому під *інформатизацією освіти слід розуміти систему заходів, які спрямовані на підвищення якості та ефективності роботи з навчальною інформацією* [1]. В сучасних умовах під цими заходами розуміють впровадження в процес навчання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Наразі інформатизація освіти є ключовою умовою підготовки фахівців, здатних орієнтуватися в навколишньому світі. Це *процес, в якому політичні, соціально-економічні, технологічні і правові механізми тісно зв'язані на основі широкого застосування ПК, засобів, систем колективного і особистого зв'язку* [3]. Мета такої інформатизації – глобальна раціоналізація інтелектуальної діяльності, що забезпечує автоформалізацію предметних областей і автономію процесу пізнання кожного індивіда за рахунок вільного доступу до всіх видів, форм та рівнів навчальних знань. Суть інформатизації освіти складають структуризація професійних знань в заданих предметних областях і забезпечення вільного доступу навчаючих до баз даних.

Узагальнивши вищезазначене та адаптувавши його до системи вищої освіти, можна визначити *інформатизацію освіти як процес розробки, впровадження та практичного застосування ІКТ для підвищення якості та ефективності освітньої діяльності*.

Таким чином, **інформатизація процесу навчання іноземних мов** – це використання всіх можливостей ІКТ для формування у майбутніх фахівців професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетентності. Це якнайефективніше впровадження в практику викладання мови сучасних навчальних Інтернет-ресурсів, розробка електронних посібників та інших засобів навчання, web-сайтів і матеріалів.

Розглянемо сучасний стан проблеми інформатизації освіти. На саміті ЄС у Португалії (2000 р.) було затверджено «План дій e-Eurore», яким передбачені конкретні заходи в системі освіти для європейської молоді у добу цифрових технологій (забезпечення доступу до Інтернету та мультимедійних засобів для всіх навчальних закладів, адаптація освітніх систем до інформаційної доби), високошвидкісний Інтернет для дослідників і студентів (забезпечення швидкого доступу до Всесвітньої мережі з метою співпраці у роботі та навчанні) тощо.

Разом з тим рівень інформаційної представленості України в Інтернет-просторі є низьким, присутність україномовних інформаційних ресурсів – недостатньою [2], а практичну реалізацію інформатизації у більшості ВНЗ уповільнює недостатньо розвинута технічна база. Незважаючи на прийняття кількох важливих урядових програм (1998 р. – Закон Про Національну програму інформатизації, 2000 р. – створення Українського центру дистанційної освіти, 2007 р. – Закон Про Основні засади розвитку інформаційного суспіль-

ства в Україні на 2007-2015 роки тощо), питання залишається актуальним.

В останні роки в Україні з'явилися електронні навчальні посібники, багато з яких не відповідають дидактичним, методичним та іншим вимогам до таких засобів навчання, а також освітні Web-сайти. Освітній Web-сайт створюється у вигляді взаємопов'язаних Web-сторінок, включених до серверу освітньої установи, університету або його підрозділу. Унікальність кожного Web-сайту забезпечує їх універсальність при розв'язанні багатьох освітніх задач: подання інформації для студентів, викладачів, наукових колективів кафедр, які бажають ознайомитися з різними методиками, концепціями, навчальними планами, навчальними посібниками, можливостями поповнення власних бібліотек тощо. Як інтерактивні форми комунікації при цьому використовуються чати, Web-форуми, телеконференції. Це сприяє успішному впровадженню новітніх інформаційних технологій у процес навчання в ВНЗ.

Задля визначення теоретичних та методичних засад інформатизації освітнього процесу в ВНЗ визначимо пріоритетні його завдання:

- вивчити проблему інформатизації вищої освіти у її варіативному поданні (електронне документоведення, методичне та комп'ютерне забезпечення навчання студентів, мультимедійна база процесу навчання);
- дослідити напрями інформатизації вищої освіти для організації, самоорганізації та управління процесом навчання у ВНЗ;
- визначити пріоритетні підходи щодо використання ПК для індивідуального, парного та групового навчання студентів-майбутніх фахівців.

Зазначимо, що інформатизація докорінно змінює розуміння студентської субкультури в контексті освітнього процесу. Особливо це актуально з позицій гуманізації, гуманітаризації та впровадження особистісно орієнтованої моделі навчання. У першу чергу, на наш погляд, це стосується організаційно-методичного забезпечення процесу становлення віртуального образу професійного середовища, його повноти, об'єктивності та прикладної реалізованості. Це є найголовнішим для майбутнього фахівця в процесі його професійної самореалізації. У формуванні інформаційної картини світу переважають ті способи пізнання, у яких віддзеркалені специфічні для інформатики методи: оперування з інформацією (зберігання, переробка, використання, кодування, відтворення, перенесення, трансформація); моделювання; алгоритмізація процесів та оперування формальними структурами. І як результат – вихід на вдосконалення прийомів професійного інформаційно-культурного мислення студентів, на підвищення рівня розвитку операційно-алгоритмічного стилю мислення.

У свою чергу, просунутий рівень розвитку операційно-алгоритмічного стилю мислення майбутніх фахівців допомагає раціоналізувати навчальну

діяльність, розвивати рефлексивність сприйняття комп'ютерної реальності, оптимізувати переробку інформаційних потоків та зберігати у знаково-семіотичній формі досвід професійної соціалізації.

Зазначимо також, що в сучасних умовах інформатизації суспільства та педагогічної системи проблема самостійності виходить на суттєво новий рівень. Аналіз досліджень з проблеми використання ІКТ у навчанні майбутніх фахівців дозволяє визначити основні напрями активного їх застосування в освітньому середовищі:

- розширення можливостей підвищення якості освіти, відкриття нових можливостей розвитку мислення студентів, підбір індивідуальних способів отримання знань шляхом самостійної роботи за допомогою комп'ютера, реалізація важливих функцій використання ІКТ як фактора зближення сфери освіти з реальним світом (Бордовський Г. А., Горбунова І. Б., Кондратьєв А. С.);
- організація навчання на основі поєднання традиційних і сучасних методів навчання, педагогічних та інформаційних технологій навчання, що пов'язано зі створенням єдиного освітнього й інформаційного середовища (Полат Є. С., Смірнов В. А.);
- розвиток самостійності студентів на основі засобів сучасних інтерактивних технологій навчання та ІКТ (Лаптев В. В.).

Аналіз вищезазначеного та узагальнення практики дозволяють визначити дидактичні та методологічні можливості інформатизації для організації навчання ІМ майбутніх фахівців:

- забезпечення гнучкості освітнього процесу за допомогою варіативності, зміни змісту та методів навчання, форм організації навчальних занять, поєднання різних методик навчання для студентів різного рівня підготовки;
- варіювання складності завдань, об'єму завдань і темпу їх виконання;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів за рахунок ігрового навчання, моделювання якісно нового типу візуалізації навчального матеріалу, як реальних, так і віртуальних об'єктів, процесів та явищ;
- посилення мотивації і пізнавального інтересу студентів у навчанні за рахунок новизни методів навчання, можливості індивідуалізації навчання, реалізації технічних можливостей комп'ютера, забезпечення позитивного емоційного фону навчання;
- організація гнучкого управління навчальним процесом на основі здійснення педагогічної корекції і безперервного зворотного зв'язку (здійснення контролю з діагностикою, зворотнім зв'язком і оцінюванням етапів, надання контролю характеристик систематичності й

об'єктивності).

Таким чином, інформатизація освітнього процесу дозволяє не тільки інтенсифікувати роботу студентів, а й закладає основи їх подальшої постійної самоосвіти. А педагогічне інформаційно-освітнє середовище, яке створюється за допомогою інтеграції сукупності програмно-апаратних і традиційних форм навчання, визначає роботу студента як більш незалежну та творчу.

У рамках сучасних підходів до навчання ІМ – комунікативно-діяльнісного, компетентнісного та професійно орієнтованого – ми і будемо розглядати актуальність та своєчасність інформатизації процесу навчання професійно спрямованого англomовного говоріння. Отже, розглянемо детальніше зазначені нами підходи до навчання ІМ у лоні інформатизації освітнього процесу.

Сутність комунікативно-діяльнісного підходу до навчання ІМ у ВНЗ полягає в тому, що сам процес оволодіння мовою має бути своєрідною моделлю процесу професійного спілкування. У цьому випадку комунікативність розглядається не як методичний принцип, а як принцип методологічний, що підпорядковує собі всі сторони навчання: співвіднесення знань з навичками й уміннями; відбір прийомів навчання; зміст загальноосвітніх і виховних завдань, а також обсяг та характер зв'язків з іншими навчальними дисциплінами. Головне ж у комунікативному навчанні – це спрямованість навчального процесу на розвиток практичних умінь володіння мовою як засобом спілкування у різноманітних ситуаціях професійної взаємодії в залежності від мети спілкування, тобто на формування комунікативної компетентності певного рівня. Інформатизація процесу навчання професійно спрямованого англomовного говоріння сприяє більш швидкому та ефективному засвоєнню зазначених нами знань та автоматизації відповідних умінь завдяки безмежному доступу до ресурсів і сервісів.

Перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, навичок і вмінь на формування й розвиток у студентів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних професійних ситуаціях, на організацію освітнього процесу на основі врахування затребуваності навчальних досягнень випускника ВНЗ в суспільстві, забезпечення його спроможності відповідати реальним запитам швидкозмінюваного ринку й мати сформований потенціал для швидкої безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі. Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність майбутнього фахівця до успішної діяльності в різних сферах, у тому числі і в володінні ІМ [4]. Однією з основних вимог до впровадження компетентнісного підходу в процес навчання ІМ є забезпечення кожного студента сучасними засобами навчання, які наразі безпосередньо

пов'язані з ІКТ і навчальними Інтернет-ресурсами.

Під професійно орієнтованим навчанням ІМ розуміється навчання, яке в центрі уваги ставить потреби майбутніх фахівців у вивченні ІМ з орієнтацією на особливості майбутньої професії, спеціальності [5; 7]. Такий підхід передбачає поєднання процесів оволодіння професійно спрямованою ІМ з розвитком особистісних якостей студентів, знанням культури країни мови, що вивчається та набуттям спеціальних навичок, які базуються на професійних і лінгвістичних знаннях. Практична мета такого навчання полягає у досягненні випускниками ВНЗ такого рівня професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетентності, який дозволить їм використовувати ІМ у своїй професійній діяльності на рівні міжнародних стандартів. А це невід'ємно підвищує важливість володіння майбутніми фахівцями прийомами професійного інформаційно-культурного мислення й вимагає від них певного рівня розвитку операційно-алгоритмічного стилю мислення.

Зазначимо, що навчання ІМ на немовних факультетах ВНЗ спрямовано на оволодіння студентами професійно спрямованою іншомовною комунікативною компетентністю для спілкування в усіх сферах професійної діяльності. Не викликає сумніву пріоритетність навчання майбутніх фахівців на заняттях з ІМ саме професійно спрямованого англomовного говоріння порівняно з іншими формами мовленнєвого спілкування. Ця пріоритетність закладена у його природі, бо говоріння є: а) найшвидшим способом передачі інформації; б) потребує від мовця найменших зусиль і спеціальних умов; в) дозволяє залучати до акту спілкування необмежену кількість людей залежно від способу спілкування. Таким чином, на сучасному етапі навчання професійно спрямованого англomовного говоріння майбутніх фахівців має враховуватися нова соціокультурна реальність функціонування англійської мови. Ця реальність диктує необхідність формування у студентів електронної грамотності, яка включає в себе комп'ютерну грамотність (достатній рівень загального володіння ПК), інформаційну грамотність (здатність знаходитися й критично оцінювати інформацію), мультимедійну грамотність (вміння створювати і розуміти мультимедійні документи, що складаються з тексту, зображень та звуку) і грамотність у сфері опосередкованого комп'ютером спілкування (вміння, необхідні для індивідуального і групового мережевого спілкування).

Це вказує на доцільність більш детального розгляду сучасних цифрових технологій, які лежать в основі процесу інформатизації освітнього простору. Цифрові технології виконують в освітньому процесі різні функції: слугують джерелом інформації, засобом керування формуванням знань, навичок і вмінь, засобом контролю, вирівнювання рівня групи, індивідуалізації навчання тощо. Володіючи широким і різноманітним діапазоном дидактичних можливостей, цифрові технології можуть бути використані для навчання профе-

сійно спрямованого англомовного говоріння на будь-якому етапі навчання майбутніх фахівців, на основі різних форм організації взаємодії студентів один з одним і з викладачем (індивідуального, парного, групового, фронтального), в рамках різних підходів до навчання (від програмованого навчання з жорстким керуванням до вільної навігації студента у віртуальному освітньому середовищі).

Зазначимо, що в практиці навчання ІМ як в нашій країні, так і за кордоном, протягом тривалого часу спостерігалася тенденція застосовувати цифрові технології епізодично, без зв'язку з основним процесом навчання, як незалежні елементи навчання, що сприяють лише підвищенню мотивації та розвитку інтересу студентів до занять мовою. Наразі такий підхід не задовольняє вимоги до англомовної підготовки сучасного фахівця. Зарубіжні та вітчизняні вчені наголошують на створенні інформаційно-навчального середовища, яке розглядається як спосіб системної інтеграції інформаційних і телекомунікаційних технологій в освітній процес і в управління освітою.

Виділяють три основних типи середовищ, які були реалізовані на практиці або описані в літературі: середовища, орієнтовані на представлення знань; середовища, орієнтовані на самостійну діяльність студентів з отримання знань; змішаний тип середовищ.

Представляється доцільним, щоб впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчання професійно спрямованого англомовного говоріння відбувалося на основі інформаційно-навчальних середовищ змішаного типу. У них повинні бути забезпечені засоби представлення знань, засоби формування навичок і вмінь говоріння, засоби опосередкованого програмою управління процесом їх формування, а також кошти, орієнтовані на поступовий перехід студента до автономної навчальної діяльності (вдосконалення навичок та вмінь професійно спрямованого англомовного говоріння під час позааудиторної роботи). Такий підхід до навчання професійно спрямованого англомовного говоріння дозволить:

- покращувати механізми керування самостійною роботою студентів на основі використання автоматизованих банків даних, інформаційно-методичних матеріалів, а також комунікаційних мереж;
- удосконалювати методології і стратегії добору змісту, методів та організаційних форм навчання, що відповідають задачам розвитку майбутніх фахівців у сучасних умовах інформатизації суспільства;
- створювати методичні системи навчання, орієнтовані на розвиток професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні, інтелектуального потенціалу студента, на формування вмінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність, різноманітні види самостійної діяльності по обробці інформації;

- створювати та використовувати комп'ютерні тестуючі, діагностуючі, контролюючі й оціночні системи.

Процес інформатизації освіти та пов'язане з цим використання можливостей сучасних інформаційних технологій у процесі навчання професійно спрямованого англомовного говоріння майбутніх фахівців приводить не тільки до зміни організаційних форм і методів навчання, але й до виникнення нових методів навчання. Придатність технічних засобів навчання та контролю для використання на заняттях з ІМ пропонуємо визначати за такими критеріями:

- по-перше, вони повинні сприяти підвищенню продуктивності праці й ефективності навчального процесу,
- по-друге, забезпечувати негайне та постійне підкріплення правильності навчальних дій кожного студента;
- по-третє, підвищувати свідомість та інтерес до вивчення мови, і до професійно спрямованого англомовного говоріння зокрема.

Для навчання професійно спрямованого англомовного говоріння Інтернет, як інформаційна система, пропонує своїм користувачам різноманітність інформації і ресурсів. Базовий набір послуг може містити в собі:

- телеконференції (usenet);
- відеоконференції;
- можливість публікації власної інформації, створення власної домашньої сторінки (homepage) і розміщення її на Web-сервері;
- доступ до інформаційних ресурсів:
- довідкові каталоги (Yahoo!, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy);
- пошукові системи (Alta Vista, HotBob, Open Text, WebCrawler, Excite);
- розмова в мережі (Chat, Skype).

Ці ресурси можуть бути активно використані на занятті з ІМ. Інформатизація, таким чином, має великий педагогічний потенціал. Вона робить процес навчання інтенсивним, бо створює атмосферу змагання, виховує вміння співпрацювати. Такі заняття сприяють розвитку творчості, формуванню власних поглядів на проблеми, які слід вирішити тощо. Методичний потенціал процесу інформатизації вищої професійної освіти також не викликає сумнівів. Оволодіння комунікативною і міжкультурною компетентностями неможливо без практики спілкування, і використання ресурсів Інтернет на занятті з ІМ в цьому змісті просто незамінно: віртуальне середовище Інтернет дозволяє вийти за тимчасові і просторові рамки, надаючи її користувачам можливість автентичного професійно спрямованого спілкування з реальними співрозмовниками на актуальні для обох сторін теми.

Зазначимо, що спілкуючись у професійному мовному середовищі, забезпеченому Інтернетом, майбутні фахівці виявляються в дійсних ситуаціях професійного спілкування. Залучення студентів до вирішення широкого кола

значимих, реалістичних, цікавлячих і досяжних задач дозволяє навчати їх спонтанно й адекватно на них реагувати. Це, в свою чергу, стимулює створення оригінальних висловлень, а не шаблонну маніпуляцію мовними формулами.

Висновки і пропозиції. Таким чином, основна перевага організації навчання професійно спрямованого англомовного говоріння майбутніх фахівців в інформаційно-навчальному середовищі полягає в тому, що воно допускає оперативне оновлення інформації у відповідності до мінливих цілей, завдань та умов навчання. Це також підвищує гнучкість адаптаційного механізму системи навчання в цілому. Оскільки кожний новий потужний засіб завжди рано чи пізно перетворює в тій чи іншій мірі всю систему, при побудові сучасної системи навчання ІМ нові середовища навчання можна розглядати з позиції незалежного вихідного компонента освітньої системи, який впливає на інші компоненти і на систему в цілому. А педагогічний та методичний потенціал сучасних ІКТ, які впроваджуються на конкретному навчальному матеріалі тематичних циклів, поліпшує процес навчання професійно спрямованого англомовного говоріння і підвищує інтерес майбутніх фахівців до вивчення англійської мови завдяки новизні подачі навчального матеріалу, його професійній значущості, освітній цінності, особистісній орієнтованості на Творчі можливості кожного студента в ході забезпечення умов його освітньої автономії.

Список використаних джерел:

1. Гриценко В. Організаційні засади інформатизації вищої освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section1/article_grytsenkovg.pdf
2. Закон України Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/ru/537-16>
3. Інформатизація суспільства [Електронний ресурс] / Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Інформатизація_суспільства
4. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – К. : Ленвіт. – 2010. – №2. – С. 11 – 17.
5. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
6. Хто такі мілленіали і чому ваш бізнес повинен рахуватися з ними? [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://googleanalyticswebsite>.

wp-site.ru/hto-taki-milleniali-i-chomu-vash-biznes-povinen-rahuvatisya-z-nimi.html

7. Recommendation № R (98) 6 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages. Council of Europe. Committee of Ministers: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage>

Transliteration of References:

1. Hritsenko V. Orhanizatsiini zasady informatyzatsii vyshoi osvity : http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section1/article_grytsenkovg.pdf
2. Law of Ukraine about Key Principles of Information Society Development in Ukraine for 2007-2015 : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/ru/537-16>
3. Informatyzatsia Suspilstva: https://uk.wikipedia.org/wiki/Інформатизація_суспільства
4. Nikolaieva S. Tsili Navchannia Inozemnykh Mov v Aspekti Kompetentnistnoho Pidhodu // Inozemni Movy. – K. : Lenvit, 2010, 2, 11 – 17.
5. Obraztsov P., Ivanova O. (2005) Professionalno-orientirovannoie Obuchenie Inostrannomu Yazyku na Neiazyskovykh Facultetakh Vuzov. Orel: OGU, 114.
6. Khto Taki Millenialy i Chomu Vash Biznes Povynen Rakhuvatisia z Nymy?: <http://googleanalyticswebsite.wp-site.ru/hto-taki-milleniali-i-chomu-vash-biznes-povinen-rahuvatisya-z-nimi.html>
7. Recommendation № R (98) 6 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages. Council of Europe. Committee of Ministers: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage>



Dyachkova Y.O.

Ph.D., Department of Foreign Languages Faculty of Economics, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Computerization of the learning process directed professional English speaking

yanadyachkova@yandex.ru

ЗЕЛЕНЬКА О.П.,

доктор педагогічних наук, професор,
Львівський державний університет
внутрішніх справ,
м. Львів, Україна

ЗНАЧЕННЯ НАВЧАННЯ РЕФЕРУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНИХ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ У НЕМОВНИХ ВНЗ

Майбутні магістри повинні володіти певним рівнем інформаційної культури, прийомами роботи з іншомовними професійно спрямованими текстами, що дозволяють ефективно отримувати основну інформацію та відповідно використовувати її в своїй діяльності. Реферування як креативний мовленнєво-розумовий процес аналітичної переробки текстової інформації є необхідною передумовою навчання майбутніх магістрів опрацювання професійно спрямованих наукових текстів, важливим і ефективним методом підвищення мотивації навчання іноземної мови студентами магістратури, засобом оптимізації цього процесу, формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців.

Ключові слова: магістр, немовний ВНЗ, професійно спрямований науковий текст, наукове мовлення, реферування.

Будущие магистры должны обладать определенным уровнем информационной культуры, приемами работы с иностранными профессионально ориентированными текстами, которые позволяют эффективно получать основную информацию и соответственно использовать ее в своей деятельности. Реферирование как креативный рече-мыслительный процесс аналитической переработки текстовой информации является необходимым условием обучения будущих магистров обработке профессионально ориентированных текстов, важным и эффективным методом повышения мотивации обучения иностранному языку студентами магистратуры, способом оптимизации этого процесса, формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов.

Ключевые слова: магистр, неязыковой ВУЗ, профессионально

ориентированный научный текст, научная речь, реферирование.

The future Masters must have a definite level of the information culture and use the certain methods of working with the foreign professionally oriented texts, which give the possibility to obtain the main information and accordingly use it in their activity. Reviewing as a creative speech and thinking process of the analytical processing of the text information is a necessary condition for teaching the future Masters to work with the professionally oriented texts, an important and effective method of raising the motivation of learning a foreign language by the students taking the Master's Course, and means of the optimization of this process and forming the communicative competence of the future specialists. Reviewing the professionally oriented texts makes it possible to control such skills of the students as defining the problem of the statement and its logic, determining the cause and result relations between the facts, the ability to compare the facts, revealing the argumentation of the statement, grouping the thoughts and facts, and summarizing what is written in the review.

Key words: *Master, non-linguistic higher educational establishment, professionally oriented scientific text, scientific speech, reviewing.*

Саме життя вимагає від освіти вирішення суспільних завдань і протиріч, що назріли протягом останнього століття. Необхідні кардинальні зміни, модернізація механізму, змісту освіти і форм її прояву. Нагальні потреби практики ХХІ століття, розвиток соціального знання, загальна трансформація світоглядних і моральних цінностей диктують відповідне оновлення національної системи освіти, що має закладати фундамент держави [7, с. 233]. Сучасний фахівець повинен систематично удосконалювати професійну та мовну культуру, набувати навичок і вмінь адаптуватися до умов нових відношень, які швидко змінюються, щоб виявити готовність до діалогу та асиміляції в міжкультурному просторі.

Важлива тема в галузі вищої освіти – підготовка магістрів, що передбачає інтеграцію науки та освіти через розвиток таких сучасних форм, як науково-освітні та навчально-наукові комплекси, а також перспективний прогноз кадрових потреб і різних галузей економіки, виробництва, суспільного життя, політики, культури тощо. Одним із суттєвих завдань підготовки магістрів для постіндустріальної економіки є формування інноваційного мислення фахівця. Інноваційне мислення – це цілісна сукупність творчої, стратегічної, системної і трансформаційної розумової діяльності, яка протікає на основі закономірнос-

тей міждисциплінарного знання [1, с. 59]. Система понять і суджень – це і є знання. Засвоєння та формування знань є продуктом мислення як процесу. Будь-яке навчання, в яких би формах воно не здійснювалося, завжди є необхідною і незамінною умовою формування та розвитку мислення. Саме в процесі навчання виникає, формується та розвивається мислення як пошук та відкриття суттєво нового. Вимоги, що стоять перед магістрами, стосуються їх умінь набувати нові знання, вміння, досвід успішно здійснювати необхідні дії на основі цих знань, розуміти суть і соціальну значущість своєї майбутньої професії, здатність до переоцінки накопиченого досвіду, наявність ціннісно-смыслового уявлення щодо змісту і результату діяльності, володіння культурою мислення, готовність працювати з міждисциплінарними проектами тощо. Таким чином, підготовка майбутніх магістрів передбачає набування студентами професійно значущих і особистісних якостей, формування в них загальнопрофесійних, професійних та загальнокультурних компетенцій, складовими яких є інформаційна, дослідна, пошукова, мовленнєва, інтелектуальна, комунікативна, соціокультурна тощо компетенції. У цьому значна роль відводиться навчанню іноземної мови, що впливає на професійне становлення фахівців, оптимізацію якості їх професійної підготовки в обраній галузі знань. Нагальною залишається проблема удосконалення професійно орієнтованого навчання іноземної мови майбутніх магістрів; переосмислення шляхів та умов формування їх професійної компетентності з орієнтацією на майбутню професійну діяльність; подолання існуючих протиріч між потребами суспільства, що постійно зростають, і ще досить низькою готовністю фахівців-магістрів до використання іноземної мови як засобу професійного спілкування; раціоналізації науково-методичного забезпечення навчального процесу з іноземної мови для майбутніх магістрів; урахування умов удосконалення професійно орієнтованого навчання іноземної мови як складової формування загальної професійної компетентності майбутніх магістрів.

Освітні програми підготовки магістрів передбачають: дослідницькі – поглиблення досліджень в одній з наукових галузей; професійні – розвиток професійних і формування управлінських компетенцій у певній галузі професійної діяльності; кар'єрні – удосконалення отриманих теоретичних знань і практичного досвіду для кар'єрного зростання і підготовки до здійснення управлінської діяльності [8, с. 23]. Студенти, які отримують ступінь магістра, повинні володіти поглибленими теоретичними та практичними знаннями в обраній спеціалізованій галузі, високим рівнем навичок і вмінь, пов'язаних з обраним фахом, низкою професійних умінь, умінь, що стосуються вербальної та розумової діяльності, набутих завдяки самостійному та наполегливому навчанню і дослідженню. Формування магістра відбувається в процесі теоретичної, практичної та наукової підготовки. В результаті цього майбутні магістри будуть

здатними займатися такими видами професійної діяльності, як науково-дослідна, практична, проектно-інноваційна, організаційно-управлінська, педагогічна та креативна.

Для здійснення перерахованих видів професійної діяльності серед основних передумов необхідно зазначити одну з найголовніших – навчання різних видів (вивчаюче, ознайомче, оглядове та пошукове) читання професійно спрямованої літератури та її опрацювання – складання плану, реферування та анотування текстів, реферативний переклад іншомовних текстів тощо, що спрямовано на кінцеві професійні функції майбутніх магістрів. Необхідно визнати, що читання – основне знаряддя навчання у вищій школі. Читання як вид мовленнєвої діяльності є складним умінням. Оволодіння цим умінням передбачає навчання певного комплексу цілеспрямованих дій. Майбутнім магістрам необхідні різні навички читання і вміння пристосовувати читання до потреб викладеного матеріалу. Вони повинні бути здатними визначити основну ідею прочитаного; зрозуміти принципи, викладені в тексті; прослідкувати за послідовністю і логікою описаних фактів, аргументів, причин тощо. Вони повинні вміти визначити основні положення, вибрати відповідні деталі, які підтримують основну ідею, та визначити взаємовідношення ідей у тексті. Вони повинні визначити організацію плану автора, зробити певні висновки на основі фактів та представленого для них досвіду автора, оцінити його погляди. Студенти повинні вміти читати активно та вдумливо.

Процес розуміння наукового тексту має цілу низку особливостей, оскільки наукове мовлення суттєво відрізняється від інших функціональних стилів своїми законами функціонування мовних засобів, своєю системою норм відбору і поєднання цих засобів, своєю специфічною організацією повідомлення. Науковому стилю притаманні такі риси, як об'єктивність, логічність, узагальнення, безособовість, однозначність. Частота вживання тих чи інших мовних одиниць виступає тут як прояв якісних властивостей цього різновиду мовлення. Головною ознакою лексики наукового стилю мовлення є значна кількість термінологічних одиниць, які слугують точності та лаконічності висловлювання. Особливостями наукового тексту на граматичному рівні є синтаксична точність, необхідна для чіткого вираження думок та їх логічних зв'язків, препозитивне використання іменних означальних груп, широке вживання дієприкметникових, герундіальних та інфінітивних зворотів, часте використання пасивного стану, а також специфіка вживання дієслів. Об'єктивність наукового тексту, його безособовість є не тільки стильовою рисою, але й вимогою наукового стилю, яка склалася історично, що зумовлено цілями, задачами та змістом наукового викладу. В центрі уваги знаходиться не автор і його ставлення до предмета опису, а сам процес або явище.

Наукове мовлення у порівнянні з іншими функціональними стилями пере-

дає найскладніший тип мислення – наукове пізнання дійсності. Основна та єдина функція цього стилю – інтелектуально-комунікативна. Метою наукового викладу є передача суми знань, які стосуються певної галузі, повідомлення про нові результати дослідження, доказ певних гіпотез і положень, що і складає зміст наукового тексту.

Мета опанування читанням іншомовних професійно спрямованих наукових текстів у магістратурі – навчити майбутніх магістрів, як отримувати інформацію ефективно, швидко і з її повним розумінням. Для цього студентам у значній мірі знадобиться вміння складати реферат, тобто визначати основні положення змісту оригіналу і скорочення несуттєвої інформації, яка не належить до основної ідеї; як узагальнення найціннішої інформації. Навчання реферування – ефективний спосіб навчання читанню і пошуку інформації в тексті. Використовуючи прийоми реферування, можна вдосконалити рефлексії наукового інформаційного пошуку [6, с. 108]. Реферат дає читачеві короткий огляд змісту. Сюди входить відповідний опис теми, а також загальної перспективи, аргументації чи мети. Реферат – текст, побудований на основі смислової компресії першоджерела з метою передачі його основного змісту [4].

Питання, пов'язані з навчанням студентів реферування текстів, відповідних матеріалів, статей чи книг, зокрема професійного спрямування, як засобу формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців, значення цього виду роботи в їх комплексній підготовці, особливості навчання реферування професійно спрямованої літератури іноземною мовою тощо розглядають у своїх працях такі науковці, як І. Алещанова, Т. Берестова, Л. Бурдоленко, А. Вейзе, Н. Гетьман, А. Гончаренко, Л. Дубровіна, Н. Калашнік, Е. Каргіна, Н. Кушнарєнко, О. Лазаренко, К. Мацкевич, Я. Рецкер, З. Руслякова, Г. Салтовська, Т. Самойленко, М. Сорока, А. Яковенко та інші. Проте, беручи до уваги потребу опрацьовувати велику кількість інформації, необхідно продовжити різнопланові дослідження цього методу її обробки, зокрема проаналізувати важливість реферування іншомовної професійно спрямованої літератури у підготовці майбутніх магістрів.

Майбутнім магістрам необхідно володіти певними прийомами роботи з іншомовними професійно спрямованими текстами, що дозволяють ефективно отримувати основну інформацію та відповідно використовувати її в своїй діяльності. Отже, вони повинні володіти певним рівнем інформаційної культури, що визначається як компонент загальної культури особистості, суспільства чи певної його частини, що виявляється в усіх можливих видах роботи з інформацією, таких як її отримання, накопичення, кодування, переробка, створення на цій основі якісно нової інформації, її трансляція та практичне використання [3, с. 31-32].

Реферування може використовуватися з різною метою: як певний вид

вправ, спрямованих на формування мовних навичок і розвиток умінь академічного письма, що дозволяє перевірити розуміння змісту прочитаного та опрацьованого, здатність стисло викласти основні положення та ідеї тексту, зрозуміти його структуру, писемні навички, необхідні для того, щоб створити добре написаний текст; як необхідна передумова для проведення певного дослідження, коли є потреба познайомитися з працями багатьох авторів, які працюють над подібною темою; як оцінка початкового тексту, коли інші люди визначають, чи потрібна їм ваша праця та чи відповідає вона їх вимогам; у бібліотеці реферат може бути потрібним для складання каталогу.

До основних позитивних сторін навчання реферування іншомовних наукових професійно спрямованих текстів студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» можна віднести:

- розвиток у студентів розумової активності, формування в них здатності і готовності брати участь у міжкультурній комунікації, написання хорошого реферату може бути складною інтелектуальною працею;
- дотримання точності у викладі матеріалу свідчить про те, що студенти прагнуть до чесності, розсудливості, збалансованості, тобто тих наукових якостей, які є важливими для розвитку та удосконалення мислення;
- сприяння розвитку логічності викладу матеріалу;
- стимулювання ресурсів особистості, формування в студентів стійких позитивних емоцій;
- активізація потенційних міжпредметних можливостей оволодіння іноземною мовою;
- сприяння підвищенню мотивації студентів до навчання іноземної мови та необхідності читання іншомовної професійно спрямованої літератури;
- сприяння розумінню та короткому, чіткому, логічному та зрозумілому поясненню подій, фактів, даних тощо співрозмовникам і вмінню задавати запитання для того, щоб отримати такий же короткий виклад інформації від них;
- можливість використання реферування як форми проміжного та кінцевого контролю, що уможливорює виявлення ефективності прикладного використання набутих професійних умінь аналізу та систематизації під час вирішення поставлених завдань і поєднання процесів освіти та навчання з самоосвітою та самонавчанням [2];
- сприяння особистісному зростанню студентів, ознайомлення їх з реальними країни, мова якої вивчається;
- реферування може ефективно використовуватися як вид письмової роботи під час навчання письма.

Як метод активного навчання реферування використовується для формування та розвитку таких умінь і навичок студентів:

- студенти вчаться визначати основні положення, ідеї, необхідну інформацію, думки тексту, деталі – як ілюстрацію, що підтверджує основну думку; факти чи деталі, що стосуються певної теми, питання тощо. Стиснення, згортання інформації в процесі реферування здійснюється в ході наукової обробки документів і безпосередньо пов'язане з його аналізом та вилученням найважливіших змістовних відомостей: основних положень, фактичних даних, результатів, висновків [5, с.137];
- вони набувають умінь узагальнювати факти, викладені в тексті;
- студенти також вчаться співвідносити окремі частини тексту (організовувати викладені факти чи події в логічній, хронологічній тощо послідовності; групувати факти; визначати зв'язок між подіями, фактами; знаходити початок і кінець «теми» тощо);
- вони повинні навчитися визначати мету викладеної інформації;
- для того, щоб написати реферат, студентам необхідно навчитися спочатку складати план, а потім його наповнювати відповідною релевантною інформацією;
- вони повинні бути здатними викласти оригінальний матеріал своїми словами, використовуючи такі прийоми, як перефразування, узагальнення, компресія, цитування;
- реферат повинен бути розсудливим і неупередженим викладом оригіналу без будь-яких коментарів та оцінок, містити короткий вступ та висновки;
- студенти повинні навчитися робити помітки;
- студенти повинні мати достатній не лише термінологічний запас, що стосується тієї чи іншої галузі знань, але й достатньо широкий запас загальнонаукових термінів та загальнонавчальної лексики;
- вони повинні володіти вміннями розпізнавати та використовувати, а в разі потреби переробляти граматичні явища, характерні для наукового стилю;
- вони повинні вчитися викласти матеріал логічно та послідовно, щоб його можна було легко прочитати. На думку англійського філософа XVII століття Джона Локка, логіка є анатомією мислення, без якого немислимий процес навчання, оскільки мислення є відображення дійсності на основі чуттєвого досвіду, а також психічна діяльність.

Таким чином, іншомовна підготовка майбутніх магістрів є цілісною, розвиваючою структурою, безпосередньо пов'язаною з формуванням загальної професійної компетентності фахівців, орієнтованої на їх кінцеву професійну діяльність. Реферування іншомовних професійно спрямованих текстів як креативний мовленнєво-розумовий процес аналітичної переробки текстової інформації, заснований на мовній компетенції, є необхідною передумовою навчання

майбутніх магістрів опрацювання професійно спрямованих наукових текстів, що мають свої характерні особливості. Опрацювання смислової інформації іншомовного наукового професійно спрямованого тексту з метою отримання важливої релевантної інформації, яка максимально відображає зміст вихідного тексту, свідчить про належне володіння студентами іноземною мовою, про сформоване вміння зрілого читання. Реферування є важливим і ефективним методом підвищення мотивації навчання іноземної мови студентами магістратури, засобом оптимізації цього процесу, формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців. Під час реферування здійснюється контроль над такими вміннями студентів, як визначення проблеми викладу, встановлення логіки викладу, встановлення причиново-наслідкових відношень між викладеними фактами, вміння порівнювати та зіставляти факти, виявляти аргументацію викладу, групувати думки та факти, узагальнювати викладене в рефераті.

Список використаних джерел:

1. Агранович Б.Л. Вызовы и решения: подготовка магистров для постиндустриальной экономики / Б.Л. Агранович // Инженерное образование. – 2011. – № 8. – С. 56-61.
2. Алещанова И.В. Реферирование газетных текстов как модульный сегмент учебной дисциплины «Иностранный язык» / И.В. Алещанова, Л.М. Бурдоленко // Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе: Сб. науч. тр. – Волгоград: Волгоградский техн. ун-т, 2002. – С. 177-180.
3. Берестова (Матвеева) Т.Ф. Библиографическая деятельность библиотеки: конспекты лекций по темам: «Текущее библиографическое информирование», «Информационно-библиографическое обучение» и др. / Т.Ф. Берестова (Матвеева). – Челябинск: [б.и.], 1999. – 113 с.
4. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста: учеб. пособие / А.А. Вейзе. – М.: Высш. шк., 1985. – 127 с.
5. Власова Г.В. Аналітико-синтетична переробка інформації / Г.В. Власова, В.І. Лутовинова, Л.І. Титова. – К.: ДАККК, 2006. – 291 с.
6. Калашнік Н.Г. Теорія та практика перекладу. Вступ до спеціальності: навчальний посібник / Н.Г. Калашнік, Н.О. Гетьман. – Запоріжжя: ВАТ «Мотор-Січ», 2004. – 314 с.
7. Овсянкіна Л.А. Проблеми модернізації сучасної української освіти і формування ціннісних орієнтацій особистості: філософський аналіз / Л.А. Овсянкіна // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 2013. – Вип. 31. – Дод. 1. – Т. 1 (43). – С. 232-238.
8. Смовженко Т.С. Новая концепция подготовки магистров в Украине / Т.С. Смовженко // Вестник Финансового университета. – 2010. – № 3. – С. 22-25.

Transliteration of References:

1. Agranovitch B.L. Vyzovy i resheniya: podgotovka magistriv dlya postindustrialnoy ekonomiki / B.L. Agranovitch // Inzhenernoe obrazovanie. – 2011. – # 8. – S. 56-61.
2. Aleshchanova I.V. Referirovaniye gazetnykh tekstov kak modulnyy segment uchebnoy distsipliny "Inostranny yazyk" / I.V. Aleshchanova, L.M. Burdolenko // Novye obrazovatelnye sistemy i tekhnologii obucheniya v vuze: Sb. nauch. tr. – Volgograd: Volgogradskiy tekhn. un-t, 2002. – S. 177-180.
3. Berestova (Matveeva) T.F. Bibliograficheskaya deyatelnost biblioteki: konspekty lektsiy po temam: "Tekushchee bibliograficheskoe informirovaniye", "Informatsionno-bibliograficheskoe obucheniye" i dr. / T.F. Berestova (Matveeva). – Chelyabinsk: [b.i.], 1999. – 113 s.
4. Veyze A.A. Chteniye, referirovaniye i annotirovaniye inostrannogo teksta: ucheb. posobie / A.A. Veyze. – M.: Vyssh. Shk., 1985. – 127 s.
5. Vlasova G.V. Analitiko-syntetichna pererobka informatsiy / G.V. Vlasova, V.I. Lutovynova, L.I. Tytova. – K." DAKKK, 2006. – 291 s.
6. Kalashnik N.G. Teoriya ta praktyka perekladu. Vstup do spetsialnosti: navchalnyy posibnyk / N.G. Kalashnik, N.O. Getman. – Zaporizhzhya: VAT "Motor-Sich", 2004. – 314 s.
7. Ovsyankina L.A. Problemy modernizatsiyi suchasnoyi ukrayinskoyi osvity i formuvannya tsinnisnykh oriyentatsiy osobystosti: filosofskiy analiz / L.A. Ovsyankina // Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti integratsiyi do yevropeyskogo osvitynogo prostoru. – 2013. – Vyp. 31. – Dod. 1. – T. 1 (43). – S. 232-238.
8. Smovzhenko T.S. Novaya kontseptsiya podgotovki magistriv v Ukraine / T.S. Smovzhenko // Vestnik Finansovogo universiteta. – 2010. – # 3. – S. 22-25.



Zelenska O.P.

**Dr. of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Language Training,
Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, Ukraine**

**The importance of teaching reviewing the foreign professionally oriented
scientific texts to future Masters at the non-linguistic higher educational
establishments**

opzelenska@rambler.ru

ІПАТОВА Д.П.,

кандидат медичних наук,
доцент, кафедра інфекційних хвороб,
Запорізький державний медичний
університет,
м. Запоріжжя, Україна

ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ ЯК КРОК У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ

У статті розглянуто дослідницьку діяльність студентів-медиків, її теоретичне та нормативне підґрунтя, важливість у навчальному процесі медичних закладів; з'ясовано, що емпіричні процеси – важливий крок у підготовці майбутніх фахівців, відокремлено етапи, окреслено засоби, форми організації навчально-дослідницького процесу.

Ключові слова: дослідницька діяльність, дослідницькі вміння, емпіричні проекти, дослідницька компетенція.

В статье рассматривается исследовательская деятельность, ее теоретические и нормативные основы, актуальность для учебного процесса медицинских вузов; определено, что эмпирические процессы – важный шаг в подготовке будущих специалистов, презентованы средства, формы организации учебно-исследовательского процесса.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательские умения, эмирические проекты, исследовательская компетенция.

The article deals with research activities, their theoretical and normative framework, relevance for the educational process of the medical universities. It is defined that empirical processes are important step towards future specialists' preparation. The means and forms of research process organization are presented.

Key words: research activities, research skills, empirical projects, research competence.

Постановка проблеми. Проблематика підготовки лікарів-науковців актуальна, бо фахівець не тільки несе відповідальність за психіку, фізичні та моральні якості людини – він повинен самовдосконалюватися, засвоювати нові знання. Модель науково-дослідницької роботи, прийнята на сьогодні, спрямована на вироблення у студентів професійних навичок, професійної компетенції, збагачення інтелектуального потенціалу. Педагогові при цьому відводиться місце не просто керівника чи спостерігача процесу. Він стає рівним учасником дослідження, який ухвалює нестандартні підходи, бере активну участь у втіленні медично-освітніх інновацій, корегує творчі прояви майбутніх фахівців. В результаті співпраці сучасний спеціаліст-медик не тільки оволодіває професійною інформацією – він компетентно застосовує набуті знання, оперує ними та утворює нові наукові підходи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз науково-методичних джерел засвідчує, що проблематика дослідницької роботи студентів-медиків розглядалася у працях В. Гузєєва, І. Зимньої, Н. Амеліної, О. Ванчиної, З. Бакум, М. Каган, В. Голобородько, А. Хуторського та ін. Літературна база презентує методичні, теоретичні, прикладні аспекти організації дослідницької діяльності. Сучасні вчені також окреслюють необхідність професійної підготовки лікарів та підвищення їх кваліфікаційного рівня.

Мета статті полягає у визначенні необхідності залучення студентів до дослідницької роботи та формування основ наукової компетенції майбутнього медичного персоналу.

Обрана мета передбачає формулювання та розв'язання переліку науково-методологічних **завдань**:

- 1) аналіз фахових публікацій з проблеми;
- 2) висвітлення теоретичних аспектів формування дослідницьких навичок;
- 3) розгляд форм, методів та прийомів дослідницької роботи.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняна медична педагогіка розглядає дослідницьку діяльність як вид навчальних завдань, що передбачає застосування студентом набутих вмінь, знань та професійних навичок для практичних цілей.

Метою цієї діяльності є розвиток творчих здібностей студентів. Ця мета реалізується через завдання, що дають можливість вчити, аналізувати, стимулюють творчу думку, підштовхують до самостійного здобування знань. Ця форма дозволяє виховувати у студентів уміння спілкуватися, вчить ставити завдання і домагатися їх здійснення, виробляє готовність до самоаналізу і самопізнання.

У дослідження є кінцева мета – демонстрація не тільки наукового результату, але й вміння користуватися термінологією, проводити аналіз, класифікацію та порівняння явищ чи подій.

І. Зимня та А. Хуторський серед дослідницьких вмінь майбутніх фахівців відокремлюють поняття професійної компетенції. Наукові студії О. Ванчинової трактують компетентного лікаря як спеціаліста зі знаннями та досвідом медичної роботи. З. Бакум, Н. Амеліна розглядають особистість студента як одну із складових навчально-дослідницького процесу. В. Голобородько зауважує, що дослідницька діяльність є одним із чинників наукового розвитку, покликаних формувати емоційне відношення до медичної професії, спонукає до окреслення професійних потреб та мотивацій. П. Горкуненко зауважує, що викладач має керувати самостійною дослідницькою роботою, спрямованою на розвиток багатогранної, науково компетентної, творчої особистості.

На українському просторі дослідницьку роботу студентів професійних та вищих навчальних закладів забезпечено нормативним документами – Державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття), законами «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти. Законодавчі положення акцентують на необхідності задоволенні потреби медиків у інтелектуальному розвитку, набутті професійних навичок та підвищення їх цінності на ринку праці.

Певні зміни, що відбулися в цей період організації науково-дослідної роботи студентів, були спричинені посиленням уваги як офіційних кіл, так і самих викладачів до виконання студентами практичних завдань, застосування різних стимулів (стипендії, премії, медалі), що спонукало оволодівати навичками самостійної дослідної роботи. Глибоко усвідомлюючи значення науково-дослідної роботи студентів для підвищення якості професійної підготовки та розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів, провідні вчені України прагнули сформуванню в студентів уміння і способи наукового пізнання оточуючого світу.

Науково-дослідницька робота у становленні справжнього професіонала розглядається як фактор виховання особистості лікаря, а також як важлива умова становлення майбутнього конкурентоспроможного на ринку праці фахівця, що прагне до самореалізації.

Це можливо в процесі запровадження «інноваційних педагогічних технологій» в науковій діяльності студентів, тобто:

- забезпечення самостійної роботи *студентів*: значна частина програмного матеріалу опрацьовується самостійно;
- індивідуалізація навчального процесу: студенти з пасивних об'єктів педагогічних зусиль перетворюються в активних учасників навчального процесу;
- використання проблемного підходу до навчання: творчого використання набутих знань для вирішення нових, нестандартних задач у нових, нестандартних ситуаціях;

- інтенсифікація навчального процесу та максимальна активізація студентів у ньому.

Самостійна робота є одним з найважливіших компонентів освітнього процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, поза аудиторних занять, без участі викладача, так і під його безпосереднім керівництвом. У контексті сучасної системи навчання самостійна робота домінує серед інших видів навчальної діяльності студентів після практичної підготовки (може становити від 15 до 55% навчального програмового матеріалу) та дозволяє розглядати накопичувані знання як об'єкт власної діяльності студента.

Важлива роль в межах всіх видів діяльності при організації самостійної роботи приділяється формулюванню дидактичної мети, яка забезпечує цілеспрямоване вивчення матеріалу та індивідуальним завданнями, які повинні скеровувати та контролювати самостійну роботу студента, підказувати шляхи просування у вивченні матеріалу, в певній послідовності на основі методичних рекомендацій, інструкцій, пояснень, довідкової системи, що супроводжують матеріал та дають змогу студенту до самостійного пізнання, самоосвіти і самоконтролю.

Необхідно зазначити, що саме самостійна робота студента здатна ефективно розвивати творчу активність, мислення з урахуванням індивідуальних можливостей, активізувати творчу самостійну роботу. Самостійна робота передбачає поетапне засвоєння нового матеріалу, повторення та закріплення, його застосування на практиці. З одного боку, самостійна робота розглядається як педагогічний засіб організації та управління самостійною діяльністю студента в навчальному процесі, з іншого боку, – це особлива форма навчально-наукової діяльності.

Впроваджуючи інноваційні технології, слід використовувати системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, серед яких:

- перетворення традиційних лекцій на інтерактивні, широке використання мультимедійних засобів під час лекцій та практичних занять, впровадження експрес-співбесід зі студентами протягом лекцій;
- впровадження у практичні заняття презентацій, самостійно підготовлених студентами за завданням викладача;
- впровадження ділових та рольових ігор, кейс-методів;
- включення до навчального процесу виконання студентами індивідуальних та групових науково-дослідних завдань.

Майбутні фахівці, починаючи дослідницьку діяльність, працюють під керівництвом викладача та використовують супровідні засоби. Викладач має право здійснювати диференційований підхід до досягнень студентів, які прагнуть наукового розвитку. Це здійснюється з урахуванням психологічних

особливостей студента, його фундаментального чи клінічного інтересу. Такі студенти-дослідники беруть участь у лекторській роботі, виступають перед студентами молодших курсів з питань власного наукового пошуку. Кращі роботи після їх обговорення, за рекомендацією наукового керівника, пропонуються на звітну студентську наукову конференцію.

Варто зауважити, що на науковій конференції молоді дослідники одержують можливість виступити зі своїми досягненнями. Це змушує їх більш ретельно проробляти майбутній захист, розвиває комунікабельність, ораторські здібності.

Серед основних завдань науково-дослідницької діяльності студентів розрізняють, по-перше, оволодіння ними науковими методами пізнання світу, по-друге, навчання методики та засобів самостійного вирішення актуальних проблем сьогодення, по-третє, ознайомлення з методами організації їхньої співпраці у наукових колективах з метою успішної адаптації у соціумі, по-четверте, формування інтересу до обраної професії. Формами науково-дослідницької діяльності студентів є виконання пошукових проблемних завдань дослідницького характеру, зокрема, на базі науково-дослідницьких інститутів, оволодіння методиками наукового пошуку.

Основою пошукового навчального процесу є самостійність – здійснення дослідження на основі сформованих професійних та наукових вмінь. Про готовність студента-медика до дослідницької роботи свідчать його вміння, навички, творчі здібності.

Залучення аудиторії вищого навчального закладу до емпіричного процесу відбувається протягом усього навчання. На першому курсі діяльність студентів має реферативний характер. Наступний емпіричний період полягає у підготовці до семінарських занять та практичних проектів. Повернення до досліджень відбувається на п'ятому курсі та під час навчання у магістратурі – вивчається методологія професії, лабораторної діагностики.

На сучасному етапі експерти зауважують необхідність мотивації, чіткого характеру зв'язку з майбутньою професійною діяльністю, присутності наукової ініціативи з боку самих студентів. Проте дослідження як творчий процес не може бути нав'язаним. Мотивація виникає на основі власних потреб студентства – бажань отримувати корисну інформацію, розуміння значення обраної професії, отримати авторитет в очах групи та досягти самореалізації.

Залучення студентів-медиків до дослідження відбудеться лише тоді, коли будуть створені оптимальні умови практичних занять, спілкування з пацієнтами, використання нових навчальних технологій, у яких немає формалізму.

Науково-дослідницькі проекти, до яких залучаються студенти, мають проводитися поетапно. Під час підготовки проводиться активізація набутих

знать та узагальнення досвіду. На стадії планування студенти обирають об'єкт та тему дослідження, виявляють суперечності, висувають гіпотезу та планують подальші дії. Основна частина науково-дослідницького процесу полягає у збиранні та обробленні інформації – розгляді існуючих на даний момент наукових публікацій, теоретичних положень, проведення експерименту (констатувальний та формувальний), аналіз його результатів. Аналізуючи та інтерпретуючи дані, майбутні лікарі оформлюють практичні та теоретичні етапи, приходять до конкретного висновку, складають списки джерельної бази. На заключній стадії має місце звітування, підготовка виступу та презентаційного супроводу доповіді. Захист наукових робіт відбувається публічно.

Навчальний заклад в цілому та педагог зокрема повинен зацікавити студента. Для цього оновлюється матеріальна база, переобладнуються кабінети та лабораторії – поповнюються муляжами, інструментами та мультимедійними ресурсами.

Фахівці, що залучаються до практичних занять, отримують робоче місце, забезпечуються предметами догляду за хворими, діагностичною та лікувальною апаратурою. Залучення студентів до дослідницької роботи також передбачає заняття з клінічних дисциплін. В цей період імітуються реальні умови виконання професійних дій.

Значення медичної освіти як дослідницького етапу полягає у формуванні здатності студентства свідомо обирати оптимальні засоби здобування нових знань з багатьох альтернативних підходів, систематизувати їх, реалізовувати у власній професійній діяльності, вдосконалювати наукову інформацію, вміти оперативно реагувати на зміни клінічного стану пацієнта.

Залучення студентів медичних навчальних закладів до дослідницької роботи, на нашу думку, є вагомим кроком у підготовці фахівця. Евристичні проекти сприяють усвідомленому засвоєнню знань, формують дослідницькі уміння. У процесі аналітичної та пошукової діяльності медики опановують навички визначення ключових питань, шукають шляхи вирішення проблеми, формулюють завдання, гіпотезу та мету, вивчають публікації експертів у медичній галузі.

Оволодіння студентами сучасними методами, формами організації праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них професійних умінь та навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховує потребу систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

З метою вдосконалення навчального процесу у вітчизняних медичних закладах члени наукових об'єднань знайомляться із навчально-виховним процесом зарубіжних закладів, що дає можливість порівнювати вітчизняний навчальний процес із закордонним і запроваджувати позитивний досвід у

навчальних закладах, зокрема читання латинських текстів з метою більш досконалого засвоєння предмета.

Результатом такого процесу є зростання професійної майстерності та кваліфікації майбутніх медичних працівників.

Висновки. Таким чином, ми прийшли до висновку, що модернізація системи освіти пов'язана насамперед із введеннями в освітнє середовище цілісних моделей навчально-виховного процесу, заснованих на дидактичній єдності методології та засобів їх здійснення, відточуванні навичок роботи з різноманітною інформацією, що відповідає якісно новому рівню навчально-виховного процесу.

В процесі навчання формується образ студента-дослідника, у майбутньому практика і вченого, який бажає і здатний проводити експеримент, аналізувати інформацію, визначати теоретичну та практичну значимість, перспективу застосування результатів у подальших наукових дослідженнях, узагальнювати матеріали у вигляді доповіді з подальшими публікаціями та публічними виступами.

Професійна підготовка студентів медичних навчальних закладів передбачає їх дослідницьку компетенцію. Залучення учнів до емпіричної діяльності відбувається протягом всього навчального курсу. Дослідження є необхідним для формування сучасного фахівця медичної галузі з розвиненими комунікативними здібностями, здатного до розв'язання складних професійних проблем, самонавчання та самовдосконалення впродовж усього життя, конкурентоспроможного на світовому ринку праці, компетентного у міжнародному науковому медичному просторі.

Список використаних джерел:

1. Бакум З. Проблематика дослідницьких умінь і навичок у педагогічному дискурсі / З. Бакум // Формування дослідницьких умінь і навичок студентів медичного коледжу у процесі проектної діяльності: дис. канд. пед. наук: 13.00.09. – Кривий Ріг, 2015. – с.12-29
2. Ванчилова О. Формирование научно-исследовательских умений будущих медицинских сестер как педагогическая проблема/ О. В. Ванчилова, В. Г. Гладких // Вестник ОГУ. – 2013. - № 2 (151) / фехраль. – с.37-41
3. Голобородько В. Наукова робота учнів / В. В. Голобородько // Програма організації науково-дослідницької діяльності учнів. – Харків: Основа, 2005. – 208 с.
4. Горкуненко П. Готовність студентів до науково-дослідницької діяльності: теоретичний аспект / П.П. Горкуненко // Творча особистість учителя: проблеми теорії та практики: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2003. – Вип.10. – с. 138-145

5. Горкуненко П. Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідницької роботи / П.П. Горкуненко: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – Вінниця, 2007. – 256 с.
6. Гризун Л. Є. Дидактичні особливості сучасного комп'ютерного підручника / Гризун Л. Є. // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – ХДПУ, 2000.
7. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ / Журавська Л. М. // Освіта та управління. – Т. 3. – 1999. – №2.
8. Гузеев В. Методы и организационные формы обучения / В. В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 127 с.
9. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – с.34-42
10. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – с. 55-61

Transliteration of References:

1. Tekst dlya perBakum Z. Problematika doslIdnitskih umln I navichok u pedagoglchnomu diskursl / Z. Bakum // Formuvannya doslIdnitskih umln I navichok studentlv medichnogo koledzhu u protsesl proektnoYi dlyalnostl: dis. kand. ped. nauk: 13.00.09. – Kriviy Rlg, 2015. – s.12-29
2. Vanchilova O. Formirovanie nauchno-issledovatel'skikhumeniy buduschih meditsinskih sester kak pedagogicheskaya problema/ O. V. Vanchilova, V. G. Gladkih // Vestnik OGU. – 2013. - # 2 (151) / fehral. – s.37-41
3. Goloborodko V. Naukova robota uchnlv / V. V. Goloborodko // Programa organlzatslYi naukovo-doslIdnitskoYi dlyalnostl uchnlv. – Harklv: Osnova, 2005. – 208 s.
4. Gorkunenko P. Gotovnlst studentlv do naukovo-doslIdnitskoYi dlyalnostl: teoretichniy aspekt / P.P. Gorkunenko // Tvorchia osobistlst uchitelya: problemi teorlYi ta praktiki: zb. nauk. prats. – K.: NPU, 2003. – Vip.10. – s. 138-145
5. Gorkunenko P. Pldgotovka studentlv pedagoglchnogo koledzhu do naukovo-doslIdnitskoYi roboti / P.P. Gorkunenko: dis. kand. ped. nauk: 13.00.04. – Vlnnitsya, 2007. – 256 s.
6. Grizun L. E. Didaktichnl osobllostl suchasnogo komp'yuternogo pldruchnika / Grizun L. E. // Zasobi navchalnoYi ta naukovo-doslIdnoYi roboti. – HDPu, 2000.
7. Zhuravska L. M. Kontseptualnl umovi upravlnnya samostlynoyu robotoyu studentlv u VNZ / Zhuravska L. M. // Osvlta ta upravlnnya. – T. 3. – 1999. – #2.

8. Guzeev V. Metodyi i organizatsionnyie formy obucheniya / V. V. Guzeev. – M.: Narodnoe obrazovanie, 2001. – 127 s.
9. Zimnyaya I. Klyuchevyie komptentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya / I. A. Zimnyaya // Vyisshee obrazovanie segodnya. – 2003. – #5. – s.34-42
10. Hutorskoy A. Klyuchevyie kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya / A. V. Hutorskoy // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – # 2. – s. 55-61evoda



Ipatova D.P.

PhD, Assistant Professor of Infectious Diseases, Zaporozhye State Medical University, m. Zaporizhzhya, Ukraine

The involvement of medical students to research a step in training

ipola@mail.ru

КОРБУТ О.Г.,

викладач,
Національний технічний університет
України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна

ДО ПИТАННЯ ПРО ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто історію появи терміну «критичне мислення» і його впровадження в систему освіти. Надано визначення поняття «критичне мислення». Автором також розглянуто основні етапи критичного мислення. Особливу увагу приділено методам, які викладачі можуть використовувати на заняттях з іноземної мови, щоб допомогти студентам навчитися критично мислити. Визначено, чим критичне мислення відрізняється від простого мислення. Розглянуто різні методи для розвитку навичок критичного мислення у студентів. Особливу увагу автор приділяє розгляду причин, які обґрунтовують необхідність використання елементів критичного мислення на заняттях з іноземної мови у студентів технічних спеціальностей. Автор підкреслює важливість застосування студентами критичного мислення для вирішення проблем в повсякденному житті і для успішної побудови кар'єри.

Ключові слова: критичне мислення, студент, викладач, основні етапи критичного мислення, методи критичного мислення, елементи критичного мислення.

В статье рассмотрены история появления термина «критическое мышление» и его внедрение в систему образования. Дано определение понятия «критическое мышление». Автором также рассмотрены основные этапы критического мышления. Особое внимание уделено методам, которые преподаватели могут использовать на занятиях по иностранному языку, чтобы помочь студентам научиться мыслить критически. Определено, чем критическое мышление отличается от простого мышления. Рассмотрены разные методы для развития навыков критического мышления у студентов. Особое внимание автор уделяет рассмотрению причин, которые обуславливают необходимость

использования элементов критического мышления на занятиях по иностранному языку у студентов технических специальностей. Автор подчеркивает важность применения студентами критического мышления для решения проблем в повседневной жизни и для успешного построения карьеры.

Ключевые слова: критическое мышление, студент, преподаватель, основные этапы критического мышления, методы критического мышления, элементы критического мышления.

The article is devoted to the problem of critical thinking elements application in foreign language lessons which students of technical specialties have. It deals with critical thinking. The definition of such term as "critical thinking" is given. Brief description of the term "critical thinking" origin is presented in the article. The difference between ordinary thinking and critical thinking is specified. In the article the attention is paid to the critical thinking strategies, which can be divided in two categories: cognitive strategies and affective strategies. Main elements of critical thinking (knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation) are described. Main peculiarities of critical thinking elements application in foreign language lessons are defined and analyzed by the author. The author also outlines the significance and importance of critical thinking and its application in our everyday life.

Key words: critical thinking, student, teacher, main stages of critical thinking, critical thinking methods, critical thinking elements.

Постановка проблеми. Здатність оцінювати і аналізувати ситуацію, застосовуючи критичне мислення, є однією з найважливіших навичок у повсякденному житті, а також у сфері освіти. Для студентів, які навчаються в університеті, розвиток навичок критичного мислення в даний час високо цінується в якості ключового інгредієнта для успішної побудови майбутньої професійної кар'єри. Навички критичного мислення є важливою частиною процесу прийняття рішень і вирішення проблем.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні та практичні аспекти критичного мислення досліджували зарубіжні вчені (D. Atkinson, B. Bloom, L. Elder, S. Schafersman,). Проте проблемі розвитку навичок критичного мислення у студентів технічних спеціальностей приділялась недостатня увага.

Метою цього дослідження є визначити, що таке критичне мислення, розглянути його основні елементи, визначити навіщо воно потрібно студентам і як викладачам впроваджувати його елементи в навчальний процес.

Виклад основного матеріалу. Критичне мислення є однією з найважли-

віших навичок в нашому житті. Саме тому навчання навичкам критичного мислення студентів є необхідністю. Але що таке критичне мислення? Термін, за загальним визнанням, має багато різних інтерпретацій. Мислити критично – це більше, ніж просто думати раціонально. Йдеться про те, щоб мислити самостійно. Критично думати про щось – значить сформулювати свою власну думку і зробити свої власні висновки. Це відбувається незалежно від зовнішнього впливу.

Термін «критичне мислення» все частіше з'являється в світі освіти і навчанні іноземної мови. Критичне мислення вважається однією з ключових навичок для будь-якого студента 21-го століття. Що таке критичне мислення, навіщо воно потрібно і як впроваджувати його в навчальний процес? Спробуємо дати відповіді на ці важливі питання.

В останні роки термін «критичне мислення» став дуже популярним словом в світі освіти і, зокрема, у викладанні іноземної мови. Якщо цей термін вбити в пошукову систему Google, він видасть вам декілька мільйонів результатів. Термін «критичне мислення» вперше почав з'являтися в наукових колах і літературі в середині дванадцятого століття. У 1941 році вчений Едвард М. Глейзер відзначив, що критичне мислення відноситься до пошуку доказів для підтримки або дискредитації віри. Грецький філософ Сократ запропонував систему постановки питань таким чином, щоб в відповідях на ці питання використовувати повсякденні переконання і таким чином прийти до істини на основі речових доказів.

У 1956 році команда педагогів під керівництвом педагога-психолога Бенджаміна Блума працювала над розробкою системи мислення, яка виходить за рамки традиційного зубріння і сприяє мисленню «вищого порядку». Хоча система, яку вони придумали, була названа на честь Блума, ця концепція була вдосконалена і адаптована протягом багатьох років іншими педагогами і вченими. В основі таксономії Блума лежить ряд навичок, які викладачі повинні розвивати в своїх студентах, щоб зробити їх навчання більш ефективним.

Критичне мислення не просте поняття для визначення, воно може означати зовсім різні речі в різних контекстах і культурах для людей з різних країн. Що таке критичне мислення? Критичне мислення не є новою концепцією. Воно практикується з незапам'ятних часів, зокрема, Сократ і Платон використовували критичне мислення в своїх бесідах. Визначення терміну «критичне мислення» не є легким, тому, що цей термін має тенденцію використовуватися багаторазово без фактичного розміркування про його дійсне значення. Критичне мислення можна розвивати протягом всього життя, воно відноситься не тільки до системи освіти. Критичне мислення не є «мисленням для виживання», воно вимагає ретельного і навмисного розвитку конкретних

навичок в обробці інформації, з урахуванням думок, переконань, рішення проблем. Деякі науковці стверджують, що критичне мислення означає єдине правильне мислення в прагненні до достовірного знання про світ. Критичне мислення також може бути описане як спосіб відповідального і майстерного мислення, зосередженого на прийнятті рішень важливих для людини. Перелічимо здібності, які характеризують людину з критичним мисленням. Ця людина вміє організовувати свої думки і висловлювати їх стисло і зв'язано, не приймає рішення за відсутності достатніх доказів для підтримки цього рішення, передбачає можливі наслідки своїх дій, може вчитися самостійно і має незмінний інтерес до навчання, застосовує методи вирішення проблем в галузях, безпосередньо непов'язаних з його професійною діяльністю.

Викладачі іноземної мови можуть отримати велику користь для себе і своїх студентів намагаючись зрозуміти і врахувати деякі з ключових елементів критичного мислення на заняттях в своїх групах. Застосування викладачем на заняттях з іноземної мови елементів критичного мислення має багато переваг. Заняття, які включають в себе елементи критичного мислення, є більш цікавими і привабливими для студентів. Питання, які заохочують критичне мислення, допомагають створити на занятті більш значущу і згуртовану середу. Студенти, які відчують, що вони працюють разом, будуть частіше відвідувати заняття і більш активно братимуть участь в обговоренні різних тем.

Викладач має розуміти своїх студентів і спілкуватися з ними регулярно, відповідати на важливі для них питання. Практично кожен мовний курс або підручник містить підрозділ в якому авторами пропонуються питання для обговорення, які розроблені, щоб дати студентам можливість практикувати мову.

Навчання студентів навичкам критичного мислення не вимагає від викладача годин для планування заняття, не потребує спеціального обладнання. Все, що потрібно викладачу – цікаві і відкриті уми поряд з кількома стратегіями.

Стратегії, пов'язані з навчанням критичному мисленню, можна розділити на дві категорії: когнітивні стратегії і афективні стратегії. Наприклад, розвиток критичного мислення може мати місце, якщо студенти отримують завдання за участю таких стратегій критичного мислення як «пояснення причин і оцінки доказів», або «визнання протиріччя», або «розрізнення інформації від другорядних фактів». Якщо викладач націлений на послідовний і подальший розвиток критичного мислення у своїх студентів, він повинен розуміти його як процес. Одне з занять, не може бути достатнім для досягнення складної мети розвитку критичного мислення.

Розглянемо основні етапи критичного мислення – знання, розуміння, використання, аналіз, синтез, оцінювання.

Студенти не можуть мислити критично, якщо вони не мають необхідну їм інформацію. Початок будь-якого критичного мислення – вправи з оглядом відповідної інформації. Це гарантія того, що студенти зможуть згадати факти, що мають відношення до даної теми.

Коли студенти читають або слухають текст, вони обробляють його і пробують зрозуміти. В рідній мові це досить легкий етап, але для іноземної мови він буде більш складнішим і, звичайно, займе у студентів більше часу. Щоб надати допомогу, викладач може ставити студентам різні запитання, такі наприклад, як: «Який це текст? Де ми можемо його знайти і прочитати?».

Коли студенти опрацювали текст, вони беруть нову інформацію і застосовують її для якихось цілей. На заняттях з іноземної мови це часто означає, що студенти мають дати відповіді на запитання, заповнити таблиці фактами або цифрами з тексту. Тобто, йдеться про завершення завдання, спрямованого на опрацювання нової інформації, яку вони зрозуміли.

На стадії аналізу студенти повертаються до тексту і починають відповідати на питання, яким чином в ньому представлена інформація, знаходять докази, які підтверджують основні пункти тексту, визначають, на чому побудовані його основні аргументи. Іншими словами, студенти починають ставитися до тексту більш критично.

Оцінка є однією з ключових навичок критичного мислення. Це етап, на якому студенти вже виділили аргументи і погляди автора і почати оцінювати достовірність і актуальність наданої інформації. Викладач може попросити студентів оцінити актуальність і важливість інформації і надати докази для її підтвердження. Оцінку можливо назвати самим складним етапом для багатьох студентів, які вивчають іноземну мову, тому що вона вимагає наявності дуже високого рівня мовних навичок.

Створення – це останній етап. Вивчивши тему, спираючись на ряд текстів і отриману інформацію, студенти повинні застосувати свої знання і створити щось нове, своє. Наприклад, написати есе або зробити презентацію. Важливою частиною критичного мислення є знання того, коли залишити для подальшого опрацювання інформацію і коли її слід відкинути.

Отже, ми надали визначення критичного мислення, розглянули його основні етапи, тепер ми спробуємо відповісти на питання: «Навіщо застосовувати елементи критичного мислення на заняттях з іноземної мови?»

Викладачі можуть використовувати багато методів, які можуть допомогти студентам навчитися критично мислити. Найпростіше розпочати впровадження критичного мислення на заняттях з іноземної мови викладач може з питань, але це не повинні бути питання на які можна відповісти «так» або «ні», це мають бути питання стосовно того, що студентам треба дослідити або обговорити. Питання, які надихають на пошуки нової інформації і вирішення

проблем. Вони будуть чудово підтримувати розвиток навичок критичного мислення у студентів на початковому етапі.

Один з найпростіших і найефективніших способів налаштувати студентів думати критично – це мозковий штурм. Класифікація також грає важливу роль в навчанні студентів критичного мислення. Викладач може запропонувати студентам різні об'єкти і попросити їх ідентифікувати кожен об'єкт, а потім відсортувати його в дану категорію. Цей вид діяльності допоможе студентам думати і самостійно вирішувати питання, який об'єкт повинен куди відноситись і чому. Також розвитку критичного мислення сприяє використання вправ на порівняння і протиставлення. Студенти повинні подивитися на об'єкти, запропоновані викладачем, порівняти їх, подумати про призначення кожного з них. На занятті викладач може запропонувати студентам зробити зв'язку з ситуацією в реальному житті і виявити закономірності – це буде відмінним способом для студентів попрактикувати свої навички критичного мислення. Критичне мислення передбачає інтенсивну роботу і концентрацію. Студенти повинні працювати самостійно більшу частину процесу. Проте, викладач може втрутитися до процесу, наприклад, щоб виправити неправильні уявлення чи припущення. Налаштування групи на командну співпрацю є ідеальним способом, який змушує студентів думати. Коли студенти на занятті працюють разом, це дає їм можливість зрозуміти процеси мислення своїх однолітків, вони дізнаються, як зрозуміти, що інші люди думають і розуміють, що їх точка зору не є єдиним шляхом, щоб досліджувати і аналізувати проблему. Призначення конкретної проблеми студентам для вирішення є одним з кращих напрямків для впровадження навичок критичного мислення на заняттях з іноземної мови. Суть полягає в тому, щоб задавати конкретні питання, які не мають простої відповіді. Це вимагає відкриття та синтезу знань на основі критичного мислення.

Дебати змушують студентів думати про різні сторони можливої відповіді на запитання, і це також змушує студентів взаємодіяти не тільки з деталями даної теми, а й в середині групи, тобто один з одним. Крім того, дебати є універсальними в виборі тем і можливих форматів. Щоб дебати пройшли вдало студенти повинні спочатку бути інформовані про тему дискусії і різноманітність потенційних позицій в процесі обговорення, які можуть бути прийняті. Студенти повинні потім мати можливість досліджувати тему якимось чином і сформувати свою власну думку з даного питання. Повинні бути сформовані пари або невеликі групи, де студенти можуть поділитися своєю думкою на цю тему і отримати інформацію від інших. На цьому етапі студенти повинні думати про можливі аргументи, які прийдуть з іншого боку, і як вони можуть реагувати на ці аргументи.

Викладачу потрібно пам'ятати, що: по-перше, сама дискусія може при-

ймати різні форми. По-друге, студенти повинні мати можливість висловити свою власну думку. І, нарешті, що вибір теми для обговорення має важливе значення, вона має бути актуальною і водночас цікавою для студентів.

Проблеми існують всюди, як всередині університету, так і зовні, і їх рішення є популярним джерелом розмови в усіх країнах і культурах. Аналізуючи досить складну проблему, таку, наприклад, як недоліки в системі освіти в нашій країні, стан системи громадського транспорту нашого міста, екологічні проблеми, викладач може запропонувати студентам безліч можливостей, щоб проаналізувати проблему критично. Ставлячи перед студентами різні теми для обговорення, викладач змушує їх розглянути реальні світові проблеми, які впливають на їхнє повсякденне життя в критичному ключі.

Коли студентів навчають навичкам критичного мислення, це сприяє тому, що вони будуть здатні мати більш складні думки і стануть краще вирішувати проблеми. Це важливо для студентів – мати різні навички критичного мислення, але так само важливо для них – зрозуміти як і коли використовувати ці навички в повсякденному житті. Людина, яка здатна мислити критично, вміє задавати відповідні запитання, збирати необхідну інформацію, обробляти її швидко і ефективно, застосовувати для цього процесу творчий підхід, робити логічні висновки і використовувати їх в повсякденному житті. Викладач, на нашу думку, має заохочувати своїх студентів бути «незалежними» в навчанні, в цьому критичне мислення займає центральне місце, навички, пов'язані з ним, можуть допомогти студентам в їх професії, сприятимуть успіху в кар'єрі.

Оволодіння потрібною інформацією і її подальше належне використання має вирішальне значення для успіху студентів в житті. Мається на увазі, що вони мають вміти обробляти отриману інформацію таким чином, щоб навчитися не тільки знаходити, але і застосовувати найбільш корисні та необхідні факти для вирішення проблеми і в цьому їм допоможе володіння навичками критичного мислення.

Висновки. У статті було визначено, що таке критичне мислення, розглянуті його основні елементи (знання, розуміння, використання, аналіз, синтез, оцінювання), визначено навіщо воно потрібно студентам і як викладачам впроваджувати його елементи в навчальний процес.

Здійснене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. Перспективним може бути аналіз особливостей використання елементів критичного мислення на заняттях з іноземної мови у студентів машинобудівних спеціальностей.

References:

1. Atkinson, D. A Critical Approach to Critical Thinking. / D. Atkinson – TESOL

- Quarterly, 31 (1), 1997.
2. Benesch, S. Critical Thinking: A Learning Process for Democracy. / S. Benesch – TESOL Quarterly, 27(3), 1993.
 3. Brookfield, S. Developing Critical Thinking: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. / S. Brookfield – San Francisco: Jossey, 1987.
 4. Clark, D. R. Bloom's Taxonomy of Learning Domains. [Electronic resource] – Retrieved from: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html/>.
 5. Critical Thinking Techniques. [Electronic resource] – Retrieved from: <http://iteslj.org/Techniques/Halvorsen-CriticalThinking.html>
 6. Elder, L. A brief conceptualization of critical thinking. [Electronic resource] – Retrieved from: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410/>.
 7. Halvorsen, A. Incorporating Critical Thinking Skills Development into ESL/EFL Courses. / A. Halvorsen – The Internet TESOL Journal, Vol. XI, No. 3, March 2005
 8. Janelle Cox Teaching Strategies to Promote Critical Thinking. [Electronic resource] – Retrieved from: <http://www.teachhub.com/teaching-strategies-promote-critical-thinking>
 9. Nickerson, R. Critical Thinking. [Electronic resource] – Retrieved from: <http://lclane2.net/criticalthinking.html/>.
 10. Schaferman, S. An introduction to Critical Thinking. [Electronic resource] – Retrieved from: <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html/>.
 11. Vdovina E., Lourdes Cardozo Gaibisso Developing Critical Thinking in the English Language classroom: A Lesson Plan. / E. Vdovina, Lourdes Cardozo Gaibisso. – English Language Teachers' Association (ELTA Serbia), Volume 1, no.1, December 2013. – p. 54-68.
 12. Watanabe-Crockett L. 10 Great Critical Thinking Activities That Engage Your Students. / L. Watanabe-Crockett – The Internet TESOL Journal, March 31, 2016.



**Korbut Oksana, teacher,
National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic
Institute”, Kyiv, Ukraine**

**The issue of use of elements of critical thinking in the classroom for foreign
language students in technical fields**

korbut@bigmir.net

КУДРЯ М.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри української та
іноземних мов, НУФВСУ,
м. Київ, Україна

СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

У статті розглядаються сучасні методики викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах; аналізуються сучасні тенденції розвитку методів викладання іноземних мов у вищій школі та розкриваються сучасні методи навчання іноземних мов із використанням новітніх освітніх технологій.

Ключові слова: метод навчання, іноземна мова, комунікативна компетенція, освітні технології, проектне навчання.

В статье рассматриваются современные методики преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях; анализируются современные тенденции развития методов преподавания иностранных языков в высшей школе и показываются современные методы обучения иностранным языкам с использованием инновационных образовательных технологий.

Ключевые слова: метод обучений, иностранный язык, коммуникативная компетенция, образовательные технологии, проектное обучение.

In the article, the different modern methods (communicative, constructive, project, simulative, role-play) of teaching foreign languages in higher educational institutions are considered. The terms 'method' and 'methods of teaching' are defined. The modern tendencies of developing methods of teaching foreign languages in higher school are analyzed. Reforming the educational process in HEI according to the European standards are taken into consideration. The crucial objective of teaching foreign languages nowadays is the student's communicative competence. The qualified language preparation is impossible without using innovative educational technologies. The modern methods of teaching foreign languages using innovative educational technologies are revealed. The content 'mod-

ern technologies in education' is defined.

Key words: *method of teaching, foreign language, communicative competence, educational technologies, project teaching.*

Постановка проблеми.

Процеси інтеграції, укладання ділових угод, підписання двосторонніх контрактів із зарубіжними країнами, розширення професійних і культурних зв'язків України з країнами – членами Європейського Союзу, збільшення інформаційного потоку вимагають від сучасного випускника немовного вищого навчального закладу володіння іноземною мовою на рівні не нижче B2 (незалежний користувач). Означений мовний рівень відповідає сучасним європейським стандартам, тому перед освітньою системою загалом і перед вищими навчальними закладами зокрема стоїть невідкладне завдання пошуку та розроблення нових підходів із використанням інноваційних технологій, удосконалення викладання іноземних мов з метою підготовки конкурентоспроможного фахівця на ринку праці, здатного вільно спілкуватися іноземною мовою та гідно виконувати поставлені до нього професійні вимоги.

Питання використання інноваційних технологій у процесі викладання англійської мови з метою удосконалення іншомовної підготовки фахівців та інтенсифікації навчального процесу у вищій школі стали предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних науковців, експертів з використання Інтернет-технологій у викладанні англійської мови, що розглядають проблему ефективного впровадження сучасних тенденцій мовної освіти на сучасному етапі розвитку освітньої галузі.

Потреби нашої держави у висококваліфікованих спеціалістах, здатних до встановлення ділових контактів та ділового співробітництва з іноземними партнерами, спеціалістах, що володіють іноземною мовою на фаховому рівні, знаходять відображення в робочих навчальних програмах ВНЗ країни.

Відповідно до інноваційних шляхів розвитку вищої освіти та актуалізації іншомовної підготовки фахівців в умовах глобального інформаційного світу, дослідження та розкриття актуальних положень питання розвитку міжкультурної комунікативної компетенції студентів у вищих навчальних закладах прослідковується у працях як вітчизняних, так і зарубіжних дидактів: роль і місце сучасних технологій у навчальному процесі, використання нових інформаційних технологій у процесі формування глобальних компетенцій випускників університетів світового класу (А. Нісімчук, О. Циркун, К. Ричардсвордс), лінгвометодичні стратегії формування іншомовного дискурсу (Т. Васильєва, В. Круківський, А. Рашевська, Л. Случайна, М. Коллінс), он-лайн навчання та інтернет-ресурси, інтерактивна модель іншомовного дискурсу.

Іноземна мова сьогодні є не просто частиною культури певної нації, але це і запорука успіху, майбутньої вдалої кар'єри студентів. Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою неможливе без фундаментальної мовної підготовки у вищій школі. В більшості ВНЗ країни студенти опановують принаймні дві іноземні мови.

На сучасному етапі розвитку освіти модель навчання може існувати у поєднанні з використанням новітніх технологій навчання англійської мови, а саме мультимедійних засобів навчання та мультимедійних технологій навчання. Тому нові освітні тенденції мають втілюватися під керівництвом компетентного викладача, який здатний поєднувати викладання мови, застосовуючи нові методи та форми навчання. Технічні засоби і технології продуктивно змінюють можливості викладача, роблять заняття більш насиченим.

Викладачеві важливо знати та володіти новітніми методами викладання іноземної мови, спеціальною навчальною технікою та прийомами, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів. Адже методи навчання не є якимись простими «алгоритмізованими одиницями», їх раціональне та вмотивоване використання на заняттях з іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже «педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога» [2, 159-160].

Виклад основного матеріалу. Метою даної статті є огляд сучасних тенденцій розвитку методів викладання іноземних мов у вищій школі.

Що ж викладають науковці в поняття «методу»?

Методи навчання – це «упорядковані способи діяльності викладача й студента, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань». Метод навчання виступає «інструментом діяльності викладача для виконання керівної функції – навчіння» [2, 150].

Реалізація методу навчання здійснюється через використання ряду прийомів навчання, різноманітних підходів та робочих технік. «Прийоми навчання – сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу» [1, 320].

На жаль, у викладацькій практиці викладачі іноземних мов часто застосовують перевірені часом стандартні навчальні методи. Іноді процес викладання мови, як це не прикро, продовжує залишатися «дещо осучасненим варіантом» граматико-перекладного методу. Вимоги ж до заняття з іноземної мови з часом змінюються, розробляються новітні методи навчання.

На сучасному етапі розвитку науки в Україні можна напевно сказати, що часи, коли достатнім доказом опанування мови було вміння перекладати з іноземної мови та навпаки адаптованих, неаутентичних текстів вже пройшли.

Сьогодні відбувається реформування навчального процесу у вузах

України відповідно із загальноєвропейськими вимогами до якості освіти: інформатизація освітнього простору, інтеграційні процеси у сучасній вітчизняній освіті, налагодження українськими ВНЗ співпраці з європейським навчальними закладами у сфері навчальної та наукової діяльності, студентські міжнародні обміни, можливість здобуття другої вищої освіти та навчання за магістерськими програмами за кордоном.

В умовах реформування вищої школи мають змінюватися також і освітні технології викладання іноземних мов. Сама мовна освіта теж поступово модернізується через впровадження модульно-рейтингової системи навчання іноземних мов, міждисциплінарної інтеграції, демократизації та економізації освіти викликає до життя інноваційні складові викладання іноземних мов.

Все це ставить до викладання та викладача іноземної мови у вузах нові вимоги.

Метою навчання іноземної мови у вищій школі на сучасному етапі є оволодіння студентами комунікативними компетенціями, що дозволять реалізувати їхні знання, уміння, навички для розв'язання конкретних комунікативних завдань у реальних життєвих ситуаціях. Іноземна мова виступає як засіб комунікації, спілкування з представниками інших націй.

Отже в освіті продовжує розвиватися і надалі культурологічний або інтеркультурний підхід у навчанні в рамках концепції «діалогу культур», з метою формування полімовної грамотності студентів.

Отже, на нашу думку, у сучасному ВНЗ не має бути місця для таких процесів, як зазубрювання, бездумне завчання текстів на іноземній мові, що не мають практичної цінності для майбутньої життєдіяльності студентів. Студенти мають бути підготовлені на основі якісного сучасного аутентичного навчального матеріалу до свідомого використання іноземної мови в подальшому житті та роботі. Адже володіння іноземними мовами є зараз і продовжуватиме залишатися надалі однією з провідних вимог роботодавців.

В цьому плані саме на ВНЗ покладається відповідальність у якісному забезпеченні студентів комплексом мовних знань, вмінь, навичок. Це вимагає передусім від навчального закладу систематично створювати умови для підвищення кваліфікації своїх педагогічних працівників, забезпечити заклад належною матеріально-технічною базою.

Якісна мовна підготовка студентів неможлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології у навчанні іноземних мов, створення презентацій в програмі PowerPoint, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному

середовищі (форуми, блоги, електронна пошта), новітні тестові технології (створення банку діагностичних матеріалів з курсу навчального предмета «Іноземна мова» для проведення комп'ютерного тестування знань студентів).

На даному етапі розвитку методичної науки основними методами навчання іноземних мов є комунікативний та конструктивістський методи [4, с. 15-17].

Комунікативний метод

Навчальна ціль: оволодіння комунікативною компетенцією. Навчальний зміст: тексти повинні показувати конфлікти, які спонукають студента до висловлення власної думки. Керування навчанням здійснюється не через граматику, а скеровується комунікативними інтенціями (намірами).

Студент опиняється у центрі навчання. Мовна площина: домінування мовного продукування над мовною правильністю, коректністю, помилки допускаються. Мова стає засобом комунікації.

Вправи: вправи комунікативного спрямування. Студенти навчаються «комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією» [3, 303].

Переваги методу: студенти вдосконалюють навички усного мовлення, долається страх перед помилками.

Недоліки методу: не надається належна увага якості мови, комунікативна компетенція досить таки швидко досягає своїх меж.

Конструктивістський метод

Навчальна ціль: в основі методу перебуває власне активне навчання студентів. Завдання викладача не навчити, а сприяти навчальному процесу.

Заняття виступає орієнтованим на дію.

Навчальний зміст: близькість до дійсності студентів, студентів спонукають самостійно конструювати свої знання (наприклад, у рамках проектної діяльності).

Мовна площина: якомога ширша.

Вправи: продукування мови знаходиться у центрі навчання. Переваги методу: підготовка студентів до реального життя, реальних життєвих ситуацій.

Недоліки методу: на сучасному етапі ще не проявилися достатньо чітко.

Прикладом конструктивістського методу може слугувати проектне навчання.

В методиці розрізняють традиційні та альтернативні методи навчання.

Під поняттям альтернативні методи групується цілий ряд різноманітних підходів, прийомів, способів передачі мови. Існують такі альтернативні методи, як метод повної фізичної реакції (Total Physical Response), сугестивний

метод, драматико-педагогічний метод, мовчазний метод, груповий метод.

До інноваційних навчальних методів можна віднести: навчання з комп'ютерною підтримкою (CALL), метод сценарію (storyline method), метод симуляцій, метод каруселі, метод навчання по станціям, метод групових пазлів, метод рольової гри, метод «кейз-стаді» (робота над проблемними ситуаціями, студенти розглядають проблему, аналізують ситуацію, представляють свої ідеї та варіанти розв'язання проблеми в ході дискусії).

Метод сценарію (storyline method)

Даний метод заснований на поєднанні запланованих навчальних змістів – наприклад: Магази́ни-Товари-Продаж – з інтересами та ідеями студентів. Отримуючи «імпульси» від викладача (так звані ключові питання), студенти роблять свій внесок у створення історії.

Цей метод обходиться без текстових підручників. Мова йде про креативне планування, підбір гіпотез, переживання, систематизацію та презентацію роботи. Спроектowana історія містить також елементи з драми та рольової гри. Викладач задає лише рамки дії та представляє окремі епізоди. Студенти ставлять свої питання та знаходять самі на них відповіді.

Проектне навчання

Організація заняття як роботи над проектом.

Ознаки проектного методу:

- Орієнтованість на дію
- Робота в команді
- Самоорганізація студентів
- Ситуативна спрямованість, співвідносність з реальним життям
- Інтердисциплінарність (міжпредметні проекти)
- Цілісність – проект розглядається як ціле
- Орієнтованість на продукт, результат

Традиційно виділяють такі основні фази проекту:

1. Ініціювання – винайдення ідеї для проекту
2. Початок проекту
3. Проведення проекту
4. Презентація результатів проекту
5. Оцінка (рефлексія) проекту
6. Метод навчання по станціях

Навчальна техніка, при якій студенти виконують роботу над навчальним матеріалом, який упорядкований у вигляді станцій (студенти отримують робочі плани з обов'язковими та вибірковими завданнями). При навчанні по станціям у студентів є можливість вибору стосовно розподілу часу, послідовності виконання завдань та соціальної форми, що використовується (індивідуальна робота, парна робота, групова робота).

Таким чином студенти при використанні даного методу навчаються планувати свій час, навчаються самооцінці, аналізу власного навчального успіху, плануванню та проведенню етапів роботи. Робота по станціям дозволяє здійснювати диференціацію по здібностям, інтересам студентів, по ступеню складності завдання.

Метод симуляцій

Особливо в навчанні іноземної мови студентів немовних спеціальностей вузів можна з успіхом застосовувати метод симуляцій (англ. simulation означає імітувати для тренувальних потреб). В кібернетиці даний термін використовується для моделювання та імітації реальності.

В навчанні мова йде про різноманітні симуляційні бізнес-ігри, які надають студентам можливість відпрацьовувати свої навички, застосовувати знання з метою вирішення тієї чи іншої задачі в так званому «безпечному середовищі», яке імітує реальні ситуації, наприклад, у бізнесі, у роботі в компанії.

Симуляція надає можливість студентам спробувати себе у певній ролі – керівника, президента компанії, дає можливість дослідити систему роботи певного підприємства. Перед учасниками гри ставлять певні завдання – досягти приросту прибутку фірми, заключити договір, вигідно продати акції компанії тощо.

Симуляції характеризуються високим ступенем зацікавленості учасників, що цілком поринають гру, втілюються в свою роль, вболівають за результат роботи, оскільки від командного духу, швидкості прийняття рішень залежить загальний результат гри.

Завдяки симуляції формується навичка стратегічного планування у студентів, розвивається вміння працювати в команді, проводити перемовини, переконувати ділового партнера. Симуляції впорядковують знання студентів, готують їх до необхідності прийняття у майбутній діяльності швидких та вмотивованих бізнес-рішень.

Існують комп'ютерні симуляції, де учасники працюють з комп'ютерною програмою, керують уявною компанією та настільні стимуляції, де учасники, компанії, підприємства «існують» у вигляді фішок, карт.

Метод рольової гри

Рольова гра є активним методом навчання, засобом розвитку комунікативних здібностей студента. Рольова гра пов'язана з інтересами студентів, є засобом емоційної зацікавленості, мотивації навчальної діяльності. Рольова гра виступає активним способом навчання практичного володіння іноземною мовою. Рольова гра допомагає подолати мовні бар'єри студентів, значно підвищує обсяг їх мовленнєвої практики. Це навчання в дії.

Існує велика кількість форм, типів рольової гри на заняття з іноземної

мови. Так, наприклад, можна використовувати рольову гру «На співбесіді», де студенти беруть на себе роль роботодавця та працівника.

Висновок.

Використовуючи сучасні методики та методи, новітні освітні технології викладання іноземних мов у вищій школі, можна, інтегруючи їх у навчальний процес, більш ефективно вирішувати цілий ряд як дидактичних, так і соціокультурних задач на занятті: формувати навички читання; удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів мережі Інтернет; удосконалювати вміння монологічного і діалогічного висловлення на основі проблемного обговорення представлених викладачем чи кимось зі студентів матеріалів; удосконалювати навички письмової мови, індивідуально або письмово складаючи відповіді партнерам, беручи участь у підготовці рефератів, творів, есе й інших епістолярних видів творчості; поповнювати свій словниковий запас, як активний, так і пасивний, лексику сучасної іноземної мови, що відбиває визначений етап розвитку культури народу, соціального і політичного устрою суспільства; знайомитися з країнознавчими поняттями, що включають у себе мовний етикет, особливості мовної поведінки різних народів в умовах спілкування, особливості культури, традицій країни досліджуваної мови; формувати стійку мотивацію іншомовної діяльності студентів на заняттях на основі систематичного використання “живих” матеріалів, обговорення не тільки питань до професійних текстів, але й “гарячих” проблем, що цікавлять всіх і кожного.

Для викладача сьогодні важливо постійно вдосконалювати власні знання про методи навчання іноземних мов, впроваджувати у власну викладацьку практику новітні освітні концепції.

Список використаних джерел:

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.
3. Методика навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2014. – 320 с.
4. Скуратівська М.О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у вищій школі України / М.О. Скуратівська. – Журнал «Науковий огляд». – 2015. – № 4. – С. 15–17.

References:

1. Volkova N.P. Pedagogy: – K.: Akademydav. 2007. – 616 p.
2. Kuzminsky A.I., Omelianenko V.L. pedagogy: Manual. – K.: Znannia-Press, 2008. – 447 p.
3. Methodology of Studying Foreign Languages in Higher Educational Institutions: Manual / authorship under S.Yu. Nikolaieva. – K.: Lenvit, 2014. 320 p.
4. Skurativska M.O. Modern Methods and Technologies of Teaching Foreign Languages in Higher School in Ukraine / M.O. Skurativska. – Journal “Scientific Review”. – 2015. – № 4. – P. 15–17.



Kudrya M.M.
Ph.D., Associate Professor,
Head of Department of Ukrainian and foreign languages, NUFVSU,
Kyiv, Ukraine

Modern methods of teaching foreign languages in high school Ukraine

kudria.m.m@gmail.com

КУПРІЯНОВА О.А.

вихователь, Державний навчальний
заклад “Полтавський центр
професійно-технічної освіти”,
м. Полтава, Україна

КЕЙС-МЕТОД В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті розкривається сутність кейс-методу, актуальність використання у підготовці соціальних педагогів, аналізуються особливості його застосування в процесі професійної підготовки, наводиться приклад західних вищих навчальних закладів, що активно використовують даний метод, розглядаються види кейс технологій та надаються методичні поради щодо розробки та застосування кейс-методів.

Ключові слова: професійна компетентність соціального педагога, ресурси кейс-методу, види кейсів, алгоритм вирішення кейс-ситуації.

В статье раскрывается значение кейс-метода, актуальность его использования в подготовке социальных педагогов, анализируются особенности его использования в процессе профессиональной подготовки, приводятся примеры западных высших учебных заведений, которые активно используют данный метод; рассматриваются виды кейс технологий и даются методические рекомендации разработки и использования кейс-методов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность социального педагога, ресурсы кейс-метода, виды кейсов, алгоритм решения кейс-ситуации.

The article discloses the importance of case-method, the relevance of its usage in the preparation of social educators, analyzes the peculiarities its usage in the process of professional preparation, provides examples of the Western institutions of higher education actively using this method; types of case technologies are viewed and methodical recommendations of the development and usage of the case-method are given in the article.

Key words: professional competence of social educator, resources case-method, types of cases, algorithm for solving case situation.

Фундаментом конкурентоспроможного фахівця в будь-якій області професійної діяльності, за твердженням Л. М. Мітіної [2], виступають такі базові характеристики, як спрямованість, гнучкість і компетентність. Актуальність формування професійної компетентності соціальних педагогів продиктована яскраво вираженою спрямованістю на роботу з людьми різних соціальних груп, проблемами соціалізації підростаючого покоління в сучасному світі (відсутність належного виховання дітей з боку батьків у зв'язку з їх високою зайнятістю, девіантна поведінка, наркоманія, проституція тощо), широкою областю інтеграції соціально-педагогічної діяльності в інститути соціалізації.

Соціально-педагогічна функція властива всім фахівцям, які використовують потенціал соціуму в своїй діяльності, але діяльність соціального педагога спрямована на надання допомоги людині і підготовку його до подолання труднощів. У своїй професійній діяльності, що відноситься до типу професій «людино–людина», соціальний педагог вирішує ряд таких завдань, як формування знань, умінь, навичок, розвиток особистісних якостей підростаючого покоління для подолання труднощів дезадаптації, пов'язаних з проблемами соціалізації, в сім'ї і колективі.

Дослідниками доведено, що формування професійної компетентності соціальних педагогів можлива за умови зміни діяльності суб'єктів від пасивних слухачів до активних учасників процесу, в результаті створення умов, в яких швидко набувалися знання і поєднувалися з практичним їх застосуванням, тобто за допомогою застосування технологій, які активізують даний процес. Однією з таких технологій є кейс-метод [8].

«Кейс-метод» - (Cognitive Acceleration through Science Education), розроблений англійськими науковцями М. Шейером, Ф. Єдейем, К. Єйтс [1, с 297].

Кейс-метод – це технологія навчання, що використовує опис реальних соціально-педагогічних та інших ситуацій; це ділова гра в мініатюрі, так як вона поєднує в собі професійну діяльність з ігровою [8].

Центральним поняттям методу є «ситуація» - приклад, узятий з реально-го професійного життя, являє собою опис подій. Вона містить у собі кілька смислових контекстів і може розумітися як певний стан, який має певні протиріччя і характеризується високим ступенем нестабільності. Ситуація, як правило, вміщує потенціал до зміни, і ці зміни залежать від діяльності людей, які беруть участь у ситуації, вона відкрита для входження та впливу людей, а дії людей, пов'язані з їх реалізацією цілей та інтересів у цій ситуації. Це метод навчання, при якому студенти і викладачі беруть участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуацій і задач, тому метод кейсів передбачає одночасно і подачу нового матеріалу, і використання знань у практичній діяльності. Принципово заперечується наявність лише одного правильного рішення, студент повинен самостійно обирати шляхи вирішення та обґрунтовувати їх

доцільність [7].

Метод кейсів вперше був застосований в навчальному процесі школи права Гарвардського університету у 1870 році, потім цей метод активно перейшов у підготовку фахівців медичної та соціальної сфер. На даний момент існує дві класичні школи case-study – Гарвардська (американська) та Манчестерська (європейська). Метою першої школи є навчання пошуку єдиного правильного рішення, а друга – передбачає багатоваріантність у вирішенні проблем [12].

Гарвардська школа виділяє більше 90% навчального часу на вирішення конкретних кейсів, що передбачає інтенсивний тренінг з використанням відеоматеріалів, комп'ютерного і програмного забезпечення. Також ставку на використання ситуаційного навчання робить один із найвідоміших університетів Північної Америки – Університет Західного Онтаріо (Канада).

Беззаперечною заслугою у розвитку соціальної роботи, а зокрема кейс-методу належить Мері Річмонд, яка одна із перших в США висловила думку про необхідність підготовки соціальних працівників і детально розробила технологію кейс-методу у соціальній роботі. М. Річмонд наголошувала на обов'язковості практично орієнтованої підготовки фахівців до індивідуальної соціальної роботи з клієнтом та основним джерелом знань вона розглядала досвід [13].

Серед зарубіжних авторів також проблемі кейс-методу приділили увагу такі дослідники, як М. Мюнтер, М. Ліндерс, Дж. Ерскін, М. Норрі, Л.Б. Барнс, К.Ф. Херрід та ін. Основні напрями їх досліджень це є історія появи кейс-методу, типи і види кейс-ситуацій, моделі, джерела і етапи створення кейсів. До вітчизняних дослідників можна віднести таких, як К.В. Марков, Т.С. Паніна, Л.Н. Вавілова, А.П. Панфілов, Ю.П. Сурмін, А.А. Вербіцький, Т.Н. Добриніна, В.В. Бовт, А.В. Дубаков, Б. Андюс, Г.Н. Прозументова, Т.В. Бараховська, А.В. Щербаківа, А.С. Єрьомін та ін.

Мета кейс-методу – поставити клієнта у таку ситуацію, коли йому необхідно буде прийняти рішення. Кейс – це події, які реально відбулися в певній сфері діяльності і є основою для проведення обговорення в групі під контролем керівника-тренера. У більшості випадків при використанні кейсу учасникам попередньо надається можливість ознайомитись із переліком обставин, підґрунтям яких є реальні чи уявні ситуації [9].

Аналізуючи різні підходи до класифікації, можна виділити такі основні види кейсів, що використовуються у професійній підготовці фахівців соціальної роботи.

За складністю побудови розрізняють:

- ілюстративні навчальні ситуації – кейси, мета яких на певному практичному прикладі навчити студентів алгоритму прийняття правильно-

го рішення в певній ситуації;

- навчальні ситуації – кейси з формуванням проблеми, в яких здійснюється опис ситуації в конкретний період часу, розвивають уміння діагностувати ситуацію та самостійно приймати рішення відповідно до ситуації;
- навчальні ситуації – кейси без формулювання проблеми, в них описується більш складна ситуація, де проблема чітко не виявлена, а наводяться статистичні дані, оцінка суспільної думки, органів влади. Основна мета - самостійно виявити проблему та запропонувати шляхи її вирішення з аналізом наявних ресурсів в соціумі;
- прикладні вправи, в яких описується конкретна ситуація, що склалася, пропонуються шляхи виходу з неї [10].

Вирізняють такі етапи роботи з кейсом:

1. Підготовчий – оптимальний підбір матеріалу для кейсу, формування дидактичних цілей кейсу у структурі навчальної дисципліни, визначення чіткого розділу дисципліни, якому присвячена певна ситуація, виявлення «зони відповідальності» за знання, уміння і навички студентів.
2. Вибір проблеми та окреслення чітких меж (опис проблемної ситуації, розробка варіантів рішень, підготовка студентів до нової форми роботи).
3. Побудова програмної карти кейсу, що складається із основних тезисів, які необхідно втілити у вирішенні проблемної ситуації.
4. Етап занурення у спільну діяльність (роздається текст студентам, визначається основна проблема, що лежить в основі кейса).
5. Етап організації спільної діяльності (студенти розподіляються по групам і у відведений час відповідають на запитання; створення у відповідях єдиної позиції для презентації, обирається спікер, який буде презентувати рішення; оцінюється змістовна сторона рішення та техніка презентації; викладач спрямовує дискусію у спільне русло).
6. Етап аналізу і рефлексії спільної діяльності (аналізується ефективність організації заняття, визначаються подальші завдання, викладач аналізує роботу груп, підводить підсумки) [5].

Опис цієї ситуації одночасно висвітлює не лише конкретну практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, які треба засвоїти під час її розв'язування.

Кейси можуть застосовуватися для вирішення різноманітних завдань соціально-педагогічної діяльності: діагностика проблеми; діагностика однієї чи кількох проблем та напрацювання учасниками шляхів їх вирішення; оцінка учасниками існуючих дій стосовно вирішення проблеми та її наслідків [4].

У кожному із наведених варіантів процес навчання здійснюється через надання тренером інформації у вигляді проблеми чи серії проблем. Ця інформація може бути викладена у документальній, заздалегідь підготовленій формі або за допомогою вербальних і візуальних засобів (показ слайдів чи відеоматеріалів).

Також Панфілова А.П. пропонує логіку класичного варіанта моделі ситуаційного навчання:

I етап – індивідуальне вивчення студентами тексту ситуації (як правило, позааудиторна).

II етап – формулювання тренером основних питань з кейсу, вступне слово тренера.

III етап – об'єднання учасників у творчі групи.

IV етап – робота учасників у складі творчої групи.

V етап – презентація «рішень» кожної творчої групи.

VI етап – загальна дискусія, запитання, виступи з місця.

VII етап – виступ тренера, його аналіз ситуації та процесу її обговорення.

VIII етап – підсумки й оцінювання якості роботи учасників із кейсом. (Можливі інші моделі, але вони, як правило, ґрунтуються на цій вихідній) [3].

Дослідники надають основні методичні рекомендації щодо роботи з кейсом в групі - склад груп формується самими учасниками, але приблизно має бути однорідним за рівнем знань та умінь; кожна команда вибирає керівника, який здійснює фіксацію усіх ідей, не допускає критики, групує висловлювання, організовує роботу у підгрупах, здійснює доклад – презентацію рішень; кожна група виконує одну тему протягом заняття; усі учасники мають бути активними; не переривати того, хто висловлюється; викладач має займати нейтральну позицію; оцінювання результатів краще здійснювати за бальною системою [11].

Тренер керує процесом, який приводить до відкриття, стимулює, власне, «некеровану» діяльність групи. Проте якщо розглянути цей процес детальніше, поетапно, можна виокремити такі моменти.

Під час «до аудиторної» роботи тренер має підготувати збірку кейсів, які відповідатимуть конкретним завданням, зважаючи на вимоги до певних ситуацій. Для ефективної роботи учасників треба продумати домашнє завдання, яке передбачатиме або підготовку питання до конкретної ситуації, або письмовий аналіз самого кейсу. Також можна запропонувати огляд додаткової літератури з проблем, що стосуються конкретної ситуації.

Велику увагу треба приділити організаційним моментам:

- підготувати в достатній кількості тексти самого кейсу, щоб кожен учасник міг хоча б за декілька днів отримати його для самостійного опрацювання;

- забезпечити інший роздатковий матеріал;
- продумати матеріально-технічне забезпечення роботи групи (аудиторія, меблі, технічні засоби тощо);
- продумати розподіл часу (особливо на роботу в аудиторії).

На другому етапі тренер розв'язує такі основні завдання:

1) перевіряє знання учасниками змісту ситуації (наприклад, пропонує їм відтворити хронологію подій, імена учасників події тощо);

2) визначає проблеми (питання), що стають предметом обговорення та розв'язання [3].

Дискусія в кейсах займає центральне місце, яка базується на двох методах: перший носить назву традиційного Гарвардського методу – відкрита дискусія, другий – індивідуальне або групове опитування, в ході якого студенти здійснюють формальну усну оцінку ситуації, пропонують свої рішення та рекомендації. Однак, дискусію доцільно використовувати, якщо студенти володіють значним ступенем зрілості, самостійністю мислення, уміють аргументувати, довести свою точку зору.

Складовою дискусії є метод генерації ідей - «мозкова атака» або «мозковий штурм». В методі case-study мозкова атака застосовується в ситуації виникнення у групі реальних утруднень в усвідомленні ситуацій, є засобом підвищення активності студентів.

Презентація результатів аналізу кейса виступає дуже важливим аспектом та передбачає сформованість умінь публічно представляти інтелектуальний продукт, рекламувати його, показ його переваг та можливі напрями ефективного використання, а також витримка критики. Презентація удосконалює глибинні якості особистості: волю, переконаність, впевненість, гідність, навички публічного спілкування, формування власного іміджу. Публічна (усна) презентація максимально виробляє навички публічної діяльності та умінь вести дискусію. Однак, усній презентації характерний короткочасний вплив на студентів і тому важка для сприйняття та розуміння. Не публічна презентація менш ефективна у розвитку умінь спілкуватися з аудиторією, однак сприяє розвитку умінь готувати текст, складати звіт, правильно оформлювати результати. Підготовка письмового аналізу кейсу більш структурована та деталізована, виключає повтору інформації, та інформація має бути представлена у переробленому вигляді з власним аналізом матеріалу, інтерпретаціями і пропозиціями. Письмовий вигляд презентації може створюватися після проходження усного обговорення, що дозволяє студентам більш ретельно проаналізувати інформацію. Презентація результатів аналізу кейсу може бути індивідуальна і груповая. Індивідуальна – формує відповідальність, зібраність, волю; груповая – аналітичні здібності, уміння узагальнювати матеріал, системно сприймати проект [6].

Отже, використання даного методу надає унікальної можливості вивчити складні та професійно значущі питання в емоційно сприятливій атмосфері, використати набутий досвід у реальній практиці. Комунікативна природа методу надає можливості здійснити швидко, але ґрунтовну оцінку обговорюваних питань і запропонованих рішень.

Список використаних джерел:

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. посіб. /Н.П. Волкова - К.: Академія, 2001. - 576 с.
2. Митина Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Л.М. Митиной. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
3. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. / А.П. Панфилова. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – С.114.
4. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. / А.П. Панфилова. – М.: Издат. центр «Академия», 2009. – С. 44–45.
5. Покровская Н.Н. Сборник кейсов для вузов по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла: учебно-методическое пособие/ Н.Н. Покровская, Г.В. Абазов, Н.Г. Пряжи и др. — СПб.: издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2015. – 138 с.
6. Смолянинова О. Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study // Инновации в российском образовании: СПб.; М.: ВПО, 2000. – с. 56-68.
7. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: Кол. моногр. – К.: МАУП, 2005. – 256 с.
8. Шварева О. В. Теория и методика воспитания: использование кейс-метода при изучении раздела «Коллектив как объект и субъект воспитания»: метод. рекомендации. / О.В. Шварева, А.Г. Яковлева. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2007. – С. 11–22.
9. Ярмухамедова Н. Д. Метод анализа конкретных ситуаций как форма социально-психологического обучения: дис. канд. психол. наук. / Н.Д. Ярмухамедова. – М., 1984. – С. 65.
10. Bridges, E. M. The use of cases in problem based learning / Edwin M. Bridges, Philip Hallinger // Journal of Cases in Educational Leadership. 1999 Vol. 2. Iss. 6. P. 1 – 6.
11. Dorn, E. M. Case method instruction in the business writing classroom / Elizabeth M. Dorn // Business Communication Quarterly. 1999. Vol. 62. Issue

1. P. 41–60.
12. Ellet, W. The case study handbook: how to read, discuss, and write persuasively about cases / W. Ellet. – Boston: Harvard Business School Press, 2007. – 273 p.
13. Richmond M. The training of Charity Workers, pp. 86–98 / The Long View: papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z.S. Mann. – New York: Russell Sage Foundation, 1930. – 648 p.

Transliteration of References:

1. Volkova N.P. Pedagogics: Educational manual / N.P. Volkova Akademia, 2001.- 576 p.
2. Mytyna L.M. Person and profession: psychological support and maintenance Educational manual for students of higher educational institutions / edited by L.M. Mytyna. – M. Akademia, 2005. – 336 p.
3. A.P. Game modeling in the activity of the teacher: Educational manual for students of higher educational institutions / A.P. Panfylova M. “Akademia”, 2008. – P.114
4. Panfylova A.P. Innovative pedagogical technologies: Active teaching Educational manual for students of higher educational institutions / A.P. Panfylova – M.: Publishing center “Academia”, 2009. – P. 44–45.
5. Pokrovskaya N.N. Digest of cases studies for universities on disciplines humanitarian and socio-economic cycle: educational and methodological manual / N.N. Pokrovskaya, G.V. Abazov, N.G. Pryahy and others — publishing St. Petersburg University of Management and Economics, 2015. — 138 p.
6. Smolyanunova O.G. Innovative technologies of teaching students based on the method of Case Study // Innovations in Russian education: SPb.; M.: VPO, 2000.- p. 56-68
7. Surmin Y.P. Method of situations analysis (Case study) and its educational opportunities. Globalization and the Bologna Process: Problems and technology: K. monograph. – K.: MAYP, 2005. – 256 p.
8. Shvareva O.V. Theory and methodology of upbringing: using case-method during learning the section “The collective as the the object and the subject of upbringing”: method. recommendations. / O.V. Shvareva, A.G. Yakovleva. – Tomsk: P. TGPY, 2007. – P. 11–22.
9. Yarmuhamedova N. D Method of analysis particular situations as a form of socio-psychological studying: disc. ... Ph.D. / N.D. Yarmuhamedova. – M., 1984. – P. 65.
10. Bridges, E.M. The use of cases in problem based learning / Edwin M. Bridges, Philip Hallinger // Journal of Cases in Educational Leadership. 1999 Vol. 2.

- Iss. 6. P. 1 – 6.
11. Dorn, E. M. Case method instruction in the business writing classroom / Elizabeth M. Dorn // *Business Communication Quarterly*. 1999. Vol. 62. Issue 1. P. 41–60.
 12. Ellet, W. The case study handbook: how to read, discuss, and write persuasively about cases / W. Ellet. – Boston: Harvard Business School Press, 2007. – 273 p.
 13. Richmond M. The training of Charity Workers, pp. 86–98 / *The Long View: papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z.S. Mann*. – New York: Russell Sage Foundation, 1930. – 648 p.



Kupriyanova O.A.
educator, State Educational Establishment «Poltava Center
vocational education», Poltava, Ukraine

Case method in the training of the social teacher

olenka0308@ukr.net

ЛАВРИШ Ю.Е.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний технічний університет
України «КПІ ім. Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна

ТРАНСФОРМАТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ СТАНДАРТ

У статті розглянуто концептуальні положення трансформативного навчання як фактора неперервної освіти в системі професійної освіти. На основі вивчення наукових джерел з'ясовано, що в основі концепції є положення про теорію зміни індивіда залежно від його життєвого досвіду, когнітивного розвитку та навичок критичної рефлексії. Обґрунтована важливість вивчення та імплементації трансформативного навчання, а саме: інтеграція освіти, науки і виробництва; надання можливостей для самореалізації особистості; фокусування на діалозі та само-рефлексії під час навчання. Визначено, що ключовими елементами процесу трансформативного навчання є «дезорієнтуюча дилема», «критична рефлексія» і «раціональний дискурс». Проаналізовані педагогічні умови та технології впровадження трансформативного навчання. Підкреслено, що важливе значення для успішної трансформації особистості має застосування нелінійних форм навчання. Акцентовано увагу на переосмисленні завдання викладача-ментора під час навчального процесу – це допомогти критично осмислити власний досвід як базу майбутніх трансформацій.

Ключові слова: освіта дорослих, трансформативне навчання, критична рефлексія, нелінійне навчання, раціональний дискурс, неформальне навчання.

В статье рассмотрены концептуальные положения трансформативного обучения как фактора непрерывного образования в системе профессионального образования. На основе изучения научных источников выяснено, что в основе концепции является положение о теории изменения индивида в зависимости от его жизненного опыта, когнитивного развития и навыков критической рефлексии. Обоснована важность

изучения и имплементации трансформативного обучения, а именно: интеграция образования, науки и производства; предоставление возможностей для самореализации личности; фокусировка на диалоге и саморефлексии во время учебы. Определено, что ключевыми элементами процесса трансформативного обучения является «дезориентирующее дилемма», «критическая рефлексия» и «рациональный дискурс». Проанализированы педагогические условия и технологии внедрения трансформативного обучения. Подчеркнуто, что важное значение для успешной трансформации личности имеет применение нелинейных форм обучения. Акцентируется внимание на переосмыслении задача преподавателя-ментора во время учебного процесса - это помочь критически осмыслить собственный опыт как базу будущих трансформаций.

Ключевые слова: образование взрослых, трансформативное обучение, критическая рефлексия, нелинейное обучение, рациональный дискурс, неформальное обучение.

The characteristics of transformative learning as a factor of life-learning education is presented in the article. The paper offers analysis of the foreign theorists and practitioners views on transformative learning at universities. A special accent is done on the exploration of transformative learning methods and techniques implemented while the process of vocation training in the high school. The analysis of theoretical background evidences that the transformative learning concept is based on the theory of person's transformations depending on the life experience, cognitive development and critical reflection skills. The significance of transformative learning concepts implementation into Ukrainian educational process is substantiated. The main principles of transformative learning are described: education, science and manufacture integration, self-realization through values and assumption transformation, focus on dialogue and critical self-reflection. The key elements of transformative learning are determined: disoriented dilemma, critical reflection and rational discourse. The importance of non formal and non linear educational techniques implementation is proved.

Key words: adult learning, transformative learning, critical reflection, non linear learning, rational discourse, empirical learning, non formal learning.

Глобальні перетворення у суспільстві, нові орієнтири розвитку економіки, політики, соціальної та культурної галузі – усе це суттєво підвищило роль освіти у модернізації суспільства. Сьогодні вміння критично мислити, орієнтуватися в концептуальних ідеях сучасності, удосконалюватися через наукове самовираження, розвивати навички рефлексії з метою ефективної роботи у команді, використання та розповсюдження нових знань є основою конкурентоспроможності та базовою передумовою прискореного інтенсивного соціально-економічного зростання країни. Значні перетворення та трансформації у суспільстві зумовили необхідність побудови освітньої політики в контексті трансформативної освіти дорослих.

Теорія трансформативного навчання популярна і успішно використовується у ряді країн (Німеччина, Великобританія, Данія, США, Канада), але в Україні, не дивлячись на потужний науковий потенціал, ця теорія маловідома та практично не використовується в системі освіти дорослих.

Метою даної статті є окреслити складові концепції трансформативного навчання як невід'ємної складової освіти дорослих та аналіз головних факторів впровадження даної концепції.

Аналіз літературних джерел. У літературі, присвяченій трансформативному навчанню дорослих, ми знаходимо дослідження з цієї теми у американських, канадських та українських дослідників. Так, теорія навчання дорослих викладена у дослідженнях зарубіжних педагогів С. Меррієм (S. Merriam), М. Ноулза (M. Knowles), Ж. Піаже (J. Piaget), М. Беленкі (M. Belenky), Т. Флемінга (T. Fleming). Обґрунтування питань професійної освіти дорослих висвітлено в працях вітчизняних педагогів С. У. Гончаренко, О. А. Дубасенюк, І. О. Ігнатюк, В. Г. Кременя, Л.Б. Лук'янової, Н.Г. Ничкало, О.М. Огієнко та ін.

Теоретичні основи даного напрямку розробив Джек Мезіроу (Jack Mezirow) — американський соціолог і почесний професор в області безперервної освіти та освіти дорослих у Педагогічному коледжі Колумбійського університету (Нью-Йорк, США). На думку Мезіроу трансформативне навчання – це теорія осмислення та трансформації досвіду [10]. З 1990-х років трансформативне переміщується в центр уваги наукових досліджень в галузі навчання дорослих. Послідовниця Мезіроу Патріція Крентон (Crenton) приділяла особливу увагу вивченню критичного дискурсу та його значення для мотивації трансформації [4, с.735]. Припущення Крентон підтримує дослідник Тейлор [11]. Теоретики та практики цього напрямку навчання Тревор Хасси (Trevor Hussey) та Патрік Смит (Patrick Smith) вивчали проблему структури та організації навчального процесу відповідно до принципів трансформативного навчання [6]. Вони зазначали важливість ролі ментора в даному процесі, основне завдання якого – це допомогти критично осмислити власний досвід як базу майбутніх трансформацій. На їхню думку, ментор особисто має бути

взірцем та демонструвати власне бажання до постійних якісних трансформацій. Але і той, хто навчається також може виконувати функцію викладача (ментора), оскільки дорослі вже мають певний досвід і шлях власних трансформацій. Вони можуть підтримати, критикувати всіх учасників навчального процесу, ініціювати трансформації через демонстрацію та самоаналіз власних помилок. Наукові праці О.П. Чегішевої присвячені проблемі рефлексивної парадигми трансформативної педагогіки [3]. У дослідженнях Л. Горбунової теорія трансформативного навчання розглядається як релевантний підхід до освіти дорослих в контексті неперервної професійної освіти [1].

Виклад основного матеріалу. Трансформативна освіта ґрунтується на вивченні та трансформації навчального досвіду, що призводить до свідомого зрушення базових переконань, оскільки пізнання – це процес нерозривно зв'язаний із життєвим досвідом [6].

Під час трансформативного навчання відбувається зміна парадигми мислення, яка націлена на трансформацію системи цінностей. Таким чином, головне завдання трансформативного навчання – це зміщення фокусу контролю із зовнішнього середовища у власний світ, яке дає змогу дорослим слухачам усвідомити власні можливості, розширити та удосконалити професійні навички, сформувати навички діяти відповідно до власних думок та переконань, а не тільки покладатися на те, що отримали або почули від інших.

Але тільки досвіду не достатньо для початку трансформації. Згідно Мезіроу [10], ключовими етапами процесу трансформативного навчання є «дезорієнтуюча дилема», «критична рефлексія» і «раціональний дискурс». Ефективне трансформативне навчання можливе за умови наявності критичної рефлексії досвіду, тобто коли людина реагує, аналізує, запитує, співставляє. Саме через інтерпретацію досвіду відбувається трансформація структури мислення, оскільки несвідоме сприйняття правил та закономірностей через життєвий досвід перешкоджає засвоєнню навчання. Згідно теорії трансформативного навчання, якість та успішність навчання дорослих залежить від рівня когнітивного розвитку, який характеризується диференціацією старих потреб та причин дилеми, саморефлексією власного досвіду, швидкою інтеграцією нового досвіду.

Розглянемо детальніше етапи трансформативного навчання. Першим Мезіроу визначав дезорієнтуючу проблему, яка виникає в результаті конфлікту існуючого досвіду та нових знань і вмінь. Професійні виклики, незадоволення рівнем та об'ємом знань, зупинка у професійному розвитку зумовлює цей процес. Фахівці усвідомлюють власні цілі та шукають шляхи їхнього можливого досягнення, що створює певні складності у діяльності. Результатом проблеми є пошук та аналіз шляхів вирішення зазначених особистісних психологічних конфліктів.

Наступним етапом визначено критичну рефлексію. Під час цього етапу особистість аналізує причини проблеми та, через визнання початку трансформацій, визначає напрям і зміст нових зв'язків та дій. Акт критичної рефлексії включає в себе не тільки аналіз досвіду, але й співставлення гіпотез можливих професійних перетворень. Критична рефлексія трансформує практикуючого фахівця з учасника професійного процесу на спостерігача та критика. Послідовниця Мезироу науковець Мерриам (Merriam) визначала цей етап як циклічний процес, в якому досвід виконує роль контенту для подальших перетворень і зазначала: «Трансформативне навчання ґрунтується не на позитивному досвіді, а на ефективній рефлексії. Таким чином, критична рефлексія є ключовою складовою трансформативного навчання» [9, с. 62].

Завершальним етапом теоретики концепції вважають раціональний дискурс, під час якого відбувається планування курсу подальших перетворень, навчання, практика в межах нових переконань та знань, формування нових професійних компетентностей та реінтеграція їх у власне нове життя. Це складний процес, що вимагає як усвідомлення нових цінностей та переконань, так і конкретних дій. Результатом є нові компетентності та моделі поведінки, що узгоджують вимоги середовища та можливості особистості. Етап може тривати невизначений період час та не є лінійним, може супроводжуватися кризами, поверненнями у попередній стан, уповільненням трансформацій. Варто зауважити, що це загальний перелік етапів трансформацій, але залежно від особистісних характеристик перелік та порядок етапів змінюється.

З метою ефективного провадження трансформативного навчання важливо враховувати наявність у навчальному процесі таких педагогічних технологій як навчання критичному мисленню та рефлексії, застосування дискусій та менторство [7]. Критичне мислення вважається сутністю трансформацій та базовим фактором для впровадження трансформативного навчання. Застосування технологій для розвитку критичного мислення сприяє формуванню власної думки, навчає коректному скептицизму, заставленню інформації з протилежних точок зору та визначати цінність нової інформації або знань на основі власних цілей та досвіду. Основними технологіями навчання критичного мислення визначають проблемне навчання, кейс-методи, проведення досліджень, експериментального навчання тощо. Тобто всі технології та методи, що залучають процеси аналізу, порівняння та синтезу та призводять до ефективної само рефлексії.

Навчальне середовище має спонукати до самопізнання та аналізу. Для цього необхідно впроваджувати дискусійні технології, що значно зменшують відчуття страху перед новими та невідомими трансформаціями та створюють атмосферу довіри та підтримки. Основною технологією вважають навчання у співпраці, під час якого студенти мають можливості спілкуватися, обмінюва-

тися думками, допомагати один одному. Таке навчання є середовищем для впровадження критичної рефлексії, оскільки під час дискусій студенти визнають шляхи змін та перспективи власного розвитку. Науковці виокремлюють шість ключових чинників для ефективного спілкування: гуманність, об'єктивність, віра в можливості кожного студента до якісних перетворень, довіра, логічно побудований та продуманий хід дискусії, підтримка трансформацій, що відбуваються під час навчання. Патріція Крантон [4] визначила навчальні критерії застосування дискусій: провокаційна тема для обговорення, розробка групових видів діяльності, залучення всіх учасників до дискусії, уникати попередніх, суб'єктивних та однозначних висновків, надавати достатньо часу для рефлексії.

Також ключовим чинником вважається впровадження менторства у навчальне середовище, оскільки саме такий вид педагогічного супроводу забезпечує психологічну, емоційну та фахову підтримку студентів. Під менторством мається на увазі не безпосереднє навчання, а відношення між особистістю без досвіду і наставником з досвідом у певні галузі, що дають можливість студентові розвиватися професійно та академічно. Тобто, менторство – це динамічні трансформаційні стосунки між двома людьми, коли життєві позиції, пізнавальні уподобання та соціально-культурні традиції піддаються обміну та інтерналізуються учасниками цього процесу [8].

Дослідники виокремлюють декілька моделей менторства, але найбільш доцільними для трансформативного навчання вважають такі: компетентнісна, рефлексивна, спонсора та просвітницька [6]. Під час застосування компетентнісної моделі ментор більше скеровує увагу студента на нові можливості у практичному застосуванні вже набутих навичок та досвіду. Застосування рефлексивної моделі доцільно, коли ментору необхідно критично та конструктивно оцінити результати навчання. Модель спонсора корисна для студентів з досвідом та знаннями, оскільки в цій моделі ментор виконує роль менеджера, який допомагає налагодити професійні зв'язки або формує вміння особистісної презентації. Просвітницька модель створена для фахівців, які бажають підвищувати рівень кваліфікації, вивчати інноваційні підходи та теорії, брати участь у наукових дослідженнях. Ментор у просвітницькій моделі допомагає створити додаткові можливості для подальшого розвитку фахівця.

Стосунки взаємодовіри між ментором та студентом допомагають набувати позитивного досвіду соціальної взаємодії, якісно підвищувати комунікативну та фахову компетентність та сприяти зростанню мотивації до особистісного розвитку. Дослідники теорії Лорд (Lord) та Аткинсон (Atkinson) окреслили критерії ефективного менторства: вміння почути та вислухати, демонструвати позитивні очікування, захищати та представляти інтереси студентів [8].

Особливістю трансформаційного навчання є те, що доросла людина має усвідомлювати зв'язок даного теоретичного матеріалу із власною професійною діяльністю. Найефективнішими є нелінійні форми навчання, коли учасники вивчають нові стратегії та моделі поведінки у вже відомій практичній системі. Фундамент трансформацій має закладатися ще під час навчання в університеті, за допомогою таких педагогічних технологій трансформативного навчання: інструментальне або проблемне навчання, з метою визначення причинно-наслідкових зв'язків на базі аналізу та синтезу проблеми; комунікативне навчання: спілкування та співпраця з фахівцями за межами університету; креативне навчання, що сприяє розумінню власних потреб.

Висновки. Трансформативне навчання є впливовим чинником організаційного та індивідуального розвитку особистості. Це процес, у якому особистість виходить за межі простого отримання інформації і проходить етап свідомої зміни під впливом отриманого досвіду. Процес навчання, побудований за принципами зазначеної концепції, має значний вплив на студента і сприяє розвитку його особистісних та професійних якостей. Темп застаріння знань унеможливорює обмеження освіти запланованим віком або рівнем. Неперервність та трансформативність освіти є ключовими питаннями сучасної неперервної професійної педагогіки, що спрямована на проектування змісту та методів вивчення ключових дисциплін майбутньої професійної діяльності, що трансформує випускника – стажера у досвідченого фахівця-лідера. Саме фахівці такого рівня можуть не тільки адекватно реагувати на зміни у суспільстві, але й бути ініціаторами цих змін. Підсумовуючи викладений вище матеріал, ми можемо стверджувати, що трансформативне навчання – концепція, що активно розвивається і має великий практичний потенціал, зумовлений високою динамічністю соціальних процесів, що дає змогу фахівцям розвивати власні навички та здібності розв'язання складних завдань, досягати глибшої рефлексії, чітко зафіксованої в перебудові професійних орієнтацій, організовувати ефективну роботу за будь-яких умов та стати справжніми лідерами 21 століття.

Список використаних джерел:

1. Горбунова Л. С. Теорія трансформативного навчання: освіта дорослих в умовах «плинної сучасності»/ Л. Горбунова// Філософія освіти: наук. журнал. – К., НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – № 2(13). – С. 66-114.
2. Дернова М.Г. Моделі самокерованого навчання в освіті дорослих / М.Г. Дернова// Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2013. – Вип. 7 – С.53-65.

3. Чигишева О.П. Феномен транзитивности в зарубежной педагогике и практике образования/О.П. Чигишева//Интернет-журнал «Науковедение»: науч. журнал [Електронний ресурс] – 2013. – Вип. 6(19). – С. 1-8. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-tranzitivnosti-v-zarubezhnoy-pedagogike-i-praktike-obrazovaniya>
4. Cranton P. Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults(2nd ed.)/ Patricia Cranton//– San Francisco: Jossey-Bass, 2006. – 228p.
5. Hatherley Rebecca J. Mezirow's Transformative Learning Theory [Electronic resource]/ Rebecca J. Hatherley // – Canada: Athabasca University, 2011. – Assignment #2 – Review 1 – 20p. – Mode of access: <http://mdde.wikispaces.com/file/view/Mezirow's+Transformative+Learning+Theory,+MDDE612,+Assignment%232,++Review+%231.pdf>
6. Hussey T. Transitions in higher education [Electronic resource]/ Trevor Hussey, Patrick Smith // –Innovations in Education and Teaching International. – Vol. 47. – Is. 2. –May 2010. – Pp. 155-164. – Mode of access:<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703291003718893>
7. King K.P. Furthering the theoretical discussion of the journey of transformation: Foundations and dimensions of transformational learning in educational technology [Electronic resource]/ K.P. King// – New Horizons in Adult Education.–2004.–Vol.18.–#4.–4-15pp.–Mode of access: <http://www.nova.edu/~aed/horizons/volume18no4Winter2004.pdf>
8. Lord P. Mentoring and coaching for professionals. [Electronic resource]/ Pippa Lord, Mary Atkinson, Holly Mitchell King// –2008. –95p. –Mode of access: <https://www.nfer.ac.uk/publications/MCM01/MCM01.pdf>
9. Merriam, S. B. The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. [Electronic resource]/ Sarra Merriam B.//– Adult Education Quarterly. – 2004.– Issue 55(1). – 60–68p.– Mode of access: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741713604268891>
10. Mezirow J. Transformative learning as discourse. [Electronic resource]/ Jack Mezirow//– Journal of Transformative Education. – 2003.– Issue 1(1). – 58–63p. – Mode of access: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1541344603252172>
11. Taylor E. W. Transformative learning theory [Electronic resource]/ Edward W. Taylor//–New Directions for Adult and Continuing Education. – 2008.– Issue 119. – 5–15p. – Mode of access: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.301/abstract>

References:

1. Horbunova L. (2013) Theory of Transformative Learning: Adult Education in the Context of “Liquid Modernity”. Philosophy of Education: scientific journal, № 2(13),p. 66-114. (in Ukrainian).
2. Dernova, M. (2013) Models of self-regulated learning in adult education.

- Adult education: theory, experience, perspectives: digest of scientific papers, Iss. 7, p.53-65 (in Ukrainian)
3. Chygysheva O. (2013) Transition phenomenon in foreign pedagogy and educational practice. *Naukovedenie*. Iss. 6(19), p. 1-8. Retrieved from: <http://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-tranzitivnosti-v-zarubezhnoy-pedagogike-i-praktike-obrazovaniya> (in Russian).
 4. Cranton, P. (2006) *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*(2nd ed.), San Francisco: Jossey-Bass, 228p.
 5. Hatherley, Rebecca J. (2011) Mezirow's Transformative Learning Theory. Canada: Athabasca University. Assignment #2 (Review 1 – 20p.)Retrieved from: <http://mdde.wikispaces.com/file/view/Mezirow's+Transformative+Learning+Theory,+MDDE612,+Assignment%232,++Review+%231.pdf>
 6. Hussey, T. (2010)Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 47, Is. 2,p. 155-164. Retrieved from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703291003718893>
 7. King, K.P. (2004) Furthering the theoretical discussion of the journey of transformation: Foundations and dimensions of transformational learning in educational technology. *New Horizons in Adult Education*,Vol.18, p.4-15. Retrieved from: <http://www.nova.edu/~aed/horizons/volume18no4Winter2004.pdf>
 8. Lord P. Mentoring and coaching for professionals. [Electronic resource]/ Pippa Lord, Mary Atkinson, Holly Mitchell King// –2008. –95p. – Retrieved from: <https://www.nfer.ac.uk/publications/MCM01/MCM01.pdf>
 9. Merriam, S. B. The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. [Electronic resource]/ Sarra Merriam B./– *Adult Education Quarterly*. – 2004.– Issue 55(1). – 60–68p.– Retrieved from : <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741713604268891>
 10. Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63. –Retrieved from: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1541344603252172>
 11. Taylor, E. W. (2008) Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*. Issue 5, 15p. Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.301/abstract>



Lavrysh Y.E.,
Ph.D., Associate Professor,
National Technical University
Ukraine «KPI them. Igor Sikorsky» Kyiv, Ukraine

Transformatyvne training as a common European standard

yulavrysh@gmail.com

ЛЕОНОВА Е.Н.,
старший преподаватель,
Национальный технический
университет Украины
«Киевский политехнический
институт имени Игоря Сикорского»,
г. Киев, Украина

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Рассматриваются особенности организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку технического направления с использованием элементов дистанционного обучения; раскрыта сущность понятия «информационно-коммуникационные технологии обучения»; охарактеризованы особенности платформы дистанционного обучения Moodle, ее элементы и ресурсы; проанализированы дистанционные курсы, которые используются в иноязычной подготовке будущих инженеров, раскрыты преимущества и недостатки дистанционной формы обучения.

Ключевые слова: английский язык профессионального направления; дистанционное образование; информационно-коммуникационные технологии; самостоятельная работа, мотивация; Moodle.

Розглядаються особливості організації самостійної роботи студентів з іноземної мови технічного спрямування з використанням елементів дистанційного навчання; розкрито сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології навчання»; охарактеризовано особливості платформи дистанційного навчання Moodle, її елементи і ресурси; проаналізовані дистанційні курси, які використовуються в іншомовному підготовці майбутніх інженерів, розкриті переваги і недоліки дистанційної форми навчання.

Ключові слова: англійська мова професійного спрямування; дистанційна освіта; інформаційно-комунікаційні технології; самостійна робота, мотивація; Moodle.

The author describes the peculiarities of students' self-work organization in professionally oriented foreign language acquisition using the elements of distance education. Distance learning technologies appeared to be affective for their flexibility, convenience, adaptability and availability. Moodle comprises such interactive tools as wikis, glossaries, chatrooms, forums, assignments that contribute to development of students' communicative competence. The paper deals with distant courses on Moodle platform that were created and implemented as a tool for technical students' self-work in English for professional purposes and their effectiveness in raising students' communicative competence.

Key words: distance education; information and communication technologies; English for specific purposes; motivation; self-work; Moodle.

Начало XXI века характеризуется информатизацией общества, способствует стремительному развитию информационно-коммуникационных технологий обучения. Процесс информатизации образования актуализирует разработку подходов к применению веб-ресурсов в учебном процессе высшей школы, в частности, телеконференций, вебинаров, веб-квестов, видеолекций и тому подобное. Все большую популярность приобретает дистанционное образование – удобный и доступный способ интерактивного взаимодействия участников учебного процесса с целью передачи и усвоения знаний, навыков и способов познавательной деятельности.

Необходимым требованием к инженеру является овладение иностранным языком профессионального направления, что позволяет своевременно ознакомиться с новыми достижениями науки и техники, устанавливать и поддерживать контакты с зарубежными коллегами, участвовать в международных проектах. Учебная дисциплина «Иностранный язык профессионального направления» [3] предусматривает получение студентами иностранных знаний, навыков и умений, необходимых для формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетентности у студентов с целью обеспечения их эффективного общения в академической и профессиональной среде.

Учебная нагрузка студента по дисциплине «Иностранный язык профессионального направления» охватывает практические занятия и самостоятельную работу студентов. Самостоятельная работа студентов технических специальностей направлена на закрепление теоретических знаний, полученных студентами за время обучения, приобретение и совершенствование практических навыков и умений по определенной специальности. Она долж-

на обеспечить: системность знаний и средств обучения; владение мыслительными процессами; мобильность и критичность мышления; владение средствами обработки информации; способность к творческому труду. Использование дистанционных технологий может обеспечить все обозначенные требования к организации самостоятельной работы студентов, а также служить удобным инструментом контроля со стороны преподавателя и самоконтроля студентов при изучении английского языка профессионального направления.

Цель этой статьи – теоретически обосновать и практически исследовать особенности дистанционного обучения как формы самостоятельной работы студентов по английскому языку профессионального направления.

Для достижения поставленной цели нами определены следующие задачи:

- раскрыть сущность понятия «информационно-коммуникационные технологии» (ИКТ), в частности, «дистанционные технологии обучения» (ДТ);
- рассмотреть особенности платформы дистанционного обучения Moodle, исследовать и описать ее интерактивные элементы;
- проанализировать дистанционные курсы на платформе Moodle, используемых в качестве самостоятельной работы студентов факультета авиационных и космических систем НТУУ «КПИ» по английскому языку профессионального направления.

Использование ИКТ открывает широкие перспективы в преподавании иностранных языков будущим инженерам. На современном этапе разработки этой проблемы учеными уделено внимание определению понятия «информационные технологии» (А.С. Гринберг, М.И. Жалдак, И.А. Король, Ю.С. Рамский, А.П. Черенков и др.). Большинство ученых связывают его с разнообразными методами, приемами, средствами и процессами сбора, хранения, обработки и поиска информации. В связи с глобальной информатизацией образования в методике преподавания иностранных языков широко используется понятие ИКТ. Указанные выше тенденции охватывают умение квалифицированно пользоваться компьютерными и телекоммуникационными средствами для получения и переработки информации.

Впрочем, в использование ИКТ в обучении присутствуют серьезные проблемы, а именно: отсутствие системного подхода к применению ИКТ в процессе обучения; проблема интеграции информационных технологий в учебные программы; необходимость трудоемкой работы преподавателя по подбору и подготовке учебного материала; отсутствие у преподавателей достаточных знаний о создании и использовании ИКТ; финансовые трудности, из-за которых значительно замедляется темпы внедрения ИКТ в учебный процесс [4, с.21]. Таким образом, необходимо найти решение выше ука-

заних проблем.

Проблема дистанційного навчання досліджується в роботах А.А. Андреева, В.И. Гриценко, К.Ю. Кожухова, С.П. Кудрявцевой, Н.В. Майер, Н.Г. Мур, Е.С. Полат, А.В. Хуторського і др. Згідно К.Ю. Кожухова, дистанційні технології навчання дозволяють реалізувати ціленаправлене і методично організоване керівництво навчальною і пізнавальною діяльністю студентів і базується на використанні широкого спектра інформаційних і комунікаційних технологій [5, с.11].

Сьогодні існують різні універсальні навчальні платформи, які дозволяють викладачеві створити і розмістити в мережі Інтернет електронні засоби навчання по іноземній мові: Прометей, Lotus LearningSpace, Moodle, WebCT і др. Серед інших, навчальна платформа Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) відрізняється адаптивністю, довгостроковістю, доступністю, економічністю [4, с.238]. Moodle має всі необхідні засоби для незалежного оволодіння іноземною мовою професійного напрямку: засоби самонавчання, оцінка навчальних досягнень, комунікація. При цьому навчальна діяльність студентів може здійснюватися як асинхронно, коли кожен студент вивчає матеріал незалежно в зручне для нього час, так і синхронно – в режимі реального часу в час онлайн лекції або семінара.

Ефективний дистанційний курс по англійській мові професійного напрямку повинен відповідати наступним вимогам: мати чітку структуру; сприяти розвитку всіх видів мовної діяльності студентів; містити професійні тексти; відповідати професійним потребам студентів; бути узгодженим з навчальною і робочою програмою.

Наявність системного відслідковування активності студентів, контроль і оцінка з боку викладача є обов'язковим. Moodle створює і зберігає дані про кожного студента: всі роботи, оцінки і коментарі, повідомлення в форумі, дозволяє контролювати активність студентів, час, який вони витратили на роботу з навчальним матеріалом. Це дає можливість для ефективного організації робочого навантаження викладача.

Вибір навчального матеріалу грає важливу роль для формування комунікативної і професійної компетентності майбутніх спеціалістів. В неязыковому вузі універсальною дидактичною одиницею професійно-орієнтованого навчання є автентичний текст, який служить матеріалом для організації навчального спілкування. Від змісту тексту залежить результативність засвоєння термінологічної лексики, адже тексти за спеціальністю є джерелом словникового запасу студентів, прикладом використання професійної лексики в контексті.

Элементы и ресурсы дистанционного курса информационной среды Moodle предоставляют неограниченные возможности преподавателям для создания информационно качественных, динамичных, логично структурированных курсов. Типичная функциональность Moodle содержит такие интерактивные инструменты для совместного решения задач как вики, глоссарий, блог, форум, чат. Они предусматривают обмен информацией в режиме «преподаватель-студент», «студент-студент», являются коммуникативно направленными и способствуют формированию профессиональной компетентности будущих инженеров. Форумы предназначены для обсуждения определенной темы между всеми участниками процесса дистанционного обучения. Сообщения могут содержать прикрепленные файлы, элементы графики и тому подобное. Форум удобно использовать для проведения дискуссий, консультаций со студентами, семинаров, он дает возможность преподавателю проверить степень усвоения студентами необходимых знаний, умений и навыков по определенной теме.

Чат является эффективным средством сетевого общения, что позволяет студентам общаться в реальном времени. Чат можно использоваться в качестве учебного элемента для решения определенного творческого задания. При этом оценивание может проводиться как преподавателем, так и другими студентами.

Глоссарий в системе Moodle – это электронный аналог справочника специальных терминов. Его отличие от традиционного словаря заключается в том, что глоссарий может последовательно создаваться студентами в течение всего периода обучения, и именно поэтому указанный элемент курса считается интерактивным. Студент может предоставить свое определение термина и описать его свойства, создав мини-статью. Другие участники курса имеют возможность прокомментировать статью, предложить свои варианты определения понятия.

Занятия в рамках дистанционного курса могут иметь различные формы: дистанционное тестирование или выполнения виртуальных лабораторных работ, олимпиада, индивидуальная консультация и тому подобное.

В Национальном техническом университете Украины «Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского» разрабатываются и внедряются в учебный процесс дистанционные курсы по большинству дисциплин. В частности, на базе Украинского института информационных технологий в образовании размещено более 50 дистанционных курсов по дисциплинам «Английский язык общетехнического направления», «Английский язык профессионального направления», «Английский язык для ученых», созданных преподавателями факультета лингвистики. Рассмотрим некоторые дистанционные курсы, разработанные с целью обучения студентов факультета авиаци-

онных и космических систем иноязычной коммуникативной компетенции во внеаудиторное время.

Дистанционный курс «Английский язык профессионального направления» [1] предусматривает 54 часа самостоятельной работы и нацелен на достижение студентами уровня владения языком В2. Программа данного курса рассчитана для изучения студентами широкого круга тем в области измерительных систем.

Курс нацелен на изучение английского языка профессионального направления и формирование навыков по таким видам речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование, говорение. Студенты учатся понимать профессионально направленные аутентичные тексты, писать понятные детализированные тексты, выполнять технический перевод. Ресурсы e-learning позволяют студентам обсуждать определенные проблемы / ситуации в форуме и чате в режиме реального времени, приближая дистанционное изучение языка к аудиторной работе.

По окончании изучения дистанционного курса «Английский язык профессионального направления», студенты должны владеть профессионально-ориентированным лексико-грамматическим минимумом. Каждый модуль курса содержит лексические и грамматические упражнения различных типов, а также словарь терминов области метрологии и аудиословарь. Лексические упражнения предусматривают задание на словообразование, определение синонима / антонима слова, правильное употребление термина. Грамматические упражнения разработаны с целью повторения всех временных форм глагола активного и пассивного залога, инфинитива, герундия, деепричастия, условных предложений, степеней сравнения прилагательных и тому подобное.

Дистанционный курс используется в учебном процессе факультета авиационных и космических систем КПИ им.И.Сикорского в качестве веб-ресурса для самостоятельной работы студентов третьих и четвертых курсов. Составителями курса был разработан опросник для оценки студентами его качества и дальнейшего совершенствования информационного ресурса.

Анализ опроса студентов показал высокую оценку курса, его сбалансированность, насыщенность профессионально ориентированной лексикой, содержательными текстами; возможностью повторить и дополнить свои знания по метрологии. Студенты указывают на удобство пользования дистанционным курсом, поскольку они не ограничены в пространстве и времени, а также имеют возможность увидеть и проанализировать собственные ошибки. Впрочем, некоторые опрошенные отметили, что хотели бы видеть больше иллюстраций к текстам, увеличение количества упражнений, в частности, грамматических. Коллектив разработчиков постоянно работает над усовер-

шенствованием дистанционного курса.

Проблемой для студентов, согласно опросу, является мотивация к самостоятельной работе. Среди многочисленных преимуществ дистанционного обучения (возможность обучения в удобное для студента время, в любом месте, в индивидуальном темпе), есть определенные недостатки: отсутствие личного общения с преподавателем, неготовность студента работать самостоятельно, а также недостаточная внутренняя мотивация получения знаний. Поиск путей развития мотивации студентов является одной из главных проблем дистанционного обучения. По нашему мнению, формирование мотивации учения, заключается в том, чтобы отрицательное, безразличное отношение к учебе студента изменить на активно-положительное. Для этого необходимо способствовать превращению широких побуждений студента (неустойчивых, определенных внешними стимулами, малоосмысленных) в стойкую мотивационную структуру, применяя методы психологического воздействия (тренинги, консультации, беседы).

Еще одним элементом дистанционного обучения, который нацелен на усвоение студентами факультета авиационных и космических систем КПИ им.И.Сикорского профессиональной терминологии является дистанционный словарь-тренажер в области авиации, который содержит не только термины, а и наиболее употребительные аббревиатуры, собственные имена [2]. Преимуществом этого курса является то, что студенты могут работать с терминологией, представленной разными средствами. В словаре отмечается, к какой части речи относится термин, в какой лексической области он используется. Предлагается перевод термина на русский и украинский языки, его определение на английском языке, примеры употребления слова, приведенные из аутентичных материалов. Также предоставляется изображение этого термина, что помогает визуально воспроизвести его. Ресурсы платформы Moodle, позволяют разработать различные виды упражнений и тесты, направленные на тренировку употребления, написания, произношения терминов. Этот вид работы относится к самостоятельной работе студентов, которая является составной частью учебного процесса. Благодаря возможностям e-learning, указанный вид самостоятельной работы можно проконтролировать и оценить.

Таким образом, нами исследованы особенности дистанционного обучения как формы самостоятельной работы студентов по английскому языку профессионального направления. Мы раскрыли сущность понятия «информационно-коммуникационные технологии обучения», выяснили особенности платформы дистанционного обучения Moodle и охарактеризовали такие ее элементы как форум, чат, глоссарий. Нами описано и проанализировано опыт использования в учебном процессе дистанционного курса по дисципли-

не «Английский язык профессионального направления» и терминологического словаря-тренажера, разработанных на платформе Moodle. Этот вид работы интересен и удобен как для студента, так и для преподавателя: студент может выполнять самостоятельную работу в удобное для него время, а преподаватель имеет возможность эффективно распределить рабочую нагрузку и без большой затраты времени и усилий проверить активность и качество выполнения студентами учебных задач. Возможности платформы Moodle позволяют сделать дистанционный курс интерактивным, что способствует развитию творческих способностей студентов, индивидуализации и интенсификации обучения.

Перспективным направлением нашей работы является теоретическое исследование и внедрение в учебный процесс вебинара и веб-квеста, привлекая к этому виду работы студентов из других технических учебных заведений, в частности, зарубежных.

Список використаних джерел:

1. Англійська мова професійного спрямування для студентів 3-4 курсів факультету авіаційних і космічних систем [Електронний ресурс] / уклад. В. В. Лукьяненко, І. М. Воздіван, О. Я. Барабаш, О. В. Козачухна. – К.: НТУУ «КПІ», 2010. – Режим доступу до курсу: <http://moodle.udec.ntu-kpi.kiev.ua/moodle/course/view.php?id=247>
2. Англійська мова [Електронний ресурс]: «Термінологічний словник-тренажер для студентів 5 курсу спеціальності 6.0100101 «Літаки та вертольоти» факультету авіаційних і космічних систем / уклад. Дроздович Н. Ю., Вадаська С. В. – К.: НТУУ «КПІ», 2010. – Режим доступу до курсу: <http://moodle.udec.ntu-kpi.kiev.ua/moodle/course/view.php?id=294>
3. Іноземна мова професійного спрямування: програма навчальної дисципліни підготовки бакалаврів всіх спеціальностей (за винятком 6.020303) / Варянок Т. В., Синєкоп О. С. – К.: НТУУ «КПІ», 2014. – 17 с.
4. Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування: Колективна монографія / Коваль Т. І., Асоянц П. Г., Каменєва Т. М., Майєр Н. В., Синєкоп О. С., Стрілець В. В., Чужарлічева А. Ю. Заг ред. Коваль Т. І. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2012. – 280 с.
5. Кожухов К. Ю. Педагогическая модель применения дистанционных технологий в процессе формирования методической компетенции будущего учителя (на материале дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам»): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / К. Ю. Кожухов. – Курск, 2008. – 19 с.

Transliteration of References:

1. Anhliiska mova profesiinoho spriamuvannia dlia studentiv 3-4 kursiv fakultetu aviatsiinykh i kosmichnykh system [Elektronnyi resurs] / uklad. V. V. Lukianenko, I. M. Vozdihan, O. Ya. Barabash, O. V. Kozachukhna. – K.: NTUU «KPI», 2010. – Rezhym dostupu do kursu: <http://moodle.udec.ntu-kpi.kiev.ua/moodle/course/view.php?id=247>
2. Anhliiska mova [Elektronnyi resurs]: «Terminolohichni slovnyk-trenazher dlia studentiv 5 kursu spetsialnosti 6.0100101 «Litaky ta vertoloty» fakultetu aviatsiinykh i kosmichnykh system / uklad. Drozdovych N. Yu., Vadaska S. V. – K.: NTUU «KPI», 2010. – Rezhym dostupu do kursu: <http://moodle.udec.ntu-kpi.kiev.ua/moodle/course/view.php?id=294>
3. Inozemna mova profesiinoho spriamuvannia: prohrama navchalnoi dystsypliny pidhotovky bakalavriv vsikh spetsialnostei (za vyniatkom 6.020303) / Varianko T. V., Synekop O. S. – K.: NTUU «KPI», 2014. – 17 s.
4. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii u navchanni inozemnykh mov dlia profesiinoho spilkuвання: Kolektyvna monohrafiia / Koval T. I., Asoiants P. H., Kamenieva T. M., Maiier N. V., Synekop O. S., Strilets V. V., Chufarlicheva A. Yu. Zah red. Koval T. I. – K.: Vyd.ts. KNLU, 2012. – 280 s.
5. Kozhuhov K. Ju. Pedagogicheskaja model' primenenija distancionnykh tehnologij v processe formirovanija metodicheskoi kompetencii budushhego uchitelja (na materiale discipliny «Teorija i metodika obuchenija inostrannym jazikam»): avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni kand. ped. nauk: spec.13.00.08 «Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija» / K. Ju. Kozhuhov. – Kursk, 2008. – 19 s.



Leonova E.N.

Senior Lecturer, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Kiev, Ukraine

Features of the application of remote technologies to foreign language classes at a technical college

luky-val@yandex.ua

МИСЬКІВ Т.Й.,

старший викладач,

Самбірський технікум економіки та
інформатики,

м. Самбір, Україна

ВИБІР ПРОГРАМНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ СТАТИСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

На сьогодні існує безліч комп'ютерних програмних пакетів для статистичного аналізу даних (ПЗСА). Вибір ПЗСА для вивчення статистичних дисциплін є нетривіальною задачею. При виборі пакетів використані релевантні критерії: поширеність на нашому ринку; вартість ліцензії; функціональність; локалізація для вітчизняних користувачів. В наших умовах витрати для користувачів особливо значимі. Ми врахували цей чинник в нашому дослідженні. Для цілей навчання рейтинги найбільш розповсюджених пакетів R, SAS та SPSS приблизно рівні.

Ключові слова: статистика, програмне забезпечення, навчання.

В настоящее время существует множество программных пакетов для статистического анализа данных (ПОСА). Выбор ПОСА для изучения статистических дисциплин является нетривиальной задачей. При выборе пакетов использованы релевантные критерии: распространенность на нашем рынке; функциональность; стоимость лицензии; локализация для отечественных пользователей. В наших условиях стоимость для пользователей особенно значима. Мы учли этот фактор в нашем исследовании. Рейтинги трех наиболее распространенных пакетов R, SAS и SPSS для целей обучения примерно равны.

Ключевые слова: статистика, программное обеспечение, обучение.

Today there are many software packages for statistical data analysis (SDAS). In the teaching process the students must to master the skills necessary to operate in the most popular packages. The choice of the SDAS is not a trivial task. For selecting of packages is

relevant criteria: prevalence in our market; functionality; license cost; localization for our users. In our conditions, the cost to users is particularly important. We have taken into account this factor in our research. The ratings of the three most common packages R, SAS and SPSS is about equal. Depending on the students contingent there may be some advantage in choosing one of them. The trend in the market of the SDAS is the movement toward open source technology.

Key words: *statistics, analysis, computing, software, teaching.*

Постановка проблеми. Останнім часом намітилися стійкі тенденції поширення використання статистичного аналізу даних. Фахівці статистичної аналітики бажані не тільки в українських філіях зарубіжних компаній, де це вже традиційно, але і на суто вітчизняних підприємствах, що прийняли європейські стандарти сталого розвитку. Аналітика, як науковий метод, виявляє нове розуміння накопичених даних, яке створює конкурентну перевагу, коли використовується при прийнятті рішень. З'явилися історії успіху компаній, які за допомогою статистичного аналізу знайшли свою нішу в сучасному світі. Наприклад, компанія IBM (США) у зв'язку з втратою ринку великих обчислювальних машин не змогла б вижити в 1990-ті роки. Використання аналітики привнесло наукову обґрунтованість в процес прийняття бізнес-рішень, стало фундаментом для трансформації компанії [1]. Сьогодні IBM випускає програмне забезпечення для статистичного аналізу (ПЗСА), в яких реалізований в тому числі і успішний досвід компанії в цій сфері.

Статистичний аналіз даних вже давно ведеться виключно з застосуванням комп'ютерних технологій. Вивчення курсів статистичних дисциплін обов'язково передбачає освоєння пакетів ПЗСА. За даними Forbes [2] світ вже зіштовхується з дефіцитом випускників за напрямками статистичного аналізу даних. Тому актуальність підготовки сучасних фахівців в цій предметній галузі сумнівів не викликає.

На сьогодні існує безліч пакетів ПЗСА. Випускники повинні отримати в процесі навчання як універсальні навички роботи в ПЗСА, так і конкретику найбільш поширених пакетів, орієнтуватися в програмних інструментах відомих виробників. Конкурентні переваги надає вміння аналізувати дані за допомогою ПЗСА, що знаходиться в експлуатації у потенційних роботодавців. У зв'язку з цим, задача вибору програмного інструментарію для вивчення статистичних дисциплін не є тривіальною.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом суттєво поглибилось застосування ПЗСА від традиційної державної та медичної статистики до

емпіричної соціології і політології [3] та маркетингу [4, 5], кризового менеджменту [6] тощо. Внаслідок цього отримати універсальні показники для порівняння пакетів ПЗСА не видається можливим.

Найвідоміші рейтинги, наприклад, компанії Gartner [7], порівнюють функціональність ПЗСА у відриві від їх вартості, яка проте особливо актуальна саме для вітчизняних умов і є одним з ключових чинників застосовності. Необхідно розглянути весь спектр критеріїв функціональності ПЗСА та найбільш розповсюджені серед безкоштовних пакетів: статистичну мову R, графічні пакети на її основі Rstudio, Revolution R тощо [8].

Відомі зарубіжні дослідження функціональності останніх версій пакетів ПЗСА, як в якісному [9], так і в рейтинговому [10, 11] плані. Проте умови їх проведення не відповідають нашим реаліям і, відповідно, результати можуть бути використані з істотними обмеженнями.

Останні поліпшення ПЗСА направлені на розширення можливостей пакетів розпорядчої аналітики [12], розгортання її сервісів у хмарах [13], інтеграцію з системами інтелектуального аналізу даних (Data Mining) [14] в контексті четвертої парадигми наукових досліджень [15]. Вказані фактори теж в певній мірі впливають на рейтинг пакетів і частково враховані в нашій роботі.

Мета статті. Метою цієї роботи є дослідження найбільш поширених пакетів ПЗСА на предмет їх використання в навчальному процесі з дисциплін статистичних спрямувань. При виборі програмного забезпечення для вивчення статистичних курсів скористаємось релевантними критеріями: поширеність ПЗСА на нашому ринку; функціональність для задач, що стануть перед випускниками — майбутніми фахівцями; вартість ліцензії або ПЗСА з відкритим кодом, локалізація для вітчизняних користувачів.

1. Поширеність ПЗСА на ринку праці

Доступними відкритими джерелами для оцінки поширеності ПЗСА [16] є: оголошення про вакансії статистичного напрямку; наукові статті про програмні продукти та їх застосування; звіти дослідницьких організацій в ІТ-сфері; огляди використання; книги в предметній галузі; продажі і завантаження пакетів на сайтах виробників тощо.

Одним з кращих способів для вимірювання популярності або частки на ринку пакетів ПЗСА є підрахунок кількості згадувань у вимогах (або бажаності) для вакансій кожного з них. Оголошення про роботу підкріплені реальними коштами роботодавців, тому вони на сьогодні, можливо, є найкращим показником популярності пакетів. Аналіз найбільших українських сайтів вакансій work.ua та rabota.ua, показує, що існує значний попит на фахівців зі статистичного аналізу даних (більше ніж 300 вакансій за 30 днів). Серед вимог та побажань до претендентів на вакансії вказане зокрема володіння ПЗСА SAS, SPSS, R, MATLAB, Python тощо. Але ці сайти, на жаль, не надають

повнотекстового пошуку за деталями вакансій, що дозволило б виявити кількість фахівців, до яких у вимогах наведено володіння конкретними пакетами. Тому проведемо дослідження на сайті пошуку роботи в Україні [17], який надає таку можливість та пропонує більше 130 вакансій статистичного напрямку.

Для порівняння скористаємось результатами дослідження [18] по найбільшому сайту пошуку роботи в США Indeed.com, а також дослідженням [19], яке проводилось без розгляду пакета SPSS. Порівняння проведемо за розподілом між собою трьох найбільш розповсюджених пакетів програмного забезпечення SPSS, SAS та R. Введемо свій рейтинг пакетів, як експертну оцінку поширеності пакетів з урахуванням зазначених джерел та власних досліджень. Результати дослідження наведено в таблиці 1.

Таблиця 1. Відносна поширеність пакетів ПЗСА на ринку праці

Пакет	Вакансії України	Вакансії США [18]	Вакансії США [19]	Книги [18]	Наукові статті [18]	Найвідоміші користувачі [20]	Рейтинг
SAS	30	52	39	576	3200	HP, Paribas (Укрсиббанк)	4
SPSS	55	19	-	339	7600	Canon, ABN	5
R	25	29	42	240	3500	Google	4

Відмінність розподілу популярності пакетів ПЗСА в Україні можна пояснити тим, що пропріетарні пакети надто вартісні для середніх українських компаній, а зарубіжні компанії, що працюють в Україні, представляють лише окремі галузі ринку. Особливим попитом у нас користуються соціологічні дослідження, в яких стандартом є SPSS.

В графі “Книги” таблиці наведено кількість книг, виданих у світі, які містять найменування відповідного ПЗСА в їх назві. Написання книги потребує значних коштів та зусиль, тому видавці роблять своє власне дослідження частки ринку, перш ніж приймати ризик публікації. Ми опосередковано користуємося цими дослідженнями. Чим популярніший програмний пакет, тим більша ймовірність, що він з’явиться в наукових публікаціях як інструмент аналізу або навіть об’єкт дослідження [18]. В графі “Наукові статті” наведено кількість статей, опублікованих у 2015 році, зі згадуванням відповідних пакетів.

Останнім часом для статистичних досліджень поряд з R набуває популярності і мова програмування Python, яка розроблялась спочатку для WEB-

застосувань і вже набула в інших сферах високого статусу. На жаль дослідження її популярності в статистичному аналізі зіштовхуються з труднощами неможливості виділити в рейтингу Python частину її використання в статистиці. Наприклад, в рейтингу [21] за 2016 рік однієї з найавторитетніших організації Python посідає третє місце, а R п'яте. Але для Python це використання у всіх галузях, в той час як використання R орієнтоване лише на статистичну аналітику.

2. Функціональність найпоширеніших пакетів ПЗСА

При аналізі функціональності інструментів для статистичного аналізу даних, необхідно враховувати багато факторів: можливість легкого встановлення пакету на комп'ютері користувача; охоплення програмним забезпеченням всіх методів, що потрібні користувачу, якщо не всіх, то наявність можливості оновлень та розширень; використання для розширюваності вбудованої мови (або зовнішньої мови, наприклад, R); достатність для користувача засобів візуалізації результатів аналізу; можливість експорту результатів в пакети презентацій; обмеження на обсяги наборів даних, що підлягають аналізу; поширеність серед колег в предметній галузі, щоб можна було обмінюватись даними і програмами; вартість програмного забезпечення; наявність навчальних версій.

Будемо розглядати в цій роботі програмні пакети статистичного аналізу в розрізі повноти підтримки введених вперше компанією IBM рівнів аналітики [12]: описового (descriptive), прогностичного (predictive) та розпорядчого (prescriptive). Описова аналітика є найбільш простою та найчастіше використовуваною і містить стандартну звітність, спеціальну звітність та аналіз частоти і надає єдине уявлення про минуле, дозволяє краще контролювати та управляти процесами в державі, регіоні, бізнесі. Прогностична аналітика є наступним рівнем і містить: інтелектуальний аналіз даних (кореляція в даних), розпізнавання образів для попередження про необхідність вжиття заходів, аналіз основних причин, прогнозне моделювання. Вона використовує розуміння минулого для ймовірного передбачення на майбутнє. Інтелектуальний аналіз допомагає виявити приховані закономірності в даних з метою прогнозування майбутніх подій. Розпорядча аналітика, як найвищий рівень, надає методи оптимізації для моделювання та вибору найкращих рішень для майбутнього з багатьох альтернативних варіантів, які містять в тому числі і оптимізацію при невизначеності деяких даних (стохастичну оптимізацію). Вона оцінює для особи, що приймає рішення, ймовірнісний результат та ризики альтернативних варіантів рішень, а також підтримує систему зворотного зв'язку, що відстежує результат прийнятих рішень.

Excel є найпопулярнішою електронною таблицею у світі і в Україні зокрема. Але він знаходиться на рівні описової аналітики [9] і слугує, в основному,

для складання стандартних звітів, тому не може бути універсальним інструментом для вивчення курсу статистики.

Якщо не враховувати надто високу вартість ПЗСА, пакети SAS і IBM SPSS є безперечними лідерами за найвідомішими рейтингами, наприклад, компанії Gartner [7] та мають найкращу функціональність серед всього сучасного програмного забезпечення. Найбільш розповсюдженим серед безкоштовних пакетів є статистична мова R та графічні пакети на його основі. Пакети SPSS, SAS, як правило, надають користувачам, які не мають достатнього фаху в галузі статистики, можливість аналізу даних, і розробки аналітичних моделей практично без кодування за рахунок інтуїтивно зрозумілого користувацького інтерфейсу для управління ходом аналітики в процесі підготовки даних, аналізу, валідації тощо [9]. Використання R відразу потребує програмування.

SAS є світовим лідером на корпоративному ринку (десятки тисяч робочих місць [7]). SAS та SPSS широко використовуються великими організаціями і корпоративними компаніями, а системи на R є кращим вибором для бюджетними компаній, які оптимізують ефективність витрат, та таких, що тільки розпочинають свою діяльність.

Відволікаючись від несуттєвих нововведень, дослідження [11] показують, що всі три пакети мають достатні можливості оброблення даних, включаючи паралельні обчислення. Аналогічна рівність пакетів спостерігається і в методах аналізу та моделювання. Всі вони підтримують базові методи: кореляційний, багатовимірний регресійний, факторний, дисперсійний та кластерний аналіз; аналіз часових рядів (експоненціальне згладжування, сезонна декомпозиція, спектральний аналіз); автоматичну класифікацію; дерева рішень; розпізнавання образів; нейронні мережі. Пропонують широкий набір інструментів для підтримки всіх етапів статистичного дослідження, для побудови описових і прогностичних моделей для всіх рівнів аналітики від описової до розпорядчої, для прогнозування, оптимізації, імітаційного та стохастичного моделювання тощо.

R має кращі графічні можливості для візуалізації результатів в порівнянні з двома іншими, є безліч вільних пакетів, які надають сучасні графічні можливості. Комерційні пакети, як SAS, наприклад, мають базові графічні можливості, але для їх розширення необхідно придбати додаткові пакети, що надто дорого для використання. Крім того це вимагає вивчення тонкощів, наприклад, пакета SAS Graph для його налаштування.

Звичайно, пропріетарні вартісні пакети SAS та SPSS мають кращу підтримку клієнтів і спільноти в порівнянні з вільними мовами. Спеціальна підтримка і обслуговування клієнтів входить до вартості пакета. R також має велику інтернет-спільноту, але ж це не центр підтримки клієнтів. Ви отримаєте допомогу від спільноти, але не оперативно.

Табл.2. Оцінка функціональності ПЗСА

Критерії / пакети	Оцінка [10]		Оцінка [11]		Узагальнено	
	SAS/SPSS	R	SAS/SPSS	R	SAS/SPSS	R
Освоєння	Складне	Просте	4,5	5	4	4
Операції з даними	Відмінно	Відмінно	4	4	5	5
Моделювання	Відмінно	Відмінно			5	5
Графіка	Низько	Відмінно	3	4,5	3	5
Підтримка	Відмінна	Низька	4	3,5	4	3
Разом					21	22
Оцінка					5	5

3. Загальний рейтинг

Вважаємо, що у вітчизняних умовах при виборі ПЗСА приблизно рівна вага критеріїв поширеності, функціональності, вартості та локалізації. Пакет R повністю безкоштовний отримує оцінку 5, а пакети SAS та SPSS надто вартісні і отримують оцінку 1. Щодо локалізації: пакети SAS та SPSS підтримують російську мову (оцінка 3), а R не локалізований (оцінка 1). Результати дослідження наведено в таблиці 3.

Таблиця 3. Загальна оцінка пакетів та кінцевий рейтинг пакетів

Пакет	Поширеність	Функціональність	Вартість	Локалізація	Рейтинг
SAS	4	5	1	3	13
SPSS	5	5	1	3	14
R	4	5	5	1	15

Висновки. Проведені дослідження показали, що вибір користувачами ПЗСА є компромісом між витратами і набутими вигодами. В наших умовах витрати для користувачів особливо значимі. Ми врахували цей чинник в нашому дослідженні. Проте немає явного переможця серед трьох найбільш розповсюджених пакетів. Вони мають свої переваги і недоліки, і їх сильні сторони забезпечують їм нішу в довгостроковій перспективі. Рейтинг кожного пакета дещо варіюється в залежності від сфери використання, можлива деяка перевага в виборі одного з них. Тенденцією на ринку ПЗСА є рух в бік технологій з відкритим вихідним кодом. Майже всі закордонні дослідники вважають, що для експертів і професіоналів необхідно знати, принаймні два з них, що дало б гнучкості для майбутнього і відкрило нові перспективи.

Для майбутнього варто дослідити пакет з відкритим вихідним кодом KNIME, який є світовим лідером слідом за SAS та SPSS.

References:

1. Dietrich B., Plachy E., Norton M.. Analytics Across the Enterprise: Analytics transforms a 'dinosaur'. // Analytics, INFORMS (the Institute for Operations Research and the Management Sciences), 2014, July, pp. 62–69.
2. Brown M.S. What Analytics Talent Shortage? How To Get And Keep The Talent You Need. Forbes, 2016. <http://www.forbes.com/sites/metabrown/2016/06/27/what-analytics-talent-shortage-how-to-get-and-keep-the-talent-you-need/#638f10f221d4>.
3. McKieL, Ryan L. An End to the Crisis of Empirical Sociology? Trends and Challenges in Social Research // Oxon, «Sociological Futures», 2016, 200 p.
4. Chaffey D. The best digital marketing statistics sources in 2016. Customer research & analysis. <http://www.smartinsights.com/marketplace-analysis/customer-analysis/digital-marketing-statistics-sources>.
5. Christopher N., McDonnell F. Elea R for Marketing Research and Analytics. Switzerland, Springer, 2015. – 454 p.
6. Laureano R. M. S., da Silva L. M., Grencho A. R. R.. Framework to implement business analytics: Phases and critical success factors. // 11th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), 2016.
7. Kart L., Herschel G., Linden A., Hare J. Magic Quadrant for Advanced Analytics Platforms. Gartner, Inc., 2016. <https://www.gartner.com/doc/reprints?id=1-2YEILW&ct=160210&st=sb>.
8. James G., Witten D., Hastie T., Tibshirani R. An Introduction to Statistical Learning with Applications in R. New-York, Springer, 2013. – 418 p.
9. Ju A. Data Analytics Tool Comparison: Excel, SPSS and SAS. Bell, Canada, 2015. <https://www.linkedin.com/pulse/data-analytics-tool-comparison-excel-spss-sas-angela-ju>.
10. Shethna J. SAS vs R vs Python. EDUCBA, 2016. <https://www.educba.com/sas-vs-r-vs-python>.
11. Jain K. SAS vs. R (vs. Python) – which tool should I learn? // Analytics Vidhya, 2014. <https://www.analyticsvidhya.com/blog/2014/03/sas-vs-vs-python-tool-learn>.
12. Soltanpoor R., Sellis T.. Prescriptive Analytics for Big Data. // Databases Theory and Applications (27th Australasian Database Conference, ADC 2016, Sydney, 2016, Proceedings). Springer, 2016, LNCS, vol. 9877, pp. 245–256.
13. Pethuru R. Handbook of Research on Cloud Infrastructures for Big Data Analytics. IGI Global, 2014. - 570 p.
14. Tan Y., Shi Y. Data Mining and Big Data: First International Conference, DMBD 2016, Bali, Indonesia, June 25-30, 2016. Proceedings. Springer, 2016 – 569 p.

15. G. Bell, T. Hey, A. Szalay. Beyond the Data Deluge. // Science, 2009 vol. 323, no. 5919, pp. 1297-1298.
16. Muenchen R.A. R for SAS and SPSS Users. Springer-Verlag New York, 2011. – 686 p.
17. Work in Ukraine. HeadHunter Group, 2016. <https://hh.ua>.
18. Muenchen R.A. The Popularity of Data Analysis Software. // Analyzing the World of Data Science, 2016. <http://r4stats.com/articles/popularity>.
19. SAS, R, or Python Survey 2016: Which Tool Do Analytics Pros Prefer? Burtch Works: Executive Recrution, 2016. <http://www.burtchworks.com/2016/07/13/sas-r-python-survey-2016-tool-analytics-pros-prefer>.
20. Walker M. SAS, R and SPSS Comparison. Data Science Association, 2014. <http://www.datascienceassn.org/content/sas-r-and-spss-comparison>.
21. Diakopoulos N., Cass S. The Top Programming Languages 2016. Ranking IEEE Spectrum, 2016. <http://spectrum.ieee.org/static/interactive-the-top-programming-languages-2016>



Myskiv T.Y.
Senior Lecturer, Samborskii College of Economics and Informatics
Sambor, Ukraine

The choice of software tools for studying statistical disciplines

t.korkuna@gmail.com

МИХНЕНКО Г.Э.,

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель,
Национальный технический
университет Украины
«Киевский политехнический институт
имени Игоря Сикорского»,
г. Киев, Украина

ИНФОРМАЦИОННЫЙ РЕСУРС СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

В статье рассматривается информационный ресурс системы дистанционного обучения как инструмент формирования интеллектуальной мобильности будущих инженеров в условиях образовательной среды технического университета. Подается определение интеллектуальной мобильности, а также результаты анкетирования студентов для определения актуальности проблемы формирования этого качества и общей направленности мотивации обучения в университете. Представлены отзывы студентов по итогам использования дистанционного курса в процессе обучения английскому языку.
Ключевые слова: интеллектуальная мобильность, технический университет, дистанционный курс, образовательная среда.

У статті розглядається інформаційний ресурс системи дистанційного навчання як інструмент формування інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів в умовах освітнього середовища технічного університету. Подається визначення інтелектуальної мобільності, а також результати анкетування студентів для визначення актуальності проблеми формування цієї якості та загальної спрямованості мотивації навчання в університеті. Наведено відгуки студентів за результатами застосування дистанційного курсу у процесі навчання англійської мови.

Ключові слова: інтелектуальна мобільність, технічний університет, дистанційний курс, освітнє середовище.

The article is devoted to educational resources of the system of distance learning as a means of the formation of intellectual mobility of future engineers in a technical university educational environment. The definition of the concept "intellectual mobility" is given. The results of questionnaires on the relevance of the issue of intellectual mobility formation as well as on general orientation of the students' motivation to study are presented. The distance course on the English language learning has been implemented, and the students' feedback is analysed. It is concluded that the usage of distance courses in the educational process of a technical university can become a key link between new technologies, professional knowledge and effective learning conditions.

Key words: intellectual mobility, technical university, educational environment, distance course.

В епоху інформаційного общества цінність людини стала визначатися не інтелектуальною ригідністю, а навпаки, гнучкістю мислення, здатністю швидко реагувати на запит часу. Відповідно змінилися і вимоги до професійної підготовки майбутніх інженерів. Міжнародні сертифікаційні та акредитаційні організації WFEO, FEANI, ABET, розробляючи стандарти оцінки рівня професіоналізму, визнають своєю головною задачею забезпечення мобільності інженерів.

Західні вчені, активно вивчаючи шляхи реалізації академічної мобільності студентів, науково-педагогічних працівників вузів та професійної мобільності інженерів світу, підкреслюють необхідність формування готовності людини до таких фізичних переміщень. При цьому відзначають важливість інтелектуальної мобільності («intellectual mobility»), або, як іноді вони називають, «мобільності мислення», «мобільності мисли» («thought mobility», «mobility of minds»), що пов'язують з розвитком гнучкості мислення («mental flexibility»), творчих здібностей та інноваційності. Це стає метою підготовки конкурентоспроможних спеціалістів, залишаючи географічній мобільності лише роль засобу [8, 9, 10].

Велике різноманітність суперечливих ідей постіндустріального общества призводить до інтелектуальної неспроможності людей. Е. Тоффлер відзначає, що професійна компетентність зараз залежить від високого рівня інтелектуальної мобільності, бо «прискорюючись в суспільстві, зміне-

ние вызывает параллельное ускорение в нас самих» [7, с. 143]. Указывая на взаимозависимость информационной эры и интеллектуального развития, ученый подчеркивает: «Так глубоко меняя инфосферу, мы должны также изменять наш собственный разум – то, как мы думаем о своих проблемах, как синтезируем информацию, как предполагаем последствия наших действий» [7, с. 155].

Интеллектуальная мобильность, с одной стороны, является основой личностной мобильности, а с другой, определяется нею. При этом отметим, что в настоящее время наблюдается перенос акцентов относительно сущности «интеллектуальной мобильности»: от понимания последней как интеллектуальной миграции и обмена мнениями, идеями к пониманию ее как личностной характеристики, качества, высокий уровень сформированности которой становится основой мобильности личности и может проявляться в различных сферах жизни.

Мы определяем «интеллектуальную мобильность будущего инженера» как интегративное личностное качество, характеризующее его готовность быстро находить, анализировать и продуктивно применять растущие потоки информации; продуцировать новые идеи и толерантно воспринимать нововведения; оперативно выбирать эффективные способы выполнения задач как репродуктивного, так и творческого характера; быстро менять виды и формы интеллектуальной деятельности без снижения результативности последней [5].

Студенты Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского» ответили на вопросы анкеты для определения общей направленности мотивации обучения в университете и актуальности проблемы интеллектуальной мобильности. Результаты опроса приведены в таблице 1.

Из таблицы видно, что 90% респондентов считают проблему интеллектуальной мобильности актуальной, 78% надеются, что в результате обучения реализуют свои мечты относительно учебы. Вместе с тем только 60% опрошенных студентов считают, что образовательная среда их университета способствует интеллектуальному развитию. Зная, как много университет проводит олимпиад, конкурсов творческих работ, встреч с выдающимися мировыми деятелями в инженерной отрасли и т.д., этот результат заставил задуматься над проблемой.

Благодаря внедрению в НТУУ «КПИ им. Игоря Сикорского» рейтинговой оценки студентами преподавателей, установлено, что студентов не всегда удовлетворяет существующая традиционная система как общепрофессиональной подготовки, так и преподавания дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла, указывается на недостаточный уровень проблем-

Таблиця 1

Анализ общей направленности мотивации обучения в техническом университете и актуальности формирования интеллектуальной мобильности

№	Вопросы	Количество студентов	Количество студентов (%)
1.	Считают проблему интеллектуальной мобильности актуальной.	135	90
2.	Убеждены в своих способностях к выбранной специальности.	120	80
3.	Полагают, что в результате обучения получают, к чему стремились, поступая в университет.	117	78
4.	Полагают, что для успешного окончания вуза усвоения только учебной программы будет недостаточно; необходимо самостоятельное освоение дополнительной литературы.	111	74
5.	Полагают, что образовательная среда их университета содействует интеллектуальному развитию студентов.	90	60
6.	Пытаются завершить обучение в университете на «отлично».	87	58
7.	Полагают, что главное – это получить диплом (бакалавра, специалиста, магистра), оценки, уровень знаний и интеллектуальных способностей не имеют значения.	69	46

ности в содержании обучения. Особо следует отметить не очень высокие оценки по применению информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) непосредственно в работе со студентами. Примененные методы и приемы обучения направлены на повышение уровня обученности, а не всегда на обеспечение формирования интеллектуально важных качеств.

Г Егорова [1] утверждает, что уровень интеллектуального развития проявляется в интеллектуальной активности, интеллектуальной мобильности, ответственности, компетентности, интуиции, интеллектуальных умениях студента и убеждениях о необходимости интеллектуального самосовершенствования. Условием и источником интеллектуального развития личности является интеллектуальное пространство образовательной среды университета, которое должен быть максимально вариативным и творческим.

В формировании интеллектуальной мобильности будущих инженеров

мы придаем особое значение ИКТ, поскольку они являются средством интеграции всех возможностей образовательной среды для формирования интеллектуальной мобильности.

Целью статьи является анализ использования информационно-коммуникационных технологий, в частности дистанционного учебного курса, как одного из инструментов формирования интеллектуальной мобильности будущих инженеров в процессе обучения иностранному языку в техническом университете.

Анализ исследований в области педагогики и психологии (В. Красильникова [2], К. Кречетников [3], Г. Селевко [6] и др.) позволил нам определить такие преимущества использования ИКТ в образовательной среде технического университета:

- возможность реализации деятельностного подхода к учебному процессу во всех его компонентах;
- возможность реализации индивидуального подхода при сохранении целостного обучения;
- возможность построения открытой системы образования, которая обеспечивает каждому студенту собственную траекторию обучения и самообучения;
- создание эффективной системы управления информационно-методическим обеспечением;
- повышение мотивации студентов, обеспечение широкой зоны контактов;
- доступность ИКТ в любое удобное время.

ИКТ выступают мощным фактором мотивации образования, интеллектуального совершенствования будущих инженеров. С одной стороны, они помогают раскрыть значимость профессиональных задач, повышают актуальность и новизну содержания обучения, поскольку электронные учебные материалы можно постоянно дополнять, обновлять, используя учебные задачи с элементами непредсказуемости. С другой, ИКТ соответствуют интеллектуальным интересам молодежи, которая одновременно выполняет несколько задач на мобильных устройствах: общается с друзьями, осуществляет поиск информации, слушает музыку.

Анализ педагогической практики показывает, что тенденция обучения развивается в направлении смешанного обучения («blended learning») – сочетание традиционного (работы в аудиториях) и дистанционного обучения, к которому относят и обсуждения по электронной почте, интернет-конференции и т.д. При этом главной задачей остается разработка учебно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов: электронных учебников, тренинговых программ.

Поскольку интеллектуальная мобильность предполагает готовность будущего инженера к быстрому поиску, анализу и продуктивному применению информации, оперативному выбору эффективных способов выполнения задач как репродуктивного, так и творческого характера, содержание учебного материала должно соответствовать требованиям скорости и непредсказуемости во время выполнения поставленных задач. Эффективными также являются задания разных уровней сложности, соблюдение временной ограниченности их выполнения, а также внедрение организационных форм обучения соревновательного характера, что требует проявления активности и волевых качеств.

Разумеется, выполнение указанных требований легче осуществить путем внедрения в процесс профессиональной подготовки информационных ресурсов (элементов) системы дистанционного обучения.

Дистанционный курс, или, как его еще называют - информационный ресурс системы дистанционного обучения, позволяет дифференцировать процесс обучения, контролировать студента с обратной связью, повысить интерес к обучению, используя игровые задачи.

Как инструмент для создания динамических курсов для студентов наибольшее распространение в мире получила система Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – это «Модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда», разработанная в 2002 году (сайт <https://moodle.org/>, который выступает в роли централизованного источника информации, дискуссий и сотрудничества среди пользователей). Основные характеристики, благодаря которым эта система стала признанным лидером среди программного обеспечения такого плана, заключаются в том, что она:

- поддерживает более 40 языков мира и обладает высокой производительностью;
- поддерживает различные базы данных (PostgreSQL, MSSQL, MySQL, Oracle, текстовый файл);
- имеет понятный интерфейс, удобна в использовании;
- имеет расширенную функциональность, позволяет изложение и обновление учебных материалов в различных форматах;
- позволяет осуществлять текущую проверку полученных знаний с оценкой в автоматическом или отдаленном ручном режимах, корректировку учебного индивидуального плана каждого из студентов по результатам тестирования;
- проводит оценку знаний студентов на основе тестирования (вопросы на соответствие, множественный выбор и др.).

Кроме того что платформа Moodle предоставляет возможность для использования мультимедиа и предлагает такие инструменты, как вики, блог,

форум, глоссарий, анкета и т.д., преподаватель может изменять время выполнения тестовых заданий, количество попыток, варьировать задания, дать право выбора задания студенту. Также можно проводить работу в режиме реального времени, организуя онлайн лекции, вебинары и семинары. В личных комментариях есть возможность обсудить проблемы лично с преподавателем.

Нами был разработан и внедрен в практику дистанционный курс в системе Moodle под названием «Мультимедийный учебный курс «Английский язык для будущих инженеров» для студентов 3-4 курсов технических факультетов НТУУ «КПИ». Получен сертификат Украинского института информационных технологий в образовании НТУУ «КПИ» о признании этого информационного ресурса системы дистанционного обучения учебно-методической работой [4].

Разработанный нами дистанционный курс «Английский язык для будущих инженеров» состоит из пяти модулей и итогового теста. Каждый модуль включает задания на аудирование, понимание прочитанного материала, глоссарий, задания на развитие умения использовать лексико-грамматические структуры в профессиональной речи и написания деловой корреспонденции (резюме, заявления на работу и т.д.).

Темы профессионально-ориентированного общения о специфике работы инженера, особенностей стратегий набора персонала, мотивации к выполнению работы, повышения квалификации работников и выполнения правил безопасности на рабочем месте раскрываются в контексте деятельности энергетических компаний Великобритании. Это способствует формированию социокультурной компетенции студентов, мотивации в обучении иноязычного общения, интеллектуальной культуры. Формат мультимедийного учебного курса дает возможность познакомить студентов в процессе выполнения ими самостоятельной работы с информацией в области психологии, личностного развития, интеллектуальных качеств и требований к специалисту.

Итоговый тест предполагает выполнение студентами тестовых заданий, направленных на проверку овладения учебным материалом курса. Предлагается также справочный материал, включающий практические рекомендации по составлению резюме, письма-заявления для принятия на работу и подготовки к собеседованию с работодателем.

Работа над заданиями курса проводилась в двух режимах: начальном (студенты имели возможность увидеть правильные ответы после выполнения задания) и тестовом. По завершении выполнения заданий на форуме и в анкете студенты выразили свои впечатления от курса, отметили интересные и полезные для них виды деятельности, дали рекомендации другим студентам, которые будут выполнять задания курса в будущем.

Показательно, что студенты 3 и 4 курсов факультета электроэнерготех-

Таблиця 2

Отношение студентов к выполнению заданий Мультимедийного учебного курса «Английский язык для будущих инженеров»

№	Вопросы	Количество студентов (%)	
		скорее «да»	скорее «нет»
1.	Я вполне удовлетворен уровнем усвоения учебного материала во время выполнения заданий курса.	82,61%	17,39%
2.	Задания курса интересные и содержательные.	82,61%	17,39%
3.	Выполнение заданий курса на платформе Moodle для меня стало увлекательным и совсем несложным делом.	69,56%	30,44%
4.	Мне понравился курс на платформе Moodle, поскольку я мог самостоятельно планировать выполнение заданий в определенные преподавателем сроки.	78,26%	21,74%
5.	Количество заданий каждого раздела – оптимально для выполнения в сроки, определенные преподавателем.	86,95%	13,05%
6.	Во время работы с курсом у меня значительно расширился словарный запас англоязычной лексики профессиональной направленности.	78,26%	21,74%
7.	На выполнение заданий каждого следующего раздела я тратил меньше времени.	52,18%	47,82%
8.	У мене увеличился интерес к изучению английского языка после работы над курсом.	69,57%	30,43%
9.	Использование мультимедийных учебных курсов в профессиональной подготовке будущих инженеров может стать ключевым сочетанием новых технологий, профессиональной информативной наполненности и эффективных условий обучения.	73,91%	26,09%

ники и автоматизації НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сикорського» високо оцінили можливість самоконтролю і самокорекції виконаної роботи в навчальному режимі, реалізації індивідуального підходу, а обмеження кількості спроб і часу тільки сприяли мобілізації їх інтелектуальних ресурсів і зацікавленості в навчанні. Студенти порівняли виконання завдань в системі Moodle з грою, що є принциповим відхиленням курсу від традиційного збирання вправ для навчання іноземній мові. Загальні результати анкетування наводимо в таблиці 2.

Основными преимуществами работы над курсом студенты назвали такие (приводим слова студентов): «связанность содержания курса со специальными дисциплинами», «большое количество интересных тем, профессиональной лексики для усвоения», «мгновенная проверка задач в тренировочном режиме», «возможность выполнения задач в любом месте, в любое время», «интерес и содержательность», «возможность самостоятельного планирования работы над курсом», «это необычный курс, вносит изюминку в обучения». Большинство студентов выразили мнение, что использование мультимедийных учебных курсов при подготовке будущих инженеров может стать ключевым сочетанием новых технологий, профессиональной информативной наполненности и эффективных условий обучения.

Итак, с целью повышения качества образования, направленной на подготовку инженеров, которым присущ высокий уровень сформированности интеллектуальной мобильности, рекомендуем: 1) обеспечивать создание образовательной среды, которая побуждает к интеллектуальной деятельности студентов с активным применением ИКТ, прикладных компьютерных программ, Интернет ресурсов; 2) совершенствовать учебные планы путем системного применения ИКТ, использования ресурсов системы дистанционного обучения, реализуя принципы «смешанного обучения»; 3) организовывать учебный процесс на основе интеллектуальной насыщенности, проблемности и непредсказуемости, обогащать когнитивный опыт студентов; учитывать это при создании учебно-методических материалов различного уровня; 4) для формирования интеллектуально важных качеств, инженерного мышления студентов технического университета учитывать индивидуально-психологические особенности студентов, способствовать развитию их интеллектуальных способностей, формированию интеллектуальной мобильности.

Список використаних джерел:

1. Егорова Г. И. Интеллектуализация профессиональной подготовки специалиста технического вуза : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Егорова Галина Ивановна. – Санкт-Петербург, 2005. – 407 с.
2. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб. пособ. / В. А. Красильникова. – М. : ООО «Дом педагогики», 2006. – 231 с.
3. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : монография / К. Г. Кречетников. – М. : Госкоорцентр, 2002. – 296 с.
4. Міхненко Г. Е. Мультимедійний дистанційний курс «Англійська мова для майбутніх інженерів» для студентів 3–4 курсів технічних факультетів

- НТУУ «КПІ» : навч.-метод. праця (Сертифікат № 4248 УІТО НТУУ «КПІ») / Г. Е. Міхненко. – 2014. – Режим доступу : <http://moodle.ipo.kpi.ua/moodle/course/view.php?id=635>.
5. Міхненко Г. Е. Формування інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів в умовах освітнього середовища технічного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Міхненко Галина Едуардівна; Національний авіаційний університет. – К., 2016. – 20 с.
 6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2х т. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с.
 7. Тоффлер Е. Третья хвиля / Елвін Тоффлер [Пер. з англ. А Євси] / За ред. В. Шовкуна. – К. : Вид. дім «Всесвіт», 2002. – 480 с.
 8. Education for Mobility / WFEO Committee on Education and Training // IDEAS. – 2006. – № 13. – 104 p.
 9. Greenwood P. Mobility of Engineering Professionals [Electronic resource] : Up-dated information paper on mobility prepared for WFEO Standing CEIE / Peter Greenwood. – 2011. – 38 p. – Retrieved from : <http://www.wfeo-ceie.org/File/c7ee24657f647c1da9eb3b82919b7834.PDF>.
 10. Michel J. Mobility of engineers: the European experience / Jean Michel // Engineering : Issues, Challenges and Opportunities for Development : In UNESCO Report. – Paris, 2010. – P. 358–359.

Transliteration of References:

1. Yegorova G. I. Intellectualizatsiya professional'noy podgotovki spetsialista tekhnicheskogo vuza : dis. ... doktora ped. nauk : 13.00.08 / Yegorova Galina Ivanovna. – SPb, 2005. – 407 p.
2. Krasilnikova V.A. Informatsionnyye s kommunikatsionnyye tekhnologii v obrazovanii : ucheb. posob. / V. A. Krasilnikova. – M. : OOO «Dom pedagogiki», 2006. – 231 p.
3. Krechetnikov K.G. Proektirovaniye kreativnoy obrazovatel'noy sredy na osnove informatsionnykh tekhnologiy v vuze : monographiya / K.G. Krechetnikov. – M. : Goskoortsentr, 2002. – 296 p.
4. Mikhnenko G. E. Mul'tymediyniy dystantsiyniy kurs "English for future engineers" dlia stud. 3-4 kursiv tekhnichnykh fakul'tetiv NTUU "KPI" : navch.-metod. pratsia (№ 4248 UIITO NTUU "KPI") / G. E. Mikhnenko. – 2014. – Retrieved from : <http://moodle.ipo.kpi.ua/moodle/course/view.php?id=635>.
5. Mikhnenko G. E. Formuvannia intelektual'noi mobil'nosti maybutnikh inzheneriv v umovakh osvitiho seredovishcha tekhnichnoho universytetu : avtoref. dis. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoy osvity» / Mikhnenko Galyna Eduardivna; Natsional'nyi aviatsiyniy universytet. – K., 2016. – 20 p.

6. Selevko G.K. Entsyklopediya obrazovatelnykh tekhnologiy. V 2 t. / G. K. Selevko. – M. : Narodnoye obrazovaniye, 2006. – T. 1. – 845 c.
7. Toffler E. Tretia khvyliya / Elvin Toffler [Per. z angl. A.Yevsy] / Za red. V. Shovkuna. – K. : Vyd. dim «Vsesvit», 2002. – 480 p.
8. Education for Mobility / WFEO Committee on Education and Training // IDEAS. – 2006. – № 13. – 104 p.
9. Greenwood P. Mobility of Engineering Professionals [Electronic resource] : Up-dated information paper on mobility prepared for WFEO Standing CEIE / Peter Greenwood. – 2011. – 38 p. – Retrieved from : <http://www.wfeo-ceie.org/File/c7ee24657f647c1da9eb3b82919b7834.PDF>.
10. Michel J. Mobility of engineers: the European experience / Jean Michel // Engineering : Issues, Challenges and Opportunities for Development : In UNESCO Report. – Paris, 2010. – P. 358–359.



Mikhnenko G.E,
PhD in Educational Sciences,
National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnical
Institute” (city of Kyiv),
Kiev, Ukraine

Information resource of distance learning as a tool for the formation of the
intellectual mobility of the future engineers

galynka@yandex.ua

МУХАНОВА О.М.,
старший викладач,
ШЕПЕЛЄВА О.В.,
старший викладач,
кафедра англійської мови
гуманітарного спрямування №3,
Національний технічний
університет України
“Київський політехнічний інститут”,
м. Київ, Україна

МІСЦЕ ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

У цій статті розглядається доцільність використання Інтернет комунікації в процесі навчання іноземним мовам. Навчання іноземним мовам є тією областю, де інформаційні технології можуть принципово змінити методи роботи. Активне впровадження інформаційних технологій у навчальний процес примножує дидактичні можливості, забезпечуючи наочність, аудіо та відео підтримку і контроль, що в цілому сприяє підвищенню рівня викладання. Такі сучасні педагогічні технології, як використання Інтернет - ресурсів та навчальних комп'ютерних програм дозволяють реалізувати особово-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання, враховуючи здібності студентів. Комп'ютер у навчальному процесі не є аналогом викладача, це засіб, який поширює та підсилює можливості його викладацької діяльності. Комп'ютер може виконувати рутинну роботу, таким чином, звільняючи час викладача для творчої діяльності. Комп'ютери підвищують ефективність навчального процесу, забезпечують оперативний зворотній зв'язок, підвищують інтерес до вивчення мови. Однією з найбільш цінних характеристик комп'ютера є те, що він дає кожному студенту можливість працювати у своєму режимі, вибирати для себе оптимальний об'єм та швидкість засвоєння матеріалу.

Ключові слова: Інтернет, інтернет – комунікації, комп'ютерні мережі, комунікативний, навчання іноземним мовам.

В этой статье рассматривается целесообразность использования Интернет ресурсов в процессе обучения иностранным языкам. Обучение иностранным языкам является той областью, где информационные технологии могут принципиально изменить методы работы. Активное внедрение информационных технологий в учебный процесс преемственно увеличивает дидактические возможности, обеспечивая наглядность, аудио и видео поддержку и контроль, что в целом способствует повышению уровня преподавания. Такие современные педагогические технологии, как использование Интернет - ресурсов и учебных компьютерных программ позволяют реализовать лично ориентированный подход в учебе, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию учебы, учитывая способности студентов. Компьютер в учебном процессе не является аналогом преподавателя. Компьютер может выполнять рутинную работу, освобождая время преподавателя для творческой деятельности. Компьютеры повышают эффективность учебного процесса, обеспечивают оперативную обратную связь, повышают интерес к изучению языка. Одной из наиболее ценных характеристик компьютера есть то, что он дает каждому студенту возможность работать в своем режиме, выбирать для себя оптимальный объем и скорость усвоения материала.

Ключевые слова: Интернет, интернет – коммуникация, компьютерные сети, коммуникативный, обучение иностранному языку.

The expediency of the Internet resources use in the process of foreign language teaching is examined in this article. Teaching of foreign languages is an area where information technologies can principally change methods of teaching. Active introduction of information technologies in an educational process provides visualization, audio and video support and control that increases the level of teaching. Such modern pedagogical technologies as the use of the Internet resources and on - line computer tutorials allow to realize the personally - oriented approach, provide individualization and differentiation of the studying process, taking into account the abilities of students. A computer in an educational process is not the analogue of a teacher. A computer can execute conservative work, freeing time of a teacher for creative activity. Computers promote efficiency of educational process, provide an operative feed-back.

One of the most valuable characteristics of a computer is that it enables every student to work in his own mode, the optimum volume and speed of mastering the material.

Key words: Internet, internet communication, computer networks, communicative, foreign language teaching.

Ефективність застосування інформаційних технологій у навчанні іноземної мови не підлягає сумніву. Навчання іноземних мов є тією областю, де інформаційні технології можуть принципово змінити методи роботи. Активне впровадження інформаційних технологій у навчальний процес примножує дидактичні можливості, забезпечуючи наочність, аудіо та відео підтримку і контроль, що в цілому сприяє підвищенню рівня викладання.

Інтернет - комунікації включають всі традиційні види і форми мовлення - усну, письмову, внутрішню, монологічну, діалогічну й полі логічну.

Світова мережа Інтернет, яка на сьогодні перетворилась на один із символів нашої епохи, є не тільки місцем збереження інформації, але й середовищем для спілкування. Динаміка поширення Інтернет - комунікацій і, відповідно, розмаїття засобів комунікації і видів діяльності, опосередкованої Інтернетом, роблять Інтернет - середовище важливим об'єктом для вивчення детермінант комунікації.

Дослідження, що проводились протягом останніх років, довели, що розвиток розумової, комунікативної і творчої діяльності людини і призводить до корінної перебудови структури комунікативної поведінки, сприяє зростанню комунікативної відкритості й толерантності.

Через те, що наукова рефлексія проблем Інтернет - комунікації тільки починається, дані дослідження мають ряд особливостей: у них, як правило, відсутня чітка дисциплінарна приналежність, що слугує відображенням початкового етапу їх розвитку; ці праці носять переважно описовий характер, відбиває початковий етап вивчення проблем Інтернет - комунікації і властиві їй труднощі методичного характеру.

Науковцями відзначено, що Інтернет - комунікації включають всі традиційні види і форми мовлення - усну, письмову, внутрішню, монологічну, діалогічну й полілогічну (системи «людина - комп'ютер - людина», «людина - комп'ютер», що зумовлює створення особливої форми комунікації - мета комунікації, яка знімає просторово - часові обмеження в процесі роботи з різними джерелами інформації й визначає новий темп і ритм розвитку розумової діяльності майбутніх фахівців.

Згідно досліджень, мовна діяльність в Інтернет - середовищі являє собою гібрид усно-письмового мовлення, що містить ознаки публічної, діалогічної та монологічної мови. Так web-сайти мають велику представленість

письмового мовлення, у той час, як синхронні chat-конференції переважно наділені специфічними особливостями усного мовлення, електронна пошта й асинхронні chat-конференції в однаковому ступені виявляють характеристики як усного, так і писемного мовлення. Для мови Інтернет-комунікації властивими є інтенсивність дискурсивних утворень, специфіка мовлення. Проте, інші дослідники виокремлюють комп'ютерно-опосередковану мовленнєву діяльність від усної і письмової, надаючи їм статус абсолютно нової форми (electronic conversation), яка має соціальні, культурні, мовні, комунікативні особливості, власний темп обміну, способи збереження, емоційне наповнення, власну лексику й етику, що збагачує, але не замінює традиційні форми комунікації. Відзначено збільшення часу для ухвалення рішення, виконання завдань, значні труднощі у досягненні консенсусу при виборі рішень, але дають широке поле для висловлення думок, генерації ідей, акцентовано увагу на умінні чітко й лаконічно виражати свої думки і задавати питання, розуміти сутність проблем тих, з ким спілкуєшся.

Дослідники акцентували увагу на значних дидактичних перевагах Інтернет -комунікації, що роблять її привабливою для використання в освіті (гнучкість, швидкість, письмовий характер, поєднання інформаційної й комунікативної складових, особистісна спрямованість, можливості співробітництва); характерних особливостях цієї форми спілкування: сталість і висока інтенсивність і добровільність контактів; зближення комунікативних інтересів партнерів, взаємна інформаційна продуктивність комунікації, велика активність користувачів і як наслідок - висока інформаційність у досліджуваних питаннях, взаємне перетинання комунікативних інтенцій; можливість „бути в один і той же час у різних місцях»; інтерактивність (можливість зворотного зв'язку) взаємна інформаційна продуктивність комунікації; стійке прагнення до емоційного наповнення змісту інформації (використання „смайликів», аббревіатур, подвоєння дієслів); своєрідність міжособистісного сприйняття в умовах відсутності невербальної інформації (вплив механізмів стереотипизації та ідентифікації, установки очікування бажаних якостей у партнера).

Для підготовки майбутніх учителів важливою є професійно-педагогічна комунікація, зокрема комп'ютерна комунікація. Уміння, якими має володіти вчитель, здійснюючи Інтернет - комунікації, а саме: використовувати інформаційні ресурси комп'ютерних технологій (діалог „людина-комп'ютер» (працювати з різними видами, носіями, електронними банками інформації; здійснювати швидко й кваліфіковано пошук, відбір необхідних даних із різних джерел (професійна, психолого-педагогічна література, періодика) інформації; працювати з текстовими файлами Web- сторінками); інформаційно-комунікативні технології для організації навчально-виховного процесу (використовувати інформаційні ресурси Інтернет та локальної мережі для організації

навчального процесу; управляти навчально-виховним процесом за допомогою комп'ютерних технологій); комунікативні ресурси комп'ютерних технологій (діалог людина-комп'ютер-людина) (приймати й надсилати повідомлення електронною поштою; встановлювати комунікативні зв'язки в асинхронному режимі зв'язку (або режими „off - line» та „on - line»); володіти культурою діалогу із всесвітньою мережею .

Виходячи з реалій сьогодення, науковці свідомі того, що рівень Інтернет - комунікації майбутніх учителів мусить бути досить високим, щоб забезпечити їх органічну адаптованість до життя у світі багатоманітних зв'язків від контактів із найближчим оточенням до міжкультурних комунікацій/

За останні роки кількість методологічних досягнень у навчанні ІМ з використанням комп'ютерних технологій помітно зросла. На нашу думку, слід зазначити важливість використання всесвітньої мережі Internet під час навчання ІМ, позитивними факторами використання якої у навчанні ІМ вважаємо такі: 1) використання комп'ютерних технологій сприяє значним досягненням слухачів, адже виконання інструкцій викладача, отриманих через мережу, посилює їхні лінгвістичні навички і позитивно впливає на ставлення до навчання, розвиваючи впевненість у власних силах; 2) доступ до великої кількості автентичного матеріалу, можливість його тематичного відбору; 3) комунікативна спрямованість процесу навчання; 4) використання здобутих знань на практиці під час «реального» on-line спілкування. Одним з головних факторів використання комп'ютерних мереж є можливість якнайширшого запровадження індивідуального підходу у навчанні ІМ. Адже пасивні слухачі, особи, яким важко подолати мовний бар'єр, можуть показати вражаючі результати під час особисто спрямованого, індивідуалізованого процесу навчання ІМ. Водночас активні слухачі, які швидко сприймають і засвоюють матеріал, можуть повною мірою реалізувати свій потенціал. Крім того, використання технологій, що базуються на застосуванні комп'ютерно-інформаційних мереж значною мірою сприяє експериментальному навчанню (тобто такому, що тісно пов'язане з реальними повсякденними ситуаціями), засвоєнню слухачами загального людського досвіду. Таким чином, слухачі навчаються шляхом пошуку індивідуальних способів оволодіння знаннями. Вони стають авторами, а не лише пасивними споживачами нових знань. Інформація ж, що засвоюється подібним опосередкованим шляхом розвиває креативність мислення і сприяє пошуку прийнятних для кожного окремого слухача способів засвоєння нового матеріалу. Викладачеві у такому випадку слід скеровувати зусилля слухачів на досягнення запланованого результату за умов економного використання часу за рахунок індивідуального темпу виконання завдань слухачами. Можна виділити такі етапи навчання ІМ за допомогою комп'ютерних мереж: 1) комунікативні вправи, які передбачають спілкування між окремими

учасниками комунікативного процесу; застосування on-line обговорень та e-mail проектів, під час виконання яких відбувається групування слухачів за інтересами і вподобаннями; 2) пошук необхідної інформації і даних, інтенсивне використання автентичного, професійно-орієнтованого матеріалу; 3) групова робота - написання повідомлень, створення власних проектів у межах і визначеної теми. Під час проведення таких видів роботи розвиваються навички чотирьох видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо - під час on-line спілкування, говоріння, аудіювання під час аналізу, обговорення завдань у групі). Роль викладача полягає у наданні чітких інструкцій, керуванні on-line комунікативом, відслідковуванні індивідуального стилю роботи слухачів. На нашу думку слід зазначити, що на початковому етапі навчання ІМ повинне відбуватися за допомогою локальної комп'ютерної мережі (що спрощує керування навчальним процесом і поточний контроль). Крім того ефективним є паралельне використання лінгафонного обладнання, яке надає можливість одночасно всім слухачам працювати попарно або групами під час виконання певних видів роботи, що вимагають власне безпосереднього спілкування. Використання комп'ютерних мереж для впровадження індивідуального підходу у процес навчання ІМ відзначається ефективністю результатів кожного окремого студента у вивченні іноземної мови.

У зв'язку із збільшенням міжнародних контактів та міжнародного співробітництва зростає роль володіння мовою не тільки як засобом спілкування, але й як засобом ознайомлення з передовими зарубіжними досягненнями світової науки. Джерелами інформації можуть виступати як різноманітні аудіо та відео матеріали, так і Internet (міжнародна мережа), використання якого може бути принциповим засобом для підвищення сприйняття, розуміння та опанування іноземною мовою без додаткових граматичних вправ, що є дуже актуальним при вивченні іноземної мови. Інтернет являє собою сукупність не тільки інформаційних мереж та служб, які пов'язані між собою, а й спільноту користувачів, що спілкуються, обмінюються інформацією. Інтернет надає велику кількість можливостей: користування e-mail, діалог (спілкування) на пряму з іншими користувачами, участь у дискусіях, пошук необхідної інформації, створення власних Web-сайтів тощо. Всі ці можливості можуть безпосередньо використовуватися на заняттях іноземної мови. «Інтернет - засіб навчання», зазначив П'єр Сеген, викладач Квебекського коледжу, що пропонує 6 категорій застосування мережі Інтернет у навчанні:

1. Міжособове спілкування (обмін інформацією, досвідом, обговорення однієї теми між різними людьми у той самий час, віртуальні зустрічі з відомими акторами, співаками і т.д.).

2. Збір даних (пошук інформації, її обробка та аналіз, опитування, консультації з експертами, обговорення результатів з іншими).

3. Робота в команді (конкурс, колективна гра, симуляція, добровільне втручання в дебати, обговорення соціальних проблем).

4. Використання ресурсів (пошук конкретних документів: визначити тему пошуку, знайти ключові слова, вибрати інформацію серед отриманих результатів, написати бібліографію використаних документів).

5. Публікації в Інтернеті (власна сторінка: заповнення анкети, створення резюме з урахуванням власних інтересів, участь у створенні сайту, розвиток редакційних та графічних навичок, редагувати статті, фотомонтаж тощо).

6. Самонавчання (вибирати інформацію, використовувати ресурси Інтернету для самонавчання, публікувати власні документи),

Інтернет не тільки сприяє розвитку вмінь та навичок у тих, хто навчається, а й надає багато можливостей викладачу; співпрацювати з викладачами цілого світу, обмінюватися думками, досвідом, корисними порадами стосовно навчання тощо. Також сайти пропонують викладачам велику кількість інформації та документів (спеціальні курси навчання, різні завдання, тести, анкети, статті і т.д.). Інтернет також дозволяє застосовувати диференційовану педагогіку, ціллю якої є зміст, розвиток та оцінка, робота, вид навчання, організація навчання, пристосування навчання до слухачів. Так, слухачі отримують план-схему роботи, структура якої може бути наступною: 1) тема/ситуація, 2) цілі, 3) діяльність/хід роботи, 4) узагальнення, 5) оцінювання, 6) зауваження/поради. Таким чином, можна виділити наступні переваги використання Інтернету при навчанні іноземної мови: доступ до автентичних сучасних матеріалів та баз даних, мотивація слухачів, впевненість в собі, самовираження, систематизація власних думок, певна незалежність, колективна робота та соціальні зв'язки, розвиток вмінь та навичок вирішувати проблеми, критично оцінювати надану інформацію, аналіз та творчий підхід тощо.

Електронні видання надають принципово нові можливості організації інформації, в першу чергу за рахунок використання мультимедійних елементів. Мультимедійні засоби передачі інформації мають значні переваги перед звичайними, особливо в навчальному процесі. Вони забезпечують ефективну модернізацію засобів передачі знань і умінь, відповідно до зміни виробничих потреб, мають гнучкі механізми пристосування.

Основою сучасної освітньої системи повинно стати високоякісне та високотехнологічне інформаційно-освітнє середовище. Для його створення і розвитку має бути повністю використаний науково-методичний, інформаційний, технологічний, організаційний та педагогічний досвід, накопичений не тільки вітчизняною, а й зарубіжною системами освіти. При цьому, використовуючи переваги вітчизняної системи освіти, необхідно створити нову відкриту сучасну освітню систему, яка б інтегрувала всі доступні та передові вітчизняні і світові інформаційні технології.

Використання новітніх інформаційних технологій в освіті набуває все більшого і більшого значення, що передбачає розробку нових форм та методів викладання і означає новий підхід до процесу навчання.

Практичне володіння іноземною мовою, формування комунікативної компетенції студентів є головною ціллю навчання іноземній мові. Перед викладачем стоїть завдання створення умов практичного оволодіння мовою для кожного студента і дає можливість кожному студенту проявляти свою активність.

Таким чином, можна зробити висновок, що такі сучасні педагогічні технології, як використання Інтернет - ресурсів та навчальних комп'ютерних програм дозволяють реалізувати особово-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання, враховуючи здібності студентів. Комп'ютер у навчальному процесі не є аналогом викладача, це засіб, який поширює та підсилює можливості його навчальної діяльності. Комп'ютер може виконувати рутинну роботу, таким чином звільняючи час викладача для творчої діяльності. Комп'ютери підвищують ефективність навчального процесу, забезпечують оперативний зворотній зв'язок, підвищують інтерес до вивчення мови. Однією з найбільш цінних характеристик комп'ютера є те, що він дає кожному студенту можливість працювати у своєму режимі, вибирати для себе оптимальний об'єм швидкість засвоєння матеріалу.

Список використаних джерел:

1. Ішук Н.Ю. Мультимедійні технології у викладанні англійської мови// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. Наук. Пр. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000.- С. – 159-170
2. Глазов, Б.И., Ловцов, Д.А. Компьютеризированный учебник – основа новой информационно-педагогической технологии. // Педагогика. – 1995. – Хб. –С.-164
3. Стратегия реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: Вид-во «К.І.С.», 2003 – С. 25-26.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. Посіб. / Кузьмінський А.І. – К.: Знання, 2005. – 586 с. – (вища освіта ХХІ століття).
5. Мазунова Л.К., Москалева І.С., Голубева С.П. Использование компьютерных технологий для профессиональной подготовки учителей иностранных языков // Иностранные языки в школе. – №1. – 2005.
6. Морська А.Г. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей (навчання іноземних мов у ВНЗ) // Іноземні мови. – №2. – 2002.
7. Олейник А.Г. Новая информационная технология и гуманитаризация

школьного обучения // Использование компьютеров в учебном процессе педагогического вуза: Сб. науч. тр. К.: КГПИ, 1989.

Transliteration of References:

1. Ishchuk N.Yu. Multimedijni tehnologiyi u vikladanni angliyskoyi movi// Suchasni informatsijni tehnologiyi ta innovatsijni metodiki navchannya v pidgotovtsi fahivtsiv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemi: Zb. Nauk. Pr. – Kiyiv – Vinnitsya: DOV Vinnitsya, 2000.- S. – 159-170
2. Glazov, B.I., Lovtsov, D.A. Kompyuterizirovannyi uchebnyk – osnova novoy informatsionno-pedagogicheskoy tehnologii. // Pedagogika. – 1995. – Hb. –S.-164
3. Strategiya reformuvannya osviti v Ukraini: rekomendatsiyi z osvithnoy politiki. – K.: Vid-vo «K.I.S.», 2003 – S. 25-26.
4. Kuzminskiy A.I. Pedagogika vishchoyi shkoli: Navch. Posib. / Kuzminskiy A.I. – K.: Znannya, 2005. – 586 s. – (vishcha osvita HHI stolittya).
5. Mazunova L.K., Moskaleva I.S., Golubeva S.P. Ispolzovanie kompyuternykh tehnologiy dlya professionalnoy podgotovki uchiteley inostrannykh yazykov // Inostrannye yazyki v shkole. – №1. – 2005.
6. Morska A.G. Suchasni tendentsiyi u vikladanni inozemnih mov dlya spetsialnih tsiley (navchannya inozemnih mov u VNZ) // Inozemni movi. – №2. – 2002.
7. Oleynik A.G. Novaya informatsionnaya tehnologiya i gumanitarizatsiya shkolnogo obucheniya // Ispolzovanie kompyuterov v uchebnom protsesse pedagogicheskogovuz: Sb. nauch. tr. K.: KGPI, 1989.



Mukhanova O.M., Senior Lecturer

Shepeleva O.V., Senior Lecturer, Department of English humanities №3, National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute», m. Kyiv, Ukraine

Place of Internet communication in learning foreign languages

e.gouseva@mail.ru

НИКИТЕНКО О.В.,

старший викладач,
кафедра ділової іноземної мови та
міжнародної комунікації,
Національний університет харчових
технологій,
м. Київ, Україна

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ В НЕМОВНОМУ ВНЗ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Стаття присвячена застосуванню технології дистанційного навчання в процесі викладання іноземних мов студентам немовних вищих навчальних закладах. У статті аналізується поняття “дистанційне навчання”, висвітлюються його основні риси, розглядаються переваги його використання як інноваційної технології для ефективного викладання іноземних мов. В дослідженні наведений приклад організації технології дистанційного навчання на базі середовища Moodle в Національному університеті харчових технологій. Автори діляться досвідом розробки дистанційного курсу з англійської мови для студентів очної форми навчання. Розглядаються основні труднощі, які можуть виникнути у викладачів та студентів, в процесі вивчення іноземної мови дистанційно.

Ключові слова: дистанційне навчання, викладання іноземних мов, інформаційні технології, іншомовна комунікативна компетенція, електронний навчальний курс.

Статья посвящена применению технологии дистанционного обучения в процессе преподавания иностранных языков студентам неязыковых вузов. В статье анализируется понятие “дистанционное обучение”, затрагиваются его основные черты, рассматриваются преимущества его использования в качестве инновационной технологии для эффективного преподавания иностранных языков. В исследовании приведен пример организации технологии дистанционного обучения на базе среды Moodle в Национальном университете пищевых технологий. Авторы делятся опытом разработки дистанционного курса по английскому языку для студентов очной формы

обучения. Рассматриваются основные трудности, которые могут возникнуть у преподавателей и студентов, в процессе изучения иностранного языка дистанционно.

Ключевые слова: дистанционное обучение, преподавание иностранных языков, информационные технологии, иноязычная коммуникативная компетенция, электронный учебный курс.

The article deals with the use of distance learning technologies in teaching foreign languages to students of non-linguistic universities. The given article analyzes the concept of "distance learning", highlights its main features, considers its main advantages as an innovative technology for effective teaching of foreign languages. The example of distance learning technology based on Moodle environment at the National University of Food Technologies is given. The authors share their experience in developing an English distance course for full-time students. The main difficulties that can be faced by teachers and students in the process of learning a foreign language in a distance are mentioned.

Key words: distance learning, teaching foreign languages, information technologies, foreign language communicative competence, electronic educational course.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний стан науки і рівень розвитку суспільства ставлять перед педагогами завдання, які вимагають оптимізації методик навчання для досягнення високого рівня професійних компетенцій, спонукають до розробки ефективних технологій засвоєння фундаментальних знань. Адже суспільство зацікавлене в грамотних, мобільних і кваліфікованих фахівцях, здатних здійснювати спілкування іноземною мовою на міжнародному рівні. В даний час значну роль відіграють інноваційні освітні технології, покликані формувати у випускника ВНЗ знання, вміння і професійні навички. Однією з таких інноваційних освітніх технологій є технологія дистанційного навчання, яка відкриває нові можливості як і для викладання, так і для вивчення іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженню проблеми дистанційного навчання присвячені праці таких авторів, як Дж. Андервуд, В. Биков, С. Гончаренко, В. Луговий, Н. Морзе, О. Співаковський та ін.; теоретичні та методичні засади дистанційного навчання у вищій школі розглядали О. Веренич, Т. Койчева, Л. Романишина, П. Стефаненко, та ін.; питання теорії та методики навчання іноземних мов висвітлили Дж. Бертін, І. Бім, П. Грей, Є. Долинський, О. Олійник, Є. Пасова, Роговий Г.В., використання інформаційних технологій у викладанні та вивченні іноземної мови розглянуто у працях В. Краснопольського,

Л. Морської, П. Сердюкова та ін. Не зважаючи на те, що поняття дистанційного навчання іноді трактується різними дослідниками по-різному, всі вони погоджуються з тим, що в поєднанні з традиційними формами навчання, воно є досить ефективним та результативним.

Мета статті полягає у визначенні особливостей вивчення іноземної мови дистанційно, враховуючи специфіку даної дисципліни, та можливостей використання інноваційних технологій дистанційної освіти за умови зменшення аудиторних годин у немовному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Згідно з «Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні» розвиток освітньої системи в Україні повинен призвести до: появи нових можливостей для оновлення змісту навчання та методів викладання дисциплін і розповсюдження знань; розширення доступу до всіх рівнів освіти, реалізації можливості її одержання для великої кількості молодих людей, включаючи тих, хто не може навчатись у вищих навчальних закладах за традиційними формами внаслідок браку фінансових або фізичних можливостей, професійної зайнятості, віддаленості від великих міст, престижних навчальних закладів тощо [1].

Технологія дистанційного навчання (ДН) інтенсивно розвивалася в світі ще в наприкінці ХХ століття. І на сьогодні кожна країна Європи має навчальні заклади, які займаються саме реалізацією програм дистанційного навчання, методики яких відпрацьовані на професійному рівні. Навчання різним дисциплінам дистанційно, в тому числі і іноземним мовам, представляє інтерес для значного числа освітніх установ. Цей інтерес багато в чому обумовлено прагненням зменшити витрати або збільшити кількість студентів. Зважаючи, що англійська мова має великий попит, потреба в дистанційних курсах вивчення іноземних мов широко розповсюджена. Найбільший інтерес при навчанні викликають програми, де використовуються новітні інформаційні технології, комп'ютери і мультимедіа, супутникове цифрове телебачення і мережеві технології. Використання даної технології допомагає вирішувати одне з найважливіших завдань, що стоять перед освітньою сферою, - забезпечення права людини на освіту і отримання інформації. Стратегічною метою дистанційного навчання є надання громадянам рівних можливостей отримання освіти будь-якого рівня за місцем проживання або професійної діяльності на основі використання нових інформаційно-комунікаційних технологій.

Згідно з визначенням, дистанційна освіта - це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання [1]. Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання. Педагогічні технології дистанційного навчання - це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням

телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів з структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді. Інформаційні технології дистанційного навчання - це технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку [1].

Основний принцип дистанційного навчання - знання рухаються до тих, хто бажає навчатися, а не навпаки. А. Ю. Кравченко основними принципами дистанційного навчання вважає гуманістичність; пріоритетність педагогічного підходу під час проектування навчального процесу в системі дистанційного навчання; педагогічна доцільність застосування нових інформаційних технологій; вибір змісту навчання; стартовий рівень освіти; відповідність технології навчання; забезпечення безпеки інформації, яка циркулює в системі дистанційного навчання; наочність; систематичність і послідовність; науковість; доступність; комунікаційність; мобільність [2].

Важливо відзначити те, що дистанційне навчання не підміняє, а ефективно доповнює традиційну систему освіти, розглядається як елемент системи безперервної освіти і як модель інтеграції заочної та очної форм навчання, яка в порівнянні з традиційним навчанням має ряд переваг, серед яких: зручність, гнучкість та простота доступу, широкий діапазон вибору темпу навчання, економічна ефективність, розширення можливостей для взаємодії, он-лайн комунікація, формування віртуальних спільнот, що дає змогу обмінюватися досвідом чи інформацією та вирішувати спільні задачі [7].

Загальновідомо, що головним завданням навчання іноземної мови є формування комунікативної компетентності, тобто здатності використовувати іноземну мову як інструмент спілкування, отримувати необхідну інформацію з текстів, в тому числі і професійних, уміння висловлювати свої думки та розуміти співрозмовників, удосконалюючи вміння монологічного і діалогічного висловлювання, що в свою чергу, передбачає розвиток навичок міжкультурної комунікації. Комунікативна компетенція має тісний зв'язок з лінгвістичною, а також з культурознавчою компетенцією. Інтернет мережа надає унікальну можливість знайомитися з культурою країни, дозволяючи слухати і спілкуватися з носіями мови, таким чином, створюючи природне мовне середовище. У зв'язку з цим навчання різним видам іншомовної діяльності - говорінню, аудіюванню, читанню та письму - здійснюється більш успішно та продуктивно. Але, звичайно, є свої особливості: для навчання таким видам мовленнєвої діяльності, як читання і написання, можна значною мірою обмежитися мережним курсом, оскільки особливості цих видів мовленнєвої діяльності не вимагають самі по собі об'ємної графіки і навіть значного за обсягом звукового супроводу. Проте, при навчанні говорінню, вимові й аудіюванню обмежитися тільки текстовими

файлами не вдається, необхідна опора на звуковий супровід, а також створення різних ситуацій, що стимулюють усні висловлювання суб'єктів навчання, тобто виникає по- треба опори на ілюстративний матеріал [5, с.242].

Унікальність дидактичних властивостей комп'ютерних телекомунікаційних мереж щодо мети навчання іноземних мов полягає передусім у тому, що продуктивне навчання різних видів іномовної мовленнєвої діяльності може здійснюватися дистанційно завдяки: можливості індивідуального двобічного телекомунікаційного спілкування студента з викладачем та з партнерами за навчанням; доступу до численних джерел мовної навчальної інформації, яка зберігається в пам'яті мережевих комп'ютерів і розповсюджується через технічні засоби зв'язку [5, с.240].

Вивчення мови на відстані ставить справжні виклики перед тими, хто вивчає, а також, хто викладає іноземну мову. Воно завжди було більш проблематичним, ніж отримання знань з інших предметів через відсутність можливості для взаємодії [6, р.46]. Іншими словами, для дистанційного навчання іноземних мов особливою рисою є непрямий опосередкований характер процесу спілкування між викладачем і студентом, яке здійснюється через комп'ютерні комунікації. Дистанційне навчання надає можливість постійного і динамічного теле- комунікаційного зв'язку на відстані студента і викладача та студентів між собою, при цьому ініціатива такого спілкування може походити від будь-якого із зазначених об'єктів навчального процесу. Саме ця особливість дозволяє зробити дистанційне навчання іноземних мов через Інтернет суттєво відмінним за формою від заочного навчання і якоюсь мірою наблизити його до очного. Зрозуміло, що телекомунікаційне спілкування неспроможне (за рядом психологічних та педагогічних причин) замінити в повному обсязі безпосереднє «живе» спілкування [5, с. 241].

Важливим елементом є взаємодія між учасниками навчального процесу, а також практичний результат оволодіння мовою. Для формування комунікативної компетентності необхідно перш за все створити обстановку, де можна було б відпрацьовувати комунікативні навички, тобто спілкуватися. Ось чому при навчанні мов особливе значення приділяється парній, груповій або колективній роботі. Ефективність групового навчання значно вище індивідуального навчання за рахунок емоційної залученості, розкнутості і позитивного психологічного клімату. При роботі в групах поступово знімається мовний бар'єр, і студенти можуть одночасно відпрацьовувати і удосконалювати навички розмовної мови і навички сприйняття іноземної мови на слух. Саме завдяки мовній практиці студенти можуть перевірити свою гіпотезу щодо того, як мова працює і розвивається. Інтерактивні завдання допомагають студентам спілкуватися і набувати нових умінь та навичок на практиці [9, с. 380].

Організувати ДН для вивчення іноземної мови доцільно за моделлю інте-

грації очної та дистанційної форм навчання, яка передбачає перенесення окремих видів діяльності та частини досліджуваного матеріалу в дистанційну форму, що може забезпечити додаткову практику студентам як на заняттях, при виконанні домашніх завдань вдома, так і навчаючись дистанційно.

Коротко розглянемо систему дистанційного навчання Moodle, яка є найпоширенішою системою дистанційного навчання з найбільшою кількістю користувачів і розробників на сьогоднішній день. У Національному університеті харчових технологій дистанційний метод навчання на платформі Moodle став застосовуватися в 2015-16 навчальному році і має своє актуальне значення і дотепер. За технологією дистанційного навчання займаються студенти всіх технічних, технологічних та економічних спеціальностей очної форми навчання. Поступово планується залучення студентів і заочної форми навчання. В вузі на дистанційний період самостійної роботи виділяється 6 тижнів, після якого студенти виходять на традиційні аудиторні заняття. Такі дистанційні курси можна розглядати як різновид організації очної форми навчального процесу.

Для використання Moodle досить мати будь-який web-браузер, що робить використання цього навчального середовища зручним як для викладача, так і для тих, хто навчається. Наповнення електронними ресурсами дистанційних курсів здійснено відповідно до затвердженого на кафедрі ділової іноземної мови та міжнародної комунікації навчально-методичного комплексу дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Ділова іноземна мова», який відповідає всім умовам щодо організації навчально-виховного процесу в НУХТ. Дистанційні курси містять такі складові: шкала оцінювання; критерії оцінювання; основна та допоміжна література; рекомендації щодо вивчення дисципліни; зміст тем; теоретичний матеріал; практичні завдання; глосарій.

Наповнення електронними ресурсами платформи Moodle здійснено за таким принципом: кожний модуль складається з кількох тем, які містять активні гіперпосилання; теоретичний матеріал доповнюється практичними завданнями для самоконтролю. Теоретичний матеріал містить роботу з фаховим текстом (читання, переклад, відповіді на запитання), роботу з аудіо- та відеоматеріалом, виконання різноманітних граматичних та лексичних вправ та вправ для самоконтролю для кращого засвоєння матеріалу та розвиток мовних навичок. Після опрацювання теоретичного матеріалу студентам пропонуються тести для контролю знань, серед яких завдання різних типів: одно вибіркові та багато вибіркові тести, на відповідність, послідовність, з короткою відповіддю, тощо. Електронні тести студенти сприймають із інтересом, адже вони автоматично отримують оцінку одразу по завершенні. Сама структура дистанційного курсу створює сприятливі умови для повторення, відпрацювання, закріплення і поглиблення знань з англійської мови.

В основі дистанційного навчання іноземним мовам повинна лежати самостійна практика кожного студента в тому вигляді мовної діяльності, який він опановує в даний час. Запропонована модель ДН передбачає гнучке поєднання самостійної діяльності учнів з різними джерелами інформації, навчальними матеріалами, спеціально розробленими з даного курсу (довідкові, додаткові матеріали), і, регулярно взаємодією з провідним викладачем курсу, а також групову роботу з учасниками даного курсу.

Оскільки електронний навчальний курс орієнтований, в основному, на самостійне вивчення, індивідуальна робота студента з ним буде ефективною, якщо буде дотримуватися принципу посиленості у навчанні, що зв'язано з різномірними учбово-пізнавальними можливостями осіб, що навчаються, їх навчально-пізнавальними здібностями й уміннями. Викладач, створюючи курс, повинен орієнтуватися на визначений рівень складності з орієнтацією на самоосвітню діяльність студентів [4, с.65].

Діяльність кожного студента необхідно організувати під керівництвом досвідченого педагога на основі інтерактивності, адже студенти потребують допомоги інструктора чи викладача частіше в онлайн середовищі, ніж під час аудиторних занять. Тобто, коли навчання є самостійним процесом, студенти точно знають, коли їм потрібен викладач і чому. Звідси, навчальний процес має бути побудований таким чином, щоб педагог мав можливість систематично протягом усього курсу відстежувати, коригувати, контролювати і оцінювати діяльність студентів. Підсумкове тестування відбувається вже очній формі наприкінці всього періоду дистанційного навчання.

Викладачі Національного університету харчових технологій, що працюють за технологією дистанційного навчання, періодично проходять курси підвищення кваліфікації. Для створення якісного навчально-методичного забезпечення дистанційного навчання необхідні спільні зусилля викладача-предметника, методиста, знайомого з Інтернет - технологіями, сучасними педагогічними технологіями, і програміста, фахівця в області нових інформаційних технологій. В ідеалі ці три функції повинні поєднуватися в одній особі.

Експериментальне впровадження ДК для студентів денної форми навчання у НУХТ продемонструвало, що електронне навчання потенційно дозволяє компенсувати зменшення кількості аудиторних годин, що призначено на вивчення іноземної мови без втрати якості навчання. У той же час цей потенціал може реалізовуватися тільки в разі високої мотивації студентів до набуття знань і їх вміння виконувати навчальну роботу самостійно. До того ж, доступ до електронних ресурсів стає особливо важливим на старших курсах, коли багато студентів поєднують навчання з роботою.

Користуючись системою Moodle протягом двох навчальних років можемо дати їй позитивну оцінку, але за умови ідеального технічного оснащення та

безперебійної роботи Інтернету. Moodle як навчальна платформа призначена для об'єднання педагогів та студентів, що виконує багато функцій, таких як: задача завдань, дискусійні форуми, завантаження файлів, оцінювання, обмін повідомленнями, календар подій, новини та анонси подій, онлайн тестування тощо.

Висновки. Таким чином, технологія дистанційного навчання, володіючи такими перевагами як ефективність, гнучкість, модульність і паралельність, відповідає вимогам сучасного життя. Звідси все зростаючий інтерес до технології дистанційного навчання у самих різних його формах. В освітньому суспільстві усвідомлено, що у технології дистанційного навчання далекі перспективи, пов'язані підвищенням ефективності професійної освіти. Окремо варто зауважити, що успішність і якість дистанційного навчання іноземної мови здебільшого залежатиме від організації і методичної якості матеріалів, які використовуються, наскільки враховані особливості подання інформації, рівня підготовки педагогів, які беруть участь в цьому процесі, та, найголовніше, від ефективної взаємодії викладача і студента і зворотного зв'язку між ними.

З огляду на все вищевикладене, можна з упевненістю сказати, що дистанційне навчання, безсумнівно, посяде одну з провідних позицій серед сучасних українських освітніх технологій. Проте розробка нових електронних курсів чи їх удосконалення є тривалим процесом, який вимагає серйозного підходу та становить перспективу наших подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, затверджена Постановою МОН України від 20 грудня 2000р. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>
2. Кравченко А. О. Дистанційне навчання: Перспективи розвитку мовної освіти. – Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – Вип. 2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/emg.html> (20 січня 2009 р.).
3. Кузьмінський А. І. Мотиви і принципи організації дистанційного навчання : навч. посібник / А. І. Кузьмінський // Педагогіка вищої школи. – К. : Знання, 2005. – 360 с.
4. Морзе Н.В. Інформаційно-комунікаційні технології - як засіб підвищення якості заочної освіти / Н.В.Морзе, О.Г.Глазунова // Інформаційні технології в освіті. - 2010. - № 6. - С. 56-67.
5. Олійник О.В. Інноваційні технології дистанційного навчання іноземної мови для студентів немовних ВНЗ / О.В. Олійник // Лінгвістичні дослідження: зб. наук. праць ХНПУ імені Г.С. Сковороди. – 2014. – Вип. 38. – С. 238–246

6. Andrade M., Bunker E. A model for self-regulated distance language learning Distance Education, Vol. 30, No. 1, May 2009, pp. 47–61 (15)
7. Aspirella M. What Are the Potential Benefits of Online Learning? [Electronic resource] - Mode of access: <http://www.worldwidelearn.com/education-articles/benefits-of-online-learning.htm>
8. Nipper S. Third generation distance learning and computer conferencing / In R.Mason & A.Kaye (Eds.), Mindweave: Communication, computers and distance education. – Oxford, UK: Pergamon, 1989.
9. Swain M. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning / M. Swain, S. Lapkin / Applied Linguistics, 16. – 1995. – P. 371–391.

Transliteration of References:

1. Kontsepsiia rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini, zatverdzhena Postanovoiu MON Ukrainy vid 20 hrudnia 2000r. [Elektronnyi resurs]. - Rezhym dostupu: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>
2. Kravchenko A. O. Dystantsiine navchannia: Perspektyvy rozvytku movnoi osvity. – Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. – 2008. – Vyp. 2. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/emg.html> (20 sichnia 2009 r.).
3. Kuzminskyi A. I. Motyvy i pryntsypy orhanizatsii dystantsiinoho navchannia : navch. posibnyk / A. I. Kuzminskyi // Pedahohika vyshchoi shkoly. – K. : Znannia, 2005. –360 s.
4. Morze N.V. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii - yak zasib pidvyshchennia yakosti zaochnoi osvity / N.V.Morze, O.H.Hlazunova // Informatsiini tekhnolohii v osviti. - 2010. - № 6. - S. 56-67.
5. Oliinyk O.V. Innovatsiini tekhnolohii dystantsiinoho navchannia inozemnoi movy dlia studentiv nemovnykh VNZ / O.V. Oliinyk // Linhvistychni doslidzhennia: zb. nauk. prats KhNPU imeni H.S. Skovorody. – 2014. – Vyp. 38. – S. 238–246
6. Andrade M., Bunker E. A model for self-regulated distance language learning Distance Education, Vol. 30, No. 1, May 2009, pp. 47–61 (15)
7. Aspirella M. What Are the Potential Benefits of Online Learning? [Electronic resource] - Mode of access: <http://www.worldwidelearn.com/education-articles/benefits-of-online-learning.htm>
8. Nipper S. Third generation distance learning and computer conferencing / In R.Mason & A.Kaye (Eds.), Mindweave: Communication, computers and distance education. – Oxford, UK: Pergamon, 1989.
9. Swain M. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning / M. Swain, S. Lapkin / Applied Linguistics, 16. – 1995. – P. 371–391.



Nikitenko O.V.

**Senior Lecturer, Department of Business Foreign Languages and International Communication,
National University of Food Technologies, Kyiv, Ukraine**

Distance learning foreign languages in non-linguistic universities: experience and prospects

nikitolya@i.ua

ПАНФІЛОВА Г.Б.,

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра
гуманітарної підготовки та
митної ідентифікації культурних
цінностей, Університету митної справи
та фінансів, м. Дніпро, Україна

ЗАІКА Є.В.,

кандидат психологічних наук,
професор, кафедра
загальної психології,
Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ УЯВЛЕНЬ ПРО СЕБЕ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

У статті аналізуються соціально-психологічні проблеми організації освітнього процесу в умовах ВНЗ, визначаються психологічні проблеми студентського вікового періоду. Розглянуто роль освіти та освітнього середовища в процесі становлення особистості, надано характеристику активних методів навчання, визначені особливості формування особистості та самосвідомості в студентському віці, зазначена необхідність посилення гуманітарної складової в процесі підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: самосвідомість, освітнє середовище, студентський вік, потреби, потенціал особистості, методи навчання.

В статье анализируются социально-психологические проблемы организации образовательного процесса в условиях ВУЗа, определяются психологические проблемы студенческого возрастного периода. Рассмотрена роль образования и образовательного пространства в процессе становления личности, охарактеризованы активные методы обучения, определены особенности формирования личности и

самосознания в студенческом возрасте, обозначена необходимость усиления гуманитарной составляющей в процессе подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: самосознание, образовательное пространство, студенческий возраст, потребности, потенциал личности, методы обучения.

The article analyzes the social and psychological problems of the organization of educational opportunities of higher education institutions the conditions are determined by psychological problems of the student age period. The role of education and educational space in the pattern during formation of the person, designated by the need to strengthen the humanitarian component of the pattern during training of future specialists. An important feature of the mental development of the individual student's age is a continuation of becoming self-concept, which is a unique discovery of his inner world, his individual personality, awareness of the irreversibility of time, the whole story about yourself. "I" in the student age can still be unclear, uncertain, his awareness is often accompanied by anxiety, feeling of inner emptiness, which reinforces the need to communicate, which is becoming increasingly selective. Formation of himself due to the search itself, self-realization, testing themselves in various roles. The introduction of active learning tools not only creates the necessary conditions for the formation of skills, mental qualities and properties, but also promotes the development of self-identity, increase psychological competence of students.

Key words: self-consciousness, educational environment, student age, the needs, the potential of the individual, teaching methods.

Постановка проблеми. Однією з основних задач навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах є оволодіння студентами майбутньою професією, набуття ними відповідних знань, умінь та навичок. Створення умов для формування та розвитку особистості студентів – не менш значуща задача освітян. Фахівець, що не досяг особистісного рівня розвитку, є добрим виконавцем і не здатний самостійно приймати рішення, нести відповідальність за власні вчинки, свідомо визначати особистісні та професійні перспективи. Підчас навчання у вищому навчальному закладі відбувається активний пошук себе, виявлення та перевірка своїх здібностей, завершується формування світогляду, відбувається дозрівання особистості, формування системи уявлень про себе. Сучасні засоби навчання, форми та методи педагогічного

впливу мають сприяти як оволодінню теоретичними та практичними знаннями, так і особистісному розвитку студентів, пошуку себе в сучасному світі, формуванні адекватних уявлень про себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджувана нами проблематика знайшла відображення у фундаментальних роботах Б. Г. Ананьєва, Н. В. Анкудінової, Л. І. Анциферової, О. О. Бодальова, Л. І. Божович, М. Й. Боришевського, Р. Бернса, Л. С. Виготського, Г. С. Костюка, Ч. Кулі, О. М. Леонтьєва, Г. І. Ліпкіної, В. С. Магуна, С. Р. Пантисєєва, С. Л. Рубінштейна, В. В. Століна, П. Р. Чамати, Н. В. Чепелевої, І. І. Чеснокової, О. В. Шорохової, Е. Еріксона.

Теоретичні положення про особливості становлення особистості у студентському віці розкрито в ряді робіт (Г. Абрамова, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, О. К. Дусавицький, Е. Еріксон, Г. С. Костюк, О. С. Кочарян, В. Т. Лісовський, В. О. Моляко, Н. В. Наумчик, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева та ін).

Достанньо велика кількість науковців приділила увагу дослідженню процесу професійного самовизначення та становлення особистості студента (Г.С.Абрамова, Л.В.Долинська, І.В. Дубровіна, О.К.Дусавицький, В.О.Моляко, Н.В.Наумчик, В.Г.Панок, Н.І.Пов'якель, О.Є.Фальова, Т.Б.Хомуленко, Н.В.Чепелева та ін.); психолого-педагогічним принципам застосування активних методів навчання у вищій школі (Л.Долинська, О.Дусавицький, В.Татенко, Н.Чепелева, Ю.Швалб, Т.Яценко та ін.). Однак і дотепер форми і методи впровадження активних методів навчання залишаються актуальною темою, особливо в аспекті їх впливу на розвиток уявлень про себе студентів.

Мета статті – вивчення особливостей розвитку та корекції уявлень про себе в студентському віці з використанням активних методів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Період навчання у вищому навчальному закладі є доленосним в житті людини. Інтенсивний пошук себе, виявлення та випробовування своїх здібностей, професійне самовизначення, працевлаштування, становлення сім'ї. Також це період найбільш інтенсивного дозрівання особистості; саме на нього припадає досягнення стабільності більшості психічних функцій.

Час навчання у вищому навчальному закладі збігається з другим періодом юності або першим періодом зрілості, що відзначається складністю становлення особистісних рис, – процес, проаналізований у роботах таких учених, як Б. Г. Ананьєв, А. В. Дмитрієв, О. К. Дусавицький, З. Ф. Єсарева, І. С. Кон, В. Т. Лісовський. Характерною особливістю психологічного розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Разом з тим фахівці в галузі вікової психології та фізіології відзначають, що здатність людини до свідомої регуляції своєї поведінки в 17–19 років розвинена не повною мірою.

Не рідкістю є невмотивований ризик, невміння передбачати наслідки своїх учинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви.

Е. Еріксон [7] визначає даний період як проміжний між «юністю» і «ранньою зрілістю», тому для нього характерними є проблеми і кризи як юнацтва, так і дорослого життя. У психосоціальній теорії Е. Еріксона в період підліткового віку та юності має бути вирішено центральне завдання досягнення ідентичності, створення несуперечливого образу самого себе в умовах безмежності виборів (ролей, партнерів, груп спілкування). Вразливість молодих людей до стресів, що супроводжують різкі соціальні, політичні та технологічні зміни, Е. Еріксон [7] розглядає як чинник, який також може серйозно заважати розвитку ідентичності. Подібні зміни в сукупності з сучасним інформаційним вибухом сприяють виникненню відчуттів невизначеності, тривоги і розриву зв'язків зі світом. Нездатність юних досягти особистої ідентичності призводить до того, що Е. Еріксон назвав кризою ідентичності. Криза ідентичності, або рольове змішання, найчастіше характеризується нездатністю обрати кар'єру або продовжити освіту.

Важливою особливістю психічного розвитку особистості в студентському віці є продовження становлення Я-концепції, яке відбувається як відкриття свого неповторного внутрішнього світу, індивідуальності своєї особистості, усвідомлення незворотності часу, формування цілісного уявлення про себе. «Я» в юнацькому та студентському віці може бути ще нецілісним, невизначеним, його усвідомлення часто супроводжується тривогою, відчуттям внутрішньої порожнечі, що посилює потребу в спілкуванні, яке все більш стає вибірковим. Формування уявлення про себе пов'язано з пошуком себе, самореалізацією, випробовуванням себе в різних ролях.

В студентському віці з'являється усвідомлення незворотності часу, скінченості свого існування, що змушує серйозно замислитися над сенсом свого життя, майбутнім, життєвими цілями та життєвим шляхом. Життєва перспектива, для більшості юнаків та студентів є оптимістичною [там же].

Особливої уваги вимагають особистості із завищеними і заниженими, тобто неадекватними самооцінками. Все більш очевидним стає факт, що самооцінка студента, його ставлення до себе і сприйняття себе багато в чому визначають його поведінку та успіхи в навчанні. Наприклад, надмірно вразливий та чутливий студент може кинути навчання, занижуючи в своїх очах власні здібності та успіхи; може бути схильним до суїциду у зв'язку з проблемами в будь-якій сфері: навчанні, міжособистісних стосунках, стосунки з батьками, проблеми матеріального характеру, проблеми зі здоров'ям.

У зв'язку з цим найважливішою проблемою виступає адаптація студентів до навчання у виші. Існує поняття фрустраційної толерантності або граничної величини рівня напруги, перевищення якої справляє деструктивний вплив на психіку

та поведінку людини. Наростання напруги, викликані стеничними емоціями, які, наприклад, переживає студент, опинившись у нових для себе умовах навчання у ВНЗ, може перевищити його індивідуальний поріг толерантності до того, як система психічних реакцій, що перебудувалася, дозволить особистості знайти конструктивні шляхи виходу із ситуації та забезпечить її успішну переадаптацію. В цьому випадку напруга продовжує зростати на тлі переважання тривожних емоцій, що, у свою чергу, продовжує дезорганізацію психічної діяльності, виснажуючи психічні можливості студента.

Важливо в навчальному процесі вишу своєчасно допомогти студентам із симптомами тривожності, заниженої самооцінки, викривлених уявлень про себе, що можливо при наданні допомоги фахівцями-психологами, зокрема психологічних служб внз. Важливою й актуальною залишається проблема не тільки надання психологічної допомоги студентам, а й сприяння формуванню основ самовиховання, здорового способу життя, боротьби зі стресом в ситуаціях іспиту.

Одне із завдань викладачів на всіх етапах становлення особистості студента – допомогти йому знайти себе. Якщо людина отримує завдання, що не відповідає її нахилам, здібностям, вона ніколи не пізнає якою цікавою може бути праця. При організації викладачем впливу на свій об'єкт потрібно враховувати те, що особистість студента ніколи не розвивається у прямій залежності від педагогічного впливу на нього, а за своїми законами, властивими його психіці – особливостями сприймання, розуміння, запам'ятовування, становлення волі, характеру, формування загальних і специфічних здібностей. Саме викладачі мають допомогти студенту стати суб'єктом діяльності, в основі якої лежить саморух, самозатвердження, самовдосконалення, розвиток самосвідомості.

Уявлення про себе не є постійним, незмінним. Це динамічне утворення формується під впливом оцінювального ставлення інших людей при співвідношенні мотивів, цілей та результатів своїх вчинків та дій з загальноприйнятими нормами поведінки в суспільстві. Підчас навчання у внз уявлення студентів про себе може постійно змінюватись, ускладнюватись, збагачуватись, доповнюватись новими характеристиками, категоріями.

Самосвідомість – це складний багаторівневий процес, індивідуально розгорнутий в часі; це динамічне утворення психіки, що знаходиться в постійному русі. Знання про себе не є остаточним, абсолютно завершеним. Воно виявляється у безперервному русі від одного знання про себе до іншого, більш точного та глибокого, розширеного знання.

Самосвідомість – це найвищий рівень розвитку свідомості людини як члена суспільства. В структурі самосвідомості виділяють самопереживання, самоставлення та самопізнання [6]. Сутність самосвідомості полягає в сприй-

манні особистістю чисельних образів самої себе в різних ситуаціях та в поєднанні цих образів в єдине цілісне багаторівневе утворення – уявлення про себе. Головна функція самосвідомості – зробити доступними для людини мотиви та результати її власних вчинків, оцінити себе, усвідомити, яка вона насправді. Самосвідомість є регулятором поведінки людини; відіграє значну роль в адаптації особистості до оточуючої дійсності, особливо в умовах конфліктів, стресів. Від рівня розвитку та адекватності уявлень про себе в значній мірі залежить вибір стратегії адаптації, поведінки в складних життєвих ситуаціях.

Задача викладачів вnz полягає не лише в наданні системи знань, інформації; ознайомленні студентів з принципами самостійної роботи; орієнтації студентів в межах відповідних дисциплін; формуванні потреби користуватися знаннями та вміннями на практиці. Також задачею викладачів в процесі становлення особистості студента є керування цим процесом, сприяння формуванню адекватного «Я-образу» студентів.

Корекція уявлень про себе можлива не лише через систему оцінки знань та умінь. Формуванню адекватної самооцінки, «образу Я» сприяє використання в навчальному процесі активних засобів навчання.

Для підвищення ефективності засвоєння інформації, полегшення роботи студентів зі складним матеріалом, відпрацьовування практичних навичок, а також для корекції уявлень про себе використовуються ділові, рольові та дидактичні ігри, ситуаційні завдання, аналіз відеоматеріалів, дискусії, проблемні заняття, мозковий штурм, метод інциденту та інші [3].

Все більшої популярності набувають розробки з використання в системі освіти сучасних методів навчання. Впровадження будь-якого елементу інтерактивних засобів навчання повинно включати наступні компоненти.

Вступ – інформація, що надається курсантам викладачем для того, щоб ознайомитися з умовами подальшої роботи, планами та вимогами до учасників ігрових ситуацій, а також надати необхідну початкову інформацію про структуру заняття.

Власне елемент програми заняття – перегляд навчального фільму, заповнення анкети, відпрацьовування навичок, проведення гри та ін.

Обговорення думок, переживань, що викликані виконанням вправи. Студентам потрібен час для розмови та усвідомлення того, що вони побачили, для аналізу думок та почуттів, які виникли в процесі вправи або групової дискусії.

Акцитування ключових моментів навчання. Наприклад, розкриття смислу відеоматеріалів, навчального фільму, аналіз ефекту, викликаного грою або порівняльне дослідження способів вирішення проблеми з урахуванням їх ефективності. Це найважливіша частина заняття, тому що аналізується спів-

відношення цілей з демонстрацією їх досягнення в процесі виконання вправи [4].

Практичне застосування засвоєних знань та навичок. Відеотренінг, вправи та інші активні форми навчання ефективні лише тоді, коли знання та навички, засвоєні на заняттях, використовуються в реальному житті, на практиці. Викладач несе відповідальність за допомогу студентам в перетворенні теоретичних знань в практичні уміння, що є значущими для їх професійної діяльності [3], [5].

Слід зазначити, що використання відеозйомки значно підвищує результативність роботи. В свій час В.В. Столін у відомій роботі [6] зазначав про значущість дзеркала для розвитку самосвідомості особистості. Одним зі найбільш значущих психологічних вмінь, що розвиваються в процесі відеотренінгу і сприяють розвитку самосвідомості є самоспостереження, самоаналіз, вміння слухати інших людей, що надають зворотній зв'язок [2], [4]. Відеозапис являє собою дуже ефективний інструмент для тренування цих вмінь, надає людині унікальний досвід погляду на себе "зі сторони", "під іншим кутом". Для багатьох учасників відеотренінгу такий досвід має особливий ефект. Вони вважають, що зовнішній вигляд на екрані не повністю відповідає їх реальному уявленню про себе. Зовсім іншими здаються і власний голос, і манери поведінки. Ці факти породжували у деяких бажання змінитися, скоректувати свою поведінку. Вправи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції та самосвідомості, досить розповсюджені й описані в багатьох роботах [1], [2], [4], [5].

Після закінчення зйомки психологічної гри відеозапис переглядався групою, потім проводився аналіз відеоматеріалів. Після загального перегляду відеозапису відбувався аналіз гри тільки її безпосередніми учасниками, що знімалися в конкретній грі, а потім відбувалося обговорення всією групою, і лише на останньому етапі - перегляд з детальними підсумовуючими коментарями викладача, його відповідями на питання.

Висновки. Слід констатувати, що впровадження сучасних активних методів навчання (тренінгів, ділових, рольових та дидактичних ігор, ситуаційних завдань, аналіз відеоматеріалів, дискусій, проблемних занять, мозкового штурму, методу інциденту та ін.) як елемента освітньо-комунікативного простору та особистісно-орієнтованих педагогічних систем дозволяють задати напрям руху провідних діяльностей студентів та вирішувати задачі розвитку та корекції Я-концепції, підвищенню психологічної компетентності, професійно-рольового збагачення особистості студента в період фахової підготовки.

Список використаних джерел:

1. Бишоп С. Тренинг ассертивности / С. Бишоп – СПб: Питер, 2001. – 208 с.: ил. – (Серия «Эффективный тренинг»).
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие / И.В. Вачков – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Ось-89», 2000. – 224 с. (Практическая психология).
3. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. 5-е изд., испр. и доп. / Р.М Грановская – СПб.: Речь, 2003. – 655 с.
4. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг / Г.И. Марасанов – М.: Изд-во “Совершенство”, 1998. – 208с. 3-е издание, исправленное и дополненное.
5. Панфилова Г. Б. Изучение и коррекция Я-концепции студентов с использованием метафорических ассоциативных карт / Г. Б. Панфилова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 37. Том IV (72) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2016. – С. 195 – 202.
6. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин - М., 1983. – 288 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ.. /Общ. ред. и предисл. А.В.Толстых / Эрик Эриксон – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

Transliteration of References:

1. Bishop S. Trening assertivnosti / S. Bishop – SPb: Piter, 2001. – 208 s.: il. – (Seriya «Effektivniyiy trening»).
2. Vachkov I.V. Osnovy tehnologii gruppovogo treninga. Psihotehniki: Uchebnoe posobie / I.V. Vachkov – 2-e izd., pererab. i dop. – M.: Izdatelstvo «Os-89», 2000. – 224 s. (Prakticheskaya pshologiya).
3. Granovskaya R.M. Elementyi prakticheskoy psihologii. 5-e izd., ispr. i dop. / R.M Granovskaya – SPb.: Rech, 2003. – 655 s.
4. Marasanov G.I. Sotsialno-psihologicheskii trening / G.I. Marasanov – M.: Izd-vo “Sovershenstvo”, 1998. – 208s. 3-e izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe.
5. Panfilova G. B. Izuchenie i korrektsiya Ya-kontseptsii studentov s ispolzovaniem metaforicheskikh assotsiativnyih kart / G. B. Panfilova // Gumanitarniy vlsnik DVNZ «Pereyaslav-Hmelnitkiy derzhavniy pedagoglchniy unlvrsitet Imenl Grigorlya Skovorodi» – Dodatok 1 do Vip. 37. Tom IV (72) : Tematichniy vipusk «Vischa osvltu UkraYini u kontekstl IntegratslYi do Evropeyskogo osvltnogo prostoru». – K.: Gnozis, 2016. – S. 195 – 202.
6. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti / V.V. Stolin - M., 1983. – 288 s.
7. Erikson E. Identichnost: yunost i krizis: Per. s angl.. /Obsch. red. i predisl. A.V.Tolstyih / Erik Erikson – M.: Progress, 1996. – 344 s.



Panfilova G.B.

**Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Humanitarian Training and Customs Identification of Cultural Values, University of Customs and Finance,
Dnepr, Ukraine**

Zaika E.V.

**Candidate of Psychological Sciences, Professor, Department of Psychology,
Kharkiv National University by V.N. Karazin, Kharkiv, Ukraine**

**Innovative technology training as a means of correction and representations of
themselves in the student's age**

gala.panfilova@gmail.com

ПЕТРОЧКО Ж.,

доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора
з науково-експериментальної роботи,
Інститут проблем виховання НАПН
України

КИРИЧЕНКО В.,

кандидат педагогічних наук, завідувач
лабораторії фізичного розвитку
і здорового способу життя,
Інститут проблем виховання НАПН
України,
м. Київ, Україна

ТЕМАТИЧНА РУХАНКА ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ТРЕНІНГУ З НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розкривається питання використання тренінгових технологій для розвитку професійної компетентності педагогів, інших фахівців соціальної сфери з національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Представлено мету та структуру програми «З Україною в серці». Обґрунтовано доцільність проведення тематичних руханок як важливого складника тренінгу з національно-патріотичного виховання. Узагальнено методичні рекомендації з організації і проведення таких тематичних руханок; розкрито їх зміст і завдання у процесі тренінгової діяльності.

Ключові слова: тренінг, національно-патріотичне виховання, тематична руханка.

В статье раскрывается вопрос использования тренинговых технологий для развития профессиональной компетентности педагогов, других работников социальной сферы с национально-патриотического воспитания детей и молодежи. Представлена цель и структура программы «С Украиной в сердце». Доведено важность проведения тематических игр в процессе тренинга с национально-патриотического воспитания. Обобщено методические рекомендации с организации и

проведения таких тематических игр; раскрыто их содержание и задания во время тренинга.

Ключевые слова: *тренинг, национально-патриотическое воспитание, тематическая игра.*

The article deals with the issue of using training technologies for development of professional competence of educators, specialists of social sphere on national-patriotic education of children and youth. The aim and structure of the program "With Ukraine in my heart" are presented. The expediency of thematical "rukhanky" (game-exercises) is substantiated as an important constituent of training on national-patriotic education. Game-exercises are proved to perform several functions, namely: decreasing the level of tension in the group, production of positive emotions, help in communication, creation of trustful atmosphere, better understanding between coach and participants, development of creativity, making the study process more effective etc. Classification of "rukhanky" is presented: exercises on activation and cooperation, exercises on muscle tension reducing, exercises on attention concentration, exercises on positive emotional microclimate creation, exercises-guides to theoretical or informational blocs, and exercises on group division, group rituals at the beginning or at the end of training. Methodical recommendations on organization and conduction of such thematical "rukhanky" (game-exercises) are generalized, their content and tasks during training activities being revealed.

Key words: *training, national-patriotic education, thematical rukhanka, game-exercise.*

Для сучасного українського вчительства, яке разом з іншими верствами населення також відчуває на собі тягар гібридної війни, найбільшої ваги набувають уміння критично аналізувати великі обсяги інформації, здобувати правдиві знання на противагу споживанню готової (часто – «фейкової», тобто свідомо брехливої) інформації, виробляти міцний стрижень власних смислоттєвих ціннісних орієнтирів і сприяти виробленню позитивних ціннісних ставлень до України, суспільства, державних інституцій у дітей. Відтак, одним із першочергових заходів підвищення ефективності національно-патріотичного виховання визначається оновлення підготовки педагогів до його здійснення. Передбачається, що це має відбуватися за допомогою сучасних інтерактивних методів навчання.

Як засвідчує практика, широкі можливості для розвитку професійної компетентності педагогів з національно-патріотичного виховання, надає така

форма навчання, як тренінг. Спираючись на знання, навички й досвід учасників, тренінг надає їм можливість відкрити у собі нові здібності, розкрити свій потенціал, проявити креативність, зосередитися на розкритті взаємообумовлених зв'язків між теоретичними положеннями і практичними діями.

Автори-дослідники, які працюють над проблемою використання тренінгу, не одностайні у тлумаченні його сутності й функцій (І. Вачков, Ю. Ємельянов, Л. Петровська, О. Прутченков, Г. Ковальова, А. Ситніков та інші). Водночас їхні погляди можна звести до єдиного наукового еквіваленту, що це активне соціальне навчання, мета якого – розвиток комунікативної, інтерактивної та перцептивної складових [1, с. 514].

Значний внесок в обґрунтування ефективності тренінгових технологій у процесі підвищення професійної компетентності фахівців соціальної сфери зробили українські науковці І. Зверєва, Г. Лактіонова, Т. Журавель, Т. Лях, Т. Цюман та інші. Зокрема, Т.П. Цюман визначає освітній тренінг як форму соціально-педагогічної роботи, спрямованої на набуття життєвої компетентності шляхом збагачення як знаннями, так і життєво-практичним та емоційно-особистісним досвідом завдяки використанню інтерактивних засобів навчання [4, с. 9]. Цілком підтримуємо наукову позицію автора, що такий тренінг базується на низці принципів, серед яких: логіка взаємодії, а не впливу; створення умов, які передбачають підготовку особистості до вирішення проблемних життєвих ситуацій; можливості для здійснення особистістю вибору свого життєвого шляху на підставі вміння аналізувати ситуацію і нести відповідальність за свою поведінку [там саме].

Тренінгова форма навчання для педагогів характеризується високою інтенсивністю комунікації, спілкування, обміном інформацією, зміною і різноманіттям видів діяльності, цілеспрямованою рефлексією своєї діяльності та взаємовідносин з іншими учасниками. Педагоги відкривають свої ресурси, взаємодіють, навчаються один у одного. І якою б не була спрямованість тренінгу, головною і найбільш затребуваною метою групової роботи стає мистецтво спонтанної й творчої поведінки.

Усе вищезазначене зумовило створення науковцями Інституту проблем виховання (І.Д.Бех, Ж.В.Петрочко, В.І.Кириченко) тренінгової програми «З Україною в серці», метою якої є підготовка методистів інститутів післядипломної педагогічної освіти, методичних кабінетів органів управління освітою різного рівня, педагогічних працівників загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів, інших фахівців до організації і здійснення національно-патріотичного виховання дітей та молоді [2].

Тренінг складається з п'ятих блоків, кожен з яких має свою мету, конкретний зміст, водночас логічно продовжує зміст попереднього блоку і розкривається відповідно до наскрізних завдань Програми:

Блок 1. *«Патріотизм як суспільна та особистісна цінність»* ознайомлює учасників із базовими поняттями тренінгу, спонукає до усвідомлення значущості ціннісного підґрунтя у життєздійсненні людини, поглиблює знання про сутність і значення патріотизму для кожного громадянина і суспільства в цілому як цінності потреби та якості людини-патріота.

Блок 2. *«Виклики, загрози і нові акценти національно-патріотичного виховання»* висвітлює концептуальні засади національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін; актуалізує знання учасників щодо викликів і перешкод на шляху його впровадження у системі загальної середньої освіти України.

Блок 3. *«Партнерство у національно-патріотичному вихованні»* розкриває сутнісні характеристики суспільної солідарності, ресурсного потенціалу суб'єктів національно-патріотичного виховання, організаційні засади щодо розбудови партнерства з його реалізації у місцевій громаді.

Блок 4. *«Технологічне забезпечення національно-патріотичного виховання»* спрямовано на презентацію підходів і методів національно-патріотичного виховання з доведеною ефективністю, висвітлення продуктивного інноваційного досвіду учасників, ознайомлення з інноваційними формами роботи з дітьми та учнівською молоддю.

Блок 5. *«Участь у житті суспільства як вияв громадянсько-патріотичної позиції»* покликає актуалізувати знання учасників щодо ролі дитячих і молодіжних громадських організацій у національно-патріотичному патріотичному вихованні. Головний акцент зроблено на підготовці учасників тренінгу до сприяння участі дітей і молоді у житті суспільства та на власних кроках з організації національно-патріотичного виховання молоді у місцевих громадах.

Окремо слід наголосити, що програма «З Україною в серці» має дві характерні особливості. Перша – *реалізація певного алгоритму формування в учасників цінності патріотизму*. Це передбачає наступні обов'язкові кроки:

1) усвідомлення ключових понять, складників патріотизму, сучасних підходів і методів національно-патріотичного виховання;

2) охоплення учасників атмосферою сильного емоційного особистісного переживання викликів, труднощів і пріоритетів національно-патріотичного виховання;

3) обмін досвідом з використання сучасних інноваційних форм роботи з дітьми;

4) стимулювання в учасників «Я-виклику», тобто прагнення до власного патріотичного діяння й очікування таких дій від інших;

5) налагодження первинних партнерських відносин у розгортанні національно-патріотичного виховання й сприяння суспільній солідарності щодо зазначеного.

Другою не менш важливою особливістю програми постає *створення позитивного емоційного забарвлення, максимальна візуалізація навчального матеріалу за допомогою відео, аудіо, РР-презентацій*. Усі інформаційні повідомлення чи міні-лекції, що забезпечують когнітивний компонент програми супроводжуються тематичними РР-презентаціями чи інфографікою. На емоційно-мотиваційний компонент ефективно працюють спеціально дібрані відеоматеріали (пісенні відеокліпи, документальні фільми, мультфільми), які постійно оновлюються у контексті актуального суспільного дискурсу і спеціальні вправи, які ще називають енергейзерами або *руханками*.

Ефективний тренер з національно-патріотичного виховання обов'язково прагнучиме, щоб розвиток групового процесу в його групі характеризувався:

- довірою й повагою учасників один до одного;
- наявністю спільних цілей і зацікавленістю учасників у їхньому досягненні;
- взаємною підтримкою і прийняттям учасниками відповідальності за свою роботу в групі;
- встановленням гласних і негласних правил, що сприяють ефективній роботі групи;
- виробленням оптимального робочого ритму.

Такі тренери не намагаються постійно тримати учасників у полоні магії власної особистості, а щедро виділяють час на групову роботу, під час якої вони можуть самостійно працювати і не забувають залишити час на ігри, спілкування, експериментування чи обговорення перебігу і результатів спільної діяльності.

Це допомагає відчувати ритм тренінгу, успішно чергувати періоди напруженої уваги з періодами рефлексії чи ігровими паузами. Важливість такої «інтуїтивної дидактики» підтверджується масовою практикою тренінгів.

Інвент-аналіз (включене спостереження) тренінгових сесій переконливо свідчить, що навчання постає більш ефективним, якщо до нього включаються театралізовані постановки, танці, різноманітні ігрові паузи, які зазвичай виконують чотири важливі функції:

- знижують рівень напруження в групі, продукують позитивні емоції й надають учасникам можливість розслабитися;
- допомагають встановленню контактів, створюють у групі обстановку довіри й доброзичливості та покращують взаєморозуміння між тренером і учасниками;
- роблять навчання більш ефективним, оскільки активізують усі найважливіші системи людського організму; сприяють розвитку креативності та інтуїції;
- створюють в учасників відчуття стабільності й передбачуваності того,

що відбувається (особливо – ритуали).

Коротка класифікація ігрових вправ може виглядати наступним чином:

- вправи на активізацію та згуртування;
- вправи на зняття м'язового напруження;
- вправи на відновлення (привернення) уваги;
- вправи на створення позитивного емоційного мікроклімату;
- вправи-підводки до теоретичного чи інформаційного блоку;
- вправи на об'єднання у групи;
- групові ритуали початку або завершення роботи.

Ігрові вправи на тренінгу з національно-патріотичного виховання можуть вводитися з різною метою і у різних випадках. Якщо їх використання під час тренінгу перетворити на спеціальний, невеличкий за тривалістю ритуал, що супроводжує перехід від одного виду роботи до іншого, то кожна вправа дозволить віднайти величезну кількість відповідей і рішень, побачити нестандартні виходи з усталеної ситуації, закріпити висновки з інформаційно-го блоку, «перекинути місточок» до роботи в міні-групах тощо.

Корисний ефект використання ігрових вправ залежить від цільового призначення й доречності добору вправи, вступної підготовки групи, коректності трансляції вправи, компетентності тренера тощо. Наведемо декілька прикладів.

Основною мотиваційною зачіпкою початку тренінгового дня може бути вправа «*Сонечко сяє*». Учасники стають у коло, промовляють разом із тренером слова і виконують певні рухи:

«Сонечко сяє! (*руки догори*)

Сопілочка грає! (*імітація гри на сопілці*)

Річка тече! (*хвилясті рухи вгору-вниз*)

Човник пливе! (*хвилясті рухи праворуч-ліворуч*)

Правим веслом загібаю! (*кругові рухи правою рукою від плеча*)

Лівим веслом загібаю! (*кругові рухи лівою рукою від плеча*)

А тепер – двома руками – (*кругові рухи двома руками від плеч*)

Щоб зустрітись в колі з вами!» (*показуємо на учасників у колі*).

Така вправа активізує учасників до роботи, сприяє створенню доброзичливої атмосфери, додає бадьорості та налаштовує на позитивну взаємодію.

Окрім цього, на етапі знайомства чи на початку тренінгового дня доцільно використати вправу «*Я – Олена і у мене настрій ось такий!*», під час якої учасники по-черзі називають своє ім'я і демонструють певний рух на візуалізацію свого настрою. Група разом повторює рух, супроводжуючи це фразою «*У Олени настрій ось такий!*» Щоб надати вправі «національно-патріотичного забарвлення», слід запропонувати учасникам передати свій настрій рухами в українському колориті.

В основному блоці тренінгу рекомендовано провести вправу «У цьому колі друзі всі». Її мета – підвищення рівня групової згуртованості, налаштування на роботу. Тренер розучує з учасниками відповідний текст, супроводжуючи його рухами:

У цьому колі друзі всі – раз, два, три!

Він, вона, і я, і ти – раз, два, три!

Руку дай тому, хто зліва,

Руку дай тому, хто справа –

Ми – одне велике коло,

Ми – одна сім'я!

Далі текст повторюється, змінюються тільки дії: «Підбадьор того, хто справа ...», «Обніми того, хто зліва ...»:

У цьому колі друзі всі – раз, два, три!

Він, вона, і я, і ти – раз, два, три!

Усміхнись тому, хто зліва,

Усміхнись тому, хто справа –

Ми – калинова родина,

Україна в нас єдина!

Веселою і продуктивною може бути руханка «Українське село». Її рекомендовано проводити між двома теоретичними блоками (або великими інформаційними повідомленнями). Основне завдання цієї руханки – активізація членів групи, зняття їхньої втоми. Однак, побіжно вона дозволяє привернути увагу учасників тренінгу до краси українського села.

Текст і руховий супровід пропонує тренер, попередньо узгодивши їх з учасниками. Ключовими словами і рухами вправи є: мальви (.....), степ (руки широко розводяться в сторони), кури (плескання відкритими долонями по своїх стегнах), гуси (одна рука викидається догори), річка (хвилясті синхронні рухи руками перед собою), лелеки (одна нога підбігається у коліні, руки – в боки).

Тренер читає текст і пропонує учасникам демонструвати ключові слова відповідними рухами:

«Не знає той України, хто ні разу не був на селі. Як правило, за селом в'ється річка. Вона тиха і заросла очеретом. Там купаються гуси, а на березі копошаться кури, походжають лелеки – метушливі кури їх зовсім не бентежать. За річкою незайманий степ.

Повертаємося у село. А назустріч нам, ламаючи мальви, біжать перелякані кури, а за ними – гуси, потім – знову кури. Це їх на річку жене галаслива дітлашня.

Українське село потопає у мальвах. Біля вікон хат – мальви, біля тину – мальви, біля криниці з дерев'яною лелекою – теж мальви.

Ось така вона моя Батьківщина – і села, і річки, і степи».

Підвищити емоційний настрій, активізувати учасників допоможе руханка «Лис Микита». Основою її змісту є байка про хитрючого лиса Микиту, якій умів вибиратись із будь-якої халепи, втекти від найрозумніших мисливців. Тренер зазначає: «В українських казках наголошується про те, що найкращий спосіб спіймати лисицю – «насипати їй на хвіст солі». Далі учасникам пропонується одночасно побувати й «у шкурі лисиці», й «шкурі мисливця». Для цього кожен заводить руку за спину й притискує до попереку долоню (тильною стороною доверху). Ця рука зображує хвіст лисиці. Друга рука залишається вільною.

За командою тренера усі учасники швидко пересуваються по кімнаті, намагаючись при цьому доторкнутись вільною рукою до «хвоста» інших учасників і водночас – самому залишитися не впійманим. Коли учасник відчуває, що йому «насипали солі на хвіст», тобто доторкнулися до його долоні, він має зупинитися, однак і надалі може намагатися «вполювати» інших учасників (головна умова – залишатися на місці). Тренер у цій рухавці виконує роль арбітра, слідкуючи за дотриманням правил учасниками.

Щоб зібрати увагу, налаштувати групу на робочий лад знадобиться вправа, на кшталт, «Жабенятка» чи «Павучка». Головну «дійову особу» можна змінювати, однак обов'язковим атрибутом вправи є вступне слово тренера про міфи, легенди, приказки, прикмети щодо «дійової особи». Таке інформування сприяє обізнаності з українським фольклором.

Наприклад, тренер може розповісти: *«Жаб використовували в народній медицині. Ними лікували болячки на тілі, виводили ластовиння на обличчі, витягували зміїну отруту, компресами із жаб лікували радикуліти й застуди. Жаб застосовували як жарознижуючий засіб. При ангінах рекомендувалося зловити жабу й подихати на неї. Народні прикмети щодо жаби: Передчуваючи погану погоду, жаби поспішають на берег. Жаби розквакались - бути дощу. Не їж над колодязем, бо жаби заведуться. Не показуй на жабу пальцем, бо заболить спина. Перелізе дорогу жаба - зле. Якщо наснитися жаба – зустрінеш кохання».*

При цьому тренер підходить до фліп-чарту із клітинковою решіткою, у центрі якої заздалегідь намальовано «головну дійову особу» (у нашому випадку – жабенятка). Тренер зазначає, що жабенятка дуже прудкі, й для того, щоб їх спіймати, слід бути надзвичайно уважним. Тренер починає навмання називати клітинки, по яких начебто пересувається жабеня, а учасники мають пильно спостерігати за уявним пересуванням на плакаті. Як тільки жабеня дістається клітини, в якій його намальовано, уся група плескає в долоні. Вправу можна повторювати декілька разів, допоки група не налаштується на робочий лад.

Для зняття м'язового і психоемоційного напруження вдало підходить вправа «*Зміни роль*». Водночас вона може, наприклад, слугувати зачином до теоретичної вправи під час вивчення історико-порівняльного методу. Учасники вільно пересуваються кімнатою, тренер проголошує різні стани, а учасники їх відтворюють, намагаючись при цьому «відчути» власні ноги, руки, хребет (усі частини тіла), усвідомлюючи, які з них активні, а які мляві. Після відтворення образу учасникам пропонується зупинитися на 5 сек. і відчути, наскільки їм комфортно у цій ролі.

Тренер: *уявіть собі, що ви:*

- *молодий і завзятий джура (15 сек.);*
- *поважний сивочолий гетьман (15 сек.);*
- *гарна засватана дівчина (15 сек.);*
- *найкращий танцюрист гопака (15 сек.);*
- *організатор національно-патріотичного виховання (15 сек.);*
- *пройдіть так, щоб усі зрозуміли, хто ви є насправді (15 сек.).*

Сприяти зняттю напруження від попередніх вправ, налаштувати на подальшу роботу може руханка «*Оплески*». Окрім того, вона постає слухним переходом до ознайомлення учасників з методом особистісної презентації.

Учасники сидять у великому колі. Тренер пропонує підвестися, а групі привітати оплесками / «оваціями» тих, хто:

- *має досвід роботи з дітьми більше 7 років;*
- *брав участь у розробленні й реалізації соціальних проектів;*
- *займався волонтерською діяльністю;*
- *вважає, що йому є чим поділитися з проблеми національно-патріотичного виховання дітей та молоді.*

Номінації для репрезентації слід максимально прив'язувати до особливостей групи і тематичного забарвлення тренінгової сесії.

Вправою для відпочинку між двома короткими блоками інформації є «*Варенички*». Учасники можуть сидіти чи стояти, а тренер примовляє, показуючи спеціальні рухи і запрошує учасників повторювати за ним.

Слова тренера:

«Яка найулюбленіша українська страва? Точно, це – варенички! Тож давайте пригадаємо процес їхнього приготування. Щоб вони були пухкенькі, спочатку просіваємо борошно (*декілька разів проводить зігнутими у ліктях руками праворуч-ліворуч*). Тепер замісимо тісто (*почергово кулаком однієї руки товче відкриту долоню іншої*). Потім крутимо з тіста «ковбаски» (*долоні труться одна об одну*). Нарізаємо кружечки з тіста (*ребром однієї долоні робимо кілька рухів-«надрізів» уздовж іншої руки, повторюємо на другій руці*). Ліпимо варенички (*мнуть пальцями вуха*). Кидаємо до каструлі. Витягуємо шумовкою (*схожі рухи*). І, нарешті – пригощаємося.

Приємного смаку!»

Для зняття м'язового напруження, інтелектуальної втоми знадобиться руханка «Гнучка лозина», створена учасниками тренінгу для тренерів «З Україною в серці» у листопаді 2016 року.

Примовляючи слова руханки, учасники синхронно роблять певні рухи:

Гнуть щоденно силі злі (*тримаючи руки догори, похитуються в різні боки*)

Україну до землі (*потихеньку нахиляються і торкаються руками самої долівки*)

Та вона росте, міцніє, (*повільно випрямляються*)

Вгору тягнеться й радіє!!! (*беруться вгорі за руки й погойдуються разом*)

Усе вищезазначене дозволяє зробити висновок про надзвичайну користь ігрових вправ у прагненні домогтися ефективного навчального процесу на тренінгах за умови дотримання наступних методичних рекомендацій:

- *обов'язкове врахування цільової спрямованості, співвіднесення із загальним контекстом заняття: важливо органічно інтегрувати окремі руханки у поточний навчальний процес. Для того, щоб учасники відчували неперервність процесу, тренер має продумати, якими словами він презентує гру і якими словами він її завершує. Руханки не повинні відчуватися «чужорідним тілом», намагайтеся прив'язувати кожну з них до діяльності, яку учасники щойно робили, чи до того, що збираєтеся пропонувати групі найближчим часом;*
- *важливе значення для мотивованої включеності учасників має запал, натхнення з яким тренер презентує ігрову вправу: нудьгування, відстороненість, млявість при озвучуванні правил ігрової вправи можуть завадити її якісному проведенню. І навпаки, власне емоційне піднесення завжди відіграє роль «міченого атома» й сприяє піднесенню настрою усієї групи при виконанні не тільки ігрової вправи, а й багатьох інших;*
- *слід нагадувати учасникам, що головним принципом ігрових вправ є кооперація і аж ніяк не конкуренція: кожна вправа сама по собі є експериментом, участь у ній набагато важливіша за результат; слід добирати руханки, які можуть принести групі максимальну користь на певному етапі тренінгу. Звісно, відчуття і переживання учасників індивідуальні, однак, найголовнішим є те задоволення, яке учасники отримують від вправи;*
- *тренер має жорстко контролювати часову тривалість і темпоритм: руханки мають плануватися таким чином, щоб середня не була менше 5 хв. і не перевищувала 10 хв. Тренер сам керує загальною тривалістю гри, слідкуючи щоб вона не переродилася на хаотичний рух. У тих випадках, коли ви вперше пропонуєте грати в якусь гру, вам потрібно*

планувати більше часу, тому що учасники повинні спочатку зрозуміти ваші інструкції й пояснення.

Темп руханок слід регулювати таким чином, щоб вони якнайкраще працювали на вирішення дидактичних завдань тренера. Більшість руханок обов'язково повинні проходити у швидкому темпі, що безумовно сприяє виникненню спонтанності, імпровізації, підвищує загальний настрій групи. Однак, безперечно, спочатку учасники мають звикнути до послідовності чи взаємозв'язку слів та рухів;

- *матеріальне забезпечення ігрових вправ має бути надзвичайно простим*: важливо усвідомлювати, що руханки повинні вимагати мінімуму підготовки (пара м'ячиків, олівець і папір, моток ниток, маленька іграшка а у двох-трьох випадках під час тренінгу – музичний супровід). Однак для переважаючої частини руханок не знадобиться взагалі ніяких матеріалів;
- *при доборі ігрових вправ необхідно враховувати особливості приміщення*: подбати про необхідний простір для ваших руханок краще заздалегідь, іще на етапі підготовки приміщення для тренінгу, однак важливо пам'ятати, що забагато простору в кімнаті теж погано. Спробуйте розставити меблі таким чином, щоб більшість вправ проходило у загальному колі. Коли учасники бачать, як виконують цю вправу інші, вони швидше опановують її самі. Варіант руху поміж меблями найменш прийнятний і з міркувань техніки безпеки, і з загальної методики тренінгової роботи.

Таким чином, основним наслідком введення *ігрових вправ* є згуртованість учасників тренінгу для спільного вирішення означених завдань, розвиток комунікативних вмінь, проявів симпатії й поваги один до одного, створення позитивного психологічного мікроклімату, глибше занурення у зміст тренінгу, усвідомлення його теми, ідеї. Такі вправи значною мірою впливають на якість виконання завдань та рівень досягнення поставлених цілей всього тренінгу, тобто його загальну ефективність.

Список використаних джерел:

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. І.Д.Звереві. – Кив, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
2. З Україною в серці (тренінг з патріотичного виховання дітей та молоді) : посіб / І.Д.Бех, В.І.Кириченко, Ж.В.Петрочко. – Харків : «Друкарня Мадрид», 2016. – 140 с. Видання 2-ге, змінене.
3. Окрилені Україною (тренінг з національно-патріотичного виховання молоді) : посіб. / Ж.В.Петрочко, В.І.Кириченко. – Х. : Видавець Панов А.М., 2016. – 134 с.

4. Цюман Т.П. Формування культури життєвого самовизначення старшокласників засобами освітнього тренінгу : автореф. Дис. Канд. пед. наук, 13.00.05 / Тетяна Петрівна Цюман . – Київ : Б.в., 2008 . – 19 с.

Transliteration of References:

1. Zverieva, I. (Ed.) (2012). Entsyklopedia dla fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Encyclopedia for social sphere specialists]. Kyiv, Simferopol: Universum.
2. Bekh, I. Kyrychenko, V. & Petrochko, Zh. (2016). Okryleni Ukrainoiu (treninh z natsionalno-patriotychnoho vykhovannia molodi) [Bewinged by Ukraine (training on national-patriotic education of youth)]. Kharkiv: Panov A. M.
3. Tsiuman, T. (2008). Formuvannia kultury zhyttievoho samovysnachennia starshoklasnykiv zasobamy osvithnioho treninhu [Formation of senior school students' life self-determination culture by means of educational training (PhD dissertation in pedagogy, Kyiv)].



Petrochko J.

Doctor of Education, Professor, Deputy Director on scientific-experimental work of Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Kyrychenko V.

Ph.D., Head of Physical Development and Healthy Lifestyle Laboratory of Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Thematic Energizer as an important component of the training of national-patriotic education

petrochko@ukr.net

v.kyrychenko59@gmail.com

РАГРІНА Ж.М.,

викладач, кафедра мовної підготовки,
Запорізький державний медичний
університет,
м. Запоріжжя, Україна

ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розкриваються основні особливості професійно орієнтованого навчання іноземних студентів-медиків, виокремлюються різновиди професійного спілкування медиків. Конкретизуються принципи та мета навчання професійного діалогічного мовлення. Обґрунтовується необхідність моделювання ситуацій навчального, навчально-професійного та власне професійного спілкування майбутніх фахівців-медиків. Визначаються основні комунікативні ситуації професійного медичного спілкування.

Ключові слова: професійне спілкування; діалогічне мовлення; іноземні студенти-медики.

В статье раскрываются основные особенности профессионально ориентированного обучения иностранных студентов-медиков, выделяются разновидности профессионального общения медиков. Конкретизируются принципы и цель обучения профессионально ориентированной диалогической речи. Обосновывается необходимость моделирования ситуаций учебного, учебно-профессионального и собственно профессионального общения будущих специалистов-медиков. Определяются основные коммуникативные ситуации профессионального медицинского общения.

Ключевые слова: профессиональное общение; диалогическая речь; иностранные студенты-медики.

The research is devoted to the explanation of necessity teaching professionally oriented dialogic speech with understanding the communicative needs of foreign medical students. The topicality if the research is in the its object – the dialogic communication that is

inseparably connected with the professional activities of doctors. The aim of the article is to define the specific of teaching the professionally oriented dialogue speech of medical students. The article describes the main features of professionally focused training of foreign medical students, distinguishes the variety of the professional communication. The principles and purpose of the professionally based dialogue speech' studying are described. The author emphasizes the necessity of the simulations training of the educational and professional communication for the future doctors. The basic communicative situations of the professional medical communication are also defined.

Key words: professional communication; dialogic speech; foreign medical students.

Постановка проблеми. В умовах реформування і перебудови національної системи освіти посилюються вимоги до професійної підготовки фахівців різних профілів, у тому числі і медичного. Саме вищі навчальні заклади покликані остаточно сформувати основи професійного мовлення, закласти базу знань, яку майбутній фахівець буде вдосконалювати в подальшій діяльності в професійній сфері.

Розробка лінгводидактичних основ навчання іноземних студентів-медиків професійно орієнтованого спілкування є необхідною і вимагає пошуку найбільш ефективних підходів. Якщо брати до уваги, що головна мета навчання мови – формування комунікативної компетенції в цілому, то надзвичайно актуальною стає проблема відповідності змісту навчального процесу до мети навчання і комунікативним потребам студентів.

Аналіз досліджень і публікацій. У роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників проблема пошуку нових шляхів оптимізації навчання студентів медичних спеціальностей професійно орієнтованого мовлення, і перш за все, діалогічного, представлена наступними аспектами:

- Визначення поняття та характеристика усного діалогічного мовлення (Б. Головін, В. Пасов);
- Виявлення сутності та основних принципів професійно орієнтованого навчання мови іноземних студентів-медиків (С. Борзенко, Є. Гейченко, Д. Ізаренков);
- Дослідження формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців-медиків (А. Зернецька, І. Зимня).

Аналіз психолого-педагогічних матеріалів дозволяє охарактеризувати специфіку формування діалогічного мовлення іноземних студентів вищих

навчальних закладів України, а також проаналізувати суперечності між теоретичною розробкою і реалізацією теорії на практиці.

Мета статті - визначення специфіки навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення з метою підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Предметом дослідження є особливості професійно орієнтованого діалогічного мовлення медиків.

За спостереженнями дослідників [2, 6, 7, 9], готовність учнів до оволодіння професійно орієнтованим діалогічним мовленням можна вважати сформованою, якщо:

- студент володіє основними формами діалогічного спілкування;
- словниковий запас, граматико-парадигматичні та семантико-синтаксичні зв'язки дозволяють студенту вести спілкування з носієм мови без комунікативних помилок, що ведуть до порушення процесу комунікації;
- студент володіє певним набором ситуативних і соціальних ролей та здатен користуватися вербальними засобами спілкування відповідно до ситуації професійно орієнтованого спілкування;
- студент здатен розуміти і розпізнавати мотиви і установки особистості, становлення якої проходило в іншій соціокультурній спільноті, тобто здатен адаптуватися до іншої соціокультурної дійсності та адекватно реагувати на неї;
- студент володіє основними комунікативними стратегіями, вміє спонукати до дії, реагувати на висловлювання партнера по спілкуванню, аргументувати власну позицію і т. д.;
- при високому рівні розвитку культурно-мовної особистості студент вміє орієнтуватися в найбільш простих ситуаціях професійно орієнтованого спілкування, використовуючи для цього інформацію автентичних текстів за професійним спрямуванням та індивідуальний життєвий досвід [6].

При оцінці рівня сформованості навичок і вмінь професійно орієнтованої діалогічного мовлення основними критеріями виступають:

- завершеність думки, що міститься в усному висловлюванні;
- точність оформлення та змісту висловлювання;
- комунікативна адекватність мовленнєвої моделі (стратегії, тактики) обставинам спілкування;
- облік рівня мовленнєвої підготовки студента [9, с. 32].

Разом з тим, за термінологією М.В. Мазо [7], майбутні фахівці-медики повинні володіти продуктивним рівнем сформованості комунікативної компетенції, тобто процес професійного спілкування повинен усвідомлювати як

особистісно значуща потреба, знання повинні носити глибокий і системний характер.

Отже, мовленнєве спілкування невід'ємно пов'язане з професійними діями лікарів, а основною метою професійної діяльності лікаря є лікування хворої людини. З огляду на це, а також з урахуванням характеру і ролі спілкування, виділяють декілька типів мовленнєвого спілкування лікаря з іншими суб'єктами в процесі лікування (пацієнти, їхні родичі, медичний персонал): основне, допоміжне, оказіональне і фатичне [5]. Кожен тип має свою функціональну специфіку та свої завдання в навчанні.

Основне мовленнєве спілкування відбувається безпосередньо під час діяльності, спрямованої на лікування хворих, і збігається з професійними діями медиків в рамках вирішення конкретних завдань – у процесі збирання анамнезу, в процесі огляду, розпитування, обстеження і лікування пацієнта. Мова лікаря в даному випадку обумовлена метою і завданнями професійної діяльності, а тема розмови збігається з ситуаціями спілкування [5].

Допоміжне мовленнєве спілкування розвивається упродовж лікування, при обміні інформацією з колегами або при контактах з родичами пацієнта. Таке спілкування носить характер окремих мовленнєвих дій або періодичної вербальної взаємодії.

Оказіональне мовленнєве спілкування може виникати, наприклад, під час операції, коли мовлення координує дії учасників. Таке спілкування зазвичай несистемне, уривчасте, обумовлене невербальними діями лікаря; досить часто складається з одного або декількох слів (“Скальпель!”, “Пінцет!” тощо).

Фатичне спілкування орієнтоване на те, щоб відволікти хворого від тривожних думок, переживань, страху, пов'язаних з лікуванням. У таких ситуаціях мовленнєва поведінка лікаря повинна забезпечити зняття нервової напруги пацієнтів. «Фатичне спілкування вимагає вміння пожартувати, підбадьорити інших партнерів з комунікації, урізноманітнює повторювані стандартизовані форми і способи спілкування медичних працівників, допомагає справити позитивний вплив на емоційну стан в напружені моменти і сприяє кращому взаєморозумінню всіх учасників процесу професійної діяльності» [5, с. 21].

У процесі професійного спілкування лікар може виступати як дослідник і лікар (збирання анамнезу, аналіз скарг і результатів обстеження пацієнта, визначення діагнозу і призначення лікування), психотерапевта (психологічний вплив на хворого з метою підсилення надії на одужання), співрозмовника та радника (поради хворому і його родичам щодо дотримання режиму лікування).

У механізмі професійно орієнтованого діалогічного спілкування, в тому числі й спілкування в медичній сфері, виділяють наступні компоненти [1, 2, 8]:

а) мета (заради чого фахівець вступає в комунікацію);

б) зміст (інформація, яка передається від одного фахівця до іншого);
в) засоби кодування, аналізу, трансформації та розшифрування інформації;

г) канали, за якими передається інформація.

При навчанні студентів-медиків іншомовного діалогічного мовлення необхідно звертати увагу на такі ознаки:

- Наявність двох та більше співрозмовників.
- Наявність мотиву як спонукання до діяльності. Для того, щоб діалогічне спілкування на заняттях було вмотивованим, воно повинне відповідати комунікативним потребам студентів, тому на занятті викладачу необхідно створити сприятливі умови засвоєння та тренування набутих знань, навичок та вмінь.
- Реалізація комунікативних функцій, які діалогічне спілкування покликане виконувати.
- Наявність ситуації спілкування. Комунікативний акт завжди відбувається в межах певної комунікативної ситуації, яка є стимулом для обміну думками між учасниками спілкування. Ситуація значною мірою визначає поведінку учасників комунікації. Проте в умовах аудиторного заняття ситуація носить переважно навчальний характер, отже, має місце навчальний тип спілкування.

Для якісної підготовки студента до іншомовного спілкування в реальних умовах важливо, щоб навчальне спілкування поступово змінювалося ненавчальним, реальним. Отже треба визначити сфери спілкування іноземних студентів, серед яких виділять навчально-професійну, власне професійну і науково-професійну сфери.

Особливості спілкування “викладач – студент” або “студент – студент” на практичному занятті у вузі, “студент – лікар”, “студент – хворий” - під час медичної практики є основоположними при формуванні професійного мовлення у власне професійній сфері діяльності студента та відіграють важливу роль в процесі навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення

Відомо, що від коректно складеного лікарем діалогу, повноти отриманої інформації залежить успішність постановки діагнозу і призначення правильного лікування. Більш того, характерною особливістю професійного медичного діалогу вважається його модальність і емоційність, тому що співрозмовником лікаря є хвора людина або родичі хворого. Безумовно, це накладає відбиток на емоційну сторону такого спілкування, оскільки поведінка лікаря, кожне слово, вимовлене ним, впливають на загальний стан пацієнта, а іноді істотно визначають і результат лікування. Тому сучасний фахівець-медик повинен володіти не тільки високим рівнем загальної культури, знати норми і принципи медичної етики, а й мати якісну підготовку до участі в процесі

комунікації.

Залежно від навчальних програм і планів вивчення іноземної мови в медичних вузах триває від двох до чотирьох років. У Запорізькому державно-медичному університеті професійна мовна підготовка студентів, які навчаються на російськомовній та україномовній формі, здійснюється два з половиною роки, на англomовній формі – 3 роки. Навчання мови за професійним спрямуванням – основний зміст мовної підготовки іноземців в ЗДМУ. При цьому особлива увага відводиться навчанню професійного діалогічного мовлення.

Оволодіння іноземними студентами діалогічним мовленням на першому курсі здійснюється в рамках лише навчально-професійної сфери в комунікативних ситуаціях, що створюються на практичних заняттях [8].

На другому курсі мовна підготовка спрямована вже на оволодіння вміннями і навичками спілкування у власне професійній сфері (спілкування з пацієнтами, медичним персоналом під час практики та ін.).

Дослідники характеризують особливості навчання професійного спілкування цього періоду за такими критеріями [3, 4]:

- Вибір комунікативної позиції (ініціатора або реципієнта комунікативної ситуації);
- Ситуативна активність і тематична детермінованість;
- Виконання студентом різних соціальних ролей (медсестри / медбрата-практиканта, лікаря-практиканта і т.д.);
- Місце здійснення комунікації (аудиторія, лабораторія, лікарняна палата і т.д.).

У цей період йде активізація мовленнєвої діяльності студента, оскільки він виконує вже не тільки роль реципієнта, а й стає ініціатором діалогічного спілкування.

На третьому курсі іноземний студент-медик бере активну участь у практичній медичній діяльності, тобто власне професійній, де домінує професійно орієнтований діалог. Комунікативна взаємодія студентів в цьому випадку відбувається переважно в рамках таких ситуацій, як “викладач – студент”, “студент – студент”, “студент – молодший медичний персонал”, “студент – лікар”, “студент – хворий”, “студент – родичі хворого” і т.д. Отже, студенти можуть займати різні комунікативні позиції: як ініціатора комунікативного акту, так і реципієнта. Мовленнєва поведінка студента залежить від комунікативних намірів конкретного акту комунікації в певній ситуації [1].

Діалогічне мовлення цього періоду має велику варіативність мовних реалізацій, обумовлюється інтенціональними програмами.

Пріоритетною формою діалогічного мовлення цього періоду є діалог-розпитування, який складається з логічно вибудованих діалогічних єдно-

стей - послідовних питань і відповідей - і характеризується наявністю конкретної теми. Тому студент повинен вміти:

- Ініціювати діалог, використовуючи відповідну ініціативну репліку;
- Ставити питання різних типів логічно і послідовно;
- Швидко реагувати на відповідну репліку співрозмовника;
- Перепитувати й уточнювати інформацію;
- Підтримувати діалог, додаючи до репліки-реакції свою ініціативну репліку відповідно до конкретної інтенції;
- Стимулювати співрозмовника до висловлення.

Отже, для того, щоб отримати очікувану відповідь від пацієнта, студенту в ролі лікаря необхідно оволодіти технікою постановки питань у діалозі. У професійному спілкуванні питання лікаря найчастіше вже прогнозують відповіді пацієнта. За допомогою цілеспрямованих питань лікар повинен [3]:

- Визначити скарги пацієнта;
- Отримати важливі деталі щодо оцінки фізичного і психічного стану пацієнта;
- Переконати, довести свою точку зору;
- Повідомити свої думки з приводу подальших лікувальних заходів.

Нарешті, за допомогою питань лікар будує довірливі відносини з пацієнтом.

Найчастіше в діалогічному спілкуванні лікаря з пацієнтом використовуються загальні, спеціальні та альтернативні питання.

Найбільш поширений вид питань у спілкуванні лікаря з пацієнтом - альтернативні і спеціальні питання. Проте саме вони викликають найбільшу кількість труднощів при складанні. Для усунення цих труднощів іноземні студенти повинні повною мірою володіти необхідною професійно-термінологічною лексикою, навчитися користуватися граматично і семантично коректними мовленнєвими кліше, відпрацювати вимову та інтонацію питань в навчальних діалогах.

Висновки. Таким чином, навчання іноземних студентів-медиків професійно орієнтованого діалогу передбачає оволодіння стратегією і тактикою ведення професійного діалогу з використанням спеціальної термінології і мовленнєвих конструкцій-кліше медичної сфери відповідно до норм літературної мови

Список використаних джерел:

1. Борзенко С. Г. Определение компонентов профессионального общения (на примере профессионального общения медиков) / С. Г. Борзенко // Русский язык за рубежом. – 1982. – № 4. – С. 73–75.

1. 2. Гейченко К.І. Обучение устному учебно-профессиональному общению на русском языке студентов-нефилологов 1 курса / К.І. Гейченко: дис.... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 1984. – 212 с.
1. 3. Іванишин Г.Я. Специфіка формування діалогічного мовлення іноземних студентів медичних ВНЗ України / Г.Я. Іванишин // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». – Серія «Психологія і педагогіка». Випуск 29. – 2014. – С. 121 – 124.
1. 4. Колесова Н.Н. Методические аспекты обучения профессиональной речи иностранных студентов медицинского вуза / Н.Н. Колесова // Научный поиск. – 2013. – № 2.4.
1. 5. Королева О.Л. Методическое обеспечение профессионально-ориентированного обучения иностранных студентов-медиков общению на русском языке в процессе подготовки к клинической практике / О.Л. Королева: дис. ...канд. пед. наук 13.00.02. – М., 200 – 206 с.
1. 6. Кульгавюк В.В. Овладение профессионально ориентированной разговорной речью / В.В. Кульгавюк [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.t21.rgrups.ru/archive/doc2011/2/15.doc.
1. 7. Мазо М.В. Педагогическая технологи формирования коммуникативной компетенции у студентов (на материале изучения иностранного языка) / М.В. Мазо: дис. ...канд. пед. наук 13.00.02. – Саратов, 2000. – 198 с.
1. 8. Рагріна Ж.М. Учет коммуникативных потребностей как условие эффективного обучения профессионально ориентированной диалогической речи иностранных студентов-медиков / Ж.М. Рагріна // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди: Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Т. V (65) – Київ– Переяслав-Хмельницький, 2015. – С.391-400
1. 9. Тарасова О.Н. Технологии педагогического общения и их роль в профессиональной сфере (на примере методики русского языка как иностранного) / О.Н. Тарасова // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – №1. – 2014. – С. 23 – 35.

Transliteration of References:

1. Borzenko S. G. Opredelenie komponentov professionalnogo obscheniya (na primere professionalnogo obscheniya medikov) / S. G. Borzenko // Russkiy yazyk za rubezhom. – 1982. – № 4. – p. 73–75.
2. Geychenko K.I. Obuchenie ustnomu uchebno-professionalnomu obscheniyu na russkom yazyike studentov-nefilologov 1 kursa / K.I. Geychenko: dis.... kand. ped. nauk : 13.00.02. – М., 1984. – 212 p.
3. Ivanishin G.Ya. Spetsifika formuvannya dlaloglchnogo movlennya Inozemnih

- studentiv medichnih VNZ UkraYini / G.Ya. Ivanishin // Naukovl zapiski Natsionalnogo unversitetu «Ostrozka akademlya». – Seriya «Psihologiya i pedagogika». Vipusk 29. – 2014. – p. 121 – 124.
4. Kolesova N.N. Metodicheskie aspekty obucheniya professionalnoy rechi inostrannykh studentov meditsinskogo vuza / N.N. Kolesova // Nauchnyiye poisk. – 2013. – № 2.4.
 5. Koroleva O.L. Metodicheskoe obespechenie professionalno-orientirovannogo obucheniya inostrannykh studentov-medikov obscheniyu na russkom yazyike v protsesse podgotovki k klinicheskoy praktike / O.L. Koroleva: dis. ...kand. ped. nauk 13.00.02. – M., 200 – 206 p.
 6. Kulgavyuk V.V. Ovladenie professionalno orientirovannoy razgovornoй rechyu / V.V. Kulgavyuk [Elektronnyiye resursy]. Rezhim dostupa: www.t21.rgrups.ru/archive/doc2011/2/15.doc.
 7. Mazo M.V. Pedagogicheskaya tehnologi formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii u studentov (na materiale izucheniya inostrannogo yazyika) / M.V. Mazo: dis. ...kand. ped. nauk 13.00.02. – Saratov, 2000. – 198 p.
 8. Ragrina Zh.M. Uchet kommunikativnykh potrebnostey kak uslovie effektivnogo obucheniya professionalno orientirovannoy dialogicheskoy rechi inostrannykh studentov-medikov / Zh.M. Ragrina // Gumanitarniy visnik Pereyaslav-Hmelnitskogo derzhavnogo pedagogichnogo uniiversitetu Im. G. Skovorodi: Tematichniy vipusk «Vischa osvita UkraYini u konteksti Integratsiyi do Evropeyskogo osvitnogo prostoru». T.V (65) – KiYiv– Pereyaslav-Hmelnitskiy, 2015. – p. 391-400
 9. Tarasova O.N. Tehnologii pedagogicheskogo obscheniya i ih rol v professionalnoy sfere (na primere metodiki russkogo yazyika kak inostrannogo) / O.N. Tarasova // Vestnik MGOU. Seriya «Pedagogika». – №1. – 2014. – p. 23 – 35.



Ragrina J.M.

**Lecturer, Department of language training, Zaporozhye State Medical University,
Zaporozhye, Ukraine**

Dialogic speech as a basis for training foreign students of medical specialties

Ragrinazhanna@mail.ru

САВЧУК Т.Л.,

преподаватель,
НТУУ КПИ им. И. Сикорского,
г. Киев, Украина

ИННОВАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

В статье даётся краткий обзор и целесообразность использования ИС при изучении иностранного языка, что значительно улучшает качество обучения учащихся. Указано на необходимость разработки дидактических материалов нового поколения и использования ИКТ в качестве средств обучения. Информационно-коммуникационные технологии являются мощным средством обучения, контроля и управления учебным процессом, так как это важнейший параметр современной образовательной системы. Необходимость использования достижений научно-технического прогресса для овладения всеми новшествами. Это в полной мере касается и обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, мультимедийные средства информации, иностранный язык, обучение.

У статті обґрунтовано доцільність використання ІЗ під час вивчення іноземної мови, що значно покращує якість навчання учнів. Вказано на необхідність розробки дидактичних матеріалів нового покоління та використання ІКТ як засобів навчання. Інформаційно-комунікаційні технології є потужним засобом навчання, контролю та управління навчальним процесом, так як це найважливіший параметр сучасної освітньої системи. Необхідність використання досягнень науково-технічного прогресу для оволодіння всіма нововведеннями. Це в повній мірі стосується і навчання іноземних мов.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, мультимедійні засоби інформації, іноземна мова, навчання.

This article gives a short overview of the ways that multimedia can be used for learning languages, which greatly improves the quality of students' education. Attention is focused on didactic foundations

in the use of Internet technology during the educational process. It is specified the necessity of the development a new generation of teaching materials and usage of technical means for training. Information and communication technologies are a powerful learning tool, control and monitoring of educational process, as is the most important parameter in the modern educational system. The necessity of using achievements of scientific and technical progress for the acquisition of all innovations. This fully applies to the teaching of foreign languages.

Key words: *information and communication technologies, multimedia information, foreign language, training.*

В статье проведен разбор современного состояния и грядущего развития средств обучения. Выделены значительные категории инновационных средств обучения иностранным языкам. Современный урок невозможно представить без использования персональных компьютеров. Традиционное применение всех составляющих процесса информатизации, который в наши дни обширно вводится – учебники, средства наглядности, средства оценки успеваемости, процессы поиска, обмена и обработки информации, тренинг и проверки будет содействовать успешному и эффективному преподаванию любого предмета. Компьютерные технологии существенно влияют на формы и методы обучения, делают процесс созидательным, стимулируют занятия самообразованием. Классические формы обучения постепенно дополняются технологиями, направленными на формирование надлежащих навыков и умений, которые опережают состояние науки и техники. На нынешнем этапе формирования информационных и компьютерных технологий не возникает сомнения в необходимости подготовки студентов, которые бы свободно ориентировались в информационном пространстве. Компьютерные средства обучения должны содействовать активному вовлечению студентов к учебному процессу, постижению и овладению ими учебного материала, поддерживать интерес к познавательной деятельности. Современный преподаватель обязан инициативно вводить и использовать их в своей профессиональной деятельности. Средства обучения всегда выступали как ресурсы реализации учебно-воспитательной деятельности, взаимодействие которых формирует условия для благополучного достижения целей обучения и воспитания.

Давайте более подробно рассмотрим определение и классификацию средств обучения. Так, с точки зрения Н.П. Волковой, средства обучения это материальные и идеальные объекты, которые применяются в образовательном процессе как носители информации и инструменты деятельности учителя.

ля и учеников и используются ими как отдельно, так и вместе. К ним относятся: природное и социальное окружение, оборудование, учебники, книги, компьютеры, электронные справочники, энциклопедии и многое другое. Существуют различные классификации средств обучения: информационные средства (учебники, методички, учебные пособия); дидактические средства (видеофильмы, таблицы); технические средства обучения (аудиовизуальные средства, компьютер, мультимедиа, виртуальная реальность) [2, с. 265]. Кроме этого, средства обучения можно условно поделить на две категории: классические и современные средства. Среди классических средств обучения особое внимание всегда уделяется слову преподавателя и учебнику. Благодаря слову преподаватель развивает приобретение запаса знаний обучающимися, создаёт у них практические умения и навыки. Объясняя новый материал, преподаватель стимулирует учащихся к размышлению над ним. Книга – это ценнейшее средство обучения, предназначена для воссоздания в памяти, передачи, повторения и закрепление знаний, приобретённых на занятии, выполнение задания, повторение изученного материала. Методы преподавания, иногда сменяют преподавателя как источник знаний (фильмы, магнитофон, учебные приборы); детализируют, уточняют, углубляют информацию, которую он передаёт (схемы, графики, таблицы); играют роль прямых объектов познания, исследования (машины, приборы, вещества); выступают в роли «посредников» между студентом и производством. Средства обучения – это реальные объекты учебной среды, которые предназначены для использования учащимися в учебном процессе при осуществлении ими учебных действий. Все эти методы предназначены для обеспечения учебного процесса. Применение электронных средств учебного назначения при современном интенсивном развитии компьютеров и новейших технологий наиболее значимо. Электронные средства учебного назначения – сохраняются на цифровых или аналоговых носителях и воспроизводятся на электронных приборах.

Сегодня традиционным учебникам из бумаги на смену приходят электронные учебники. Электронный учебник выполнен в цифровом формате HTML, который допускает применение графики, регистрационных форм, интерактивных заданий, эффектов мультимедиа, анимационных элементов и компьютерных игр; обеспечивает интерактивность, режим самообучения, вероятность самоконтроля, распространяется на компакт-дисках (CD-ROM) [2, с. 258]. Электронные учебники образуют электронную библиотеку, которая формируется в виде централизованного хранилища, построенного на сочетании машинной памяти, микроносителях и средств передачи информации. Информация отыскивается в системе запоминающих устройств с помощью определённых методов поиска. К информационным ресурсам относятся информационно-обучающие материалы лекции, словари, ссылки на литера-

турные источники, практикумы. Эти информационные ресурсы являются основной составляющей электронных курсов – учебных курсов, представленных на языке HTML.

Но самое эффективное информационное средство это универсальная компьютерная сеть Интернет. В современном Интернете любой ученик или студент, учитель или профессор может оказаться на любом нужном образовательном сайте. Технологии и перспективы образования грядущего, по прогнозированию сегодняшнего дня, будут базироваться на основе деловых игр в сети и достижений мультимедиа, а выгода использования образовательных ресурсов будет доступна и открыта для пользователей. Обучение станет маневренным и его будут постигать как индивидуально, так и в командах. Немалую роль будет играть связь через Интернет. Перспективные преподаватели понимают простоту и результативность современных образовательных инструментов таких как, Википедия, сайты, блоги, и др. и уже сегодня полноценно ими пользуются. Аудио и видео материалы превращаются в одну из основ улучшения образования. Сейчас все чаще в учебные материалы входят аудиокнижки, которые можно прослушать на I-Pod или mp3-плеере. Мобильность и большое количество контента, который можно разместить на современных носителях, будет оказывать содействие росту информированности и эрудиции [3].

Инновационные дидактические средства обучения, основанные на применении персональных компьютеров, овладевают широким кругом программного обеспечения учебного назначения. Среди программного обеспечения учебного назначения следует выделить: электронные учебные курсы, сетевые программы, контрольно-диагностические системы.

Электронные учебные курсы посвящены изучению какой-либо отдельной дисциплины. Кроме информационных материалов, они должны содержать еще и тесты для организации контроля и самоконтроля, материалы для самостоятельного выполнения, вопросы, задания. Мультимедийные эффекты, анимация, регистрационные формы, интерактивные задания, гиперссылка, графика, всё можно найти в электронном учебном курсе. Он вариативный, по выполнению ему можно придавать произвольную подходящую форму для чтения – цвет фона, текста, размер шрифта, при надобности можно распечатать нужный материал при помощи принтера. Информацию из электронного учебного курса преподаватель может дополнять, исправлять, отправлять студенту по электронной почте, записывать на компакт-диск или размещать на образовательном сайте для синхронного доступа студентов. Электронный учебный курс обеспечивает порядок и организацию самообучения и возможность самоконтроля. Анимация и элементы компьютерных игр, которые присутствуют в электронном курсе, усиливает его результатив-

ность и привлекательность. Гипертекстовая структура курса даёт возможность осуществлять индивидуальный план обучения. Студенты смогут сами пополнять такой электронный курс своими творческими работами, при необходимости открывать их для общего доступа, например на сайте. Электронный курс обеспечивает большие возможности для творческой работы. Преподаватель и студенты смогут вместе составлять собственный электронный курс, дополнять его материалами без значительных затрат на переиздание. В бумажных учебниках такая возможность не предусмотрена. Практика показывает, что учебный электронный курс целесообразно представлять в виде совокупности модулей, которым предшествует вступительная и организационная части.

Для работы студентов над темами в индивидуальном режиме и для осуществления контроля предназначены различные сетевые программы. Для использования таких программных средств необходимо обязательное подключение всех компьютеров в компьютерном классе в локальную сеть. Характерные особенности сетевых программ следующие: позволяют контролировать процесс выполнения задания каждым учеником; консультировать учеников во время выполнения ими текущих задач, следя за этим процессом на мониторе компьютера преподавателя, общаться по сети не только в визуальном режиме, но и поддерживать аудиосвязь.

Сетевые программы являются незаменимым помощником преподавателя в организации практической части занятия. Индивидуализация обучения, дифференцированный подход к каждому студенту, интерактивность реализации процесса работы учащихся при выполнении ими практического фрагмента занятия является очень важным методическим аспектом применения сетевых программ в учебном процессе.

Контроль и оценка знаний, умений и навыков учащихся – неотъемлемый структурный компонент учебного процесса. Для выполнения контроля знаний учащихся сейчас очень широко используются различные контрольно-диагностические системы. Современные контрольно-диагностические системы базируются на компьютерных технологиях и могут быть использованы для контроля знаний по любым предметам, как в традиционном образовании так и в дистанционном. Они могут пригодиться как при непосредственном тестировании знаний, так и для закрепления пройденного материала и для самоконтроля. Такие системы содействуют совершенствованию качества знаний и повышению интеллектуального уровня учащихся и даже учителей. Одним из перспективных направлений развития контрольно-диагностических систем – это использование современных мультимедийных технологий в системах тестирования. А также широкое использование на разных этапах тестирования всемирной сети Интернет. Использование мультимедийных техноло-

гий и возможностей Интернет позволяет поднять на новый уровень качество и эффективность систем тестирования знаний. Поэтому можно безоговорочно сказать, что мультимедийная составляющая данных систем будет неизменно расти, и применение мультимедиа будет играть ведущую роль в развитии и в действенном использовании систем тестирования знаний.

Обучение постоянно было объединено с использованием технических средств, которые расширяли потенциал и увеличивали эффективность представления учебного материала, его усвоение, управление учебным процессом. За последние несколько лет почти вышли из употребления кинопроекторные средства, аналоговые магнитофоны и видеомангитофоны. Цифровые средства хранения и воспроизведения аудиовизуальных данных также существенно модифицировались. Развитие средств обучения определяет и формирование новых методов обучения, воссоздание тех методов, которые не могли быть реализованы без применения компьютеризированных средств обучения. К таким методам, которым дали новую жизнь средства обучения нового поколения, относятся методы «интерактивного обучения». Традиционные технические средства обучения (ТСО) включают: дидактическую технику (видеомангитофоны, диапроекторы, телевизоры), аудиовизуальные средства (диафильмы, диапозитивы,), видеозаписи, радио и телевизионные передачи.

По суждению А.В. Пащенко, при организации и проведении урока с употреблением ТСО необходимо: внимательно проанализировать программу, тему и цель урока; выяснить диапазон и запас знаний, которыми обязаны изучить студенты; определить и подвергнуть анализу аудиовизуальные и другие дидактические средства, установить их соответствие содержания и цели урока; выяснить, на каком предшествующем познавательном опыте будет проходить усвоение любого вопроса темы; сформулировать методы и приемы для залога живой познавательной деятельности учащихся.

Как подчеркивают Н. П. Дементиевская и Н. В. Морзе, основной и определяющей отличием инновационных средств обучения нового поколения от прошлого поколения технических средств обучения является программно-аппаратная реализация, то есть их обязательными составляющими являются не только устройства воспроизведения звука и изображения, принципы физической реализации которых не намного отличаются от реализации средств обучения, разработанных двадцать и более лет назад, но и программные средства, применяемые для управления ими [3, с. 122].

Большую роль на занятиях занимает применение мультимедийного проектора, с помощью которого можно просматривать фильмы и демонстрировать презентации. Созданию презентаций может сопутствовать демонстрация документа-презентации для большей четкости и ясности и изображением

предметов и событий, которые не могут быть в определенное время непосредственно представлены студентам. Преимущества мультимедийных презентаций: можно создавать не только для представления на экране для группы студентов в аудитории, но также можно применять для персонального просмотра на компьютере; можно использовать на занятиях с непосредственным участием преподавателя, так и без его участия; даёт возможность адаптировать компьютерные презентации под особенности восприятия учащихся учебного материала; позволяет ученику автономно устанавливать начало, длительность процесса обучения, а также скорость передвижения по учебному материалу. Наряду с дидактическими преимуществами, компьютерные презентации обладают рядом достоинств. Они не ухудшаются, занимают минимум места, ими легко можно управлять в процессе демонстрации и, при необходимости, можно легко видоизменять. Стоит заметить, что эта информация может быть представлена не только в электронном, но и в традиционном (распечатанном) бумажном виде. Дополнение мультимедийного видеопроектора сенсорной доской расширяет возможности его использования именно в формате моделирования урока как интерактивного. Технические особенности сенсорной доски позволяют действительно применять ее возможности: касанием к изображениям объектов, которые выведены на сенсорную доску и предназначены для управления программой, можно вмешиваться в процесс разъяснения последнего материала. Таким образом, с помощью сенсорной доски можно привлекать студентов к процессу пояснения нового материала, используя для этого в соответствии разработанное программное обеспечение. В то же время учитель может работать непосредственно у сенсорной доски, а не у своего компьютера, реализуя одновременно контролирующую функцию при работе с аудиторией. В Microsoft Power Point предусмотрена возможность использования гиперссылок позволяет разработать гибкую разветвленную презентацию, которая определенным образом «реагирует» на вмешательство пользователя. Однако, независимо от модели, применяется при подаче нового материала с помощью мультимедийного видеопроектора или сенсорной доски использования этих мультимедийных средств вместе с соответствующим программным обеспечением позволяет работать только в формате группового обучения. В учебном процессе надлежит учитывать то, что применение инновационных средств обучения оказывает содействие на формирование у студентов наглядно-образного мышления; стимулирует внимание (непроизвольное и произвольное) во время объяснения нового материала; активизирует учебно-познавательную деятельность студентов; помогает связать теоретические вопросы с практикой; увеличивает возможности показа практических применений явлений, которые непосредственно не могут наблюдаться на уроке; создает потенциал для моделирова-

ния процессов и явлений; позволяет в наиболее доступной форме сгруппировать и классифицировать явления с использованием схем, таблиц, специальным образом форматированного текста и тому подобное; содействует развитию мотивации обучения, увеличивает заинтересованность к обучению, формирует установку на эффективное обучение; помогает достаточно быстро и просто оценить уровень усвоения учебного материала субъектами обучения и группой в целом.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование инновационных средств обучения существенно повышает эффективность преподавания, наглядно демонстрирует преимущества личностно-ориентированного обучения, позволяет учителю переставить акценты в методике преподавания предмета, повысить интерес ученика к своему предмету, позволяет привлечь к активной форме работы на уроке как сильных учеников, так и тех, кому освоения предметом дается труднее.

Список использованных источников:

1. Англо-украинский толковый словарь по вычислительной технике, Интернету и программированию. - Вид.1 - М.: Издательский дом «Софт Пресс», 2005. - 756 с.с.
2. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика / М. А. Бовтенко. — М.: Флинта: Наука, 2005.
3. Дементьевська Н. П., Морзе Н. В. Компьютерные технологии для развития учащихся и учителей // Информационные технологии и средства обучения: Сб. науч. трудов / Под ред. В.Ю. Быкова, Ю. Жука / Институт средств обучения АПН Украины. М.: Атика, 2005. - 272 с. - с. 120-134.
4. Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностр.языки в школе.-2007.-№8.-С.18-21.
5. Филипенко С.Л. Сучасні та інноваційні підходи викладання англійської мови для студентів / С.Л. Филипенко // Зб. наук. праць. — Донецький національний університет економіки і торгівлі. — Донецьк. — 2009.

Transliteration of References:

1. Anglo-ukray`nsky`j tolkovyj slovar` po vychy`sly`tel`noj texny`ke, Y`nternetu y` programmy`rovany`yu. - Vy`d.1 - M.: Y`zdatel`sky`j dom «Soft Press», 2005. - 756 s.s.
2. Bovtenko M. A. Komp`yuternaya ly`ngvody`dakty`ka / M. A. Bovtenko. — M.: Fly`nta: Nauka, 2005.
3. Demy`ty`evs`ka N. P., Morze N. V. Komp`yuternye technology`y` dlya razvy`ty`ya uchas`hy`x`sy`a y` uchy`telej // Y`nformacy`onnye technology`y` y`

sredstva obucheny`ya: Sb. nauk. trudov / Pod red. V.Yu. Vyikova, Yu. Zhuka / Y`nstyt`tut sredstv obucheny`ya APN Ukray`ny. M .: Aty`ka, 2005. - 272 s. - s. 120-134.

4. Efremenko V.A. Pry`meneny`e y`nformacy`onnykh technology`j na urokax y`nostrannogo yazyka // Y`nostr.yazyky` v shkole.-2007.-#8.-S.18-21.
5. Fy`ly`penko S.L. Suchasni ta innovacijni pidxody` vy`kladannya anglijs`koyi movy` dlya studentiv / S.L. Fy`ly`penko // Zb. nauk. prac`. – Donecz`ky`j nacional`ny`j universy`tet ekonomiky` i torgivli. – Donecz`k. – 2009.



Savchuk T.L.
Lecturer, NTU KPI by I. Sikorskiy, Kiev, Ukraine

Innovative learning tools

lady_bird1@bigmir.net

СИМКОВА І.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської мови
гуманітарного спрямування
Київського національного технічного
університету “Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського”,
м. Київ, Україна

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ- ФІЛОЛОГІВ УСНОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПЕРЕКЛАДУ У НАУКОВО-ТЕХНІЧНІЙ СФЕРІ

У статті описано результати методичного експерименту для перевірки запропонованої методики навчання усного перекладу з аркуша в науково-технічній сфері майбутніх бакалаврів-філологів. Порівняно два варіанти методики навчання усного перекладу з аркуша майбутніх перекладачів на III-IV курсах відповідно до висунутої гіпотези. Запропоновано дані перед- та післяекспериментального зрізу, аналіз результатів та рекомендації щодо проведення експерименту.

Ключові слова: усний переклад з аркуша, майбутні перекладачі, методичний експеримент, науково-технічна сфера.

В статье описаны результаты методического эксперимента для проверки предложенной методики обучения устному переводу с листа в научно-технической сфере будущих бакалавров-филологов. Сравниваются два варианта методики обучения устному переводу с листа будущих переводчиков на III-IV курсах в соответствии с выдвинутой гипотезой. Приводятся данные пред- и послеэкспериментального среза, анализ результатов и рекомендации по проведению эксперимента.

Ключевые слова: устный перевод с листа, будущие переводчики, методический эксперимент, научно-техническая сфера.

The article describes the results of methodological experiment, which was taken to check the suggested methodology of sight trans-

lation training in scientific and technical fields for future bachelor students. Two models of the sight translation training methodology for future translators/interpreters on the III-IV years of studying are compared. According to the first model the sight translation training of bachelor students includes three stages: preparatory stage, sub-skills development stage and skills development stage. While sight translation second model training consists of sub-skills development stage and skills development stage. The statistics of pre- and post-testing, the analysis of research result and guidelines for making an experiment are given.

Key words: *sight translation, future translators/interpreters, methodological experiment, scientific and technical fields.*

Постановка проблеми. Велика кількість навчальних закладів готують перекладачів широкого профілю, які володіють перекладом, що відноситься до громадсько-політичної сфери діяльності. Однак, сучасний світ науково-інноваційних технологій вимагає перекладу науково-технічних текстів і передачі інформації у всіх деталях, аж до значень окремих слів. Тому постає питання додаткової підготовки перекладачів саме в науково-технічній галузі. Майбутні перекладачі повинні вирішувати задачі, пов'язані зі щоденним подоланням мовного бар'єра, тобто володіти тими видами перекладу, з якими приходиться зустрічатися щодня. Саме тому, ми звернулися до питань розробки методики навчання усного перекладу з аркуша (УПА) науково-технічних текстів на базі української й англійської мов та експериментальної перевірки ефективності навчання створеної методики.

Аналіз останніх досліджень. Під час підготовки, організації та проведення експериментального навчання, ми спиралися на теоретичні аспекти особливостей проведення педагогічного експерименту, як одного зі спеціальних методів наукового пізнання в педагогіці, узагальнені в працях вітчизняних та зарубіжних науковців (Ю. К. Бабанського, С. У. Гончаренко, В. П. Давидова, В. І. Загвязінського, А. А. Киверялґа, Н. В. Кузьміної, М. В. Ляховицького, П. І. Образцова, Е. В. Сидоренко, А. І. Умана, В. М. Шейко, Д.Р. Штульмана), а також, на дослідження з поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперіна), проблемного і розвиваючого навчання (І.Я. Лернера, А.М. Матюшкіна М.І. Махмутова), розвиваючого навчання (Д.Б. Ельконіна, В. В. Давидова; Л.В. Занкова), з розвитку пізнавального інтересу (Г.І. Щукіна).

Формулювання мети. Метою статті є опис перебігу та результатів експерименту для перевірки запропонованої методики навчання усного двостороннього перекладу майбутніх бакалаврів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Під час експериментального навчання мали місце два види експерименту розвідувальний і формуючий, що забезпечило реалізацію таких цілей:

- дослідження сучасного стану навчання УПА майбутніх бакалаврів-філологів;
- розробку предметного змісту з метою створення методики навчання УПА в науково-технічній сфері;
- перевірку ефективності створеної методики навчання майбутніх бакалаврів-філологів двостороннього УПА в науково-технічній сфері.

За класифікацією П. Б. Гурвича експеримент носив природний вертикально-горизонтальний відкритий характер [1].

Основні положення концепції зосереджені у загальній гіпотезі, яка базується на припущенні про те, що забезпечення на рівні бакалавра ефективного навчання майбутніх філологів усного двостороннього перекладу, зокрема УПА, в науково-технічній сфері, можливе за умови розробки науково аргументованої методики, яка враховувала б перекладознавчі (зміст поняття «переклад» та його ознаки), психологічні (перелік навичок та умінь відповідних видів перекладу), психолінгвістичні (зміст процесів згаданих видів перекладу), категорійні (систему понять, на якій ґрунтується відповідна сфера), лінгвістичні (особливості науково-технічних текстів цієї сфери й термінологічний корпус для позначення згаданих вище понять) та методичні (система вправ, динаміка співвідношення згаданих видів перекладу протягом усього періоду навчання і способи контролю їх якості) чинники.

Загальна гіпотеза дослідження конкретизована у двох часткових гіпотезах, суть яких полягає в тому, що використання компетентнісного і особистісно-діяльнісного підходів під час навчання УПА дасть кращі результати, ніж традиційне навчання побудоване на компаративному аналізі ТО і ТП, оскільки, формування фахової компетентності майбутніх перекладачів відбувається комплексно під час навчання власне перекладу, однак: 1) навчання УПА майбутніх бакалаврів-філологів набуває ефективності за умови системного підходу до навчання такого виду перекладу на заняттях з практики перекладу; 2) показник успішності буде вищим у тих студентів, навчання яких починалося із спеціально-розроблених груп підготовчих вправ в комплексах вправ, які пропонуються студентам починаючи з третього курсу.

Відповідно до часткових гіпотез було розроблено дві моделі навчання УПА майбутніх перекладачів. Під час навчання двостороннього УПА майбутніх бакалаврів-філологів на III курсі за моделлю № 1, вони виконували групи вправ відповідно до трьох етапів: підготовчий етап, етап формування навичок і етап розвитку вмінь. Навчання за моделлю № 2 двостороннього УПА майбутніх бакалаврів-філологів на IV курсі передбачало лише два етапи: етап формування

навичок і етап розвитку вмінь. Всього в експериментальному навчанні були задіяні 104 студенти.

Експеримент містив три фази: передекспериментальний зріз, експериментальне навчання та післяекспериментальний зріз. Об'єктами контролю в перед- і післяекспериментальному зрізах були знання, навички і вміння необхідні майбутнім перекладачам для здійснення УПА. Оцінювання рівня володіння фаховою компетентністю перекладача (ФКП) в УПА майбутніх бакалаврів-філологів III-IV курсів здійснювали за такими критеріями: 1) ступінь збереження головного змісту тексту оригіналу (ТО) в тексті перекладу (ТП) [3]; 2) правильність мовного оформлення; 3) відсутність невмотивованих пауз; 4) чіткість вимови; 5) плавність та гнучкість мовлення. Формою оцінного контролю стали відібрані автором завдання.

Для перевірки відповідності ФКП майбутніх перекладачів в УПА зазначеним вище критеріям, під час перед- і післяекспериментального зрізів, їм було надано завдання на усний переклад з аркуша у вигляді частин наукової статті або науково-технічної розробки в галузі нанотехнологій і комп'ютерних технологій. Завданням студентів було здійснити усний переклад з аркуша одного з наданих текстів без попередньої підготовки. Відповіді студентів записувалися на диктофон і пізніше аналізувалися експериментатором.

Результати отримані після проведення передекспериментального зрізу свідчать про те, що рівень володіння знаннями, навичками і вміннями УПА у майбутніх бакалаврів-філологів, як на третьому, так і на четвертому курсах до початку експериментального навчання є незадовільним. Хоча, рівень навченості майбутніх бакалаврів-філологів на IV курсі є дещо вищим, ніж у студентів III курсу.

Результати розвідувального експерименту, під час якого були встановлені перекладацькі труднощі, співпадають з результатами передекспериментального зрізу, щодо переліку труднощів з якими студенти стикаються під час здійснення УПА: 1) відсутність навичок і вмінь девербалізації та синтагматичного читання; 2) недостатній рівень розвитку навичок і вмінь застосування перекладацьких трансформацій; 3) відсутність навичок і вмінь вірогіднісного прогнозування і синхронізації операцій (читання і говоріння).

Аналізуючи записані відповіді, ми виявили, відносно третього критерію, що усні переклади з аркуша студентів, як III, так і IV курсу характеризуються великою кількістю невмотивованих пауз, в середньому 15, що свідчить про низький рівень (або відсутність) навичок і вмінь девербалізації та синхронізації операцій.

Показники за критерієм «правильність мовного оформлення», також, виявилися недостатньо високими на обох курсах, про що свідчить велика кількість буквалізмів, безліч слів-паразитів, повторів, самовиправлень, а

також русизмів. Однак, необхідно зауважити, що за вищезгаданим критерієм, у студентів IV курсу, в більшості, переважали труднощі лексичного, а не граматичного характеру. Тоді як у студентів III курсу були наявні труднощі лексичного і граматичного характеру.

За критеріями «чіткість вимови» та «плавність і гнучкість мовлення» майбутні перекладачі обох курсів, також, показали незадовільні результати, особливо рівень цих показників знижувався, коли студенти були невпевнені у відповіді або коли надавали власний коментар «не знаю». Тому, на нашу думку, високий рівень володіння навичками і вміннями вірогіднісного прогнозування, смислового аналізу і синхронізації тісно пов'язаний із підвищеннями вищезазначених критеріїв.

Низькі показники за всіма попередніми критеріям неминуче призводять до низьких показників за критерієм «ступінь збереження головного змісту ТО в ТП», оскільки значущі мовні помилки призводять до втрати або викривлення суттєвої інформації ТО і зміни змісту ТО, невмотивовані паузи і нечіткість вимови призводять не лише до призупинення обговорення питань під час здійснення УПА, а інколи, й до втрати інформації.

Хоча незначна кількість студентів (10% на третьому курсі і 15% на четвертому курсі) під час УПА трималася впевнено і виконала завдання на задовільному рівні, наприклад, лише із трьома невмотивованими паузами і декількома помилками II типу, решта (90% на третьому курсі на четвертому курсі і 85% на четвертому курсі) почувалися невпевнено, деякі студенти відмовлялися перекласти до кінця, мотивуючи відповідь фразою «я не знаю», деякі студенти запитували чи буде в них 5-10 хвилин на підготовку, що свідчить, не лише про недостатній рівень розвитку навичок і вмінь прогнозування, застосування перекладацьких трансформацій тощо, але й про психологічну неготовність до здійснення УПА перед аудиторією.

Це дозволило дійти висновку, що запропоновані моделі є необхідною й достатньою умовою навчання майбутніх перекладачів для оволодіння навичками й вміннями, необхідними для ефективного здійснення УПА. Після закінчення експериментального навчання УПА студентів ЕГ-1 – ЕГ-8, ми провели післяекспериментальний зріз знань, навичок і вмінь майбутніх перекладачів.

За процедурою, проведенням і характером завдань, які виконувалися студентами експериментальних груп, цей зріз був аналогічним проведеному передекспериментальному зрізу. Усні переклади з аркуша студентів було зафіксовано за допомогою диктофону та пізніше проаналізовано експериментатором.

Майбутні перекладачі отримали завдання на усний переклад з аркуша у вигляді частин наукової статті або науково-технічної розробки в галузі нано-

технологій і комп'ютерних технологій. Завданням студентів було здійснити усний переклад з аркуша одного з наданих текстів без попередньої підготовки. Єдиною відмінністю був напрям перекладу, оскільки, мова йде про навчання студентів двостороннього УПА, то під час проведення післяекспериментального зрізу, студенти робили перекладали з української мови англійською, тоді як під час передекспериментального зрізу переклад здійснювався з англійської мови українською.

Кількісні показники в експериментальних групах III курсу (ЕГ-1 – ЕГ-4) зросли у порівнянні з показника передекспериментального зрізу. Загальний приріст по всіх групах становить 35 %, найбільшим на III курсі є приріст за критерієм «відсутність невмотивованих пауз» – 41 %, найнижчим за критерієм «чіткість вимови». В експериментальних групах IV курсу (ЕГ-5 – ЕГ-8) загальний приріст по всіх групах становить 23 %.

Далі перейдемо до аналізу якісних показників рівня володіння ФКП в УПА майбутніх бакалаврів-філологів на III курсі. Згідно з результатами післяекспериментального зрізу, показники покращилися у всіх групах, які брали участь у експериментальному навчанні на III курсі.

Так, покращилися показники за критерієм «ступінь збереження головного змісту ТО в ТП», який є одним із провідних критеріїв у визначенні рівня сформованості ФКП. Під час післяекспериментального зрізу в більшості студентів зросла адекватність ТП до ТО, зміна змісту оригіналу, якщо і мала місце, то була несуттєвою, типи помилок I типу були відсутні, тоді як під час передекспериментального зрізу, лише невеликій кількості студентів вдалося уникнути цього типу помилок, що призводять до втрати змісту або викривлення суттєвої інформації. Як згадувалося вище, завдання перед- та післяекспериментального зрізів відрізнялися напрямом перекладу. Вважається [2], що другий напрям (з української англійською) є складнішим за перший (з англійської українською). На нашу думку, якщо майбутні перекладачі мають достатній рівень ФКП в УПА, то напрям перекладу не становить суттєвих труднощів.

Показники за критеріями «правильність мовного оформлення» і «плавність та гучність мовлення» є майже однаковими 35% і 34 % відповідно. Підвищення плавності вказує на рівень сформованості навичок і вмінь девербалізації, оскільки під час УПА промовляючи вголос першу фразу ТО, перекладач здійснює сприйняття другої тощо. А підвищення гнучкості свідчить про розвиток вмінь перекладача регулювати швидкість/темп говоріння залежно від швидкості сприйняття ТО.

Показники за таким критерієм, як «відсутність невмотивованих пауз» є найвищими у експериментальних групах у порівнянні з іншими показниками, скоріше за все це пояснюється вибором методики навчання з групами підготовчих вправ. Майбутні бакалаври-філологи робили значно менше пауз під

час здійснення УПА післяекспериментального зрізу, що свідчить про підвищення рівня сформованості навичок і розвитку вмінь сегментації.

Показники за критерієм «чіткість вимови» є найнижчими у порівнянні з іншими показниками. Студенти не завжди чітко, точно і виразно вимовляли слова і фрази, що впливає на розбірливість мовлення і її розуміння реципієнтом.

Найвищим є приріст за критерієм «ступінь збереження головного змісту ТО в ТП» – 28%, цей факт свідчить про те, що більшості студентів IV курсу вдалося під час післяекспериментального зрізу передати зміст ТО в максимальній повній мірі.

Однаковими є показники за критеріями «правильність мовного оформлення» і «чіткість вимови» – 22 % є важливим критерієм оцінки навичок і умінь ФКП в УПА. Так, під час післяекспериментального зрізу, ми могли спостерігати, що мовлення студентів стало більш розбірливим, студенти добирали адекватні лексичні одиниці під час УПА і будували речення граматично вірно.

Найнижчим у порівнянні з іншими є приріст за критерієм «плавність та гнучкість мовлення» – 21%. Нажаль, не у всіх студентів експериментальних груп IV курсу дані показники були високими, темп мовлення МП у більшості студентів не можна вважати помірним, але загальний аналіз показників за згаданим критерієм свідчить про той факт, що майбутні бакалаври-філологи вже намагаються регулювати швидкість і темп говоріння залежно від швидкості сприйняття ТО.

Зобразимо графічно показники перед- та післяекспериментального зрізу у експериментальних групах (рис. 1).

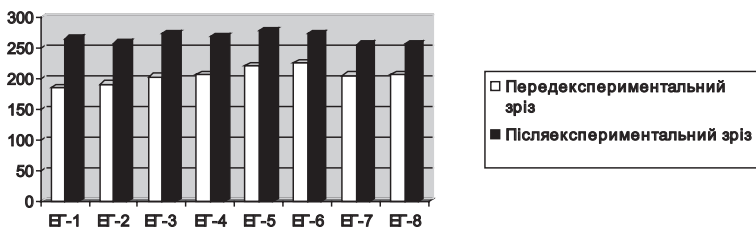


Рис. 1 Показники перед- та післяекспериментального зрізу в експериментальних групах у відсотках

Як бачимо, рівень ФКП в УПА збільшився у всіх групах, як III, так і IV курсів. В деяких групах показники були вищими, що, на нашу думку, можна пояснити рядом факторів: вищий рівень сформованості навичок і вмінь пере-

кладу до початку експерименту, недостатня кількість вправ на формування і розвиток вмінь за одним із критеріїв тощо.

Майбутні бакалаври-філологи III курсу, які навчалися за моделлю № 1 і виконували групи вправ відповідно до трьох етапів (підготовчий етап, етап формування навичок і етап розвитку вмінь) показали вищі результати і більший приріст, ніж студенти IV курсу, які навчалися двостороннього УПА за моделлю № 2, яка передбачала лише два етапи (етап формування навичок і етап розвитку вмінь).

Саме такий вибір моделей був зумовлений результатами спостереження за навчальним процесом, різницею змісту робочих навчальних програм на III і IV курсах. Ми вважали, що студенти старших курсів не потребують підготовчих вправ, оскільки показали вищий рівень знань згідно із результатами передекспериментального зрізу. Однак, вищий рівень навченості показали експериментальні групи III курсу, навчання в яких починалося із спеціально-розроблених груп підготовчих вправ в межах комплексів вправ.

Отже, кількісний і якісний аналіз результатів експериментального навчання двостороннього УПА майбутніх бакалаврів-філологів, доводить доцільність використання запропонованої нами методики навчання двостороннього УПА, яка складається із запропонованого комплексу вправ та відповідної моделі навчання. Оскільки, результати після експериментального навчання студентів III курсу вищі за всіма критеріями оцінювання рівня володіння ФКП, то це підтверджує нашу гіпотезу про ефективність навчання УПА майбутніх бакалаврів-філологів за умови системного підходу до навчання такого виду перекладу на заняттях з практики перекладу і наявності в комплексах вправ спеціально розроблених груп вправ, які пропонуються студентам починаючи з третього курсу.

Висновки. Так, після завершення експериментального навчання у майбутніх бакалаврів-філологів підвищилося відчуття впевненості у власній компетентності під час здійснення УПА, оскільки ступінь збереження головного змісту ТО в ТП збільшився, майбутні перекладачі менше нервували, а тому робили меншу кількість невмотивованих пауз, вимова стала чіткішою, а мовлення більш плавним і гнучким.

Подальшими розвідками у цьому напрямку може бути укладання методичних рекомендацій щодо організації навчання УПА у науково-технічній сфері на рівні бакалавра.

Список використаних джерел:

1. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранного языка : Спецкурс / П. Б. Гурвич. – Владимир : Владимир.

- гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского, 1980. – 104 с.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Учебное пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
 3. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.
 4. Byrne J. Scientific and Technical Translation Explained / Jody Byrne. Rutledge : Taylor and Francis Group LLC, 2012. – 230 p.
 5. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training / D. Gile. Philadelphia: John Benjamin Publishing, 2009. – 248 p.

Transliteration of References:

1. Gurvich P.B. Teoriya i praktika eksperimenta v metodike prepodavaniya inostrannogo yazyka : Spetskurs / P.B. Gurvich. – Vladimir : Vladimir. gos. ped. in-t im P.I. Lebedeva-Polyanskogo, 1980. – 104 s.
2. Komisarov V.N. Sovremennoe perevodovdenie. Uchebnoe posobie / V.N. Komisarov. – М. : ETS, 2002. – 424 s.
3. Chernovaty L.M. Metodyka vykladanniya perekladu \ L. M. Chernovaty. – Vinnytsya : Nova Knyga, 2013. – 376 s.
4. Byrne J. Scientific and Technical Translation Explained / Jody Byrne. Rutledge : Taylor and Francis Group LLC, 2012. – 230 p.
5. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training / D. Gile. Philadelphia: John Benjamin Publishing, 2009. – 248 p.



Simkova I.O.

Ph.D., Associate Professor, Head of Department of English humanities Kyiv National Technical University «Kyiv Polytechnic Institute named Igor Sikorsky», Kyiv, Ukraine

Experimental verification of the effectiveness of teaching methods of the future bachelors of philology for oral translation in bilateral science and technology

isimkova@ukr.net

СТРИГА Е.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра західних і східних
мов та методики їх навчання,
ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний
університет ім. К.Д.Ушинського»,
м. Одеса, Україна

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ПРИ ІНТЕГРОВАНОМУ НАВЧАННІ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВА КИТАЮ

У запропонованій статті розглянуто особливості організації самостійної роботи студентів при інтегрованому навчанні лінгвокраїнознавства Китаю. Означений вид роботи вважається найвищою формою навчальної діяльності і сприяє переналаштуванню позицій слухачів у модульному учбовому процесі. Проаналізовано психолого-педагогічні характеристики самостійної роботи студентів у працях провідних науковців та виявлено такі риси: копіювання, репродуктивність, продуктивність та власно самостійна діяльність із розвиненим гіпотетичним мисленням. Описано зміст самостійної роботи з лінгвокраїнознавства Китаю та сформованими знаннями та уміннями під час вивчення цієї інтегрованої дисципліни.

Ключові слова: самостійна робота студентів, інтегрований курс, лінгвокраїнознавство Китаю, модульне навчання.

В предлагаемой статье рассматриваются особенности организации самостоятельной работы студентов при интегрированном обучении лингвострановедения Китая. Указанный вид работы считается высшей формой учебной деятельности и способствует перенастройке позиций слушателей в модульном учебном процессе. Проанализированы психолого-педагогические свойства самостоятельной работы студентов в трудах ведущих ученых и выявлены следующие черты: копирование, репродуктивность, продуктивность и собственно самостоятельная деятельность с развитым гипотетическим мышлением. Описано содержание

самостоятельной работы по лингвострановедению Китая и сформированные знания и умения при изучении этой интегрированной дисциплины.

Ключевые слова: *самостоятельная работа студентов, интегрированный курс, лингвострановедение Китая, модульное обучение.*

In the given article the peculiarities of the organization of students' self-study work during the integrated learning of linguistic and cultural studies of China is considered. The mentioned kind of work is taken into account to be the highest form of learning activities and facilitates the changeover of students of their positions in modular learning process. The psychological and pedagogical characteristics of students' self-study work are analyzed in the research papers of leading scientists and it has been revealed the following features: copying, reproductivity, productivity and students' self-study activity itself with developed hypothetical thinking. The content of students' self-study work of linguistic and cultural studies of China and formed knowledge and skills in the study of this integrated discipline are described.

Key words: *students' self-study work, integrated course, linguistic and cultural studies of China, modular training.*

Постановка проблеми. Беручи до уваги факт кардинальних зрушень у системі вищої школи з одного боку, слід звернути увагу на появу нових вимог до підготовки вузівських кадрів з іншого боку. Серед цих вимог можна виділити наступні: володіння високою компетентністю і конкурентоспроможністю, вміння постійно розширювати професійні знання, творчо мислити, практично і ефективно освоювати інновації. Таке спрямування до компетентнісної професійної освіти передбачає значне збільшення обсягу самостійної роботи студентів.

Результатом самостійної роботи є виховання свідомого ставлення самих студентів до оволодіння теоретичними і практичними знаннями, прищеплення їм навичок до напруженої інтелектуальної праці. Це вважається однією з найважливіших завдань освіти. Важливо, щоб студенти не просто здобували знання, а й опановували способами їх добування, тобто необхідно навчити студентів навчатися, що часто буває важливіше, ніж озброїти їх конкретними певними знаннями.

В рамках нашого дослідження ми пропонуємо розглянути особливості організації самостійної роботи студентів при інтегрованому навчанні лінгвокраїнознавства Китаю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Якщо подивитися на історію розвитку проблеми самостійної роботи, то можна побачити її передумови ще в античні часи (Сократ, Платон, Арістотель), коли мова йшла про самостійне і активне навчання. У наш час основою для досліджень розглядають загальнопсихологічну теорію діяльності О. Н. Леонтьєва. В рамках цієї теорії процес навчання слід розглядати як організацію процесу пізнавальної діяльності студентів. Найважливішою умовою ефективності цього процесу є розвиток їх здатності до самостійної діяльності [2].

У проаналізованому нами пласті літератури з питання дослідження зустрічаються поняття «самостійна робота учнів», «самостійна робота вихованців», «самостійна робота студентів». Вони не є тотожними з одного боку, оскільки в школі та університеті такий вид роботи має деякі відмінності. Але з іншого боку мають загальне смислове ядро, що дозволяє посилається на авторів і вважати їх синонімічними, зважаючи на ємну сутність цього поняття.

Так, Рапацевіч Є. С. розуміє під самостійною роботою метод навчання і самоосвіти, передумову дидактичного зв'язку різних методів між собою. У процесі самостійної роботи студент виступає як активна творча особистість, як творець своєї культури, ерудиції, готовності до майбутньої діяльності. Активність особистості студента проявляється в постановці цілей самостійної роботи, її плануванні, визначенні способів самообілізації і самоконтролі, оцінці результатів. Така робота вимагає інтенсивного мислення, вирішення різних пізнавальних завдань, ведення записів, осмислення і запам'ятовування навчальної та іншої інформації. Вона є важливим фактором теоретичної і практичної підготовки студентів до майбутньої діяльності, формування необхідних знань, умінь, навичок, морально-психологічних якостей, розвиток кругозору [5, с. 685].

Самостійна робота студента має чотири рівні:

а) дії студента копіювального характеру за заданим зразком, ідентифікація об'єктів і явищ, впізнання їх шляхом порівняння з відомим зразком (на цьому рівні відбувається підготовка студента до самостійної діяльності);

б) репродуктивна діяльність по відтворенню навчальної інформації, яка не виходить за межі рівня пам'яті (на цьому рівні починається узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, їх перенесення на вирішення більш складних, але типових задач);

в) продуктивна діяльність самостійного застосування набутих знань для вирішення завдань, що виходять за межі типових, що вимагає здатності до індуктивних і дедуктивних висновків, елементів творчості;

г) самостійна діяльність по переносу знань при вирішенні завдань в абсолютно нових ситуаціях, умовах зі складання нових програм прийняття рішень, формування гіпотетичного аналогового і діалектичного мислення

[5, с. 686].

Кілька типів самостійної роботи виділяє Підкасистий П. І.: самостійна робота за зразком, реконструйовані самостійні роботи, варіативні самостійні роботи на застосування понять науки і творчі самостійні роботи [4]. Перший тип роботи виконується повністю на основі зразка, докладної інструкції. Таким чином, рівень пізнавальної активності і самостійності студентів не виходить за рамки відтворюючої діяльності.

При виконанні реконструйованих самостійних робіт у навчальній діяльності студентів інтелектуальні і практичні дії протікають вже в плані реконструювання, перетворення структури навчальних текстів і особистого досвіду у вирішенні запропонованих завдань. Відмінною ознакою цього типу робіт є те, що вже в самому завданні обов'язково повідомляється загальна ідея чи принцип вирішення, а студенту необхідно розвинути її в конкретний спосіб вирішення з урахуванням умов завдання.

Під час виконання самостійних робіт варіативного типу: а) пізнавальна активність і самостійність студентів виражається у проведених ними узагальненнях під час аналізу проблемної ситуації, у відділенні істотного від другорядного і знаходження способу вирішення в рамках вирішення відповідного завдання (тобто не зводиться до актуалізації засвоєних знань і перетворюючого відтворення відомих способів вирішення);

б) студент використовує і варіює в ході вирішення завдань в основному елементи власного формалізованого досвіду.

Хоча відповідні знання звичайно вживаються в істотно новій функції, завдяки цьому виникає продуктивний процес отримання нової інформації. При виконанні такого типу робіт відбувається накопичення нового досвіду діяльності на рівні оволодіння елементарними методами дослідження в окремо взятих навчальних дисциплінах, закладаються основи формування умінь перенесення цих методів на більш широке коло споріднених дисциплін.

Найвищий рівень пізнавальної активності і самостійності студентів проявляється в ході виконання ними творчих самостійних робіт. Тут передбачається безпосередня участь студентів у продукуванні принципово нових для них знань, цінностей матеріальної і духовної культури [5, с. 686-687].

Зимня І. О. описуючи самостійну роботу учнів, студентів, приділяє увагу її психологічному аналізу, мотивації, цілеспрямованості, самоорганізації, самостійності, самоконтролю та іншим особистісним якостям. Вона може сприяти перебудові їх позицій у навчальному процесі [1, с. 248-260].

Також багато вчених сходяться на думці, що самостійна робота термінологічно не визначена точно, але її зміст інтерпретується як цілеспрямована, активна, відносно вільна діяльність студентів.

Ми дотримуємося точки зору про те, що самостійна робота студентів

спрямована на оволодіння ними фундаментальними знаннями, професійними вміннями та навичками, досвідом творчої, дослідницької діяльності. Це забезпечує формування у них професійної компетенції, виховує потребу в самоосвіті, сприяє розвитку активності, відповідальності та організованості, творчого підходу до вирішення проблем навчального та професійного рівня.

Мета цієї статті полягає у визначенні видів завдань, знань і умінь в організації самостійної роботи студентів при інтегрованому навчанні лінгвокраїнознавства Китаю.

Виклад основного матеріалу. Будучи інтегрованим курсом, лінгвокраїнознавство Китаю побудовано на наступних методичних принципах:

- принцип модульності;
- принцип максимальної змістовності та стислості навчального матеріалу;
- принцип багатократного й систематичного повторення нового мовного матеріалу з раніше вивченим;
- принцип самостійного розширення словникового запасу й удосконалення мовних можливостей шляхом пошуку додаткової інформації з різних літературних та електронних джерел;
- принцип міжкультурної комунікації.

Загальна трудоємність дисципліни складає 90 годин, із них – лекційні – 20 годин, практичні – 16, самостійна робота – 48, індивідуальна робота – 6, кількість кредитів – 3, кількість змістових модулів – 3.

Змістовні модулі вміщують навчальний матеріал із граматики, географії, історії, політики, економіки, соціальної сфери, культури, філософії, мистецтва, традицій тощо.

Сучасне модульне навчання – це не тільки інноваційні методики, але й нові форми організації роботи на заняттях та у позааудиторний час (індивідуальні завдання, як правило, проектного характеру). У модулі чітко визначені мета навчання, завдання, вказані навички та вміння, якими повинен оволодіти студент наприкінці модуля. У модульному навчанні все заздалегідь запрограмовано: не тільки певна послідовність вивчення навчального матеріалу, а й контроль якості його засвоєння.

При розробці модуля враховується те, що кожен окремих модуль повинен надати абсолютно певну самостійну порцію знань, сформувати необхідні вміння. Після вивчення кожного модуля студент отримує рекомендації викладача щодо подальшої роботи.

Така інтегрована дисципліна передбачає вирішення наступних завдань:

- ознайомити студентів з основними поняттями, концепціями, реаліями і термінами курсу «Лінгвокраїнознавство Китаю»;
- схарактеризувати в повному обсязі географічне положення і кліма-

тичні умови Китаю, політичний, соціальний та економічний устрій китайського суспільства;

- познайомити студентів з основними етапами історичного розвитку Китаю, етнічними і національно-культурними особливостями країни, нормами поведінки в побуті і мовному спілкуванні;
- сформувати у слухачів толерантне ставлення до різного роду проявів національно-специфічного в поведінці і комунікації, а також інтерес до вивчення китайської культури [6, с. 397-402].

У результаті вивчення цієї навчальної дисципліни слухачі повинні:

- знати: систему фонових знань, що включає світогляд і погляди, притаманні китайському суспільству, етичні оцінки і смаки, норми мовної і немовної поведінки; історію Китаю, що дозволяє адекватно оцінити сучасну ситуацію в країні, осмислити перспективу її розвитку, можливості українсько-китайського співробітництва; основні аспекти граматики, географії, політики, економіки та культури Китаю, що повинне сформувати загальну картину сучасної китайської цивілізації;
- уміти: отримувати необхідну лінгвокраїнознавчу інформацію з друкованих джерел, атласів, довідкової літератури, періодичної преси та електронних носіїв інформації; давати характеристику географічних та економічних районів і центрів; володіти основами публічного мовлення (робити повідомлення, доповідь із попередньою підготовкою); брати участь в обговоренні тем із лінгвокраїнознавства; повідомляти інформацію в рамках досліджуваної теми; правильно писати китайські письмові знаки і аналізувати їх структуру, використовуючи різні словники [там само].

У запропонованій нижче таблиці наведемо найменування тем за означеними змістовими модулями та перелік знань та умінь, що формуються відповідно до змісту відповідного навчального матеріалу під час самостійної роботи (табл. 1) [3].

Також, самостійна робота передбачає читання та статей різної тематики та вивчення міфів, оскільки в міфологічних сюжетах виявляються образи-символи важливі для розуміння специфіки китайської духовної культури. Серед них є такі:

- Паньгу розділяє Небо і Землю;
- Паньгу перетворюється в «десять тисяч речей»;
- Нюйва створює людей;
- Нюйва і Фуси візьмуть шлюб;
- винаходи Фуси;
- Шеньнун вивчає трави;
- війна між Хуанді і Янді;

Таблиця 1. Зміст самостійної роботи з лінгвокраїнознавства Китаю та сформовані знання та уміння під час вивчення цієї дисципліни

№з/п	Навчальні теми	Знання та уміння, що формуються
<i>Змістовий модуль 1. Історія письма. Поняття про китайський письмовий знак. Базові графічні елементи.</i>		
1.1	Історія письма	Знання особливостей історичного розвитку системи китайського письма; знання особливостей міфологічного (архаїчного) мислення; вміння оперувати основними поняттями з теми «Система китайського письма»
1.2	Китайський письмовий знак. Графічні елементи	Знання основних міфологічних сюжетів і міфологічних фігур; знання видів китайського традиційного мистецтва; знання правил і особливостей процесу номінації; вміння аналізувати структуру китайських письмових знаків; вміння виявляти піктографічні образи і аналізувати їх комбінаторику; вміння трактувати кольорові, числові, зооморфні символи давньокитайської космологічної моделі
1.3	Основи каліграфії	Уміння красиво і в правильній послідовності прописувати різні групи ієрогліфічних ключів
<i>Змістовий модуль 2. Історичний опис. Територія і ресурси. Політичний устрій. Народне господарство. Народонаселення і національний склад. Китай і світ.</i>		
2.1	Історія Китаю від імператора (III ст. до н. е.) до наших днів	Знання хронології правління династій від Першого імператора Цинь Шихуана до останнього імператора Пу І; знання ключових подій сучасної історії Китаю
2.2	Географічне положення	Знання основних фізичних і географічних характеристик КНР; знання кліматичних особливостей північного і південного Китаю; знання основних представників флори і фауни; вміння орієнтуватися по карті КНР, знаходити основні гірські і річкові системи
2.3	Населення і мова	Знання основних соціальних проблем сучасного китайського суспільства; знання національного складу КНР і районів проживання етнічних груп; знання приналежності китайської мови та її діалектів до основних мовних сімей
2.4	Державний устрій, державна символіка	Знання політичного устрою і адміністративного поділу КНР; вміння розпізнавати державну символіку
2.5	Пекін – столиця Китаю	Знання найважливіших історичних подій на шляху становлення Пекіна – китайської столиці
2.6	Великі досягнення і відкриття	Знання великих винаходів і відкриттів китайського народу
<i>Змістовий модуль 3. Китайська культура, мистецтво, філософія, міфологія і релігія.</i>		
3.1	Релігія і міфологія	Знання основних міфологічних сюжетів і міфологічних фігур; знання особливостей міфологічного (архаїчного) мислення; знання трьох філософсько-релігійних навчань і великих мислителів Китаю; вміння трактувати кольорові, числові, зооморфні символи давньокитайської космологічної моделі

3.2	Специфіка національної кухні	Знання основ китайського застільного етикету і традиційної церемонії чаювання; вміння розбиратися в блюдах китайської кухні
3.3	Свята	Знання витоків походження традиційних свят; вміння адекватно реагувати на ритуальні деталі поведінки китайців і коректно поводитися в умовах святкування традиційних і державних свят
3.4	Основні пам'ятки	Уміння впізнавати зображення архітектурних та природних пам'яток Китаю, включених до списку спадщини ЮНЕСКО
3.5	Традиційне мистецтво	Знання видів китайського традиційного мистецтва; уміння трактувати кольорові, числові, зооморфні символи давньокитайської космологічної моделі
3.6	Народна медицина	Знання підходів до лікування в західній і традиційній китайській медицині, основних способів діагностики і лікування захворювань
3.7	Бойові мистецтва	Знання тлумачення понять «ушу», «кунфу» і «цигун»; знання основних напрямків внутрішніх і зовнішніх шкіл ушу; вміння розпізнавати основні види бойового мистецтва
3.8	Власні імена	Знання правил і особливостей процесу номінації; вміння користуватися словниками імен; вміння правильно використовувати ім'я, прізвище та посаду людини при зверненні
3.9	Традиційні ритуали	Знання специфіки перехідних ритуалів (народження, весілля, похорон)
3.10	Національний костюм. Символіка кольоропозначень.	Уміння трактувати колірні, числові, зооморфні символи давньокитайської космологічної моделі; вміння прочитувати символічно насичені деталі ритуального вбрання китайців

- птах Пен і риба Кунь;
- Ткаля і Пастух;
- Гунь і Юй усмиряють потоп;
- поява Чан'ї на місяці [3].

Проект є одним із видів поточного контролю знань студентів із самостійного вивчення додаткових матеріалів. Теми для проектів завдань укладає викладач і разом зі списком необхідних методичних матеріалів надає на початку вивчення цієї дисципліни. Надамо кілька тем з означеного виду самостійної роботи студентів:

1. Образ Китаю в європейській та українській культурі XVIII – XIX ст.
2. Роль природного середовища у формуванні китайської цивілізації.
3. Екологічні кризи в Китаї та шляхи їх подолання.
4. Буддизм в Китаї.
5. Проблема «природи людини» в китайській філософії.
6. Китайське мореплавання.
7. Джерела китайського етноцентризму.
8. Історія розвитку китайської письмової культури.

9. Межнаціональні питання в Китаї: історія і сучасність.

10. Сучасна китайська родина: «маленький імператор» і його підлегли.

Проект має певну структуру, мету, завдання і т.ін., що детально було розглянуто в попередній науковій статті [6].

Враховуючи вищеописані види самостійної роботи, надамо зведену таблицю трудоемності самостійної роботи до навчального курсу «Лінгвокраїнознавство Китаю» (табл. 2).

Таблиця 2. Трудоемність самостійної роботи лінгвокраїнознавства Китаю.

№з/п	Види самостійної роботи	Типи завдань	Кількість годин
1.	Вивчення теоретичного матеріалу	Знайомство з давньокитайськими міфами і легендами	6
		Читання статей китайською мовою	6
		Порівняльний аналіз базових уявлень і елементів побуту представників Китаю та України	6
2.	Творчі завдання	Написання проекту	6
		Оформлення каліграфічної роботи	6
		Аналіз власних іменників	6
3.	Практичні завдання	Завдання граматологічного характеру	12
		Завдання на закріплення вивченого теоретичного матеріалу	12

Висновки. У запропонованій статті було розглянуто психолого-педагогічні характеристики самостійної роботи студентів. Як вдалося з'ясувати, учені наполягають на раціональній організації пізнавальної діяльності, тобто створенні таких умов для навчання студентів, де самостійна робота рефлексивно-го рівня поступово переходить на рівень власної творчості.

Вважаємо, що навчальна дисципліна «Лінгвокраїнознавство Китаю» є одним із тих вибіркових курсів, який сприяє ґрунтовній професійній підготовці майбутніх учителів китайської мови. Відповідно до навчального плану 51% годин відводиться на самостійну роботу студентів для вивчення тем у позааудиторний час. У зведеній Таблиці 1 надано зміст самостійної роботи з лінгвокраїнознавства Китаю та описані сформовані знання та уміння під час вивчення цієї інтегрованої дисципліни.

Подальшу перспективу організації самостійної роботи студентів бачимо в удосконаленні змістових модулів і розділів цього навчального курсу, різноманітності типів завдань теоретичного та практичного характеру.

Список використаних джерел:

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : [учеб. пособие] / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Академия, 2005. – 352 с.
3. Лингвострановедение первого иностранного языка (китайский язык). Версия 1.0 [Электронный ресурс] : метод. указания по самостоятельной работе / сост. : О. Н. Волкова, Н. Л. Коломиец, М. А. Каданцева и др. – Электрон. дан. (1 Мб). – Красноярск : ИПК СФУ, 2008.
4. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / Павел Иванович Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 326 с.
5. Современный словарь по педагогике / [сост. Рапацевич Е. С.] – Минск: «Современное слово», 2001. – 928 с.
6. Stryga, E. V. The formation of a linguistic personality of a student in terms of multicultural communication (based on Chinese Area Studies) / E.V. Stryga // VI Открытый международный научный форум «Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции». – 2015. – С. 397-402.

Transliteration of References:

1. Zimnyaya, I. A. Pedagogicheskaya psichologiya : [uchebnik dlya vuzov] / Irina Alekseevna Zimnyaya. – M. : Logos, 2004. – 384 s.
2. Leontyev, A. N. Deyatelnost. Soznaniye. Lichnost : [ucheb. pos.] / Aleksey Nikolayevich Leontyev. – M. : Akademiya, 2005. – 352 s.
3. Lingvostranovedeniye pervogo inostrannogo yazyka (kitayskiy yazyk). Versiya 1.0 [Elektronnyy resurs] : metod. Ukazaniya po samostoyatelnoy rabote / sost. : O. N. Volkova, N. L. Kolomiets, M. A. Kadantseva i dr. – Elektron. dan. (1 Mb). – Krasnoyarsk : IPK SFU, 2008.
4. Pidkasistyy, P. I. Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost shkolnikov v obuchenii / Pavel Ivanovich Pidkasistyy. M. : Pedagogika, 1980. – 326 s.
5. Sovremennyy slovar po pedagogike / [sost. Rapatsevich E. S.] – Minsk : «Sovremennoye slovo», 2001. – 928 s.
6. Stryga, E. V. The formation of a linguistic personality of a student in terms of multicultural communication (based on Chinese Area Studies) / E.V. Stryga // VI Otkrytyy mezhdunarodnyy nauchnyy forum «Sovremennyye tendentsii v pedagogicheskom obrazovanii i nauke Ukrainy i Izrailya: put k integratsii». – 2015. – S. 397-402.



Stryga E.V.

Ph.D., Associate Professor, Department of Western and Eastern languages and methods of teaching, DZ «Southern National Pedagogical University. by K.Ushynsky», Odessa, Ukraine

Independent work of students while studying integrated linguistic-cultural studies in China

elya_striga@rambler.ru

ТВЕРДОХЛЄБОВА Н.Є.

старший викладач,
Національний технічний університет
“Харківський політехнічний інститут”,
м. Харків, Україна

МОВМИГА Н.Є.,

кандидат психологічних наук, доцент,
Національний технічний університет
“Харківський політехнічний інститут”,
м. Харків, Україна

ЄВТУШЕНКО Н.С.,

кандидат технічних наук, доцент,
Національний технічний університет
“Харківський політехнічний інститут”,
м. Харків, Україна

СЕМЕНОВ Є.О.,

кандидат технічних наук, доцент,
Національний технічний університет
“Харківський політехнічний інститут”,
м. Харків, Україна

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ СЕРВІСІВ ВИКЛАДАЧЕМ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Проведений аналіз дослідження соціальних сервісів, на базі яких створюється персональне навчальне середовище освітянина. Виділені соціальні сервіси, програми, інструменти Інтернет, за допомогою яких забезпечуються комфортні умови для здійснення професійної діяльності викладача, а саме: пошук джерел інформації, створення, редагування, зберігання, подача навчальних матеріалів, їх розповсюдження, публікація в мережі, інформаційне забезпечення навчального процесу.

Ключові слова: *персональне навчальне середовище, соціальні сервіси, хмарні технології, куратор змісту, інформаційний аналітик.*

Проведен анализ исследования социальных сервисов, на базе которых создается персональная учебная среда педагога. Предложены социальные сервисы, программы, инструменты

Интернет, с помощью которых обеспечиваются комфортные условия для осуществления профессиональной деятельности преподавателя, а именно: поиск источников информации, создание, редактирование, хранение, подача учебных материалов, их распространение, публикация в сети, информационное обеспечение учебного процесса.

Ключевые слова: *персональная учебная среда, социальные сервисы, облачные технологии, куратор содержания, информационный аналитик.*

Annotation. The article analyzes the research of social services, on the basis of which creates a personalized learning environment for the teacher. The task of the modern teacher-tutor - not only to give the student knowledge in accordance with the approved curriculum, but also to provide him vital skills information, the ability to communicate effectively with colleagues, including through the Internet, and continuously develop and study independently. Content management skills are useful in education - to provide professional, pedagogical and technological activity of the teacher. Offered social services, programs, internet tools with which provided favorable conditions for the exercise of professional activity of the teacher, namely the search for sources of information, creation, editing, storage, supply of teaching materials, their distribution and publication on the web, information support of the educational process.

Key words: *personal learning environment, social services, cloud-based technology, content curator, information analyst.*

Актуальність. Сучасні роботодавці висувають нові вимоги до випускників вузів. Це не стільки наявність певного рівня освіти (диплом), скільки володіння тими чи іншими компетенціями та вміннями. Це добре знають і розуміють студенти старших курсів вищих навчальних закладів. Тому на сьогодні одним з головних завдань освіти є підготовка майбутнього фахівця-професіонала, здатного до самостійного активного пошуку ефективних шляхів виконання певної діяльності.

Комп'ютерні технології все ширше використовуються студентами, а більшість викладачів не встигають опановувати новими інструментами мережі. Для того, щоб випускати фахівців, готових гідно пройти співбесіду і знайти роботу до душі, викладачі повинні самі постійно навчатися, удосконалювати способи доставки і подачі студенту необхідної та актуальної інформації, комп-

лексу актуальних практичних вмінь та навичок. Щоб іти в ногу з часом і технологіями, встигати за стрімким оновленням інформації і знань, педагогу необхідно не тільки підвищувати свою кваліфікацію в професійному плані протягом усього життя, а й розвивати власне персональне навчальне середовище.

Виклад основного матеріалу. Інструменти соціальних сервісів дозволяють викладачу формувати *персональне навчальне середовище* (ПНС) – засіб створення персональної навчальної мережі для виконання власної діяльності та взаємодії з колегами, партнерами, студентами. Це істотно розширює коло спілкування, дає можливість отримувати набагато більше професійних знань, тим самим розширюються можливості підвищення кваліфікації викладачів.

Персональне навчальне середовище викладача – це сукупність соціальних сервісів, програм, інструментів Інтернет, на засадах яких забезпечуються комфортні умови для здійснення професійної діяльності.

В 1995 році американські вчені запропонували концепцію нової парадигми освіти, яка сприяє переходу від навчання до активного самонавчання [1].

Персональне навчальне середовище є концепцією нового підходу до організації навчання, оснований на використанні web 2.0 і соціальних мереж. Дана тенденція вимагає активної участі особистості в організації власного навчання: самостійне управління змістом, процесом і контролем – визначення інструментів і потоків даних, які є інформативними [2].

Основні дослідження щодо проблеми формування навчального середовища переважно ведуться західними вченими. Нове покоління людей, що народилися в епоху Інтернету, активно працює з великою кількістю джерел інформації одночасно, потребує постійного зв'язку і реакції на свої дії з боку інших осіб, створює свої власні джерела інформації й переробляє існуючі мережеві джерела [3–5].

Користувач, використовуючи ПНС, створює свою персональну мережу, вузлами якої можуть бути люди, інформаційні матеріали мережі, інформаційні матеріали. [6]. Під впливом нових засобів відбувається перехід від портфолію до особистого навчального простору, який може бути організований на базі цілої низки соціальних сервісів.

При організації навчання викладачів необхідно враховувати такі їх особливості: практична спрямованість навчання, прагнення до застосування отриманих знань, умінь і навичок; потреба в самостійності; усвідомлене ставлення до навчального процесу; наявність життєвого досвіду; вплив на процес навчання професійних, соціальних, побутових факторів [7].

Опанування соціальними сервісами дозволяє викладачу формувати персональне навчальне середовище (ПНС) – створення персональної навчальної мережі для виконання власної діяльності та взаємодії з колегами, партнерами

ми, студентами. Це істотно розширює коло спілкування, дає можливість отримувати набагато більше професійних знань, тим самим розширюються можливості підвищення кваліфікації викладачів і формування компонентів їх педагогічної культури.

Але більшість інструментів та сервісів Інтернет не створюються спеціально для освітнього процесу, а тому вони можуть використовуватися викладачем вибірково в залежності від його спеціалізації.

Мета дослідження: через призму навчального процесу в дистанційному курсі «Куратор змісту (інформаційний аналітик)» висвітлити підходи до застосування викладачами вищої школи деяких соціальних сервісів, програм, інструментів Інтернет, які сприяють формуванню їх персонального навчального середовища.

Для досягнення поставленої мети вирішувалися наступні **задачі**: – зареєструватися та пройти навчання в дистанційному курсі «Куратор змісту (інформаційний аналітик)»; оволодіти навичками роботи із запропонованими тьюторами соціальними сервісами, програмами, інструментами, які допомагають викладачу ефективно працювати з інформацією в мережі Інтернет.

Дослідження проводили в процесі навчання в дистанційному курсі «Куратор змісту (інформаційний аналітик)», який був створений співробітниками Проблемної лабораторії дистанційної освіти Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Курс тривав вісім навчальних тижнів. Мета курсу – навчити учасників навчання шукати, систематизувати, аналізувати інформацію з мережі Інтернет в рамках певної тематики, а також створювати на цій основі власну інформацію і представляти результати цієї роботи колегам.

Протягом навчання в курсі учасникам необхідно опанувати вміннями із запропонованими тьюторами соціальними сервісами та інструментами Інтернет. Розкриємо сутність практичних завдань дистанційного курсу з точки зору його учасника – викладача вищої школи.

Одним із завдань курсу було заповнення анкети «Ваш рівень інформаційної культури». В контексті нашого дослідження інформаційна культура відображає досягнуті викладачем рівні організації інформаційних процесів та ефективності створення, збирання, зберігання, опрацювання, подання і використання інформації, що забезпечують ефективне здійснення професійної діяльності. В анкетуванні прийняли участь 51 учасник. Результати анкетування представлені у табл. 1.

Аналіз результатів анкетування показав, що важливим для освітян вмінням є *переробка інформації і створення якісно нової*. Серед тих опитуваних, хто володіє цим вмінням досконалим (на їхню думку) вміють:

95% – організовувати зберігання інформації для подальшого

Таблиця 1.

Аналіз вмінь працювати з інформацією

Питання анкети	Так, %	Частково, %	Ні, %
1. Я можу знайти потрібну мені інформацію в усіх існуючих джерелах.	55	45	-
2. Я вмію відбирати та оцінювати інформацію.	70	30	-
3. Я вмію перевіряти достовірність інформації.	51	45	-
4. Я вмію переробляти інформацію і створювати якісно нову.	43	55	2
5. Я вмію організовувати зберігання знайденої інформації для подальшого використання.	80	20	-
6. Я вмію контролювати свій час.	30	63	7
7. Я використовую соціальні мережі.	57	35	8
8. Я володію навичками швидкочитання.	12	49	39
9. Знання іноземної мови.	49% - «Знаю одну, але погано»; 14% - «Знаю одну на відмінно»; 29% - «Знаю дві мови»; 8% - «Знаю більше двох».		

використання;

- 68% – здійснювати пошук інформації в усіх можливих джерелах;
- 82% – відбирати й оцінювати її;
- 63% – перевіряти інформацію на достовірність;
- 55% – використовують соціальні мережі;
- 45% – володіють двома і більше іноземними мовами;
- 27% – володіють навичками скорочитання.

З тих, хто досконало володіє навичками пошуку інформації в усіх доступних джерелах вміють:

- 93% – організовувати зберігання інформації для подальшого використання;
- 86% – відбирати й оцінювати інформацію;
- 57% – перевіряти інформацію на достовірність;
- 54% – переробляти інформацію і створювати нову;
- 29% – контролювати свій час;
- 60% – використовують соціальні мережі;
- 40% – володіють двома і більше іноземними мовами;
- 7% – володіють навичками скорочитання.

Цікавим є те, що з тих учасників, хто *знає більше двох іноземних мов*: тільки 25% вміють здійснювати пошук необхідної інформації в усіх існуючих

ючих джерелах, відбирати і оцінювати знайдену інформацію, переробляти її і створювати нову, контролюючи власний час.

2. Одним із завдань дистанційного курсу «Куратор змісту (інформаційний аналітик)» було створення власного тематичного блога для подальшої публікації в ньому власних результатів навчальних досягнень. Блог – один із зручних способів розміщення, пошуку і оперативного обміну інформацією. Для викладацької діяльності особистий професійний блог виступає принципово новим інструментом організації навчання. Можна виділити наступні переваги освітнього блога [8]:

- публікації опитувальників, тестів, презентацій;
- розміщення навчальних відеофільмів з лекціями для перегляду;
- повідомлення про найближчі події, розміщення рекомендації та поради для студентів;
- обмін корисними посиланнями на ресурси Інтернет;
- обмін гаджетами з різними функціями (наприклад, інтерактивна таблиця Менделєєва, онлайн-калькулятор і т.і.);
- підтримка блогів колег, що сприяє створенню професійного мережевого викладацького співтовариства тощо.

Відмінності блога від традиційного щоденника обумовлюються середовищем: блоги зазвичай публічні і передбачають перегляд інформації сторонніми читачами, які можуть залишати свої коментарі щодо змісту. В даний час особливість блогів полягає не тільки в структурі записів, але і в простоті додавання нових записів.

3. Опанування навичками роботи в Твіттері. Твіттер – інструмент для відбору інформації через слідкування за відомими кураторами змісту та фахівцями конкретної предметної області. Це постійний анонс інформації в реальному часі, у будь-якій області і напрямі, ефективна система встановлення контактів.

В Твіттері учасники дають посилання, проводять опитування, розміщують оголошення, читають блоги відомих людей тощо.

4. Створення щоденної (щотижневої) тематичної газети за допомогою сервіса Paper.li. Сервіс являє собою агрегатор новин, автоматизований збір інформації. Необхідно тільки один раз задати відповідну тематику за допомогою хештегів, і сервіс автоматично шукає, систематизує і створює добірку матеріалів у газетному форматі.

За допомогою Paper.li викладач може підтримувати трансляцію контенту з Twitter, Facebook, Google+ і будь-якого іншого джерела (за допомогою букмарклет). На основі хештегів і посилань сервіс Paper.li розбиває всі записи за категоріями, наприклад, Technology, Art & Entertainment, Stories тощо. Крім того, окремі блоки представлені в розділах Media, Photos, Business.

5. Створення аккаунта в DIIGO <https://www.diigo.com/>. Сервіс зручний для систематизації інформації, збереження веб-сторінок у вигляді закладок.

Аккаунт DIIGO можна пов'язати з аккаунтом Twitter (обрані в Twitter твіти зберігаються в DIIGO). Викладач має можливість писати коментарі до ресурсів, створювати список тегів, включати автоматичний подвійний пошук результатів не тільки в Google, а й у власній бібліотеці по окремим тегам, ділитися закладками в соціальних мережах, додавати стікери на сторінку при спільній роботі. Таким чином створюється міні-соціальна мережа закладок.

7. Набуття навичок роботи з хмарним сервісом Evernote. Сервіс дозволяє викладачу створювати блокноти з нотатками різного характеру: записки, аудіо, фото, нагадування, цитати – будь-яку інформацію для їх подальшого перегляду і редагування.

За рахунок реалізації хмарних технологій, де б користувач не створював замітку – на комп'ютері, ноутбучі, смартфоні, планшеті, доступ до неї буде завжди на всіх пристроях, «прив'язаних» до аккаунту Evernote (при наявності доступу до мережі Інтернет). Цікавим є те, що за допомогою додатка Web Clipper можна зберігати у веб-версії Evernote фрагменти тексту, всю статтю, сторінку цілком, робити закладку або знімок екрана; а додаток Evernote Clearly дозволяє читати великі статті в Інтернеті без реклами, панелі навігації та інших зайвих елементів.

8. Корисним для викладацької діяльності є сервіс Symbaloo, який дозволяє створювати особистий робочий стіл прямо в Інтернеті. Крім корисних закладок на сервіси, викладачу можна зробити власний каталог контактної інформації, а також колекцію тематичних Інтернет-ресурсів. Symbaloo – агрегатор інформаційних потоків куратора змісту.

9. Pinterest – цікавий фотохостинг, що дозволяє викладачу додавати в режимі онлайн зображення, рисунки, фотографії, розміщувати їх в тематичні колекції, а також ділитися ними з іншими користувачами.

10. Дуже часто у викладача виникає необхідність перевірити інформаційний матеріал на достовірність та унікальність. Це можна зробити за допомогою спеціальних інструментів Text.ru та Findcopy.ru (<http://text.ru/>, <http://findcopy.ru/>).

При оцінці надійності ресурсу потрібно враховувати наявність адреси ресурсу, вказівки контактних даних авторів, мету створення ресурсу, актуальність даних, джерела інформації.

11. Для аналізу фотографій корисними є сервіси:

- Findexif (<http://www.findexif.com/>) – дозволяє отримати відомості про дату створення фото, параметри зображення, для деяких фото можна визначити місце зйомки;
- Fotoforensics (<http://fotoforensics.com/>) – сервіс, що дозволяє виявити

області на фотографії, які були відредаговані;

- сервіс TinEye (<https://www.tineye.com>) – зворотний пошук зображень, призначений для пошуку копій зображень в Інтернеті. Сюди можна завантажити фото, щоб знайти його оригінальне джерело і дізнатися, в яких джерелах воно публікувалося.

12. Web-сервіс Mindmeister являє собою програму, що дає змогу викладачу візуалізувати своє мислення за допомогою методу інтелект-карти – діаграми зв'язків, що використовуються для створення, візуалізації, структуризації та класифікації ідей, а також як засіб для навчання, організації, вирішення завдань, прийняття рішень, а також при написанні наукових робіт.

Викладач у своїй професійній діяльності може також використовувати:

- інструменти Інтернет для проведення вебінарів, конференцій, наприклад Wiziq (<http://www.wiziq.com/>)
- соціальні мережі і системи соціальних презентацій (Facebook, MySpace, Vkontakte, Odnoklassniki.ru);
- спільноти фахівців, наприклад LinkedIn (<https://www.linkedin.com/>), асоціація e-Learning фахівців (<http://www.elearningpro.ru/>);
- інструменти для створення і розміщення відеоматеріалів (<http://screenr.com>, <https://www.youtube.com/>).

Таким чином, за підсумками навчання в дистанційному курсі викладач оволодіває вміннями:

- формувати пошукові запити в мережі Інтернет;
- використовувати в роботі різні методи пошуку, систематизації та подання цифрової інформації;
- використовувати для пошуку, аналізу та систематизації інформації різні безкоштовні онлайн сервіси;
- використовувати для пошуку інформації портали відкритих освітніх ресурсів, бібліотечні пошукові системи, репозиторії відкритих публікацій;
- оцінювати достовірність знайденої в мережі Інтернет інформації;
- дотримуватися авторських прав інших учасників Інтернет спільноти, ліцензувати власні матеріали за допомогою відкритих ліцензій Creative Commons;
- створювати особисті акаунти в найбільш популярних соціальних мережах і використовувати їх можливості для пошуку, аналізу та систематизації інформації в рамках певної тематики.

Отже, учасник курсу засвоює такі функції куратора змісту [9]:

- Пошукова функція: визначення місця пошуку інформації, добір необхідних інструментів пошуку інформації, пошук інформації в різних джерелах, середовищах, базах.

- Аналітична функція: аналіз матеріалів, вибір релевантного; перевірка матеріалу на достовірність та дотримання авторських прав.
- Функція агрегації – публікації: класифікація матеріала за певними параметрами, розміщення його у визначених базах, на сайтах, платформах, а також поширення в соціальних мережах.
- Творча функція: реферування та коментування отриманого матеріалу, доповнення вихідного матеріалу своїми напрацюваннями, створення на базі знайденої інформації нового контенту.
- Розвиваюча функція: додаткові посилання до представленого матеріалу, пропозиції шляхів розвитку курування за даним матеріалом, рекомендації до підключення в мережу інших людей (кураторів).
- Дослідницька функція: дослідження роботи інших кураторів, вчених, користувачів мережі, включення їх напрацювань у свою діяльність, підключення нових вузлів в свою персональну навчальну мережу, дослідження можливості нових інструментів курування змісту і застосування їх у роботі.

Висновки. Отже, останнім часом чимало викладачів беруть на себе відповідальність не тільки за набуття нових знань та навичок, але й за свій безперервний професійний розвиток, використовуючи для власної професійної діяльності соціальні сервіси.

На сьогодні викладачу не обійтися без професійного зростання в освоєнні інформаційно-комунікаційних, хмарних технологій, різноманітних соціальних сервісів, інструментів Інтернет і необхідності їх застосування у власній професійній діяльності.

Отже, соціальні сервіси радикально змінили процес підготовки і планування викладачем навчальних занять, пошуку і роботи з джерелами навчальної інформації, створення, редагування, зберігання, подачі навчальних матеріалів, їх розповсюдження і публікації в мережі, організації спільної діяльності студентів, інформаційного забезпечення навчального процесу, оцінки і контролю навчальних досягнень студентів. В соціальних сервісах викладачі створюють власні правила і підходи ефективного особистого управління знаннями і професійною діяльністю в Інтернет.

Список використаних джерел:

1. Barr, R. B. From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education [Text] / B. Barr Robert, John Tagg // Change. 1995. – V. 27. – N 6. – P. 13–25.
2. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання: монографія [Текст] / О. О. Андрєєв, К. Л. Бугайчук, Н. О. Каліненко, О. Г. Колгатін, В. М. Кухаренко, Н. А. Люлькун, Л. Л. Ляхоцька, Н. Г. Сиротенко, Н. Є.

- Твердохлебова. – Х. : ХНАДУ, 2013. – 212 с.
3. Siemens, G. Knowing Knowledge [Електронний ресурс] / George Siemens. – Режим доступу: URL: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf.
 4. Downes, S. Connectivism and Connective Knowledge [Електронний ресурс] / Stephen Downes. – Режим доступу: URL: <http://www.downes.ca/post/54540>.
 5. Martin, M. M. Supporting Personal Learning Environments: A Definition of a PLE [Електронний ресурс] / Michele M. Martin. – Режим доступу: URL: <http://michelemartin.typepad.com/thebambooprojectblog/2007/08/supporting-pe-1.html>.
 6. Кухаренко В. М. Создание персональной учебной среды [Електронний ресурс] / В. М. Кухаренко. – Режим доступу: URL: <http://el-ukraine.wikispaces.com/1.1>.
 7. Твердохлебова Н.Є., Рибалко О. Особливості підвищення кваліфікації викладачів з використанням дистанційного навчання [Текст] / Н. Є. Твердохлебова, О. В. Рибалко // Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я. – 2014. – Ч.III. – с.84.
 8. Твердохлебова Н.Є., Рибалко О.В. Досвід опанування соціальними сервісами через дистанційний курс «Куратор змісту (інформаційний аналітик)» [Текст] / Н. Є. Твердохлебова, О. В. Рибалко // Дистанційна освіта у ВНЗ: інноваційні та психолого-педагогічні аспекти. – 2015. – 204 с. – С. 190–194.
 9. Wilson Liz. Why content curator is not editor. [Електронний ресурс] / Liz Wilson. – Режим доступу: URL: <http://community.paper.li/2012/03/07/why-a-content-curator-is-not-an-editor/>.

Transliteration of References:

1. Barr, R. B. (1995). From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 6, 13–25.
2. Andreev, O. O., Bugaychuk, K. L., Kalinenko, N. O., Kolgatin, O. G., Kukhareno, V.M., Lyulkun, N. A., Lyahotska, L. L., Sirotenko, N. G., Tverdokhlebova, N. E. (2013). *Pedagogichni aspekti vidkritogo distanziynogo navchannya*. – Kh.: 2013, 212.
3. Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Available at: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf.
4. Downes, S. (2011). *Connectivism and Connective Knowledge*. Available at: <http://www.downes.ca/post/54540>.
5. Martin, M. M. (2007). *Supporting Personal Learning Environments: A Definition of a PLE*. Available at: <http://michelemartin.typepad.com/thebambooprojectblog/2007/08/supporting-pe-1.html>.

6. Kukhareno, V.M. (2014). Sozdanie personalnoy uchebnoy sredi. Available at: <http://el-ukraine.wikispaces.com/1.1>.
7. Tverdokhlebova, N. E., Ribalko O.V. (2014). Osoblivosti pidvishennya kvalifikazii vkladachiv z vikoristannyam distanziynogo navchannya. Informaziyni tekhnologii: nauka, tekhnika, tekhnologiya, osvita, zdorovya, III, 84.
8. Tverdokhlebova, N. E., Ribalko O.V. (2015). Dosvid opanuvannya sozialnimi servisami cherez distanziyniy kurs «Kurator zmistu (informatsiyniy analitik)». Distantsiyna osvita u VNZ, 204, 190–194.
9. Wilson Liz. (2012). Why content curator is not editor. Available at: <http://community.paper.li/2012/03/07/why-a-content-curator-is-not-an-editor/>.



Tverdokhlebova N.E., Senior Lecturer
Movmyha N.E., Candidate of Psychological Sciences, Docent
Yevtushenko N.S., Ph.D., Associate Professor
Semenov E.O., Ph.D., Associate Professor,
National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, Ukraine

The relevance of using social services teacher of high school

natatv@ukr.net
movmyga@mail.ru
panama-0899@mail.ru
semyonov_zhenya@ukr.net

ТЕРНАВСЬКА Т.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціальної роботи,
Приватний вищий навчальний
заклад «Кіровоградський інститут
державного та муніципального
управління Класичного приватного
університету», м. Кіровоград, Україна

ЯЩУК Т.А.,

викладач циклової комісії з
гуманітарних дисциплін Коледжу
Приватного вищого навчального
закладу «Кіровоградський інститут
державного та муніципального
управління Класичного приватного
університету», м. Кіровоград, Україна

ПРОЕКТНА ПОЗААУДИТОРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕТИКИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРОФЕСІОНАЛА

*У статті теоретично обґрунтовано значення проектної позааудиторної діяльності як умови формування етики пізнавальної діяльності майбутнього професіонала. Визначено, що позааудиторна діяльність для сучасного студента передбачає позанавчальну діяльність у гуртах за інтересами, у клубах творчої самодіяльності, створенні спільних проєктів, де студенти самореалізуються в інтелектуальному, комунікативному, професійному та морально-етичному аспектах. Процес створення проєкту формує та активізує творчий пошук особистості майбутнього професіонала, мотивує до самостійності у тому числі і в умовах позааудиторної діяльності. **Ключові слова:** проєкт, позааудиторна діяльність, умови формування етики пізнавальної діяльності.*

В статье теоретически обосновано значение проектной внеаудиторной деятельности как условия формирования этики познавательной деятельности будущего специалиста. Определено, что внеаудиторная деятельность для современного

студента предусматривает внеучебную деятельность в группах по интересам, в клубах творческой самодеятельности, создании совместных проектов, где студенты самореализуются в интеллектуальном, коммуникативном, профессиональной и морально-этическом аспектах. Процесс создания проекта формирует и активизирует творческий поиск личности будущего специалиста, мотивирует к самостоятельности в том числе и в условиях внеаудиторной деятельности.

Ключевые слова: проект, внеаудиторная деятельность, условия формирования этики познавательной деятельности.

The article defines and theoretically proves the value of project extracurricular activity as a condition of the cognitive activity ethics formation of the future professional. It is denoted that extracurricular activity provides extra-educational activity for a modern student engaging him/her in the work of hobby groups, clubs of creative performances, creation of joint projects, in such a way the students are self-realized in different aspects, for example: intellectual, communicative, professional, moral and ethical. The process of creating a project forms and stimulates the personality's creative research of a future professional, motivates him/her to achieve the independence and improvement of his/her skills and that includes extracurricular activity. It's noted that the students develop the commutative skills and abilities working on the project in a variety of groups and performing different social roles (leader, performer, facilitator), get acquainted with the various points of view concerning the same environmental or social problem. Especially valuable vitalizing stimulus of cognitive activity ethics is that project learning does not violate the principle of ease, develops the spiritual, moral and ethical values and finally the implementation of work increases the degree of devotion to it. Students learn from their own experience and that of their comrades, see the result of their own work and creativity in the process of project extracurricular activity as a condition of the cognitive activity ethics formation of the future professional.

Key words: project, extracurricular activity, conditions of cognitive activity ethics formation.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Всебічно і гармонійно розвинена особистість сучасної молодшої людини, майбутнього професіонала, який творчо поєднуватиме особисті інтереси з інтересами суспільства, уміти правильно визначати життєві орієнтири, формується в умовах комплексного, системного і креативного використання основних технологій сучасних дидактичних систем як навчальної так і позанавчальної діяльності, що визначають фактори формування і розвитку пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

Позааудиторна діяльність для сучасного студента передбачає позанавчальну діяльність у гуртах за інтересами, у клубах творчої самодіяльності, створенні спільних проєктів, де є можливість реалізуватися особистості у реальному, а не теоретичному вимірі. Самореалізація молодшої людини у процесі створення проєкту формує та активізує творчий пошук, мотивує до самостійності та вдосконалення своєї майстерності у тому числі і в умовах позааудиторної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання відповідної проблеми...

Обґрунтуванню питань формування пізнавальної діяльності, соціальним та психолого-педагогічним аспектам створення умов для її розвитку приділяли значну увагу К. А. Альбуханово-Славська, С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьев, І. Д. Бех, К. Дубич, І. П. Волков, Н. Житнік, М. Зверева, Ю. Костюшко, Н. В. Кузьміна. Морально-етичним нормам вдосконалення навчально-пізнавальної активності присвячені наукові розвідки Л. М. Жалдак, П. Г. Лузан, В. А. Семиченко.

Поняття «умови» автори філософського словника трактують як «вагомий компонент комплексу об'єктивних речей і їх станів, взаємодій, з якого за необхідністю виникає існування даного явища» [5, с. 707].

Переваги у виокремленні особистісного самовдосконалення у процесі навчально-пізнавальної діяльності, умови становлення духовно-етичної та морально-ціннісної сфери аналізують також у контексті компетентісного підходу в освіті (М. Левочко, А. Мітяєва, І. Єрмаков). Компетентісний підхід сприяє формуванню особистості, здатної до саморозвитку, пізнання та самовдосконалення, передбачає спроможність особистості духовно розвивати, реалізовувати себе, створювати сприятливе соціальне середовище власного буття, динамізувати та застосовувати свій життєвий потенціал.

Реалізація підготовки майбутнього спеціаліста, стверджує Л. В. Кондрашова, неможлива без дотримання у навчальному процесі ВНЗ наступних умов: професійної спрямованості самосвідомості студента; здійснення змістовно-процесуального, імітаційно-ігрового і діалогічного підходів до навчання; включення студентів до ігрової та проблемно-ситуаційної діяльно-

сті з метою розвитку творчих здібностей їх особистості [2, с. 80].

Проектом можна назвати спеціально організований викладачем і самостійно виконуваний студентом комплекс дій, що завершується створенням продукту, який складається з об'єкта праці, виготовленого в процесі проектування, і його представлення у вигляді усної чи письмової презентації [3]. Отже, проект - це робота різного плану: від звичайного реферату і нестандартно виконаного завдання до дійсно серйозного дослідження із наступним його захистом, бо в його основі лежить спрямованість на результат діяльності суб'єктів навчання. Зовнішній результат можна буде побачити, застосувати на практиці. Внутрішній результат, досвід діяльності, стане безцінним досягненням студента, який поєднує знання і вміння, компетенції і цінності.

Досить ґрунтовне висвітлення науковцями проблеми психолого-педагогічних, морально-етичних та соціальних аспектів формування особистості, її етичних аспектів формування пізнавальної діяльності, безперечно розширює напрямки для подальшого дослідження проектної позааудиторної діяльності як умови формування етики пізнавальної діяльності майбутніх сучасних фахівців.

Формулювання цілей статті... Метою роботи є теоретичне та практичне обґрунтування значення проектної позааудиторної діяльності як умови формування етики пізнавальної діяльності майбутнього професіонала.

Виклад основного матеріалу дослідження... Під поняттям «умова» розуміємо стан або середовище для пізнання суб'єкта, за рахунок якого забезпечується ефективність організації пізнавальної діяльності. Ефективність пізнавальної діяльності забезпечується використанням педагогічних технологій, способів, прийомів, засобів для створення позитивної обстановки, середовища для навчальної діяльності, що і є, на наш погляд, необхідною умовою навчання [4, с. 45].

Для визначення чинників і умов формування етики пізнавальної діяльності, необхідно з'ясувати, що спонукає суб'єкта до діяльності.

До діяльності людину спонукають різні потреби, інтереси, нахили, відповідальність, які виступають мотивами діяльності. Наявність мотивів надає діяльності певного змісту, визначає її важливість для людини. Мета і мотиви спонукають людину до активного подолання перешкод, які виникають на шляху до одержання бажаного результату: діяльність завжди має певну спрямованість, оскільки в її результаті повинно щось досягатися. Діючи, людина подумки передбачає результат своїх дій, використовує для одержання цього результату різні засоби, співвідносить те, що виявляється в ході дій, з існуючим в її голові ідеальним кінцевим результатом діяльності [4, с. 46].

Уміння і навички формуються за наявності необхідних внутрішніх умов успіху будь-якої діяльності. Вони дають можливість людині володіти своїми

силами, цілеспрямовано ними користуватися, економити їх, прискорювати процес досягнення мети, підвищувати продуктивність діяльності. Поєднання навчальної та позанавчальної пізнавальної діяльності мобілізує інтелектуальні здібності особистості, спонукає її до духовного, морального та професійного успіху.

Формування пізнавальної діяльності студентів в умовах позааудиторної діяльності є необхідною соціально-педагогічною умовою формування етики пізнавальної діяльності майбутнього професіонала. Створити сприятливі умови для творчого й духовного розвитку, формування гармонійної особистості громадянина України, врахувати його природні інтелектуальні здібності, відтворити його спосіб мислення, національний характер та світогляд – основні завдання системи організації культурного дозвілля, яка охоплює сферу вільного часу дітей та молоді.

Особистість, яка є раціонально-діяльною, організованою та різнобічною, для якої характерне прагнення до максимально корисного використання свого часу, характерна організованість, цілеспрямованість, розумне використання вільного часу для власного розвитку є прямою протилежністю молодій людині, яка віддає перевагу «марнуванню часу», не має глибоких інтересів і нахилів, часто буває агресивною, грубою, або переважно проводить своє дозвілля з друзями і знайомими, найбільш цінуючи спілкування, спільні прогулянки, поїздки за місто, дискотеки [1, с. 29].

За версією А. Береславської існують ще декілька типів особистості залежно від ставлення до вільного часу. Тип діяльного, активного, однак, інтереси якого зосереджені на одному захопленні, якому він віддає весь вільний час, замінює тип працівника-ентузіаста, що практично позбавлений дозвілля, або має його в незначній кількості; мажор існує тип, який відрізняється пасивністю, схильністю до домашніх форм дозвілля [1, с. 29].

Вільний час, заповнений суспільно-корисною діяльністю, спрямованою на духовний, етичний, професійний та моральний розвиток особистості, формування її трудової та соціальної активності, самовдосконалення, саморозвиток та фізичної форми безперечно впливає на формування пізнавальної діяльності майбутнього професіонала в умовах поза аудиторної діяльності.

Сукупність навчальних занять та позанавчального спілкування у процесі створення спільних студентських проектів сприяє вдосконаленню та розвитку особистості. Творчість, навчання і самоосвіта, яка втілюється у спільній роботі та результаті, виходить за рамки обов'язкового спілкування та поєднує інтереси, думки та креативні здобутки молодих людей, споріднених по духу, моральним, етичним, духовним цінностям. Результат спільного креативного акту може мати предметну форму, бути у вигляді акту діяльності, а також у створенні завершених, наукових, маленьких або грандіозних проектів.

Проектні технології, до впровадження яких так активно закликають сучасних викладачів та студентів, спрямовані на стимулювання інтересу студентів до нових знань, на розвиток особистості через вирішення проблем і використання цих знань у конкретній практичній діяльності. Особливо актуальним є застосування методу проектів сьогодні, коли сучасна освіта та дозвілля мають бути збалансованими, особливо в екологічному та соціальному вимірах.

Робота над груповим проектом у процесі вивчення екологічних та суспільно-гуманітарних дисциплін сприяє формуванню комунікативної компетентності — здатності встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, досягнення партнерами взаєморозуміння, кращого усвідомлення ситуації і предмета спілкування. Проектна діяльність в екологічному та соціальному вимірах дає можливість сприяти становленню сучасного висококваліфікованого фахівця, на підставі вивчення екології та суспільно-гуманітарних дисциплін; формувати й розвивати екологічні, психолого-педагогічні, морально-етичні та соціологічні знання студентів, навчити їх аналізувати соціальні та екологічні закони і явища, виробити навички самостійного аналізу соціо-екологічних явищ, уміння застосовувати отримані знання при оцінюванні конкретної ситуації, сприяти оволодінню умінь та навичками, які потрібні у професійній та побутовій діяльності; формувати переконання та ціннісні орієнтації студентів відповідно до ідеалів гуманізму, демократії, соціальної справедливості, поваги до особистості, виховувати активну громадську позицію, сприяти усвідомленню ролі та значення соціальної та екологічної діяльності в становленні Української держави; сприяти розвитку в майбутніх професіоналів екологічної та морально-етичної культури, професійних й особистих якостей.

Підсумковим етапом вивчення екологічної дисципліни, у якості захисту результатів самостійної роботи, у навчально-виховному процесі коледжу приватного вищого навчального закладу «Кіровоградський інститут державного та муніципального управління Класичного приватного університету» (КІДМУ КПУ) для студентів спеціальностей «Соціальна робота» і «Правознавство» було створення творчого, групового та індивідуального міні-проекту, де підготовка і дослідження студентів вимагало таких етапів: створення проблеми чи її вибір, планування, пошук інформації, обробка та аналіз продуктів групової діяльності, презентація і портфоліо.

Студентами були представлені міні-проекти у вигляді слайд-шоу та відеороликів на теми «Сонячна система. Вплив сонця на біосферу. Використання сонячної енергії», «Кислотні дощі. Причини виникнення кислотних дощів», «Природні і антропогенні катастрофи», «Альтернативні джерела енергії» та сценок «Екологічне забруднення України», «Очищення стічних вод України».

Учасники групових міні-проектів намагалися гідно представити та захистити свої дослідження, а, найголовніше, зацікавити аудиторію тематикою своїх проектів, їх екологічним змістом, проблемою та креативними шляхами подолання цієї проблеми.

Роль викладача у проектній діяльності студентів базувалася на таких позиціях, де викладач – це: помічник у визначенні мети діяльності; консультант у плануванні та організації роботи; спеціаліст у багатьох галузях екологічної науки; координатор групового процесу; партнер спільної діяльності; експерт результатів творчої діяльності.

Критерії оцінювання міні-проекту були такими: якість доповіді; аргументованість, переконливість, упевненість доповідача; обсяг і глибина знань теми; загальна ерудиція; культура мови, відчуття часу; імпровізований початок, утримання уваги аудиторії; відповіді на запитання та вміння ставити їх аудиторії; ділові й вольові якості доповідача; колективний характер рішень, взаємодоповнення.

В рамках соціального проекту студенти КІДМУ КПУ організували добротчинну акцію «Подаруй дитині казку». У процесі підготовки до соціальної акції було зібрано кошти на придбання подарунків та фруктів хворим дітям гематологічного відділення Кіровоградської обласної дитячої лікарні. Організатори акції теж отримали моральне задоволення від того, що принесли радість та приділили увагу дітям у важкий період їхнього життя. Головною метою акції було дати онкохворим дітям відчуття себе не самотніми, не покинутими у біді. Тут варто підкреслити важливість залучення студентства та просто небайдужих людей до таких акцій. Важкохворим дітям потрібна психологічна підтримка та матеріальна допомога, яку може надати кожен, а саме: перерахування коштів на рахунок хворої дитини, придбання побутових речей, які так необхідні у лікарні, придбання канцтоварів, іграшок чи маленьких сувенірів.

Разом з тим, у гематологічному відділенні Кіровоградської обласної дитячої лікарні для онкологічно хворих діток, які щодня ведуть боротьбу за життя, постійно діє «Скарбничка хоробрості». Після проходження морально та фізично важких процедур діти можуть за власним бажанням вибрати із скарбнички собі подарунок – невеличку іграшку, пазли, розмальовку, альбом, олівці, конструктор. Це відволікає дитину від думок про хворобу і додає настрою. Поповнити скарбничку може кожен бажаючий, що і в умовах акції зробили студенти КІДМУ КПУ.

Наступним етапом соціального проекту студентів спеціальності «Соціальна робота» було виготовлення та дарування іграшок с фетру. Ця ідея виникла спонтанно і була наслідком креативного підходу до створення і втілення проекту. Було зібрано команду з небайдужих студентів, які не відмовилися витратити свій вільний час на соціальну акцію. На пошуки матеріалу та

самої роботи пішло не багато часу і усі завзято захопилися цією ідеєю, яка невдовзі принесла бажаний результат. Досить емоційним для студентів був похід до хворих дітей, які гралися та раділи іграшкам, виготовлених учасниками соціального проекту власноруч.

Висновки. Чи можна поставити під сумнів користь проектної технології, якщо в ході її застосування студент вчиться самостійно здобувати знання і використовувати їх для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань, бути корисним для природи та суспільства? Студентська аудиторія розвиває комунікативні навички та вміння, працюючи у різноманітних групах та виконуючи різні соціальні ролі (лідер, виконавець, посередник тощо), ознайомлюється з різними думками щодо однієї екологічної або соціальної проблеми. Особливо цінним активуючим стимулом формування етики пізнавальної діяльності є те, що проектне навчання не порушує принципу невимушеності, у міру виконання роботи зростає ступінь захопленості нею. Студенти вчать на власному досвіді й досвіді своїх товаришів, бачать результат своєї власної праці та творчості у процесі проектної позааудиторної діяльності як умови формування етики пізнавальної діяльності майбутнього професіонала.

Список використаних джерел:

1. Бреславська А.Б. Формування культури дозвілля студентів вищих навчальних закладів в умовах поза аудиторної діяльності як форма духовності / А.Б. Бреславська // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського : [збір. наук. праць: серія «Педагогічні науки»] / за ред. В.Д. Будака, О.М.Пехоти. – Миколаїв : МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2011. – Вип. 1.35. – С. 24-30.
2. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс : реали и перспективы / Лидия Валентиновна Кондрашова. — Кривой рог : КГПУ, 2007. — 474 с.
3. Проектна діяльність у школі / [упоряд. М. Голубченко]. — К.: Шкільний світ, 2007. — 128 с.
4. Тернавська Т.А Формування пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення психологічних дисциплін : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.09 / Тернавська Тетяна Анатоліївна. - Кривий Ріг, 2009. — 321 с.
5. Филосовский энциклопедический словарь / ред.кол. : Л.Ф. Ильичов и др. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — 849 с.

Transliteration of References:

1. Breslavska A.B. Formuvannia kultury dozvillia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv v umovakh poza audytornoï diialnosti yak forma dukhovnosti / A.B. Breslavka // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu im. V.O. Sukhomlynskoho : [zbir. nauk. prats: seriia «Pedahohichni nauky»] / za red. V.D. Budaka, O.M.Piekhoty. – Mykolaiv : MNU im. V.O. Sukhomlynskoho, 2011. – Vyp. 1.35. – S. 24-30.
2. Kondrashova L. V. Vysshiaïa pedahohycheskaïa shkola y Bolonsky protsess : realy y perspektivy / Lydiya Valentynovna Kodrashova. — Kryvoi roh : KHPU, 2007. — 474 s.
3. Proektna diialnist u shkoli / [uporiad. M. Holubchenko]. – K.: Shkilnyi svit, 2007. – 128 s.
4. Teranvska T.A Formkvannia piznavalnoi diialnosti studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv u protsesi vyvchennia psykhologichnykh dystsyplin : dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk. : spets. 13.00.09 / Ternavska Tetiana Anatoliivna. - Kryvyi Rih, 2009. – 321 s.
5. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar / red. kol : L. F. Ilyichov i dr. – M. : Sov. entsiklopediya, 1983. – 849s.



Ternavska T.A.

Ph.D., Associate Professor, Department of Social Work, Private Higher Educational Institution «Kirovograd Institute of State and Municipal Management at Classical Private University», Kirovograd, Ukraine

Yashchuk T.A.

Teacher, Humanities College, Private Higher Education Institution «Kirovograd Institute of State and Municipal Management at Classical Private University», Kirovograd, Ukraine

Outside-school project activity as a condition for the formation of future cognitive ethics professional

ternavskaya_20@mail.ru

kidmu_kpu2015@ukr.ne

ТРИГУБ І.П.

старший викладач кафедри ділової
іноземної мови
та міжнародної комунікації,
Навчально-науковий інститут
економіки та управління,
Національний університет харчових
технологій,
м. Київ, Україна

ПРОЦЕС ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ ТА ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

ІКТ розглядаються як інноваційні технології для покращення професійної компетентності педагога. У статті подано аналіз використання нової формули освіти - освіти через усе життя. Це можливо лише за умови впровадження сучасних ідей і технологій освіти і забезпечення раціонального рівня комп'ютеризації викладання та навчання. Застосування дистанційного навчання в системі освіти значно впливає на темпи та успішність засвоєння матеріалу, набуття необхідних ІКТ навичок та компетентностей майбутніх викладачів.

Ключові слова: інформаційні технології, інноваційний підхід, освіта, дистанційне навчання.

ІКТ рассматриваются как инновационные технологии для улучшения профессиональной компетентности педагога. В статье представлен анализ использования новой формулы образования - образование через всю жизнь. Это возможно лишь при условии внедрения современных идей и технологий образования и обеспечения рационального уровня компьютеризации преподавания и обучения. Применение дистанционного обучения в системе образования значительно влияет на темпы и успешность усвоения материала, приобретения необходимых ИКТ навыков и компетентностей будущих преподавателей.

Ключевые слова: информационные технологии, инновационный подход, образование, дистанционное образование .

ICT is considered as an innovative technology to improve the professional competence of teachers. The article presents the analysis of using a new education formula. This is education through life. This is possible only under condition of modern ideas introduction and education technologies and the sustainable level of computerization of teaching and learning. The use of distance learning in the education system greatly influences on the rate and success of learning the material, acquiring the necessary ICT skills and competences of future teachers.

Key words: *information technology, innovation, education, distance learning.*

Постановка проблеми. Необхідними умовами самореалізації особистості в професійній діяльності на початку ХХІ століття є доступність необхідного освітньо-інформаційного поля, озброєння людей не тільки готовими знаннями, скільки способами здобуття, осмислення та використання цих знань у нових обставинах. Сучасна цивілізація з її гуманізацією і демократизацією суспільних відносин, швидкою зміною техніки і технологій, інтелектуалізацією праці передбачає необхідність нової формули освіти - освіта через усе життя. На сьогодні це можливо лише за умови впровадження сучасних ідей і технологій освіти, які вбирають новітні вітчизняні та зарубіжні психолого-педагогічні здобутки щодо активізації навчання як провідного принципу освітнього процесу, забезпечення раціонального рівня комп'ютеризації викладання та навчання. Саме ця потужна науково-педагогічна база в сукупності з сучасними розробками в галузі інформаційних засобів сприяє розвитку інформатизації освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні інтерес дослідників інформатизації освіти та застосування різноманітних форм електронного (дистанційного) навчання в системі освіти зосереджений переважно на таких аспектах: педагогічні підходи до комп'ютеризації навчального процесу та створення педагогічних технологій (В.Беспалько, Б.Гершунський, А.Гуржій, І.Підласий); концептуальні педагогічні положення про дистанційне навчання (О.Андрєєв, В.Кухаренко, П.Стефаненко); дидактичні властивості комп'ютерних засобів навчання (О.Андрєєв, В. Биков, Г. Краснова, М.Моїсєєва, Є.Полат); освітній менеджмент (Л.Даниленко, О.Запесоцький, Л.Каїніна, Л.Карамушка, В.Симонов); дидактичні функції спілкування у дистанційному навчанні (О.Рибалко); методи творчого навчання за допомогою телекомунікаційних засобів (Г.Андріанова, Е.Хуторський).

Мета статті - розглянути роль та ефективно використання інформаційних технологій в освітньому процесі задля покращення професійної підготовки педагога.

Виклад основного матеріалу. Однією з найважливіших особливостей нашого часу є перехід розвинутих країн світу від індустріального до інформаційного суспільства. Об'єм знань, що породжується світовою спільнотою, подвоюється кожні два-три роки. Тому в сучасному інформаційному суспільстві необхідні вміння здобувати, критично осмислювати та використовувати інформацію, що передбачає оволодіння інформаційними технологіями. Базисом глобального процесу інформатизації суспільства є інформатизація освіти, яка повинна випереджати інформатизацію інших напрямів суспільної діяльності, оскільки саме тут формуються соціальні, психологічні, загальнокультурні і професійні підвалини для інформатизації суспільства. Уміння самостійно набувати знання на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства перетворюється в життєву необхідність кожного.

Вченими-методистами виділено 7 наскрізних для всіх рівнів освіти ключових компетентностей: уміння навчатися, загальнокультурна грамотність, здоров'язберігаюча, інформаційно-комунікативна, соціальна, громадянська, підприємницька компетентності. Такий перелік компетентностей є вмотивованим, він співвідноситься з тими вимогами, які ставляться до освіти в європейських країнах. Система освіти повинна забезпечити здатність людини до самоосвіти, сформувати вміння самостійно орієнтуватися в накопиченому людством досвіді, забезпечити набуття вмінь використання інформаційно-комунікаційних технологій для розв'язання поставлених задач, усвідомлення можливостей їх використання. Розв'язувати ці актуальні проблеми педагогіки покликані нові особистісно-орієнтовані педагогічні та інформаційні технології. Саме інформаційно-комунікаційні технології дозволять найбільш ефективно реалізувати можливості, що закладені в нових педагогічних технологіях. Результатами інформатизації освіти мають бути: розвиток інформаційної культури людини (комп'ютерної освіченості); розвиток змісту, методів і засобів навчання до рівня світових стандартів; скорочення терміну та підвищення якості навчання і тренування на всіх рівнях підготовки кадрів; інтеграція навчальної, дослідницької та виробничої діяльності; удосконалення управління освітою; кадрове забезпечення усіх напрямів інформатизації України шляхом спеціалізації та інтенсифікації підготовки відповідних фахівців.

Сучасна освіта розвивається в умовах бурхливого розвитку інформаційних технологій. Країни члени Європейського Союзу проголосили пріоритетом на період до 2010 року приєднання всіх освітніх систем країн ЄС до Лісабонської декларації, яка проголошує загальну тенденцію інформатизації освіти у країнах Європи. На думку Європейського комісара з питань освіти і культури Європейської комісії Вів'єн Редінг

“Одним з пріоритетів європейського співробітництва є використання мультимедійних та Інтернет технологій в рамках покращення якості освіти”

[1]. В.Редінг наголошує на необхідності оснащення якщо не всіх класів, то всіх шкіл найсучаснішими комп'ютерами та технологіями для того, щоб вчителі могли використовувати дані технології для покращення методів роботи та для того, щоб учні могли розширити власні горизонти пізнання через використання мультимедійних засобів у т.зв. необхідній критичній перспективі. Як стверджує В.Редінг [1], загальні освітні цілі тільки тоді будуть досягнуті, коли завдяки технологіям буде відчутно поліпшено якість викладання та навчання. Також слід відмітити, що інформаційні та комунікаційні технології складають частину обов'язкової загальної навчальної програми більшості європейських країн. На рівні початкової освіти лише сім країн не включили ІКТ до обов'язкових навчальних програм (Італія, Болгарія, Чеська республіка, Латвія, Литва, Угорщина та Словаччина)[1]. В інших країнах ІКТ включено до базового навчального плану, зміст ІКТ впроваджується згідно двом різним підходам: перший – ІКТ можуть викладатись як окремий предмет, інший – можуть бути застосовані для викладання інших предметів. Підготовка вчителів є також важливою сферою запровадження комп'ютерних технологій у контексті підвищення якості освіти у розвинених країнах Європи та світу. За даними Всесвітньої доповіді ЮНЕСКО [2] (<http://www.polpred.com/free/unesco/2.htm> - Всесвітня доповідь ЮНЕСКО про комунікацію та інформацію в 1999-2000) у всьому світі зросла кількість застосування засобів та мереж цифрових інформаційних технологій у галузі освіти. На період 1998 р. Більшість вчителів не було навчено ІКТ; вони досить обмежено застосовувати їх у навчальному процесі, школи не були достатньо оснащені комп'ютерними засобами навіть у найбільш розвинутих країнах. Сьогодні перед педагогічною громадськістю світу стоїть проблема підготовки вчителів, що здатні працювати в умовах швидкого поступу інформаційних та комунікаційних технологій, хоча такі технології, як кінофільми, відеофільми, телебачення та радіо, продовжують відігравати велику роль в освіті всіх країн.

Сьогодні мова йде саме про цифрові технології, тобто синтез засобів, обладнання та систем передачі інформації. В наші дні інформаційні технології складають широкий спектр не тільки самих технологій, а й обладнання та сфер його застосування. Ефективність застосування ІКТ широко досліджується вченими світу. Слід зазначити, що відділена передача знань через ІКТ спричиняє вплив на успішність учнів. Так, у 2000 р. в м. Хельсінкі (Фінляндія) було здійснено дослідження інноваційних методів навчання в рамках різноманітних дисциплін, в основі яких лежить практика застосування комп'ютеру. За даними джерела www2.ncsu.edu/oit/nsdsplit.htm [3], завдання, що передаються через так званий "технічний канал", такий, як телебачення, радіо, комп'ютерна мережа є ефективним засобом навчання. Застосування комп'ютерів впливає також на інтерес учня до навчання. При застосуванні так

званого “конструктивістського” навчання учнів спонукають навчатись в насиченому інформаційному середовищі, що створює власне уявлення про нього та формує відповідні навички та компетенції. Технічне забезпечення і роль нових методів та засобів навчання, що застосовуються під час навчального процесу, є досить значущими, особливо сучасні засоби сьогодні змінюють роль вчителя, який не тільки розповсюджує інформацію та навчає, а й надає підтримку учням по мірі того, як у них формуються погляди під час засвоєння різноманітної інформації. Сучасні засоби навчання та широкий спектр інформаційних технологій надають можливості для вчителя застосовувати в роботі так зване проблемно-орієнтоване або конструктивістське навчання в індивідуальному ритмі кожного учня, здійснювати контроль успішності новими інтерактивними методами та тим самим урізноманітнити власні педагогічні технології та форми роботи. Саме тому ми все частіше звертаємося до електронних інформаційних ресурсів навчального призначення. Звернення до пошукових систем дозволяє констатувати, що існує значна кількість освітніх ресурсів. Каталогів освітніх ресурсів умовно можна класифікувати в залежності від: цільового призначення та кола користувачів; форми представлення ресурсів; виду освіти (дошкільна, шкільна, вища, післядипломна, аспірантура, самоосвіта та інші); форм навчання (дистанційна, допоміжна до аудиторних занять, підготовка самостійних завдань, у тому числі рефератів, конкурси, олімпіади, тести тощо). Як показує практичний досвід педагога, створення електронних навчальних матеріалів потребує високої кваліфікації розробників та значних фінансових витрат і часових ресурсів. Тим не менше, для забезпечення відповідності якості навчання сучасним потребам навчальні заклади йдуть на такі витрати, при цьому значна кількість цих ресурсів створюється ініціативно педагогами.

Застосування різноманітних форм електронного (дистанційного) навчання в системі освіти також значно впливає на темпи та успішність засвоєння матеріалу, набуття необхідних ІКТ навичок та компетентностей майбутніх викладачів. Тому узагальнений принцип інформаційного суспільства спрощено можна сформулювати так: дати нову додаткову можливість людям бути успішними в успішній країні, використовуючи при цьому передові інформаційні комп'ютерні технології. Реалізовувати це потрібно через надання нових гнучких можливостей для будь-якої людини, в першу чергу педагогам, шляхом використання електронного (дистанційного) навчання. Беззаперечна цікавість до дистанційного навчання, що сьогодні зростає, був заснований на швидкому розвитку і розповсюдженні інформаційних і комунікаційних технологій, які розширюють діапазон доступних навчальних закладів, зменшують вартість навчання, дозволяють більш часто контактувати з учнями і викладачем під час навчального процесу, дають можливість брати участь в різних

спільних проектах і т. д. При цьому використання всіх цих можливостей не залежить від місця знаходження учнів і педагогів. Розвиток і конвергенція комп'ютерних і комунікаційних технологій дозволила створити такі програмні засоби для організації процесу комунікації, які можна ефективно використовувати в процесі дистанційного навчання і тим самим стирати дистанційні межі між учасниками навчального процесу.

Характерними рисами такого навчання є: гнучкість – учні, студенти, слухачі, що одержують дистанційну освіту, в основному, не ведуть регулярних занять, а навчаються у зручний для себе час та у зручному місці; модульність – в основу програми дистанційної освіти покладається модульний принцип; кожний окреми курс створює цілісне уявлення про окрему предметну область, що дозволяє з набору незалежних курсів – модулів сформувати навчальну програму, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам; паралельність – навчання здійснюється одночасно з професійною діяльністю (або з навчанням за іншим напрямком), тобто без відриву від виробництва або іншого виду діяльності; велика аудиторія – одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації великої кількості учнів, студентів та слухачів, спілкування за допомогою телекомунікаційного зв'язку студентів між собою та з педагогами; економічність – ефективне використання навчальних площ та технічних засобів, концентроване і уніфіковане представлення інформації, використання і розвиток комп'ютерного моделювання повинні призвести до зниження витрат на підготовку фахівців; технологічність – використання в навчальному процесі нових досягнень інформаційних технологій, які сприяють входженню людини у світовий інформаційний простір. При створенні системи дистанційної освіти необхідно у повному обсязі використати накопичений у вищій школі України науково-методичний потенціал, інформаційні ресурси та технології, досвід у здійсненні дистанційного навчання, існуючу спеціалізовану телекомунікаційну інфраструктуру та мережу вищих навчальних закладів України. При цьому потрібно забезпечити ефективне об'єднання зусиль Українського центру дистанційної освіти, вищих навчальних закладів та інших освітніх установ і організацій. В Україні створена така система дистанційної освіти, яка реалізує наступні принципи: безперервність – забезпечення в дистанційній освіті всіх рівнів, які прийняті в системі безперервної освіти в Україні: початкової, загальної середньої, професійної підготовки, вищої, додаткової, післядипломної освіти; демократизація – надання рівних можливостей всім закладам освіти у рішенні нормативно-правових, навчально-методичних, фінансово-економічних питань; інтеграція – створення віртуальної електронної бібліотеки навчальних дистанційних курсів, банків даних та баз знань із захистом авторських прав; глобалізація – відкритість інформаційних ресурсів та організація, навчальних процесів з використанням

телекомунікаційних мереж, включаючи мережу української академії наук; не перешкоджати самостійній діяльності навчальних закладів і сприяти розвитку різноманітних форм дистанційної освіти, що забезпечують державні стандарти освіти; не руйнувати існуючих регіональних центрів, інших об'єднань навчальних закладів та їх структурних підрозділів, які здійснюють дистанційну освіту. Додамо, що в основі електронного навчання лежать три базові речі: інформаційно-комунікаційні технології, електронні інформаційні ресурси та організаційно-методичне забезпечення. При цьому за індикаторами світової практики, їх співвідношення на поточний момент сегментується наступним чином: половина – це електронні ресурси, близько третини – організаційно-методичне забезпечення, решта (20%) – технології. Що стосується інформаційних ресурсів для електронного навчання, то основу їх складають дистанційні курси, що використовуються для забезпечення навчального процесу як у дистанційній, так і в очній формі, а також у комбінації форм навчання. Особливу роль INTEL відводить підготовці вчителів. Як стверджує Голова Ради Директорів корпорації INTEL Крейг Барретт, “Ми повинні дати студентам та школярам всі необхідні вміння для побудови успішної кар’єри в майбутньому. Перш за все цими знаннями ми маємо забезпечити вчителів, щоб вони могли передати свій досвід школярам. Щоб від них відходив перший поштовх в майбутніх змінах в підходах та методах навчання. Технології дозволяють вчителям легко ділитись успіхами та досвідом по всьому світу. Вони дають розуміння того, що в реальності вже зроблено і що потребує особливих зусиль. За допомогою технологій можна змінити методи та підходи в освітній практиці, і це дозволить вчителям бути лідерами, лідерами в своїй галузі, в освіті” (Крейг Барретт: Росии нужны цифровые преобразования. <http://www.computerra.ru/focus/34370/> [4]). Важливим фактором для запровадження комп’ютерних технологій у навчальний процес є досягнення учнями і студентами певного рівня інформаційної грамотності. Дане поняття пов’язане з тим, що більшість закладів, які впроваджують дистанційне навчання в системі освіти, вимагають від учнів чи студентів відповідного рівня кваліфікації та вводять відповідні стандарти. Так, наприклад, американські педагоги розробили серію стандартів для доколежного навчання з питань інформаційної та технічної грамотності старших школярів – Національні стандарти технічної підготовки (National Educational Technology Standards, NRTS – cnets.iste.org) [5]. Водночас країни ЄС вже на початку 2000 року вели обов’язковий сертифікат з комп’ютерної грамотності для випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

Висновки. Аналізуючи основні тенденції та підходи до запровадження комп’ютерних технологій в системі освіти, слід визнати, що останнім часом освіта значно розширює спектр технологій, що пов’язані з комп’ютером та

всесвітніми інформаційними мережами. Важливим є діяльність міжнародних організацій, що фахово опікуються навчальними програмами для вчителів, які спрямовують зусилля не тільки на роботу з учнями, а й на підготовку вчителів, створенню можливостей набуття необхідних навичок та компетентностей (наприклад: 1-сайт Організації Об'єднаних Націй – www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus, де є навчальний матеріал для школярів з питань здоров'я, оточуючого середовища, різноманітні інтерактивні ігри, карти, бази даних, вікторини; 2-проект ООН-www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus; 3-застосування „електронних класних дощок” www.sisweb.com/math/whiteboard/, груп новин (www.peg.apc.org/~iearn/works.htm), конференцій з використанням комп'ютерів (www.ascusc.org/jcmc/), спеціальних програм, як, наприклад, Collaborative and Multimedia Interactive Learning Environment (Спільне та мультимедійне навчальне середовище - www.cc.gatech.edu/gvu/edtech/CaMILE) і The Knowledge Integration Environment (Інтегроване інформаційне середовище - www.kie.berkeley.edu/KIE). Всі ці та інші аспекти є наразі найактуальнішими для освітян України. Розбудова інформаційного освітнього простору сьогодні потребує від молодих вчителів володіння сучасними ІКТ та вміння застосовувати їх у навчанні та у повсякденному житті. Так, для країн Європейського Союзу та інших економічно розвинених країн світу застосування комп'ютерних технологій, розвиток дистанційних форм навчання, розвиток інститутів відкритої освіти є чи не найважливішими завданнями сьогоденних державних програм. Україна також проголошує важливим пріоритетом та стратегією курс на покращення якості освіти і, в першу чергу, ефективне запровадження інформаційних та комунікаційних технологій в освітню галузь, а досвід зарубіжних колег може стати цікавим джерелом освітньої практики та обміну інформацією, можливістю інтеграції українських освітян до сучасних світових технологій та освітніх процесів.

Список використаних джерел:

1. Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe.- 2004 Edition. – Eurydice / The information network on Education in Europe. – P.3
2. Всесвітня доповідь ЮНЕСКО про комунікацію та інформацію в 1999-2000 – <http://www.polpred.com/free/unesco/2.htm>
3. North Carolina State University – www2.ncsu.edu/oit/nsdsplit.htm
4. Крейг Баррет: России нужны цифровые преобразования. – <http://www.computerra.ru/focus/34370/>
5. Національні стандарти технічної підготовки (National Educational Technology Standards, NRTS) (cnets.iste.org).



Trygub I.P.

Senior Lecturer, Department of Business Foreign Languages and International Communication, Education and Research Institute of Economics and Management, National University of Food Technologies, Kyiv, Ukraine

The process of informatization of education and the use of ICT to improve the professional competence of the teacher

t.innycya@mail.ru

ТУРЧИНА І.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра дошкільної та початкової
освіти, Чернігівський національний
педагогічний університет
імені Т.Г. Шевченка
м.Чернігів, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ

У статті розглядаються особливості підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи в інклюзивних групах. Проаналізовано специфіку використання технологій контекстного навчання в процесі вивчення дисципліни «Інклюзивна освіта».

Ключові слова: інклюзивна освіта, дитина з особливими освітніми потребами, підготовка майбутніх вихователів, технологія контекстного навчання.

В статье рассматриваются особенности подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений к работе в инклюзивных группах. Проанализирована специфика использования технологии контекстного обучения в процессе изучения дисциплины «Инклюзивное образование».

Ключевые слова: инклюзивное образование, ребенок с особыми образовательными потребностями, подготовка будущих воспитателей, технология контекстного обучения.

The article is concerned with the special aspects of future preschool teachers' training for work in inclusive groups. The following issues are being analysed: inclusive education, teacher's training for work under conditions of inclusive education, aims, tasks and results of learning the discipline "Inclusive Education". The essence and specific features of using the context learning technology in the process of studying the discipline "Inclusive Education" have been analysed. Basic forms of students' activities within the technology have been

characterized. They are as following: academic learning activities, quasiprofessional activities, educational and professional activities. New learning forms and methods, promoting the transformation of students' learning activities into professional ones, have been demonstrated. It has been determined that effective teaching methods are: visualization, pair lectures, webinars, workshops, teaching practice in inclusive groups; popular movies review, trips to inclusive pre-schools, business games, individual and group projects.

Key words: *inclusive education, child with special educational needs, future preschool teachers' training, context learning technology.*

Пріоритетним напрямом державної політики у сфері освіти є забезпечення конституційних прав дітей з особливими освітніми потребами. Відповідно до Конституції України та законодавства у галузі освіти, реабілітації, соціального захисту держава має забезпечити доступність до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини шляхом запровадження інклюзивної освіти [1].

Починаючи з 2001 року в межах науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах», започаткованого Міністерством освіти і науки України, Інститутом спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України та Всеукраїнським фондом «Крок за кроком», в Україні розпочалася робота щодо інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільне середовище [2]. На сьогоднішній день фондом «Крок за кроком» реалізовано проекти «Реалізація прав людини через рівний доступ до якісної освіти» (2001-2002 рр.), «Змінімо світ для дітей з особливими потребами – кроки до партнерства» (2002 р.), «Адвокатство батьків – обстоювання права на інклюзивну освіту для дітей з особливими потребами» (2003 р.), «Розвиток модельних центрів інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами» (2003-2005 рр.), «Створення ресурсних центрів інклюзивної освіти для батьків дітей з особливими потребами» (2005-2007 рр.), «Впровадження інклюзивної освіти в Україні» (2007 р.) [2].

Інклюзивна освіта являє собою таку організацію освітнього процесу, при якій всі діти, незалежно від їх фізичних, психічних та інших особливостей, навчаються разом зі здоровими однолітками. У 2010 році Міністерством освіти і науки України прийнято Концепцію розвитку інклюзивної освіти, основною метою якої є «визначення пріоритетів державної політики у сфері

освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами» [1]. Одним із шляхів упровадження Концепції розвитку інклюзивної освіти є модернізація вищої педагогічної освіти, яка передбачає спеціальну підготовку педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання [1].

На наш погляд, саме вихователь дошкільного навчального закладу розпочинає роботу щодо інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільство, забезпечуючи їх психолого-педагогічний супровід. Тому професійна компетентність майбутніх фахівців сучасної системи дошкільної освіти в умовах інклюзивного навчання є однією з умов реалізації інклюзивної освітньої моделі.

Аналіз останніх досліджень. Питання підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивних навчальних закладах висвітлювалися українськими та російськими вченими: С. Альохіною, А. Аніщук, О. Антоною, К. Волковою, О. Воробйовою, В. Засенком, А. Колупаєвою, О. Кузьміною, О. Мартинчук, Н. Назаровою, Т. П'ятаковою, Л. Савчук, І. Хафізулліною, Ю. Шумилівською, І. Юхимець та іншими.

Особливості використання технології контекстного навчання у процесі підготовки майбутніх педагогів досліджували А. Вербицький (автор технології), В. Желанова, В. Іщук, О. Ларіонова, С. Чорничина та інші.

Мета статті – проаналізувати специфіку використання технології контекстного навчання в процесі підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи в інклюзивних групах.

Насамперед розглянемо сутність поняття «підготовка педагога до роботи в умовах інклюзивного навчання». Ми погоджуємося з поглядами О. Кузьміної, яка розглядає її як цілеспрямований і творчий процес розвитку професійної компетентності педагогів, спрямований на досягнення гуманістичних цілей і становлення педагогічних цінностей, в результаті якого у педагогів формується здатність вирішувати професійні завдання в області інклюзивної освіти [3, с. 341].

Результатом такої підготовки за О. Кузьміною стає формування у педагогів готовності і здатності вирішувати професійні завдання:

- Розуміти філософію інклюзивної освіти, знати і вміти виявляти психолого-педагогічні особливості вікового й особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами;
- Уміти відбирати оптимальні способи організації інклюзивної освіти та форми психолого-педагогічного супроводу дошкільників з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання;
- Організовувати спільну діяльність дітей з нормальним і поруше-

ним розвитком;

- Застосовувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу, орієнтовані на ціннісне ставлення до дітей з ООП та інклюзивної освіти в цілому;
- Створювати корекційно-розвивальне середовище в умовах інклюзивного освітнього простору і використовувати наявні ресурси для розвитку всіх дітей;
- Здійснювати професійну самоосвіту з питань спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком [3, с. 340-341].

З метою удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів та забезпечення якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України рекомендовано з 2012/2013 навчального року запровадити у навчальному процесі вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних працівників за напрямом (спеціальністю) «Дошкільна освіта» навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти» відповідно до програми «Основи інклюзивної освіти», розробленої Інститутом спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України [4].

Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи в умовах інклюзивного навчання в Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т.Г. Шевченка здійснюється у процесі вивчення дисциплін «Психологія», «Основи дефектології та логопедії», «Інклюзивна освіта». Курс «Інклюзивна освіта» є своєрідним підсумком попередньої підготовки.

Мета навчальної дисципліни – підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах.

Завданнями навчальної дисципліни є: ознайомити студентів з нормативно-правовим забезпеченням інклюзивної освіти, з досвідом реалізації інклюзивного навчання в різних країнах, підвищити рівень професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти з психолого-педагогічних та методичних умов організації інклюзивного навчання; формувати вміння створювати індивідуальну програму розвитку дитини, виробити навички командної роботи при навчанні та вихованні дітей з особливими потребами; забезпечити досконале володіння стратегіями взаємодії з батьками дітей з особливими потребами; сформувати навички диференційованого викладання та оцінювання.

У процесі вивчення дисципліни студенти набувають знань про особливості інклюзивної освіти як моделі соціального устрою, міжнародне та українське законодавство і політику в галузі спеціальної та інклюзивної освіти,

досвід організації інклюзивного навчання у різних країнах та особливості впровадження інклюзивного навчання в Україні, шляхи включення дітей з особливими потребами до системи дошкільної освіти; вплив різних видів розладів на процеси навчання і виховання дітей з особливими потребами; стратегію роботи з дітьми з особливими потребами.

Студенти оволодівають умінями здійснювати моніторинг дітей з особливими освітніми потребами, виявляти особливості розвитку дитини з урахуванням інформації різних фахівців з метою визначення характеру та причин відхилень в розвитку та поведінці, розробляти індивідуальну програму розвитку дітей з особливими освітніми потребами та здійснювати відповідний психолого-педагогічний супровід цих дітей.

Програма підготовки педагогів інклюзивної освіти включає три змістові модулі:

Змістовий модуль 1. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. Теоретико-методологічні та нормативно-правові засади інклюзивної освіти дітей дошкільного віку.

Змістовий модуль 2. Сучасна практика організації інклюзивної освіти в умовах дошкільного виховання України. Педагогічні стратегії та підходи у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Змістовий модуль 3. Технологія складання індивідуальної програми розвитку дитини в умовах інклюзивного середовища.

На нашу думку, підготовка майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти до роботи в інклюзивних групах буде більш ефективною за умови використання технології контекстного навчання, орієнтованої на професійно-особистісний розвиток студентів. Вищезначена технологія передбачає трансформацію навчальної діяльності студентів у професійну, тобто послідовне моделювання у формах діяльності студентів змісту професійної діяльності фахівців. Контекстне навчання орієнтується на те, що знання, вміння, навички – це засіб вирішення задач діяльності професіонала, а не предмет навчання. Процес навчання йде без заучування – студенти мимовільно запам'ятовують знання, оскільки використовують їх при вирішенні запропонованих завдань, виконанні вправ [5, с.42].

Технологія контекстного навчання складається з трьох базових форм діяльності:

1) Навчальна діяльність академічного типу (здійснюється передача та засвоєння інформації) з провідною роллю лекції та семінару;

2) Квазіпрофесійна діяльність, яка моделює умови, зміст і динаміку виробництва (ділова гра, яка дозволяє впорядкувати знання, вміння, навички, отримані на всіх попередніх етапах навчання і скласти їх в цілісну динамічну систему);

3) Навчально-професійна діяльність (НДРС, виробнича практика, курсова робота, дипломний проект) [5, с.43].

Проміжними можуть виступати будь-які форми, що забезпечують поетапну трансформацію однієї базової форми діяльності студентів в іншу: проблемні лекції, семінари-дискусії, case-study, групові практичні заняття тощо. Особливе місце у контекстному навчанні займають активні форми і методи навчання або технології активного навчання, які спираються не тільки на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, а й на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування [5, с.43].

Розглянемо специфіку використання технології контекстного навчання в процесі вивчення дисципліни «Інклюзивна освіта». Підготовка майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти здійснюється у процесі лекційних, практичних занять, самостійної та індивідуальної роботи студентів, проходження педагогічної практики.

У межах навчальної діяльності академічного типу ефективним виявилось використання таких форм навчання, як лекція-візуалізація за темою: «Універсальний дизайн в освіті як основна умова впровадження інклюзії», лекції вдвох за темами: «Умови організації інклюзивної освіти в дошкільному навчальному закладі», «Організація інклюзивного навчання дітей з різними видами порушень психофізичного розвитку», де в якості другого лектора було запрошено вихователя інклюзивної групи дошкільного навчального закладу; вебінари з інклюзивної освіти («Технологія складання індивідуальної програми розвитку дитини в умовах інклюзивного середовища», «Шляхи впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах», «Сенсорні стилі навчання і їх вплив на поведінку дітей в інклюзивному класі» та ін.), що забезпечували не тільки високу інформаційну насиченість, але й активну діяльність студентів.

На практичних заняттях відбір методів здійснювався з урахуванням закономірностей трансформації отриманих знань у професійні вміння. У межах першої базової форми навчання застосовувалася демонстрація фрагментів художніх («Форрест Гамп», «Зірочки на землі», «Та, що створила диво» та ін.) та науково-популярних фільмів про людей з особливими освітніми потребами, екскурсії до інклюзивних дошкільних навчальних закладів, перегляд фрагментів занять, проведених досвідченими вихователями в інклюзивних групах, та їх аналіз. До того ж вищеозначені методи забезпечували формування толерантного ставлення до дітей з ООП.

Використання методу проектів сприяло підвищенню фахової компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Безпосередньо на практичних заняттях студенти виконували групові міні-проекти: створювали ейдетичні схеми за темами занять «Досвід організації

інклюзивного навчання у різних країнах», «Інклюзія дітей з різними видами порушень психофізичного розвитку в умовах дошкільних навчальних закладів», «Інклюзія дітей з розладами поведінки та емоцій в умовах дошкільних навчальних закладів», розробляли проекти власних дитячих садків із урахуванням вимог інклюзивної освіти.

У процесі виконання самостійної та індивідуальної роботи виконувалися індивідуальні та групові проекти як короткострокові: написання пам'яток для батьків, які виховують дітей з ООП, виготовлення стоп-сигналів для дітей з раннім дитячим аутизмом, дослідження дошкільного закладу за критеріями наявності основних складових універсального дизайну, створення інфографіки (візуального відображення даних) за питаннями до екзамену, так і довгострокові: добір матеріалів для папок-пересувок з питань інклюзивного навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, розробка блогів з інклюзивної освіти.

Щодо останнього виду роботи, то студенти мали змогу продовжувати ведення блогів і після закінчення вивчення дисципліни «Інклюзивна освіта».

Квазіпрофесійна діяльність майбутніх вихователів ДНЗ передбачала проведення ситуативно-рольових, ділових ігор та розгляд педагогічних ситуацій.

Як зазначає В. Желанова, у технології контекстного навчання особливо-го значення набувають імітаційні форми організації навчання, спрямовані на забезпечення активної навчально-пізнавальної діяльності, у ході якої студент отримує можливість освоєння професійної діяльності у процесі її імітації. Імітаційні форми організації навчання поділяються на ігрові (контекстні ділові ігри) й неігрові (аналіз педагогічних ситуацій і розв'язання педагогічних задач) [6].

Відповідно до «Інструктивно-методичних рекомендацій щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» від 12.10.2015 року № 1/9-487, вихователь у першу чергу повинен ознайомити батьків дітей, які відвідують заклад, щодо особливостей інклюзивного навчання, цілей та завдань, переваг інклюзії [7]. Підготувати майбутніх вихователів до цього виду діяльності можливо через проведення на практичному занятті ситуативно-рольової гри: «Батьківські збори». Тематику батьківських зборів студенти мають змогу обрати самостійно.

Ефективними виявилися й інші ситуативно-рольові ігри: розробка і проведення в межах аудиторії фрагментів корекційно-розвивальних занять для дітей з обмеженими можливостями здоров'я, фрагментів занять для групи дітей різного віку, в тому числі і з особливими освітніми потребами. Це дозволило зімітувати діяльність вихователя в інклюзивній групі.

Щодо застосування ділових ігор в межах другого виду діяльності, то в

їх якості може виступати розробка індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Індивідуальна програма розвитку допомагає педагогічному колективу дошкільного закладу пристосувати освітнє середовище до потреб дитини з особливими освітніми потребами. Мета програми полягає у визначенні конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами.

Нами було проаналізовано різні зразки індивідуальних програм розвитку для дітей різних вікових груп (проект «Інклюзивна освіта: крок за кроком», О.Гаяш). На нашу думку, для дітей дошкільного віку доцільним буде використання синтезованого варіанту програми.

Отже, складовими індивідуальної програми розвитку визначено:

1. Інформація про дитину загального характеру:

Ім'я дитини, її вік, адреса, телефон, імена батьків, особливості психофізичного розвитку, дата зарахування дитини до закладу, термін дії ІПР.

2. Наявний рівень знань і вмінь дитини.

Наводяться відомості про вміння дитини, сильні якості, стиль навчання, інформація про вплив порушень дитини на її здатність до навчання, відомості про рівень розвитку дитини.

3. Цілі і завдання.

Саме вони мають допомогти дитині опанувати певні знання і вміння. Вони мають відповідати поточному рівню розвитку дитини. Цілі мають бути визначені в усіх сферах, де спостерігаються випередження або відставання у розвитку (інтелектуальний, соціальний і емоційний розвиток, розвиток моторики, мовленнєві навички тощо).

4. Спеціальні та додаткові послуги.

В індивідуальній програмі розвитку слід передбачити заняття з відповідними фахівцями (логопедом, фізіотерапевтом, психологом та іншими спеціалістами).

5. Адаптації/модифікації.

При розробці програми необхідно звернути увагу на необхідне облаштування середовища; використання належних навчальних методів, матеріали та обладнання; урахування сенсорних та інших потреб дитини.

6. Термін дії ІПР.

7. Інформація про прогрес дитини.

Невід'ємною складовою процесу розробки ІПР є оцінка і збирання відомостей про успіхи дитини. При цьому можуть збиратися зразки робіт дитини, результати спостережень, описи поведінки, результати порівнянь з типовим рівнем розвитку, результати тестів тощо [8, с. 7-9], [9].

Розробка індивідуальної програми розвитку на заняттях здійснювалася колективно – за участю «групи фахівців», «вихователів ДНЗ» та «батьків»,

але як показав досвід, цей вид роботи виявився найважчим для виконання. Оскільки ІПР необхідно було створити, опираючись на особливості психофізичного розвитку уявної дитини.

Перетворення набутих студентами знань у професійні вміння уможливив розгляд конкретних педагогічних ситуацій. Зміст педагогічних задач та ситуацій необхідно добирати відповідно до етапів формування професійних умінь: аналіз готових варіантів педагогічної діяльності, оволодіння професійними вміннями з обґрунтування, вибору і конструювання способів роботи за зразком, формування сукупності професійних умінь для самостійного конструювання прийомів роботи з дошкільниками. Так, на практичних заняттях розглядалися педагогічні ситуації, які сприяли пошуку власних варіантів їх розв'язання і подальшому формуванню навичок професійно-творчої взаємодії з вихованцями та батьками дітей. До того ж студенти мали змогу самостійно дібрати педагогічні ситуації, а потім проаналізувати їх. Наведемо приклад конкретної педагогічної ситуації: «На ігровому майданчику дитина з розладами спектра аутизму раптово почала плакати і кричати. Ваші дії як вихователя».

Ефективним на практичних заняттях виявилось використання методу дискусії. Адже саме цей метод дозволяє критично осмислити проблему, виявити багатогранність підходів з приводу питань, які розглядаються, стимулює до власного обґрунтованого висловлювання. Дискусія являє собою професійно-ділове спілкування, метою якого є досягнення взаєморозуміння у професійній діяльності за допомогою фахових комунікативних умінь і навичок. На заняттях проводилися дискусії за темами: «Інклюзія і сегрегація: за і проти», «Дитина з особливими освітніми потребами очима батьків та фахівців».

Навчально-професійна діяльність як третя базова форма діяльності є завершальним етапом підготовки майбутнього фахівця у галузі дошкільної освіти. У межах цієї форми студенти проходять педагогічну практику в дошкільних навчальних закладах, спостерігають за роботою вихователів, асистентів вихователів, проводять заняття в інклюзивних групах.

Окрім цього, у процесі написання курсових робіт та проектів здійснюється застосування отриманих знань і умінь при розв'язанні завдань, пов'язаних із сферою професійної діяльності. Наводимо орієнтовну тематику курсових робіт з дисципліни «Інклюзивна освіта»:

«Індивідуальний підхід у навчанні дітей з порушеннями мовлення в дошкільному закладі», «Інклюзивна освіта дітей з особливими освітніми потребами як фактор їх соціальної інтеграції», «Формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в умовах дошкільного закладу» тощо.

Отже, контекстне навчання мотивує студентів до засвоєння знань шляхом виявлення зв'язків між конкретним знанням і його застосуванням, створює умови для подальшого саморозвитку та самовдосконалення з метою досягнення вищих ступенів професійного становлення, забезпечує інтеграцію навчальної та професійної діяльності студентів. Результатом такої інтеграції є професійна готовність студентів до майбутньої діяльності в інклюзивному середовищі.

Список використаних джерел:

1. Концепція розвитку інклюзивної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/
2. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://ussf.kiev.ua/ie_scientific_pedagogical_experiment/
3. Кузьмина О.С. Особенности организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Електронний ресурс] / О.С. Кузьмина // В мире научных открытий. Красноярск. Научно-инновационный центр (Проблемы науки и образования). – 2013. – №11.8. – С. 337-344. – Режим доступу до ресурсу: <http://discover-journal.ru/archive/articles/2013/11.8/11.82013.pdf>
4. Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://document.ua/pro-zaprovadzhennja-navchalnoyi-disciplini-osnovi-inklyuzivn-doc101965.html>
5. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе [Електронний ресурс] / А.Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39-46. – Режим доступу до ресурсу: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-v-kompetentnostnom-podhode-1>
6. Желанова В. В. Структурно-логічна модель технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів [Електронний ресурс] / В. В. Желанова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 8. – С. 184-193. – Режим доступу до ресурсу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_8_24
7. «Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» Додаток до листа МОН від 12.10.2015 року № 1/9-487 [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/48151/>
8. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / Під заг. ред. Софій Н.З. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плетяди», 2015. – 66 с. – с. 7-9. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://elibrary.kubg.edu.ua/14802/1/N_Zaerkova_I_Lucenko_Individ_program_IPPO.pdf

9. Гаяш О. Методичні рекомендації щодо складання індивідуальної програми розвитку учня з особливими освітніми потребами / О.Гаяш [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://ppko-koippo.edukit.kr.ua/Files/downloads/metod_rekom_do_ipr_2.doc

Transliteration of References:

1. Konceptsiya rozvy`tku inklyuzy`vnoyi osvity` [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu do resursu: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/
2. Vseukrayins`ky`j fond «Krok za krokom» [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu do resursu: http://ussf.kiev.ua/ie_scientific_pedagogical_experiment/
3. Kuz`my`na O.S. Osobennosty` organy`zacy`y podgotovky` pedagogov k rabote v uslovy`yax y`nklyuzy`vnogo obrazovany`ya [Elektronny`j resurs] / O.S. Kuz`my`na // V my`re nauchnykh otkryty`j. Krasnoyarsk. Nauchno-y`nnovacy`onnyj centr (Problemy nauky` y` obrazovany`ya). – 2013. – #11.8. – S. 337-344. – Rezhy`m dostupu do resursu: <http://discover-journal.ru/archive/articles/2013/11.8/11.82013.pdf>
4. Pro zaprovadzhennya navchal`noyi dy`scy`pliny` «Osnovy` inklyuzy`vnoyi osvity`» [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu do resursu: <http://document.ua/pro-zaprovadzhennja-navchalnoyi-disciplini-osnovi-inklyuzivn-doc101965.html>
5. Verby`czky`j A. Kontekstnoe obuchenye v kompetentnostnom podxode [Elektronny`j resurs] / A.Verby`czky`j // Vysshee obrazovany`e v Rossy`y`. – 2006. – # 11. – S. 39-46. – Rezhy`m dostupu do resursu: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-v-kompetentnostnom-podhode-1>
6. Zhelanova V. V. Strukturno-logichna model` texnologiyi kontekstnogo navchannya majbutn`ogo vchy`telya pochatkovy`x klasiv [Elektronny`j resurs] / V. V. Zhelanova // Pedagogichni nauky`: teoriya, istoriya, innovacijni texnologiyi. – 2014. - # 8. - S. 184-193. – Rezhy`m dostupu do resursu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_8_24
7. «Instrukty`vno-metody`chni rekomendaciyi shhodo organizaciyi diyal`nosti inklyuzy`vny`x grup u doshkil`ny`x navchal`ny`x zakladax» Dodatok do ly`sta MON vid 12.10.2015 roku # 1/9-487 [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu do resursu: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/48151/>
8. Stvorenniya indy`vidual`noyi programy` rozvy`tku dlya ditej z osobly`vy`my` osvitnimy` potrebamy`: metody`chny`j posibny`k / Pid zag. red. Sofij N.Z. – K.: TOV «Vy`davny`chy`j dim «Pleyady`», 2015. – 66 s. – s. 7-9. [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu do resursu: http://elibrary.kubg.edu.ua/14802/1/N_Zaerkova_I_Lucenko_Individ_program_IPPO.pdf
9. Gayash O. Metody`chni rekomendaciyi shhodo skladannya indy`vidual`noyi programy` rozvy`tku uchnya z osobly`vy`my` osvitnimy` potrebamy` / O. Gayash [Elektronny`j resurs] – Rezhy`m dostupu do resursu: http://ppko-koippo.edukit.kr.ua/Files/downloads/metod_rekom_do_ipr_2.doc



Turchina I.S.

**Ph.D., Associate Professor, Department of preschool and primary education,
Chernihiv National Pedagogical University named after T. Shevchenko
Chernihiv, Ukraine**

**The use of technology contextual learning in the training of future kindergarten
teachers to work in inclusive groups**

irturch@i.ua

УСАЧОВА О.В.,

доктор медичних наук, професор, зав.
кафедри дитячих інфекційних хвороб

ПАХОЛЬЧУК Т.М.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра дитячих інфекційних хвороб

СІЛІНА Є.А.,

кандидат медичних наук, асистент,
кафедра дитячих інфекційних хвороб

КОНАКОВА О.В.,

канд. мед. наук, асистент каф.
дитячих інфекційних хвороб,
Запорізький державний медичний
університет,
м. Запоріжжя, Україна

ВПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ЛІКАРІВ-ІНТЕРНІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ДИТЯЧА ХІРУРГІЯ» НА КАФЕДРІ ДИТЯЧИХ ІНФЕКЦІЙНИХ ХВОРОБ

Стаття присвячена підготовці лікарів-інтернів суміжних дисциплін з проблем дитячих інфекційних хвороб. Мета роботи: проаналізувати методику викладання дитячих інфекційних хвороб для лікарів-інтернів зі спеціальності «Дитяча хірургія» на кафедрі дитячих інфекційних хвороб. Матеріали й методи. На кафедрі дитячих інфекційних хвороб Запорізького державного медичного університету проходять навчання лікарі-інтерни за спеціальності «Дитяча хірургія». Проведений аналіз методології викладання питань дитячих інфекційних хвороб для наведених інтернів згідно сучасних навчальних програм. Результати дослідження. З метою оптимізації викладання аспектів дитячої інфектології лікарів-інтернів на кафедрі дитячих інфекційних хвороб на базі типових програм були створені робочі програми і якісно нове методичне забезпечення: нові тексти лекцій, мультимедійні матеріали, методичні вказівки та посібники за темами практичних та семінарських занять. На практичних та семінарських заняттях лікарі-інтерни разом з викладачем

складають алгоритми діагностики, лікування та надання невідкладної допомоги дітям різних вікових груп, що закріплюється при проведенні клінічних розборів. При використанні цієї методики інтернами застосовуються комп'ютерні технології (демонструється зображення пацієнта з певною інфекційною проблемою), що сприяє більш міцному засвоєнню навчального матеріалу. Контроль знань з теми проводиться за допомогою тестового контролю та вирішення практичних завдань. Висновки. Оптимізація викладання проблем дитячих інфекційних хвороб майбутнім лікарям досягається через забезпечення навчального процесу підготовкою сучасних навчально-методичних матеріалів, впровадження комп'ютерних технологій, таких як фото- і відео задачі.

Ключові слова: дитячі інфекційні хвороби, викладання, лікарі-інтерни дитячі хірурги.

Статья посвящена подготовке врачей-интернов смежных дисциплин по проблемам детских инфекционных болезней. Цель работы: проанализировать методику преподавания детских инфекционных болезней для врачей-интернов по специальности «Детская хирургия» на кафедре детских инфекционных болезней. Материалы и методы. На кафедре детских инфекционных болезней Запорожского государственного медицинского университета проходят обучение врачи-интерны по специальности «Детская хирургия». Проведен анализ методологии преподавания вопросов детской инфектологии для приведенных интернов согласно современных учебных программ. Результаты исследования. С целью оптимизации преподавания аспектов детской инфектологии для врачей интернов на кафедре детских инфекционных болезней на базе типовых программ были созданы рабочие программы и качественно новое методическое обеспечение: новые тексты лекций, мультимедийные материалы, методические указания и пособия по темам практических и семинарских занятий. На практических и семинарских занятиях врачи-интерны вместе с преподавателем составляют алгоритмы диагностики, лечения и оказания неотложной помощи детям разных возрастных групп, которые закрепляются при проведении клинических разборов. При использовании этой методики интернами применяются

компьютерные технологии (демонстрируется изображение пациента с определенной инфекционной проблемой), что способствует более прочному усвоению учебного материала. Контроль знаний по теме проводится с помощью тестового контроля и решения практических задач. Выводы. Оптимизация преподавания проблем детской инфектологии будущим врачам достигается через обеспечение учебного процесса подготовкой современных учебно-методических материалов, компьютерных технологий, таких как фото - и видео задачи.

Ключевые слова: обучение, детские инфекционные болезни, врачи-интерны детские хирурги.

The article is dedicated to the teaching interns the selected disciplines at the children infectious diseases department. Aim, materials and methods. To analyze methodology of the teaching children infectious diseases in the field "Children surgery" at the children infectious diseases department. Results. With the aim to optimize teaching the children infectious diseases for the interns at the children infectious diseases department new curriculum programs and methodological papers were prepared on the base of the typical programs. New lectures, multimedia materials, methodical recommendations for practice and seminars were prepared. The practical lessons plans include diagnostics and treatment algorithm creation under supervision as a part of studying. During this part of studying computers are used for typical clinical manifestation demonstration that increases perception of the materials. Knowledge control is provided with the computer test control and practical tasks solution. Conclusion. Optimization of the teaching interns the selected disciplines at the children infectious diseases department is based on the modernization of the study materials, introduction of the new methodological methods and digital technologies.

Key words: teaching, children infectious diseases, interns, children surgery.

Вступ. Сьогодні перед Україною стоїть завдання формування системи освіти, яка б відтворювала культурний та інтелектуальний потенціал, здатний вивести суспільство з кризи і надати йому необхідний запас міцності для входження до загальносвітового простору, у тому числі й освітнього. У сучасному світі знання стали значимим чинником виробництва, що забезпечує найбільшу віддачу від інвестицій [1].

Перед вищою медичною школою на сучасному етапі одним із головних завдань стоїть підвищення якості підготовки кваліфікованих спеціалістів, їх професіоналізм і конкурентно-спроможність. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти розбудова системи освіти в Україні зорієнтована на європейські стандарти, які репрезентують багаторівневість, безперервність, доступність, ефективність та якість [2].

Головні завдання післядипломної освіти полягають у забезпеченні системи охорони здоров'я кваліфікованими медичними кадрами та пацієнтів ефективною і якісною медико-профілактичною допомогою [3].

Широке розповсюдження інфекційних захворювань та покращення з кожним роком лабораторно-інструментальних методів їх діагностики з розширенням обґрунтування методів специфічно-спрямованого лікування вимагає від молодого лікаря будь якого фаху вміння застосувати набуті знання щодо диференційної діагностики інфекційних хвороб з першого знайомства з пацієнтом.

Мета роботи: проаналізувати методику викладання дитячих інфекційних хвороб для лікарів-інтернів зі спеціальності «Дитяча хірургія» на кафедрі дитячих інфекційних хвороб.

Матеріали та методи дослідження. Нами було проаналізовано підходи до викладання провідних питань дитячої інфектології, яка актуальна для лікарів суміжних спеціальностей, в тому числі і дитячим хірургам. Особливу увагу приділяли аналізу сучасних педагогічних засобів, які впроваджені на кафедрі дитячих інфекційних хвороб ЗДМУ і використовуються при проведенні занять з лікарями-інтернами за спеціальністю «Дитяча хірургія».

Основна частина.

Погіршення епідемічної ситуації у світі, що безпосередньо пов'язане з військовими конфліктами в різних регіонах, переміщенням великої кількості людей не тільки з однієї країни до іншої, але й з одного континенту до іншого, виникнення нових інфекцій; потребують знань деяких особливостей перебігу та лікування дитячих інфекційних хвороб від лікарів суміжних спеціальностей, зокрема дитячих хірургів.

Дитячі інфекційні хвороби, як вузька спеціальність і додатковий курс навчальної програми, інтерни вивчають під час навчання на кафедрі дитячих інфекційних хвороб, де одночасно поглиблюють і розширюють свою підготовку з основних розділів програми на базі стажування. Основною метою інтернатури є вдосконалення професійних навичок з основних розділів дитячої хірургії, проте важливим є і вміння своєчасного проведення диференційної діагностики з інфекційною патологією з урахуванням як її контагіозності, так і можливості виникнення невідкладних станів.

Згідно навчальному плану підготовки лікарів-інтернів за спеціальністю

«Дитяча хірургія» на вивчення дитячих інфекційних хвороб виділено 30 годин, з них : на лекції – 2 год.; на практичні заняття – 18 год.; на семінарські заняття – 10 год.

Як видно більша частка навчальних годин припадає на практичні заняття, які проводяться в аудиторії під керівництвом досвідчених викладачів кафедри. Тематика практичних занять відповідає вимогам сьогодення. Найбільша кількість навчальних годин (по 4 години на заняття) виділено на більш складні теми з огляду на необхідності своєчасної діагностики та можливий розвиток ускладнень у дітей різного віку: «Диференціальна діагностика хірургічної патології черевної порожнини та гострих кишкових інфекцій у дітей», «Диференційний діагноз жовтяниць у дітей» та «Синдроми та стани у дітей в клініці інфекційних хвороб, які потребують невідкладної допомоги».

На кафедрі дитячих інфекційних хвороб насамперед здійснюється основна ідея первинної спеціалізації – безупинна робота в клініці біля ліжка хворого. Лікарі-інтерни працюють у відділеннях з пацієнтами з різною дитячою інфекційною патологією у якості лікуючого лікаря і можуть звернутися, за необхідності, за консультацією до завідуючого відділенням або викладача: всебічно обстежують хворого; проводять усі допоміжні методи дослідження; виконують лікувально-діагностичні маніпуляції необхідні в лікуванні хворих з інфекційною патологією. У своїй роботі дитячий хірург повинен володіти не тільки відточеною майстерністю в операційній, але йому потрібні не аби які вміння надання допомоги у період підготовки маленького пацієнта до операції та у після операційний період. Так, дитячий хірург, як і інфекціоніст, повинен знати особливості проявів токсикозу та інфекційно-токсичного шоку у дітей різного віку. Такі стани є проявами тяжкого перебігу як хірургічної патології, так і кишкових інфекцій та крапельних (менінгококова інфекція, ГРВІ з синдромом крупу, екзантемні хвороби, вірусні гепатити). Отже, важливим є формування у дитячого хірурга вмінь проводити диференційну діагностику невідкладних станів при інфекційних захворюваннях з гострою хірургічною патологією (гострий апендицит, інвагінація, гематогенний остеомієліт, вроджені вади жовчних шляхів) та надавати допомогу таким пацієнтам. Не меншу роль під час навчання на кафедрі лікаря-інтерна відіграє закріплення практичних навичок, але не на рівні знайомства, що було ще припустимо на 6 курсі. Тут мова вже йде про закріплення практичних навичок і умінь, методи їхнього застосування у повсякденній роботі.

На практичних заняттях лікарі-інтерни починають з аналізу конкретних історій хвороб (тематичних). На кафедрі дитячих інфекційних хвороб велике значення приділяється наочності навчального процесу з широким використанням численних наочних матеріалів: копій історій хвороб, фотографій, мультимедійних презентацій, результатів лабораторних досліджень та ін.

До кожного практичного заняття готуються тематичні хворі та моделі сучасних методів бактеріологічних, серологічних, вірусологічних досліджень для вирішення конкретних діагностичних задач відносно продемонстрованого хворого, що є методом покращення засвоєння практичних навичок з інтерпретації результатів відповідних досліджень. При цьому, враховуючи небезпеку для лікаря-інтерна при обстеженні інфекційного хворого і роботі з матеріалом, який був взятий від хворого для дослідження, що може містити патогенні мікроорганізми, ми не завжди можемо використовувати їх для демонстрації. До того ж, беручи до уваги і матеріальні витрати (вартість та кількість поживних середовищ, хімреактивів та інших матеріалів), на кафедрі дитячих інфекційних хвороб для демонстрації проведення певних методів клінічного та лабораторного дослідження використовуються мультимедійні презентації.

У ході аналізу розбираються алгоритми діагностичного, лікувального, профілактичного характеру відповідно з локальними протоколами, які створені на базі Наказів МОЗ України та затверджені головним лікарем. Робота з учбовими історіями хвороби реальних хворих, які є в архіві кафедри, наближає лікаря-інтерна до вирішення реальних проблем і створює можливість моделювати та оцінювати ситуації, які йому доводиться вирішувати при роботі з хворими. Отже, розбір із лікарями-інтернами учбових історій хвороби є методом вирішення конкретних ситуацій та проведення активного проблемно-ситуаційного аналізу, ґрунтованого на наявних теоретичних знаннях. Перехід до вивчення патології на клінічному рівні з використанням інноваційних методів навчання закріплює у лікаря-інтерна навички клінічного мислення. У всіх випадках викладач виступає як консультант та організатор цього процесу, прагне одержати від лікаря-інтерна вичерпні відповіді, які підкреслять наявність у нього сформованого клінічного мислення, що необхідне при встановленні попереднього діагнозу та виборі тактики лікування. Таким шляхом вдається уточнити світогляд кожного і, при необхідності, внести корективи в хід його міркувань. Однією з найбільш поширених активних форм проведення практичних занять є вирішення ситуаційних завдань та заповнення диференційно-діагностичних таблиць.

При роботі з лікарями-інтернами враховується і те, що не на всі теми можливо підготувати тематичних хворих чи модель методу дослідження (коли, потрібне спеціальне оснащення для оцінки результату, наприклад, хроматографічне обладнання, чи аналізатор ПЛР). При вивченні наступних тем: «Екзантемні хвороби та хвороби, що супроводжуються синдромом ангіни у дітей в хірургічній клініці», «ГРВІ у дітей», «Менінгококова інфекція у дітей», «Особливо небезпечні інфекції» наголос ставиться на тому, що клінічне обстеження хворого, взяття і робота з дослідним матеріалом, який може бути небезпечним, мають право лише висококваліфіковані спеціалісти, що

пройшли додаткове навчання і мають дозвіл допуску до роботи з цим матеріалом. Тому навіть муляж на такому занятті є недоречним, а мультимедійна презентація як ніколи стає в нагоді.

На кафедрі навчальні мультимедійні презентації представлені з кожної теми заняття, які ілюструють типові прояви найважливіших патологічних процесів та нозологій. Значна кількість мультимедійних презентацій часто дозволяє продемонструвати захворювання на різних стадіях його розвитку – від ранніх, нетипових проявів, до тяжких виражених змін з розвитком ускладнень. Крім того, за допомогою мультимедійних презентацій, можливо відобразити атипові, мало виражені прояви захворювань, а також нозології, що рідко зустрічаються.

Результати, які показують лікарі-інтерни на підсумковому контролі підкреслюють, що використання мультимедійної презентації доцільне на будь-якому етапі вивчення теми і на будь-якому етапі заняття.

Згідно робочої програми дисципліни передбачена одна лекція «Особливості протинфекційного імунітету у дітей. Вакцинація проти правця (планова та за епідемічними показами)». Тільки дві навчальних години виділено на лекційний матеріал, який перегукується з 2-х годинним семінарським заняттям. Лекцію читає завідувач кафедрою приділяючи особливу увагу демонстрації важливості та необхідності проведення вакцинації дитячого населення на базі сучасних статистичних та наукових даних відносно кожної нозологічної одиниці, що входить до складу керованих інфекцій. Лекційний матеріал викладається з використанням мультимедійних технологій, які розширюють можливості демонстрацій з використанням зображень патогенетичних особливостей перебігу інфекційних хвороб та лабораторно-діагностичних принципів, які ілюструють сучасні можливості клініко-лабораторної діагностики захворювань. З'явилась можливість оперативно змінювати та доповнювати лекційний матеріал з використанням ілюстрацій різних методів дослідження, в тому числі демонструвати матеріал спостережень з особистої практики та наукових досліджень викладачів кафедри. В якості переваг мультимедійних презентацій відмічено підвищення зацікавленості лікарів-інтернів до вивчення дисципліни, наочність, можливість правильного сприйняття термінів, сучасних класифікацій та схем патогенезу, алгоритмів діагностики та лікування захворювання.

Особлива увага на кафедрі приділяється семінарським заняттям, які сприяють активізації пізнавальної діяльності лікарів-інтернів, допомагають розвивати логічне мислення, формувати переконання, відстоювати власні думки, аргументувати їх на основі наукових фактів, оволодівати культурою толерантності, активно впливати на соціальне становлення особистості [5].

Незважаючи на те, що на проведення семінарських занять з лікарями-ін-

тернами хірургами припадає третина навчальних годин їм приділяється значна увага тому, що завдяки їм підвищується мотивація до навчання. Семінари за змістом розподіляються на інформаційні, дослідницькі та контрольні. На кафедрі семінарські заняття проводяться у формі семінар-конференція, семінар-дискусія, а частіше семінар з клінічного розбору хворого [5, 6]. На клінічні розбори лікарі-інтерни частіше готують хворих, які мають як типовий перебіг хвороби, так і атиповий, що порівняно зі щоденною практикою, дозволить глибше вивчити патологічний процес, переконатися в адекватності проведених діагностичних і лікувальних заходів, а також визначити шляхи їх подолання. Такі клінічні розбори готуються заздалегідь і при підготовці до семінару лікарі-інтерни мають інформацію, про яку патологію піде мова і деякі з них попередньо отримують завдання для заохочення слухачів до активної дискусії. Клінічний розбір починає лікар хворого, який доповідає його скарги, дані анамнезу життя та хвороби, а особливо відомості про вакцинацію та епідеміологічну ситуацію, дані об'єктивного обстеження хворого з першого дня перебування у стаціонарі та на момент розбору. З деонтологічних міркувань та тривалості періоду заразності хворого його присутність на клінічному розборі не бажана, але завдяки мультимедійній презентації (або фото, або відеофільм) дає таку можливість. Якщо є можливість дистанційного спілкування з хворим, учасники розбору ставлять запитання пацієнтові або матері хворої дитини. Результати лабораторних досліджень доповідає лікар і ці дані виводять на екран монітору, а дані інструментальних досліджень (рентгенографія, УЗД, ЕКГ, лапароскопія та інш.) доповідають відповідні фахівці. Наступний етап це обговорення діагнозу, в якому беруть участь не тільки лікарі-інтерни, але й присутні лікарі, ординатори, аспіранти, викладачі. В процесі обговорювання клінічного діагнозу необхідна участь усіх присутніх з орієнтуванням на обговорення складних питань діагностики та вибору лікувальної тактики, як на перших етапах лікування з наданням невідкладної допомоги на догоспітальному етапі, до надання спеціалізованої висококваліфікованої лікувальної допомоги у стаціонарі. Сучасні аспекти етіології та патогенезу даної патології лікарі-інтерни висвітлюють у реферативних обзорах. Підводить підсумки обговорення керівник кафедри або викладач.

Важливим є і участь лікарів-інтернів у клінічних обходах професора кафедри, на яких докладно проводиться розбір складних в діагностичному плані хворих. Особливу увагу під час клінічних обходів безпосередньо у ліжка хворого, як і в загальній підготовці лікарів-інтернів, на кафедрі приділяють формуванню клінічного мислення, спонуканню до висловлювання своїх суджень, вмінню аналізувати думки інших, щоб відбувся рух в інтелектуальному розвитку, культури спілкування та толерантності до думок інших при спілкуванні. Процес клінічного розбору складного випадку інфекційного

захворювання, який потребує вирішення ряду проблемних питань, вимагає від лікаря-інтерна творчого продуктивного мислення, на що спонукає викладач та інші учасники дискусії своїми запитаннями. Наприклад: «Як Ви вважаєте, чому ...?», «Аргументуйте свою точку зору...», «Порівняйте наукові факти і життєві уявлення про ...», «Чим можна пояснити, що ...?» і т.п. Проведення клінічних розборів в такому вигляді спонукає лікаря-інтерна самостійно мислити, сприяє розвитку аналітичних навичок, умінь захисту власної точки зору, вираженої аргументації, поваги та толерантності до думки інших. Насамперед, проведення клінічного розбору у ліжка хворого дозволяють максимально контролювати ступінь засвоєння лікарем-інтерном знань та вмінь, прийомів та методів обстеження хворих, опанування діагностичних та диференціально-діагностичних технологій, алгоритмів та протоколів лікування. Такий контроль сприяє досягненню основної мети – формуванню клінічного мислення та становлення особистості лікаря.

Викладачами кафедри на заняттях з лікарями-інтернами хірургами велика увага приділяється питанням надання ургентної допомоги і реанімації при інфекційних захворюваннях у дітей. Такі знання і уміння вкрай важливі для лікаря будь-якої спеціальності, зокрема для дитячих хірургів, які працюють з ургентними пацієнтами. Отже, від їх знань і умінь діагностувати невідкладний стан будь-якого походження та надавати активну допомогу може залежити життя дитини.

Придбання лікарями-інтернами теоретичних знань не обмежується опрацюванням підручника, а включає вивчення додаткової літератури. На кафедрі є та постійно оновлюється список додаткової літератури для інтернів, Internet ресурс. Кожному інтерну доручається реферативна доповідь з актуальних питань дитячої інфекційної патології. У ряді випадків інтерн використовує досвід клініки – розробляє історії хвороб дітей, які отримували лікування в ній. Таким чином, робота інтерна наближається до наукової праці, виконаної інтернами-гуртківцями. Свої реферативні повідомлення інтерни доповідають на конференції в групі і міжгрупових конференціях, що в обов'язковому порядку проводяться щомісяця у фіксований день тижня. Крім групових конференцій, інтерни присутні, а в цілому ряді й активно беруть участь, у наукових конференціях лікарні, патологоанатомічних конференціях.

Однією з найбільш ефективних форм стимулювання пізнавальної активності і самостійності лікарів-інтернів, що прагнуть до оволодіння новітніми медичними технологіями, є активна робота студентського наукового гуртка. Самостійна робота лікаря-інтерна через систему типових завдань зі спеціальності, індивідуальні навчально-дослідні завдання дає можливість наблизити навчальну діяльність до майбутньої професії.

Саме через підготовку лікарями-інтернами презентацій, рефератів з

публікаціями з різних проблем на стику хірургічних та інфекційних аспектів можна говорити про формування у них пізнавальної самостійності, показниками якої є інтелектуальні уміння, можливість бачити проблему, критично ставитися до змісту навчального завдання, виділяти основні проблеми [7]. Стали традиційними щорічні студентські наукові конференції, на яких лікарі-інтерни представляють результати власних наукових пошуків.

На кафедрі дитячих інфекційних хвороб використовуються такі види контролю: вхідний, поточний та вихідний. З метою забезпечення об'єктивності оцінювання і прозорості контролю набутих лікарями-інтернами знань, вмінь і навичок, контроль здійснюється, у письмовій формі, або з використанням комп'ютерних технологій. На кафедрі створений банк даних тестів та задач.

Висновки. Оптимізація викладання проблем дитячих інфекційних хвороб майбутнім лікарям зі спеціальності «Дитяча хірургія» досягається через:

- покращення методичного забезпечення навчального процесу шляхом підготовки навчально-методичних матеріалів;
- впровадження до навчального процесу комп'ютерних технологій, таких як фото і відеозадачі.

Викладання дитячих інфекційних хвороб доцільно здійснювати з використанням як традиційних методів, так і новітніх методичних технологій задля підвищення професійного рівня майбутніх лікарів дитячих хірургів.

Список використаних джерел:

1. Колесник Ю. М. Реалії і перспективи болонського реформування у ВНЗ України. / Ю. М. Колесник, Ю. М. Нерянов, М. О. Авраменко, К. І. Гейченко. – “Досягнення і перспективи впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України”, присвяченої 160-річчю з дня народження І. Я. Горбачевського (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф)НЗ України за допомогою відеоконференц-зв'язку): матеріали Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю (Тернопіль, 15–16 травн. 2014 р.) : у 2 ч. / Терноп. держ. мед. ун-тім. І. Я. Горбачевського. – Тернопіль : ТДМУ, 2014. – Ч. 1. – С. 44-48.
2. Нужненко К. Соціально-економічні позиції української освіти в європейському просторі / К. Нужненко // Вища школа. К., – 2012. – С. 25-32.
3. Толстанов О. К. Сучасні завдання вищої медичної (фармацевтичної) післядипломної освіти в контексті реформування галузі охорони здоров'я / О. К. Толстанов, М. С. Осійчук, О. П. Волосовець [та ін.] // Сучасна післядипломна освіта: досягнення, проблеми, перспективи: матеріали навчально-наукової конференції / за ред. О. М. Хвисюка, м. І. Хвисюка, В. Г. Марченко. – Харків, 2013. – с. 54-58.

4. Типовий навчальний план та програма спеціалізації (інтернатури) випускників вищих медичних закладів освіти ПІ-IV рівнів акредитації зі спеціальності «Дитяча хірургія» (МОЗ, 2013).
5. Невірковець А.А.. Семінарські заняття в системі до дипломного та післядипломного навчання лікарів. / А.А. Невірковець, О.В. Сергієнко, О.І. Ременник, О.В. Кучер // Збірн.наук.праць за матеріал. Наук.-практичн. конфер. з міжнародн. участю. Актуальні питання лікування дітей з хірургічною патологією / За редакц. Данилова О.А., Толстанова О.К., Рибальченка В.Ф., Русака П.С. – Київ, 2012.– С.193-195.
6. Дубініна В.Г., Рибін А.І. Клінічні розбори хворих: варіанти супроводу і методичні передумови // Мед.освіта.–2009. – №2. – С.86-87.
7. Москаленко В.П., Яворівський О.П., Остапик Л.І. Про стан і шляхи удосконалення організації самостійної роботи студентів // Медична освіта. – 2004. - №1. – С.10-12.

Transliteration of References:

1. Kolesnik Y.M. Realii i perspektivu bolonckogo reformuvanya u VNZ Ukrainu / Y.M. Kolesnik, Y.M. Neryanov, M.O. Avramenko, K. I. Geychenko // Materialu Vseukain.navch.-naukov.konfer. z mignar.uchastu //“Docaygnennay ta perspektivu vprovadgennay kredutno-modulnoi sistemu organizacii navchalnogo procesu u vugux navchalnux zakladox Ukrainu” (Ternopil, 15–16 may. 2014 r.): u 2 p. / Ternop. dergav. med. Un-t I. Я. Gorbachevskogo. – Ternopil : TDMU, 2014. – Ч. 1. P.44-48.
2. Nuzhnenko K. Cocialno-ekonomichni pozucii ukrainskoi osvitu v evropeckomy prostori / K.Nuzhnenko // Vusha shkola. K., – 2012. – P.25-32.
3. Tolstanov O.K. Suchasni zavdanay vushoi meduchnoi (farmachevtuchnoi) pislaidiplomnoi osvitu v konteksti reformuvannay galuzi oxoronu zdorovay / MS Osiychuk, AP Volosovets [et al.] // Suchasna pislaidiplomna osvita: dosaygnenay, problem, perspektivu: materialu navchalno-naukov. konferenchii (7–8.11.2013 p., Xarkiv / red. O. M. Xvisuka, M. I. Xvisuka, B. Г. Marchenko). – Xarkiy, 2013.
4. Programa vuvchenay navchalnoi dusciplinu “dutaychi infekciini xvorobu” skladena vupovidno do osvitno-profesiinoi program pidgotovku interna, napraymku «222 «Meducina»» specialnosri «dutaycha xirurgiay, 14.01.09» rozroblena zgidno nakazam MOZ Ukainи №1088 vid 10.12.2010r. MOZ, 2013
5. Nevirkovets A. A. Seminarski zanayttay v sistemi do diplomnogo ta pislaidiplomnogo navchannay likariv. / A.A. Nevirkovets, A.V. Sergienko, A.I. Remennik, AV. Kucher // Zbirn.nauk.prach za matrial. nauk.-praktuchn. konfer.z mighnarodn. uchastu. Aktualni pitannay likuvannay ditei z xirurgichnou patologieu.//За редак. Danilova O.A., Tolstanova O.K., Rubalchenka V.F., Rusaka P.S., Kuiv-2012.– С.193-195.

6. Dubinin V.G. Klinichni rozborи xvorux: variantu suprovodu i metoduchni peredumovu / V. Dubinin, A.I. Rybin //Med.osvita. – 2009. – №2. – P.86-87.
7. Moskalenko V.F. Pro stan i shlayxu udoskonalennay organizacii samostiinoi robotu studentiv / V.F. Moskalenko, O.P. Yavorivskiy, L.I. Ostapyk //Meduchna osvita.-2004.-№1.-P.10-12.



Usacheva O.V., MD, Professor, Head of Department of Pediatric Infectious Diseases

Pakholchuk T.M., PhD, Associate Professor, Department of Pediatric Infectious Diseases

Silina E.A., PhD, Assistant Professor, Department of Pediatric Infectious Diseases

Konakova O.V., PhD, Assistant Professor,

Zaporozhyye State Medical University,

Zaporizhzhya, Ukraine

The introduction of new learning tools in the preparation of medical interns in specialty «Pediatric Surgery» at the Department of Pediatric Infectious Diseases

kdib@mail.ru

FESCHUK A.M.,

National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic
Institute”,
Kyiv, Ukraine

PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN APPLIED MECHANICS

The article reveals the importance and the objectives of professionally oriented foreign language training of future specialists in applied mechanics; gives the analysis of the existing concepts of foreign language training and describes the trends in the system of foreign language training in technical university (the phenomenon of foreign language professionalization); defines the factors of professionalization of foreign language training of future specialists in applied mechanics and the specificity of their professional activities that affect the content of professionally oriented foreign language training; describes the interactive technologies that contribute to the successful implementation of the process of foreign language training of future specialists of the engineering sector; highlights the challenges facing teachers of foreign languages and the components of professionally oriented foreign language training of future specialists in applied mechanics; defines the role of foreign language training in the formation of a specialist in applied mechanics.

Key words: foreign language education, professionally oriented foreign language training, future specialists in applied mechanics, professional training.

У статті розкривається важливість та завдання професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки; здійснено аналіз існуючих концепцій іншомовної підготовки і охарактеризовано тенденції у системі іншомовної підготовки у сучасному технічному ВНЗ (явище іншомовної професіоналізації); визначено фактори іншомовної професіоналізації підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки та специфіку їхньої професійної діяльності, які впливають на зміст професійно орієнтованої іншомовної

підготовки; описано інтерактивні технології, які сприяють успішній реалізації процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців інженерної сфери; виділено завдання, що стоять перед викладачами іноземної мови та компоненти професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки; визначено роль іншомовної підготовки у формуванні фахівця з прикладної механіки.

Ключові слова: *іншомовна освіта, професійно орієнтована іншомовна підготовка, майбутні фахівці з прикладної механіки, професійна підготовка.*

В статье раскрывается важность и задачи профессионально ориентированной иноязычной подготовки будущих специалистов по прикладной механике; осуществлен анализ существующих концепций иноязычной подготовки и охарактеризованы тенденции в системе иноязычной подготовки в современном техническом вузе (явление иноязычной профессионализации) определены факторы иноязычной профессионализации подготовки будущих специалистов по прикладной механике и специфика их профессиональной деятельности, которые влияют на содержание профессионально ориентированной иноязычной подготовки; описано интерактивные технологии, которые способствуют успешной реализации процесса иноязычной подготовки будущих специалистов инженерной сферы; выделено задания, стоящие перед преподавателями иностранного языка и компоненты профессионально ориентированной иноязычной подготовки будущих специалистов по прикладной механике; определена роль иноязычной подготовки в формировании специалиста по прикладной механике.

Ключевые слова: *иноязычное образование, профессионально ориентированная иноязычная подготовка, будущие специалисты по прикладной механике, профессиональная подготовка.*

Statement of the problem. The constant growth of the requirements to the professional training of the specialists, the knowledge necessary for mastering during studying at higher educational institution, the change of the international situation explain the need for the increasing role of professionally oriented foreign language training of future specialists in applied mechanics.

At present, a wide range of questions concerning foreign language training is investigated because it is an integral part of professional training that contributes to

formation of highly qualified specialists who can compete in the national and international labor markets.

Changes in the structure of the international relations contribute to the reinterpretation of the aim of foreign language training and motivation for foreign language learning. At present, the level of professional training of future specialists in applied mechanics is determined not only by the formation of professional knowledge and skills but also by the level of foreign language training that helps to improve the contacts and realize the professional goals at the international level.

Analysis of research and publications. Analysis of the pedagogical literature shows that the vast majority of pedagogical studies of foreign language training are based on the positions of J. Trim, G. Egloff, A. Fitzpatrick. Various aspects of foreign language training are studied, including: peculiarities of vocationally-oriented language learning organization (R. Lampola), approaches and methods of foreign language teaching (C. Macau, G. Broughton, C. Brumfit, R. Flavell, P. Hill, A. Pincas, J. Harmer), the role of languages for specific purposes in digital era (E. Bárcena, T. Read, J. Arús).

The problem of foreign language training of the specialists in various fields was the subject of interdisciplinary research of many scholars: programmers (Y. Bulakhova, R. Hryshkova), lawyers (D. Demchenko, O. Nitenko, L. Pavlenko), specialists in natural sciences (N. Maksymenko), students of technical specialties (I. Sekret), specialists in information and communication technologies (N. Sura), specialists in economy (O. Khomenko), specialists of non-linguistic faculties (O. Ivanova), students of agricultural specialties (A. Kuznietsov). But professionally oriented foreign language training of future specialists in applied mechanics has not been studied yet.

In this regard, **the purpose of our research** is to characterize the modern trends in the development of foreign language training of future specialists in applied mechanics.

The purpose of the research may be achieved by realizing the following tasks:

- to analyse the existing trends in teaching foreign languages;
- to characterize the prospective directions in the development of foreign language training of future specialists in applied mechanics;
- to define the practical ways of improving the quality of training in the sphere of foreign language education.

The main material. Foreign language education takes one of the main places in the system of professional training. Foreign language education also plays a significant role in the modern information society. According to R. Hryshkova, reform of higher education in the context of the Bologna process necessitates the improvement of foreign language training because the lack of foreign language knowledge makes impossible the implementation of the regularities of the Bologna

Declaration: mobility, adaptation to the norms and standards of the European education, professional competition, the formation of foreign language communicative competence to perform professional and everyday communication in a foreign language environment [1, p. 114]. Therefore, the main task of professionally oriented foreign language training of future specialists in applied mechanics is approaching the quality of foreign language training to the European standards.

Considering these questions, it is necessary to take into account the fact that changes in the system of higher education and, particularly, in the system of the foreign language training, are closely related to the changes occurring in today's information society, focusing on the formation of a new generation of specialists, able to adapt in a foreign language environment. Social processes in the country change not only the status of a foreign language but also its functions. According to N. Divinska the aim of teaching foreign languages is, in addition to mastering specific skills, the formation of such linguistic identity for whom a foreign language will be an intermediary in the dialogue with the representatives of different cultures [8, p. 62].

Reforming of the system of higher education provides the updating of the educational content for the implementation of the requirements of the European recommendations on language education. The main regulations which address the issue of foreign language education are "Bilingual Education: the Main Strategic Objectives", "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment", "European Language Portfolio" and others.

According to "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment", the students of higher educational institutions should be able to express their opinion in a foreign language without additional time required to search for linguistic means to express their ideas in a professional or social sphere [2, p. 24]. Language skills are regarded as tools to achieve positive results at the communicative level, which important component is the formation of grammatical and lexical skills [2, p. 20].

The development of professional communication skills of future specialists in applied mechanics becomes one of the factors of improving the quality of higher education, providing the competitive international labor market with the specialists of new level.

It should be emphasized that an important trend in the modern system of foreign language teaching of future specialists in applied mechanics is a phenomenon of foreign language professionalization, as foreign language training is closely connected with the professional development and helps to enrich the students' knowledge in the sphere of future professional activity.

A. Krupchenko considers foreign language professionalization as a process of professional competence formation by means of a foreign language and its result is obtaining a high level of knowledge in a discipline "Foreign language for Professional

Purposes” and the fundamentals of their future profession [4, p. 105].

In this context, the foreign language professionalization phenomenon is characterized by the following factors:

1. *Cognitive and informational* – enhances the increase of information on specialty by research and analysis of various foreign sources.

2. *Linguistic* – promotes the development of all kinds of speech activity (reading, speaking, writing, listening, translation), focusing on the formation of professionally oriented foreign language communicative competence.

3. *Professional* – includes a description of the knowledge and skills provided by the specialty and the set of methods and techniques that activate the professional development of future specialist by means of a foreign language.

4. *Psycholinguistic* – considers the individual abilities and opportunities in the process of attaining the appropriate level of professional foreign language competence and gives reasons for further education and professional development.

5. *Content and structural* – promote the specialization of foreign language education that is characterized by gradual mastery of a certain amount of learning content for a specific level of foreign language knowledge [4, p. 105].

Foreign language as an academic discipline, acts in this case as a tool that activates the process of acquiring knowledge in the field of the professional activity and promotes the formation of the professional competence of future specialists in applied mechanics.

The peculiarities of the professional activity of future specialists in applied mechanics should focus on working with the latest technologies, performing research on topical issues in the field of mechanical engineering and searching technically competent decisions. Such professional training can not be achieved without the involvement of students to search and research activities, as professionals in this specialty should master not only appropriate fundamental and specialized knowledge, but also the skills of finding the creative solutions to the practical issues, the ability to use in their work everything new that appears in science and engineering, to improve their skills constantly, particularly in the process of foreign language training.

Future specialists in applied mechanics obtain the fundamental knowledge in mathematics, computer science and mechanics. During studying they acquire knowledge of physical principles of construction of different engineering systems and mathematical calculation methods, types of materials and their properties. In addition, special attention is paid to the fundamentals of computer-aided design, application of design technologies in different systems.

The analysis of the literature and trends in professionally oriented foreign language training give grounds to assert that the effective means for implementation of the principle of foreign language professionalization is the use of the interactive

technologies, as they promote:

- intensification of the educational process;
- intensification of students' independent work;
- development of students' cognitive activity;
- individualization and informatization of education;
- expansion of mental outlook of future specialists;
- development of critical and creative thinking;
- ability to solve problematic situations [3, p. 23].

Professionally oriented foreign language training should become an independent stage in the training of future specialists in applied mechanics. Its importance is in shifting the emphasis of foreign language learning content on the formation of coherent, adequate to modern conditions understanding of the future profession. The key objectives of the foreign language teacher are:

1. To use the materials that introduce the basic concepts of the specialty, as the teachers of specialized subjects often mistakenly consider that students are familiar with the fundamentals of their future profession.

2. To create the situations where the students would be able to use the obtained theoretical knowledge for solving the practical problems. The use of the interactive teaching methods contributes it greatly.

3. To use the materials that have already been studied by the students during the profile classes for consolidation and better understanding of the topic of discussion.

Resulting from the above mentioned objectives, the main components of the professionally oriented foreign language training, in our opinion, are:

- carefully selected language material (grammar, phonetic, lexical) and speech material (samples of speech expressions, model phrases, texts, dialogues);
- skills of manipulating by the selected speech material. To increase the efficiency of the professionally oriented foreign language teaching, the features of the educational process should be taken into account within the framework of the professional training.

Since one of the goals of the professional education is to create the conditions for mastering the skills of the professional activities, the main skills which a modern engineer should have, particularly the specialist in applied mechanics, are:

- reflection of engineering activity as the integrative process;
- analytical type of thinking and capacity for critical evaluation in the field of specialized and humane disciplines;
- the ability to design, implement the innovations, provide predictive assessment, the ability to implement the obtained knowledge in the innovative technologies, specific developments;

- contextual comprehension (taking into account economic, social and foreign policy environment in which the engineering activities are performed);
- the ability to perform written and oral communication, work in team;
- the need to upgrade the knowledge in the process of the professional activities, develop all aspects of the intellectual potential, the ability to adapt to the changing conditions of technical and technological environment and the requirements of the global labor market [7, p. 159-161].

According to S. Nikolaenko the work places are gradually transformed into open professional space by nature and content of the work and should meet the international requirements. Employees should be able to operate sophisticated technologies, establish and maintain close contacts with the partners from different countries, work in multinational and multifunctional teams, bring the quality of products and services to the level of the international designs, apply the international quality management procedures and use information technologies [5, p. 22-23].

The role of foreign language training in the formation of the above qualities is indispensable:

1. The specialist in applied mechanics should be continually engaged in self-education, self-development, learn a considerable amount of special literature in a foreign language. Considering the rate of aging of knowledge in the field of engineering (from two years to a few minutes), for the successful implementation of the scientific, experimental and research activities the specialists in applied mechanics should constantly study special literature, the results of research in this area. Foreign language is a source and means of sharing ideas, professionally valuable information and an important factor for the professional development of a personality, formation of a specialist. One of the main conditions of the professional values and professional competitiveness of the specialist in the labor market is participation in the international projects, conferences, the ability to present the ideas and designs, the ability to perform the professionally oriented foreign language communication.

2. The creation of a common European economic space led to the emergence of the close relationship of the trade unions members from different countries in the process of work on various joint projects and regulations. The joint projects and the projects implemented in the national organization should be created in accordance with the international standards. The first stage in the implementation of any project is a study and analysis of the international experience in engineering that is impossible without knowledge of a foreign language, as the bulk of the professionally valuable information is presented in a foreign language. The presentation of the project can also be carried out in a foreign language depending on the market channels.

3. The introduction of new technologies, projects, rationalization of the technological processes are also impossible without acquaintance with the experience in

engineering which can be obtained from the special literature and websites of the trade unions in the process of communicating with the foreign colleagues [6, p. 34-35].

Conclusions. Thus, for the successful implementation of the functional responsibilities the specialist in applied mechanics should master the information – professional, continuously and very rapidly changing knowledge, most of which is represented in a foreign language. In the era of the expansion of the international contacts, the ability to perform professionally oriented foreign language communication effectively is a prerequisite for the successful professional activities of a specialist in applied mechanics in modern society.

That's why the phenomenon of foreign language professionalization is an important part of the process of formation of a future specialist in applied mechanics, as it is not only a means of increasing the level of foreign language knowledge but also an essential source of knowledge mastering in the sphere of their future speciality.

Promising directions for further research are the study of professionally oriented foreign language training of future specialists in applied mechanics in higher educational institutions of Ukraine, comparative educational analysis of foreign language education at European universities.

Список використаних джерел:

1. Гришкова Р. О. Імплементція європейських освітніх стандартів у навчанні англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей / Р. О. Гришкова // Педагогіка: Наукові праці. – Том 136. – Вип. 123. – 2010. – С. 114–118.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Інтерактивні методи навчання: навч. посібник / За заг. ред. П. Шевчука, П. Фенриха. – Щецін: Вид-во WSAP, 2005. – С. 23.
4. Крупченко А. К., Кузнецов А. Н. Основы профессиональной лингводидактики / А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецов: монография. – М. : АПКиППРО, 2015. – С. 105.
5. Ніколаєнко С. М. Інноваційний розвиток професійно-технічної освіти в Україні / С. М. Ніколаєнко. – К. : Книга, 2007. – 232 с.
6. Сальная Л. К. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению / Под ред. И.А. Цатуровой. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2009. – С. 34-35.
7. Сергеев В., Исхакова Д., Ярошевская Х., Кочнев А. О моделях деятельности и подготовки специалиста образования / В. Сергеев, Д. Исхакова, Х. Ярошевская, А. Кочнев // Высшее образование в России. – 2005. – № 8.

- С.159–161.
8. Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України: Монографія / [К. Є. Балабанова, Н. М. Дем'яненко, Н. О. Дівінська та ін.]; За заг. ред. Г. В. Онкович. – К. : Педагогічна думка, 2013. – С. 62.
 9. Фещук А. Conceptual Basis of Professionally Oriented Foreign Language Training of Future Specialists in Applied Mechanics / А. Фещук // Новітня освіта Національного технічного університету України «КПІ». Серія: Філологія. Педагогіка: 36. Н. праць. – К., 2016. – Вип. 5. – С. 42–48.

Transliteration of References:

1. Hryshkova R. Implementation of European Educational Standards in Teaching English of Students of Non-Philological Specialties / R. Hryshkova // Pedagogy: Research work. – Volume 136. – Issue 123. – 2010. – P. 114–118.
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. / Scientific Editor of Ukrainian Edition S. Nikolaieva. – K. : Lenvit, 2003. – 273 p.
3. Interactive Teaching Methods: Teaching Manual / P. Shevchuk, P. Fenrykha (Eds.). – Shchetsin: Edition WSAP, 2005. – P. 23.
4. Krupchenko A., Kuznietsov A. Principles of Professional Linguodidactics / A. Krupchenko, A. Kuznietsov: monograph. – M. : APKIPPRO, 2015. – P. 105.
5. Nikolaienko S. Innovative Development of Vocational Education in Ukraine / S. Nikolaienko. – K. : Knyga, 2007. – 232 p.
6. Salnaya L. Teaching of Professionally Oriented Foreign Language Communication / I. Tsaturova (Ed.). – Taganrog: Publishing House TTI YuFU, 2009. – P. 34–35.
7. Sergeiev V., Iskhakova D., Yaroshevskaya H., Kochnev A. About Models of Activities and Training of a Specialist of Education / V. Sergeiev, D. Iskhakova, H. Yaroshevskaya, A. Kochnev // Higher education in Russia. – 2005. – № 8. – P.159–161.
8. Theoretical and methodological foundations of Humanities Education Content Modernization in Higher School of Ukraine: Monograph / [K. Balabanova, N. Demianenko, N. Divinska et al.]; H. Onkovych (Ed.). – K. : Pedagogichna Dumka, 2013. – P. 62.
9. Feschuk A. Conceptual Basis of Professionally Oriented Foreign Language Training of Future Specialists in Applied Mechanics / A. Feschuk // Advanced Education of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute": Philology and Educational Studies: Collection of scientific works. – Kyiv, 2016. – Issue. 5. – P. 42–48.



**Feschuk A.M.,
National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic
Institute”,
Kyiv, Ukraine**

**Professionally oriented foreign language training of future specialists in
applied mechanics**

fam2012@ukr.net

ХОЛМАКОВА Ю.В.,

старший викладач, кафедра іноземної
філології та перекладу,
Київський національний університет
культури і мистецтв,
м. Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОТЕХНОЛОГІЙ ПРИ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У статті розглядаються можливості використання ігротехнологій на філологічних спеціальностях у ВНЗ. За основу взято праці американських та британських науковців, а саме А. Мейлі та А. Даф, Г. Фокс, С. Дженінгс, Е. Кетанач, С. Мітчел, Г. Чеснер, Б. Мелдрам, Е. Райт, Д. Бетерідж, М. Бакбі, які займаються вивченням та розробкою новітніх методів використання драматехнологій на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: ігротехнологія, педагогічна технологія, гра, рольова гра, психодрама, соціодрама

В данной статье рассматриваются возможности использования игротехнологий на филологических специальностях в ВУЗах. Основой для нашего исследования служат работы американских и британских педагогов, таких как: А. Мейли и А. Дафф, А. Фокс, С. Дженнингс, А. Кеттанач, С. Митчелл, А. Чеснер, Б. Мелдрам, Э. Райт, Д. Бэттеридж, М. Бакби, которые занимаются изучением и разработкой новых методов использования драматехнологий при изучении английского языка.

Ключевые слова: игротехнология, педагогическая технология, игра, ролевая игра, психодрама, социодрама

This article is dedicated to the problem of using drama techniques in the course of preparation of future interpreters and translators in universities. The basis for our research are the works of British and American authors H. Fox, S. Jennings, A. Cattanach, S. Mitchell, A. Chesner, B. Meldrum, A. Maley, A. Duff, A. Wright, D. Betteridge, M. Buckby who investigate the novel ways and methods of the use of drama and role-play techniques in the EFL-teaching process. Role-play activates students' abilities and prepares them for future career.

Use of sociodrama in educational process is also very important for the professional competence of a future interpreter.

Key words: *game-technology, pedagogical technology, game, role-play, psychodrama, sociodrama*

Постановка проблеми. Відповідно до закону України «Про освіту» (ст. 6) система вищої освіти України ґрунтується на наступному принципі: «рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку. Навчальні плани вищих закладів освіти охоплюють цикли предметів, які передбачають не лише належну професійну підготовку майбутніх фахівців певного профілю, а й їх всебічний розвиток. З метою інтенсивного розвитку здібностей і талантів передбачено предмети, які студенти можуть обирати самостійно».

Гра, разом із працею і навчанням, є одним із головних видів діяльності людини, феноменом нашого існування. Тому ігрові технології в освіті і психології посідають надзвичайно важливе місце. У педагогіці вони є невід'ємною складовою розвиваючого навчання, яке ґрунтується на розвитку активності, ініціативи і самостійності учнів. Кажучи про роль ігор, відомий педагог і психолог М. І. Махмутов відзначав, що значення цієї технології полягає у розвитку пізнавальної, соціальної і професійної активності студентів.

Аналіз останніх досліджень чи публікацій

Психологічні механізми ігрової діяльності спираються на необхідність особистості у самовираженні, самовизначенні, самоствердженні, самореалізації. Феноменом гри займалися і займаються багато педагогів і психологів, наприклад, Д. Н. Узнадзе, який розглядає гру як форму психогенної поведінки, Г. К. Селевко, який розглядає ігрові технології у більш широкому плані, приділяючи більше уваги їх місцю в системі сучасних педагогічних засобів, П.П. Горностай, Березовська Л.І., Волкова Л.В., Чепка О. В. та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми

І хоча на сьогодні ігровим технологіям у вітчизняній педагогіці приділяється все більше уваги, все-таки можна зазначити, що акцент робиться переважно на позиціонуванні їх як позааудиторних форм роботи. Але на наш погляд, роль ігрових технологій в системі сучасних педагогічних засобів значно ширша.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у розгляді особливостей використання ігротехнологій для навчання майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Технологія являє собою науково і практично обґрунтовану

систему діяльності, що використовується людиною з метою зміни навколишнього середовища, виробництва матеріальних або духовних цінностей [4, 4].

На сьогодні є декілька позицій у вживанні терміну „педагогічна технологія”:

1. Педагогічні технології як розробка і застосування засобів, інструментарію, апаратури, учбового обладнання у навчальному процесі (Б. Т. Ліхачов, С. А. Смірнов, Р. де Кіфер, М. Мейер);
2. Педагогічна технологія розуміється як процес комунікації або спосіб виконання педагогічної задачі (наприклад, В. П. Безпалько, який пропонує наступне визначення поняття педагогічної технології: Педагогічна технологія – це систематичне втілення на практиці наперед спроектованого учбово-виховного процесу);
3. Педагогічна технологія розглядається як широка галузь знання, що займається конструюванням оптимальних навчальних систем і спирається на дані соціальних, управлінських і природознавчих наук (П. І. Підласистий, В. В. Гузєєв, Д. Елі та ін.); 4. Четверта позиція уявляє собою багатоаспектний підхід і пропонує розглядати декілька значень педагогічної технології одночасно (М. В. Кларін, П. Мітчел, Д. Фін, Г. К. Селєвко та ін.).

На наш погляд, найбільш широке визначення терміну „педагогічна (освітня) технологія” розробив Г. К. Селєвко. Педагогічна технологія – це система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, що побудована на науковому ґрунті, запрограмована в часі та просторі і що приводить до запланованих результатів [4, 5].

На сьогодні існує безліч педагогічних технологій, що різняться за цілями, завданнями, структурою: за рівнем і характером застосування (мікро-, макротехнології та ін.), за філософським ґрунтом (діалектичні, прагматичні, релігійні та ін.), за методологічним підходом (системні, комплексні, ситуативні, особистісно-орієнтовані та ін.), за ведучим фактором розвитку (біогенні, психогенні та ін.), за зорієнтованістю на особистісні сфери і ключові компетенції індивіда, за характером змісту і структурою (гуманітарні, загальнокультурні та ін.), за типом соціально-педагогічної діяльності (підтримки, соціалізації, адаптації та ін.), за типом управління навчально-виховним процесом (класичні, комп’ютерні, індивідуальні та ін.), за домінуючими методами навчання (активні, пасивні, проблемні, евристичні та ін.), за організаційною формою (класно-урочні, альтернативні та ін.).

Ігрові технології посідають важливе місце серед сучасних психолого-педагогічних технологій навчання. Як метод вони набули популярності у 70ті роки ХХ століття. Сьогодні, залежно від сфери застосування, існують різні модифікації навчальних ігор. Так, при підготовці офіцерів застосовуються

військові ігри, для акторів існують сюжетно-рольові ігри, для бізнесменів і керівників – спеціальні тренінги.

Рольові ігри – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення та освоєння суспільного досвіду, в якому формується і вдосконалюється керування поведінкою [5, 40].

Горностай П. П. розглядає ігрові технології з точки зору драматургічної моделі соціуму [1, 38], яка спирається на дві ключові категорії - «роль» і «дія». Роль - це не лише соціальна норма щодо виконання певних функцій, не лише соціальна позиція і статус. Роль - це особистісний модус, що здатний вмістити практично всі виміри особистісного. Дія є дуже ємною категорією, вона вміщує не лише категорії «діяльність» і «поведінка», а й такі важливі поняття, як особистісне рішення, особистісний вибір і вчинок, на яких будуються провідні вітчизняні психологічні теорії. Категорія дії об'єднує групу практичних методів, що отримала узагальнену назву «методи дії». Короткий аналіз методів дії слід почати з рольової гри, що фактично виступає їх основою. Рольова гра - це модель самого життя, вона містить потенціал, який ще не до кінці з'ясований психологічною наукою і, на нашу думку, має дуже великі перспективи для практичної реалізації в надзвичайно широкому спектрі галузей. Рольова гра та побудований на ній рольовий тренінг полягає у рольовому моделюванні дійсності, тобто відтворення реальних ситуацій за допомогою ролей, що відповідають соціальним позиціям учасників. Роль передбачає не лише соціальні експектації (тобто сукупність норм щодо її виконання, правил поведінки тощо), а й певний типаж, характер, образ, імідж, іншими словами, певне людське обличчя. Рольова взаємодія повинна здійснюватись відповідно соціальних експектацій і нормативів, з одного боку, і згідно психологічного типу - з іншого.

Горностай П. П. також виділяє психодраму, соціограму і аналіз практичних ситуацій (case study), як підвиди рольової гри.

Психодрама - це інтегральний метод, що включає в себе як основу рольову гру, але нею не обмежується. Важливими елементами психодрами є велика група технік, серед яких, на думку Горностая П.П., найважливішими є «дублювання», «обмін ролями», «дзеркало», в результаті використання яких можна подивитися на ситуацію з різних точок зору, сприйняти позицію іншого, зрозуміти неусвідомлені чинники поведінки тощо. Ще однією особливістю психодрами є те, що в психодраматичній грі повинний бути протагоніст (головний герой), який пропонує для постановки свою життєву ситуацію.

Соціодраму часто розглядають, як одну з форм психодрами, хоча інколи вважають самостійним методом дії. Вона дуже схожа на психодраму, відрізняючись тим, що в ній розглядається тема, яка є спільною для групи, і протагоністом в соціодрамі виступає вся група. Соціодрама є дуже корисною,

якщо необхідно подолати негативні тенденції групової динаміки, міжгрупове чи внутрігрупове протистояння, ворожі стереотипи, упереджувальне ставлення до точки зору інших. Соціодрама може стати хорошим інтерактивним доповненням до методу групової дискусії. Як суспільно-політична гра, соціодрама, на відміну від психодрами, що переважно орієнтована на особистість та її глибинні проблеми, за своїм означенням орієнтована на соціальні групи і групові проблеми. Метод соціодрами широко використовувався в 60-ті роки в Сполучених Штатах для подолання суспільної напруженості, викликаній такими чинниками, як расистський екстремізм та расові заворушення, війна у В'єтнамі, різні суспільні прояви політичної та економічної криз. Соціодраматичний метод може бути плідно застосований в роботі з численними чинниками соціальної напруженості (класовими, міжетнічними, міжконфесійними тощо), яких дуже багато в сучасному українському суспільстві.

Аналіз практичних ситуацій (case study) – це один з улюблених жанрів будь-якого виду активного навчання. Впровадження методів дії в тренінг та інші форми навчання та в освіту в цілому дозволяє розв'язувати практичні ситуації на зовсім іншому рівні – в інтерактивному режимі рольової гри, що дає змогу знаходити такі ресурсні знахідки, яких не може дати ніяке вербальне обговорення, яке абсолютно переважає в сучасних педагогічних технологіях.

Серед численних суспільних проблем, які можна вирішувати за допомогою ігрових технологій, можна виділити як першочергові для сучасної суспільної практики та освіти такі: а) гендерні проблеми (гендерна стратифікація, гендерно-рольові конфлікти тощо); б) проблеми різних соціальних меншин (наприклад – сексуальних); в) кроскультурні проблеми (міжнаціональні, міжетнічні, міжконфесійні тощо), що включає також і політичне самовизначення; г) соціальне самовизначення (соціальна та професійна адаптація, безробіття тощо); д) особистісне зростання та розвиток творчого потенціалу [1, 44-46].

Ігри у педагогічному процесі виконують три основних функції:

1. Інструментальна: формування певних навичок і вмінь;
2. Гностична: формування знань та розвиток мислення учнів;
3. Соціально-психологічна: розвиток комунікативних навичок.

Кожній функції відповідає певний тип гри: інструментальна функція може виражатися в рольових вправах, гностична – в дидактичних, а остання – безпосередньо в іграх [3, 1].

Для підвищення ефективності гри її технологія повинна відповідати певним вимогам:

- гра повинна відповідати цілям навчання;
- імітаційно-рольова гра повинна зачіпати практичну педагогічну (пси-

- хологічну) ситуацію;
- необхідна певна психологічна підготовка учасників, яка б відповідала змісту гри;
- можливість використання творчих елементів у грі;
- викладач (або психолог) повинен виступати не тільки в ролі керівника, але більше коректора і консультанта.

Будь-яка повчальна гра складається з декількох етапів:

1. Створення ігрової атмосфери. На даному етапі визначається зміст і основне завдання гри, здійснюється психолого-педагогічна підготовка її учасників;
2. Організація ігрового процесу, що включає інструктаж – роз'яснення правил і умов гри учасникам – і розподіл ролей;
3. Проведення гри, в результаті якої має бути вирішене поставлене раніше завдання;
4. Підбиття підсумків. Аналіз ходу і результатів гри як самими учасниками, так і експертами (психологом, педагогом).

Слід зазначити, що в процесі гри використовується не тільки ігровий метод, а групова і індивідуальна робота, спільне обговорення, може проводитись тестування, створюються ситуації. Інакше кажучи, гра органічно поєднує і дозволяє використовувати різні методи – анкетування, соціометрії, «мозкового штурму» та ін.

Разом з цим в педагогіці ігровий метод має деяку специфіку. У процесі навчання гра часто використовується як допоміжний елемент доповнення до теоретичного матеріалу і не може виступати в якості основного методу навчання.

Виходячи з методів, цілей і особливостей ігрових технологій можна виділити наступні їх різновиди [3, 2]:

- Імітаційні ігри використовуються в професійному навчанні при формуванні певних виробничих навичок.
- Сюжетно-рольові. За основу зазвичай береться конкретна ситуація – життєва, ділова або інша. Гра в цьому випадку нагадує театральну постановку, де кожен учасник виконує (грає) певну роль. Це ігри творчі, сюжет яких є формою інтелектуальної діяльності, тому в даному випадку велике значення грає підготовка учасників і розробка сценарію ігри.
- Інноваційні ігри. Їх основна відмінність від інших видів полягає в їх рухомій структурі і проведенні самої гри в декількох навчально-розвиваючих просторах – наприклад, з використанням комп'ютерних програм. Інноваційні ігри спрямовані на отримання якісно іншого знання з використанням новітніх педагогічних і інформацій-

них технологій.

Якщо вищеперелічені види ігор розрізнялися за технологією, то принцип класифікації наступних – це мета, безпосередньо призначення гри, що полягає у формуванні певних навичок управління конкретною ситуацією:

- Організаційно-діяльнісні, в яких акцент робиться на діагностиці ігрової ситуації і обґрунтуванні вибору варіантів вирішення проблеми. З точки зору методів, ту найбільша увага приділяється діалогу, спілкуванню учасників і іншим формам групової роботи.
- Ділові тренінги.

Необхідно відмітити, що форми навчальних ігор можуть поєднуватися і взаємодоповнювати одна одну, наприклад, це може бути рольова ділова гра, інноваційно-мотиваційна і т.д. Яскравим прикладом сфери застосування такого виду ігор є навчання іноземних мов. У цьому випадку в іграх поєднуються різноманітні методи, спрямовані на вдосконалення навичок володіння мовою.

Таким чином, ігрові технології є дієві технології, які знаходять застосування як і в навчанні, так і в багатьох інших сферах діяльності. У педагогіці вони сприяють активізації учбового процесу, пробудженню творчого початку учнів. При підготовці фахівців психологічні тренінги з використанням ігрових технологій дозволяють знайти вирішення проблем, з якими можна зіткнутися в реальному житті, а також створюють відкриту атмосферу спілкування.

Але вітчизняні дослідники спираються на досвід своїх українських або російських колег, беручи за основу «класиків» (якщо розглядати ігрові технології, то це Селівко Г. К. і Новиков А. М.) і не приділяючи багато уваги іншим підходам. Ми вважаємо, що вивчення ігрових технологій неможливо без вивчення досліджень англійських педагогів Алана Мейлі та Алана Даффа «Ігрові технології у навчанні іноземних мов» (видавництво Кембриджського університету), роботи Ендрю Райта, Девіда Бетеріджа та Майкла Бакбі «Ігри для вивчення іноземних мов» (видавництво Кембриджського університету), та дослідження Валері Вайтсон «Новітні технології використання драматизації та літературних творів при навчанні іноземних мов» (видавництво TESOL, США).

Ігрові технології – це спосіб навчання, коли студентів надається можливість творчо проявляти себе у створенні матеріалу на якому базується частина заняття [2]. Ігрові технології сприяють «пробудженню» у кожній людини природженої здатності до імітації, використанню міміки, самовираженню через жестикуляцію, розвивають уяву та пам'ять.

Алан Мейлі та Алан Дафф роблять акцент на тому, що драматизація творів художньої літератури або діалогів із підручника ніяким чином не відноситься до ігрових технологій. Бо гра – це власне спонтанне словотворення,

власна творчість і дія, а не механічне відтворення вже вигаданого заздалегідь.

Гра на занятті з іноземної мови – це розважальна, цікава та стимулююча діяльність, за допомогою якої вивчаючи іноземну мову грають та спілкуються між собою [Wright Andrew, Betteridge David, Buckby Michael Games for Language Learning Cambridge University Press, UK, Third edition 2006.].

Тестове питання, за допомогою якого англійські дослідники Ендрю Райт, Девід Беттерідж і Майкл Бакбі пропонують перевіряти ефективність підібраної гри, таке: «Чи отримали б студенти задоволення від такої ж самої діяльності, але на рідній мові?»

Змагання з іншими, це не єдина якість гри, дуже часто мотиваційним є виклик. У переліку ігор, які пропонують у своїй методиці навчання іноземних мов Райт, Беттерідж і Бакбі, момент змагання з переможцями та переможеними мінімізовано, а види діяльності, яка несе у собі виклик, заохочує виконати її якомога краще, навпаки збільшено. Вони вважають, що змагання може бути мотиваційним, але воно також може бути й деструктивним, роблячи учасників ігрової діяльності тривожними, змушуючи переможених ідентифікувати себе як «поганих» студентів, а переможців як «хороших». А це, як відомо, не сприяє процесу навчання.

Вони називають декілька причин того, чому перевага повинна надаватися саме ігровим формам навчання.

1. Навчання іноземній мові – це важка праця. Багато зусиль потребують спроби зрозуміти, правильно повторити і адаптуватися до використання тільки що вивченого в усному або писемному мовленні. Кожна хвилина потребує зусиль, а ігри допомагають підтримувати інтерес до вивчення, закріплення і відпрацювання нового мовного матеріалу.
2. Ігри допомагають викладачеві створити контекст, в якому мова має велике значення. Якщо студент має бажання приймати участь у грі, то йому необхідно розуміти, що інші говорять або пишуть, і йому самому потрібно писати і розмовляти так, щоб інші також могли його зрозуміти. Ігри допомагають пізнати мову експериментальним, а не теоретичним шляхом.
3. Більшість ігор мають такі ж тренувальні властивості, як і більш традиційні вправи. Єдине, що впливає на якість навчання, це практика. Користь тренувальних вправ (drills) полягає в концентрації мовних форм та їх максимальному вживанні. Багато ігор пропонують постійне повторення декількох мовних кліше. Переказуючи інформацію або власну думку за допомогою мови, ігри перетворюються на тренувальні вправи, а ще й допомагають «відчувати мову» в процесі спілкування. Ігри викликають емоції, а це дуже сприяє «відчуванню»

мови. Ось чому, такий метод ігрового навчання набагато кращий за механічні тренувальні вправи.

4. Райт, Беттерідж і Бакбі вважають, що ігри можуть забезпечити інтенсивну та змістовну мовну практику, а тому їх можна зробити основною навчальною методикою, а не використовувати їх тільки час від часу для знання напруги на заняттях.

Американські педагоги Алан Мейлі та Алан Дафф пропонують наступну класифікацію рольових ігор. Вони поділяють ігри на «вступні» (які у свою чергу поділяються на невербальні «розігрівачі», невербальні «заспокоїливі», вербальні, та ігри, спрямовані на формування групи), «спостереження», «пояснення», «створення та винахід», «гра слів», «вирішення проблем», «використання літературних текстів, віршів» [2].

Щодо «вступних» ігор, то тут можуть виникнути сумніви щодо того, яке відношення мають невербальні види діяльності для навчання іноземної мови. Мейлі та Дафф у своєму посібнику «Драматехнології у навчанні іноземних мов» пояснюють це так:

1. Невербальні вправи допомагають розмежовувати те, що вже було зроблено від того, що буде зроблено. Вони виконують роль «зв'язки» між різними видами діяльності, наприклад, коли студенти після заняття з теоретичної граматики повинні через десять хвилин перейти «переключитися» на англійську літературу.
2. Вправи цього типу також допомагають студентам зняти напругу, почувати себе більш вільними. У стані психологічної «напруги» іншомовний матеріал сприймається набагато краще, а також підвищується здатність студентів до виконання творчих завдань.
3. Невербальні вправи сприяють кращому розумінню себе та інших, що, в свою чергу, сприяє роботі в групах.

Класифікацію невербальних ігор на «розігрівачі», «заспокоїливі», на ігри, які спрямовані на формування групи Мейлі та Дафф пояснюють тільки з позицій зручності.

Ігри типу «створення та винахід» спрямовані, насамперед, на «трансформацію реального в уявне» [2]. Наприклад, творча презентація «Конструювання машини яка ще не існує» дещо фантастична, але мова, яка використовується – реальна.

Мова – це не тільки розуміння значення слів. Ігри типу «гра слів» спрямовані на те, щоб навчити студентів «відчувати» мову. Рольові ігри – це практика «ігри» іноземною мовою, яка дозволяє не залишатися на банальному рівні лише розуміння мови, а допомагає досягти мовної експресії.

Ігри типу «вирішення проблем» є дуже корисними. Вони не тільки сприяють розвитку мовної експресії, а також «примушують» студента мислити на

іноземній мові.

У своїй роботі «Ігрові технології у навчанні іноземних мов» Мейлі та Дафф наводять декілька десятків прикладів ігор до кожного типу. Наприклад, серед ігор типу «гра слів» є дуже цікава, на наш погляд, гра «Акроніміка» (Acronymics). Студенти розділяються по парах. Кожна пара складає список акронімів (OPEC, NATO, UNESCO), а потім розмірковує над новим значенням цих акронімів (наприклад, WHO – White House Occupant, EEC – the Extroverts and Eccentrics Club). На це відводиться до десяти хвилин, а потім пари починають працювати з іншими парами – обмінюються своїми аббревіатурами намагаючись здогадатися, що вони насправді позначають. Студенти можуть задавати одне одному питання, підказувати. Мету цього завдання дослідники вбачають не у вивченні саме акронімів, а у розвитку вміння їх використовувати граючись. І хоча ця вправа не вчить чомусь новому, але надає можливість практикуватись у вживанні правильного порядку слів, бо сама модель букв дозволяє здогадуватись про те, яке слово можна буде поставити першим, а яке другим і чи можна їх вживати в такому порядку.

Висновки. Рольова гра та побудований на ній рольовий тренінг полягає у рольовому моделюванні дійсності, тобто відтворення реальних ситуацій за допомогою ролей, що відповідають соціальним позиціям учасників. Такі тренування є невід'ємною складовою фахової підготовки майбутніх перекладачів.

Соціодраматичний метод може бути плідно застосований в роботі з численними чинниками соціальної напруженості (класовими, міжетнічними, міжконфесійними тощо), яких дуже багато в сучасному українському суспільстві. Це також є дуже важливим для професійної компетенції перекладача.

При підготовці фахівців психологічні тренінги з використанням ігрових технологій дозволяють знайти вирішення проблем, з якими можна зіткнутися в реальному житті, а також створюють відкриту атмосферу спілкування. Саме за допомогою незвичайного, неочевидного з погляду прагматики сенсу, здійснюється основне призначення людини, що полягає в здатності «піднятися до вершин духу», відірватися від тілесного і земного. Пробуджуючи уяву та емоції, ігрові технології навчання активізують здібності, викликають у студентів захопленість діяльністю – якості, які характеризують наявність творчого початку та активізують вольові зусилля для досягнення творчої мети. Саме у грі створюється щось нове, чого не було раніше.

References:

1. Gornostay, P.P. (2005) Dramatic techniques and transformational processes in our society. *Social and political psychology*, 10(13), 36-48 [in Ukrainian].
2. Maley, A., Duff, A. (2001) *Drama techniques in Language Learning A resource book of communication activities for language teachers* Cambridge University Press, UK [in English].
3. Modern psycho-pedagogical educational techniques. Retrieved from <http://ref.net.ua/work/det-22671.html> [in Russian].
4. Silevko, G.K. (2005) *Alternative pedagogical techniques*. Moscow [in Russian].
5. Silevko, G.K. (2008) *Pedagogical techniques based on activation, intensification and effective management*. Moscow [in Russian].
6. Wright, A., Betteridge, D., Buckby, M. (2016) *Games for Language Learning* Cambridge University Press, UK [in English].



Holmakova Y.V.,
Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Translation, Kyiv National
University Culture and Arts,
Kyiv, Ukraine

Using gaming technology in the training of future translators

margaritasante@yahoo.com

SHTYFURAK A.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Teacher of Foreign Languages,
Vinnytsya Humanitarian –
Pedagogical College,
Vinnytsya, Ukraine

BASIC MODERN METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article highlights some common methods traditionally employed by foreign language teachers while developing speaking, reading, listening and writing competences. The article presents information concerning typical activities in which the teacher engages the learners, all the stages of a lesson are described and analysed. Also attitudes of outstanding experts to the problem under consideration are provided. The article gives an outline of common advantage and disadvantages of each technique and how they are correlated with various approaches to teaching a language as a second or a foreign language. The article may have both theoretical and practical application for young and mature language teachers.

Key words: method, approach, foreign language, stage, method, grammar, vocabulary, classroom activities.

У статті висвітлюються деякі загальні методи, які традиційно використовуються викладачами іноземної мови при розвитку іншомовних компетенцій. У статті представлена інформація, що стосується типових завдань для кожного прийому, всі етапи уроку описані і проаналізовані. Також розглянуті погляди видатних експертів щодо запропонованих прийомів роботи. У статті дається опис загальних переваг і недоліків кожного методу, і як вони співвідносяться з різними підходами до викладання мови як другої або іноземної мови.

Ключові слова: підхід, іноземна мова, етап, метод, граматика, лексика, класна робота.

В статье освещаются некоторые общие методы, которые традиционно используются преподавателями иностранного

языка при развитии иноязычных компетенций. В статье представлена информация, касающаяся типичных задач для каждого приема, все этапы урока описаны и проанализированы. Также рассмотрены взгляды выдающихся экспертов касательно рассматриваемым приемов работы. В статье дается описание общих преимуществ и недостатков каждого метода, и как они соотносятся с различными подходами к преподаванию языка как второго или иностранного языка.

Ключевые слова: метод, подход, иностранный язык, этап, грамматика, лексика, классная работа.

PPP is a three-part teaching paradigm: Presentation, Practice and Production; based on behaviorist theory which states that learning a language is just like learning any other skill. The high degree of teacher control which characterizes the first and second stages of this approach lessens as the class proceeds, allowing the learner to gradually move away from the teacher's support towards more automatic production and understanding.

PPP uses a classic deductive approach with grammar being explicitly introduced in the Presentation stage, the first part of the class, by the teacher. The Target Language (TL) for the day is chosen by the teacher from a syllabus of discrete language segments. Material presented to the students is manipulated, or finely-tuned, to emphasize the TL and remove reference to other language items which have yet to be presented. This is to allow students to concentrate on the TL without further distractions [5, p. 51].

According to PPP a lesson plan should have three phases as follows:

Presentation stage: The teacher begins the lesson by setting up a situation, either eliciting or modeling some language that the situation calls for. Presentation may consist of model sentences, short dialogues illustrating target items, either read from the textbook, heard on the tape or acted out by the teacher.

Practice stage: Students practice the new language in a controlled way. They drill sentences or dialogues by repeating after the teacher or the tape, in chorus and individually, until they can say them correctly. Other practice activities are matching parts of sentences, completing sentences or dialogues and asking and answering questions using the target language.

Production stage: Students are encouraged to use the new language in a freer way, either for their own purposes and meanings or in a similar context introduced by the teacher. It can be a role play, a simulation activity or a communication task.

The sequence does not have to be followed rigidly, and that depending on the level of the students, their needs and the teaching materials being used, it would

also be possible to move from production to presentation to practice [4].

PPP has a logic that is appealing to teachers and learners in that it reflects a notion of practice makes perfect, common in many skills; it allows the teacher to control the content and pace of the lesson, it provides a clear teacher role, in accordance with power relations often found in classrooms [13].

Knowing the features and principles of PPP, it should be mentioned that in spite of its popularity for some time in the field of language teaching, from the 1990s onwards, this approach came under sustained attack from academics. Some of the major problems associated with it are mentioned here.

PPP is seen as lacking a firm basis in second language acquisition theory; being too linear and behaviorist in nature, so failing to account for learners' stages of developmental readiness; and is thus unlikely to lead to the successful acquisition of taught forms.

There are practical problems with PPP as well. Clearly, the production stage calls for grammar tasks, that is, tasks that will elicit the feature that is the target of the lesson. However, it is not easy to design tasks that require learners to use a targeted structure, as learners can always fall back on their strategic competence to by-pass it [12, p. 246].

Willis stresses that it is conformity, not communication, being practiced. Also he explains that teaching grammar as discrete items, with fixed rules will serve only to confuse students once they encounter more complex grammar which will not fit the prototype they have been shown [14, p. 4].

It also seems to assume that, in this teaching method, students learn "in straight lines" that is starting from no knowledge, through highly restricted sentence-based utterances and onto immediate production. Yet human learning probably is not like that; it is more random, more complicated, and full of interlocking variables and systems [7, p. 82].

Another problem associated with this approach, according to Wong and Van Patten (2003) is that it relies heavily on the use of decontextualized and meaningless drills. A set of structural patterns in forms of language chunks are presented to the learners as models and learners have to produce them through pattern practice and repetition.

Finally, according to Harmer it is teacher-centered and fits uneasily with more humanistic learner-centered frameworks. In humanistic education the goal of education is the facilitation of change and learning. Learning how to learn is more important than being taught something from the "superior" vantage point of a teacher who unilaterally decides what shall be taught [7].

Due to these criticisms and problems mentioned above this approach was gradually replaced in the 1980s by teaching methods which focused on communication (rather than grammar) as the key dimension of learning and

teaching. Early models of Communicative Language Teaching used functional units of organization and practice to replace grammatical ones; more recently, however, the unit of task has been proposed as an alternative to other units of presentation or practice [11].

After the 1970s, grammatical syllabuses were superseded by communicative ones based on functions or tasks; grammar-based methodologies such as presentation-practice-production (PPP) lesson format underlying the Situational Approach gave way to function-and skill-based teaching syllabi; and accuracy activities such as drills and grammar practice were replaced by fluency activities based on interactive-small group work [11].

The PPP was popularized as an approach or teaching model during 1950s and 1960s underlying such teaching methodologies as grammar-translation, audiolingual and situational teaching method. The main purpose behind this method was to raise language learners capable of producing grammatical language chunks through excessive pattern practice and repetition drills. With communication coming to be noticed as the major goal of language learning, a great number of criticisms were posed against this approach.

However, like any other teaching methodology, certain advantages can be sought within this method which may recommend the three Ps approach as a good choice to be utilized in certain circumstances. This approach solve many of the problems beginning teachers have to struggle with, because many of the basic decisions about what to teach and how to teach it have already been made for them. The PPP prescriptions of present, practice, and produce “offers to the novice teacher the reassurance of a detailed set of sequential steps to follow in the classroom” [12].

Low achieving students probably learn better through traditional methods, such as P-P-P. The PPP, based on the used terminology throughout the whole article, has been referred to in the literature mostly as an approach or teaching method; however, what seems to be the reality is that it can be utilized as a useful technique with a variety of teaching methodologies from the audiolingual to the most common types of communicative approaches. For instance, regardless of the method used it can be utilized as a helpful technique with beginning learners and in teaching pronunciation. In terms of explaining grammar, this technique is clear-cut and condensed, through which the main points can be taught easily. Students are normally weak in grammar so we need to use P-P-P to help them improve their grammatical accuracy.

Another significant method ESA (Engage, Study, Activate) is slightly different from PPP in that it is designed to allow movement back and forth between the stages. However, each stage is similar to the PPP stages in the same order. Proponents of this method stress its flexibility compared to PPP and the method,

as defined by Jeremy Harmer (its major advocate), uses more elicitation and stresses the “Engagement” of students in the early stages of the lesson [2].

ESA is superior method to PPP when both are looked at from a rigid point of view. But, EFL is not rigid and you should not adhere to any one viewpoint or method. PPP is often an easier method for teacher-trainees to get a handle on but probably more programs teach ESA than PPP these days, especially those that teach only one of the approaches [10].

During the Engage phase, the teacher tries to arouse the students’ interest and engage their emotions. This might be through a game, the use of a picture, audio recording or video sequence, a dramatic story, an amusing anecdote, etc. The aim is to arouse the students’ interest, curiosity and attention. The PPP model seems to suggest that students come to lessons ready motivated to listen and engage with the teacher’s presentation.

The Study phase activities are those which focus on language (or information) and how it is constructed. The focus of study could vary from the pronunciation of one particular sound to the techniques an author uses to create excitement in a longer reading text; from an examination of a verb tense to the study of a transcript of an informal conversation to study spoken style.

There are many different styles of study, from group examination of a text to discover topic-related vocabulary to the teacher giving an explanation of a grammatical pattern [6].

Harmer says, ‘Successful language learning in a classroom depends on a judicious blend of subconscious language acquisition (through listening and reading, for example) and the kind of Study activities we have looked at here [7, p. 132].

During Activate, students do not focus on language construction or practise particular language patterns, but use their full language knowledge in the selected situation or task.

A complete lesson may be planned on the ESA model where the 50-60 minutes are divided into three different segments. It is very unlikely that these segments will be equal in duration. Activate will probably be the longest phase but Study will probably be longer than Engage. In this format ESA would appear to be little different from PPP.

Teachers of children and younger teenagers know that their students cannot concentrate for long periods. They can still use the ESA model but the model may be used repeatedly, producing a larger number of shorter phases [1].

This repeated ESA model also works well with older teenagers and adults and gives lessons a richness and variety which students appreciate.

It would be wrong to give the impression that Engage, Study and Activate are each single activities. They are phases of the teaching/learning process which may

contain one or more activities.

Test-Teach-Test (TTT) is a teaching method where learners have to complete a task (or an activity) at the beginning of the lesson. The teacher doesn't get involved in this first task. Based on the problems faced by students in this task, the teacher presents and teaches the target language. As any other teaching method, Test-Teach-Test is not a perfect teaching method and it has its advantages and disadvantages.

Advantages of Test-Teach-Test (TTT) approach are as following: it rises a collaborative atmosphere because it contains elements of discovery and problem solving. It gets straight to the point so it is recommended for those who don't have much time because it is very economical of time. According to my experience, adult students will love Test-Teach-Test teaching method because they are not intimidated by an analytical approach. The direct and uncompromising grammar focus of Test-Teach-Test (TTT) is just what most of them need. Learners take responsibility for their own learning which is beneficial.

Explaining grammar points to each other requires a great amount of mental work which has a powerful effect on the memory. It offers the possibility for communicative practice in the actual process of learning grammar.

But the method has a number of disadvantages. TTT is uneconomical of time if the learners are not able to communicate in English when discussing the grammar points. Learners must have a basic knowledge of grammar terminology. Some learners don't believe their colleagues' explanations and they reacted in a negative way.

In the absence of context, sentences used in the task may have no meaning for students which makes further discussion hard to comprehend and very theoretical.

Starting with a task may create for some students the impression that the lesson is dry and has no motivation.

Task-based language learning or TBL is a natural extension of communicative language teaching. In TBL, the emphasis is on the task rather than the language. For example, students perform real-life tasks such as getting information about bus timetables, or making a presentation on a certain topic. Later, after the task has been completed, they can look at the language they have used and work on any imperfections that have arisen, correcting grammatical mistakes or thinking about aspects or style. This approach puts communicative activities at the heart of learning, and as a result a TBL syllabus might well be a list of tasks and activities, not a list of language.

A typical TBL sequence starts with a pre-task (where students are introduced to the topic and told what the task will be). This is followed by a task cycle where the students plan the task, gathering language and information to do it, and then

produce the piece of writing or oral performance that the task demands. In the final language focus phase, students analyze the language they used for the task, making improvements and practicing any language that needs repair or development [7].

TBL has allowed teachers and students to concentrate on how we achieve things with language, and how we can use language for certain tasks. It is a significant departure from the original PPP sequence, since it takes the third element (production) as the starting point, not the end-point of the procedure.

In the pre-task, the teacher will present what will be expected of the students in the task phase. Additionally, the teacher may prime the students with key vocabulary or grammatical constructs, although, in «pure» task-based learning lessons, these will be presented as suggestions and the students would be encouraged to use what they are comfortable with in order to complete the task. The instructor may also present a model of the task by either doing it themselves or by presenting picture, audio, or video demonstrating the task.

During the task phase, the students perform the task, typically in small groups, although this is dependent on the type of activity. And unless the teacher plays a particular role in the task, then the teacher's role is typically limited to one of an observer or counselor—thus the reason for it being a more student-centered methodology.

Having completed the task, the students prepare either a written or oral report to present to the class. The instructor takes questions and otherwise simply monitors the students. The students then present this information to the rest of the class. Here the teacher may provide written or oral feedback, as appropriate, and the students observing may do the same.

Here the focus returns to the teacher who reviews what happened in the task, in regards to language. It may include language forms that the students were using, problems that students had, and perhaps forms that need to be covered more or were not used enough.

The practice stage may be used to cover material mentioned by the teacher in the analysis stage. It is an opportunity for the teacher to emphasize key language.

In task-based learning, the tasks are central to the learning activity. It is based on the belief that students may learn more effectively when their minds are focused on the task, rather than on the language they are using.

In the model of TBL the traditional PPP lesson is reversed. The students start with the task. When they have completed it, the teacher draws attention to the language used, making corrections and adjustments to the students' performance. We may outline a three stage process: Pre-task - Introduction to the topic and task, task cycle – task, planning, and report, language focus - analysis and practice [14].

Task-based learning can be very effective at Intermediate levels and beyond,

but many teachers question its usefulness at lower levels. The methodology requires a change in the traditional teacher's role. The teacher does not introduce and 'present' language or interfere during the task cycle. The teacher is an observer during the task phase and becomes a language informant only during the 'language focus' stage.

Advantages of TBL are the following: learning is related to learners' real language needs; tasks create contexts that facilitate acquisition of the L2; tasks are motivating; teacher can monitor communicative ability in L2; learners learn a language through using it to communicate.

Content-Based Instruction (CBI) is an approach in which the teaching is organized around the content. Likewise, the principles of Content-Based Instruction are heavily rooted on the principles of communicative language teaching since they involve an active participation of students in the exchange of content.

The principles of CBI are heavily rooted on the principles of communicative language teaching since they involve an active participation of students in the exchange of content.

CBI is based on two relevant principles: (1) People learn a second language more successfully when they use the language as a means of acquiring information, rather than as an end in itself. (2) CBI better reflects learners' needs for learning a second language [12].

One can certainly say that people that are faced with everyday needs in a real life situation might find it easier to acquire and use the target language as a tool with a real purpose, for instance, getting food, studying, getting a job, and others.

Base instructional decisions on content rather than language criteria. It is true that most books for second language instruction are designed by course planners and material designers, not by language teachers. It is also true that the responsibility to choose and adapt the material to be used in the classroom falls on the language instructor, especially when working with CBI.

CBI advocates for an integrated skills approach to language teaching. For example, a regular lesson may begin with any skill or focus such as intonation or any other linguistic feature. This approach also involves the teaching of multiple skills simultaneously, just as in the real world.

One of the main characteristics of the CBI classroom is that it is learner-centered, not teacher-centered. Students do not depend on the teacher to control the learning experience. Students play a more active role in the CBI classroom, creating and participating actively in the construction of knowledge. Peer correction and peer input are also significant in this approach.

Content is closely related to the students' needs and instructional settings. For instance, in high schools and universities content parallels the several subjects that learners study. The only difference is that they are taught from a different

perspective and with different instructional objectives [9].

Authenticity is another significant feature of CBI. Texts and tasks used in CBI come from the real world. It is true that bringing and using authentic material in the class modifies its original purpose but it is also true that the use of authentic material promotes the learning of the culture of the target language [3].

Moreover, there are several degrees of text authenticity. Brown and Menasche propose five types of text authenticity: genuine text authenticity, altered text authenticity, adapted text authenticity, simulated text authenticity, and inauthentic texts. CBI also claims that comprehensible input is not enough to acquire the target language successfully unlike other approaches and theories [8].

With regard to the distinctive characteristics of CBI, it is significant to notice that the selection of content in CBI extends for far more than one class. One can say that the use of structured content over a period of time (usually several weeks of instruction) is a significant feature of this approach. Brinton provides a list of the most common techniques and activities found in the CBI classroom.

Once students realize they can understand and use authentic materials, they will be more motivated and willing to continue their learning process outside the classroom. Finally, one can conclude that the focus of a CBI lesson is on the subject matter or the topic being studied. In a typical CBI course, students are learning something that interests them using the target language so learners can develop linguistic abilities and can expand their world knowledge.

References:

1. Aboudan R. Engage them, don't enrage them – student voices and what it takes to participate. / R. Aboudan // *English Language Teaching*, 4, 2011. – P. 128–134
2. Bond T. G. Applying the rasch model: fundamental measurement in the human sciences. / T. G. Bond, M. C. Fox // *International Journal of Testing* (Vol. 1). New York, NY: Routledge: Taylor & Francis Group. 2015. – 215 p.
3. Brinton, D. Content-Based Instruction. / D. Brinton // In Nunan, D. (Ed.), *Practical English Language Teaching*. McGraw-Hill Contemporary, 2003. – 342 p.
4. Byrne, D. Teaching oral English. / D. Byrne // Harlow: Longman. 1986 – 146 p.
5. Carless D. Revisiting the TBLT versus P-P-P Debate: Voices from Hong Kong. / D. Carless // *Asian Journal of English Language Teaching*, 19, 2009. – P. 49–66.
6. Fagerberg, J., & Srholec, M., & Verspagen, B The role of innovation in development. *Review of Economics and Institutions*, 1(2), 2010. – P. 1-29.
7. Harmer, J. The practice of English language teaching. / J. Harmer // London: Pearson Education Limited, 2001 – 296 p.

8. Helgensen M. Practical English Language Teaching: Listening. / Helgensen M., Brown S. // New York: McGraw Hill, 2007. - 184 p.
9. Hernández, A. Content-Based Instruction in an English Oral Communication Course at the University of Costa Rica. / A. Hernández // Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 5 (2), 2005. – 68 p.
10. Li Y. W. Transforming conventional teaching classroom to learner-centred teaching classroom using multimedia-mediated learning module. / Y. W. Li // International Journal of Information and Education Technology, 6(2), 2016. – P. 105–112.
11. Richards, J. C., Methodology in language teaching. / Richards, J. C., Renandya, W. A. // Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 422 p.
12. Richards J. C. Approaches and methods in language teaching. / Richards J. C., Rodgers T. S. // London: Cambridge University Press, 2001. – 171 p.
13. Thornbury, S. How to teach grammar. / S. Thornbury // Harlow: Longman, 1999. – 189 p.
14. Willis, D. The lexical syllabus: A new approach to language teaching. / D. Willis // London: Collins COBUILD, 1990. – 185 p.



Shtyfurak A.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Teacher of Foreign Languages,
Vinnytsya Humanitarian –
Pedagogical College,
Vinnytsya, Ukraine

Basic modern methods of foreign language teaching

shtyfurak@rambler.ru

**Управління якістю та моніторинг
якості освіти: засоби, технології,
перспективи**

АННЕНКОВА І.П.,

доктор педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
Одеський національний університет
імені І.І. Мечникова,
м. Одеса, Україна

ЗАКОНОМІРНОСТІ СИСТЕМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ

У статті визначено закономірності системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, що сприятиме виявленню факторів, які впливають на його функціонування і розвиток, визначенню вимог і правил його ефективної реалізації. З'ясовано, що закономірності системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників слід розуміти як об'єктивні, істотні, стійкі, повторювані зв'язки між компонентами системи моніторингу, що обумовлюють її нормальне стабільне функціонування. Обґрунтовано класифікацію закономірностей системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, в якій на підставі стану досліджуваного об'єкту виокремлено три групи закономірностей: будови (або існування), розвитку і функціонування. Розглянуто сутність визначених закономірностей моніторингу. Запропоновано шляхи вдосконалення системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Ключові слова: закономірність, моніторинг, система, якість, професійна діяльність.

В статье определены закономерности системы мониторинга качества профессиональной деятельности научно-педагогических работников вузов, что будет способствовать выявлению факторов, влияющих на его функционирование и развитие, определению требований и правил его эффективной реализации. Установлено, что закономерности системы мониторинга качества профессиональной деятельности научно-педагогических работников следует понимать как объективные,

существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между компонентами системы мониторинга, обуславливающие ее нормальное стабильное функционирование. Обоснована классификация закономерностей системы мониторинга качества профессиональной деятельности научно-педагогических работников, в которой на основании состояния исследуемого объекта выделены три группы закономерностей: строения (или существования), развития и функционирования. Рассмотрена сущность выявленных закономерностей мониторинга. Предложены пути совершенствования системы мониторинга качества профессиональной деятельности научно-педагогических работников вузов.

Ключевые слова: закономерность, мониторинг, система, качество, профессиональная деятельность.

The article defines the regularities of the academic staff's proficiency monitoring with the purpose of identifying the factors which affect monitoring functioning and development in order to work out the requirements and rules for effective monitoring implementation. It was found that the regularities of the proficiency monitoring should be understood as objective, substantial, sustained, repeated links between the components of the monitoring system. These links contribute to normal stable operation of the whole monitoring system. The classification of proficiency monitoring system was substantiated, thus, it was sorted out three groups of regularities: in the structure/existence, in the development and in functioning. The article deals with the essence of the revealed regularities of the monitoring system. The ways of improving the proficiency monitoring of the academic staff are also proposed.

Key words: regularities, monitoring, system, quality, proficiency.

Трансформаційні процеси, які відбуваються в системі освіти в умовах євроінтеграції, значно ускладнюють управління вищим навчальним закладом й ставлять перед його адміністрацією принципово нові завдання. Досвід провідних зарубіжних і ВНЗ свідчить про те, що їхній успіх багато в чому залежить від орієнтації на споживача через створення власних систем менеджменту якості, в яких моніторинг якості професійної діяльності викладачів посідає важливе місце.

Проблему оцінювання професійної діяльності викладачів вищої школи досліджено у працях О. Васильєвої, Н. Бордовської, О. Граничиної, О. Титової,

С. Трапідина, А. Шостака. Наукові основи моніторингу якості освіти у ВНЗ розробляли В. Зінченко, Л. Коробович, Г. Красильникова, С. Кретович, Г. Цехмістрова, Н. Фоменко, Є. Хриков. Хоча наукові дослідження проводилися у сфері моніторингу професійної діяльності науково-педагогічних працівників (Т. Борова, Л. Коробович), вони не розкривають його особливості на рівні вищого навчального закладу.

Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників передбачає врахування певних законів і закономірностей, дотримання яких забезпечує його ефективну реалізацію. Проблема виділення законів і закономірностей є центральною у теорії, оскільки дозволяє здійснювати глибокий науковий аналіз моніторингу, об'єктивно оцінювати не тільки стан досліджуваного феномену, але й прогнозувати перспективу його удосконалення. Визначення закономірностей системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у ВНЗ має вирішити низку методологічних завдань: відобразити найважливіші властивості моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників; виявити фактори, що впливають на його функціонування і розвиток; встановити зв'язок теорії з практикою моніторингової діяльності через визначення вимог і правил адекватної реалізації досліджуваного виду моніторингу.

Проведений нами аналіз наукової літератури дозволив констатувати відсутність у педагогічному менеджменті ґрунтовних наукових досліджень, присвячених проблемі визначення і обґрунтування законів і закономірностей моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Метою статті є виявлення та систематизація закономірностей системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників для подальшого їх урахування в управлінській практиці освітньої сфери. У ході дослідження використовувалися такі методи: міждисциплінарний синтез та системний аналіз філософської, соціологічної, педагогічної, управлінської наукової літератури, абстрагування, конкретизація та узагальнення теоретичних та емпіричних даних, порівняльний аналіз, що вможливили виокремлення і класифікацію закономірностей; екстраполяційний, прогностичний – для поширення висновків, здобутих у результаті аналізу використаних джерел, на систему моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Закономірність – суттєвий зв'язок явищ, що об'єктивно існує, повторюється, пробиває дорогу через безліч випадковостей і відхилень і проявляється у вигляді тенденцій, які визначають основну лінію розвитку [4]. Її виявлення відкриває можливість використання для наукового передбачення та прогнозування.

Важливим для розуміння сутності закономірностей, на нашу думку, є опис їх властивостей, представлений А. Кочетовим. Автор зазначає, що зако-

номірності, яка є результатом науково-педагогічного дослідження, притаманні такі властивості: 1) розкриває взаємодію і рух досліджуваного явища як «саморух»; 2) фіксує якісну стійкість і повторюваність явища не тільки в короткому, але й в тривалому періоді часу; 3) відображає істотні ознаки явища і його структури в чітко оформлених виразах, у визначеннях і поняттях [5].

Із позиції системного підходу ми будемо розуміти закономірності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників як об'єктивні, істотні, стійкі, повторювані зв'язки між компонентами системи моніторингу, що обумовлюють її нормальне стабільне функціонування.

У процесі виявлення закономірностей моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ ми виходили з таких положень:

- обґрунтувати систему закономірностей і принципів можна тільки на основі детального дослідження сутності моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ, створення його концепції;
- моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників є цілісною системою, і тому можуть бути виявлені закономірні зв'язки і принципи, що зумовлюють внутрішній технологічний аспект цього процесу;
- система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників є однією з підсистем освітньої системи навчального закладу, і тому можуть бути виділені закономірні зв'язки з іншими підсистемами навчального закладу.

Ґрунтуючись на аналізі класифікацій закономірностей, представлених у роботах В. Волкової, А. Денисова, Н. Дятчина, Н. Яковлевої, а також закономірностей управління освітою, висвітлених у працях О. Галуса, І. Драч, Г. Єльнікової, В. Маслова, Є. Хрикова, закономірностей управління якістю освіти, виокремлених у роботах О. Васильєвої, О. Граничиної, С. Трапідина, Є. Яковлева, представимо власне бачення закономірностей системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Вважаємо, що на підставі стану досліджуваного об'єкту доцільно виокремити три групи закономірностей: будови (або існування), розвитку і функціонування.

Перша група – закономірності будови – поділяється на дві підгрупи: 1) закономірності взаємодії частини і цілого: закономірність цілісності (емерджентності), закономірність адитивності, прогресуюча систематизація, прогресуюча факторизація; 2) закономірності ієрархічної впорядкованості: закономірність комунікативності, закономірність ієрархічності.

До другої групи – закономірностей розвитку – належать закономірності: історичності; самоорганізації; єдності і взаємопереходів порядку і хаосу; коливальної (пульсуючої) еволюції; переваги внутрішньої детермінації процесу над зовнішньою; нерівномірного розвитку і неузгодженості темпів виконання функцій елементами системи; збільшення ступеня ідеальності.

Третя група – закономірності функціонування системи моніторингу – включає: закономірність залежності ефективності моніторингу від повноти використання його наукових засад, закон «необхідної різноманітності» У. Ешбі, закономірність еквівіальності, закономірність потенційної ефективності Б. Флейшмана, закономірність залежності ефективності моніторингу від прозорості моніторингового процесу та його результатів.

Розглянемо зміст визначених закономірностей системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ докладніше.

Закономірність цілісності (емерджентність). Закономірність цілісності системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників виявляється в тому, що: по-перше, всі компоненти системи, пов'язані між собою різними видами зв'язків (переважно інформаційними) і функціонують злагоджено для досягнення поставлених перед системою цілей; по-друге, поставлені перед системою цілі можуть бути досягнуті тільки при спільному функціонуванні всіх компонентів системи моніторингу. Тільки спільна узгоджена робота всіх компонентів дає, так званий, системний ефект, який полягає у тому, що в системі моніторингу виникають нові інтегративні якості, які не властиві її окремим компонентам. Так, наприклад, він дозволяє скласти комплексне, об'єктивне уявлення про якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників на основі інформації, отриманої із різних джерел: самих науково-педагогічних працівників, керівників підрозділів, колег, студентів, відділу кадрів, навчального відділу тощо.

Емерджентність може досягатися за рахунок зворотних зв'язків, що відіграють найважливішу роль в управлінні складною системою.

Необхідно враховувати три аспекти цілісності:

- властивості системи моніторингу не є сумою властивостей її компонентів, тобто, окремий розгляд кожного елемента не дає повного уявлення про систему моніторингу в цілому. Так, інформація про якісний склад науково-педагогічних працівників кафедри не дає повного, об'єктивного уявлення про якість діяльності кафедри як підрозділу вищого навчального закладу, але у сукупності з інформацією, отриманою з інших джерел, вона дозволяє скласти таке уявлення;
- властивості системи моніторингу залежать від властивостей її елементів, зміна в одному елементі системи викликає зміни у всіх інших

елементах і в системі в цілому, наслідком чого є наявність побічних ефектів як позитивних, так і негативних. Наприклад, сучасні інформаційні технології, суттєво впливають на методи збору, збереження і розповсюдження інформації, на її своєчасність і корисність. За принципом ланцюгової реакції вони зумовлюють суттєві (нерідко докорінні) зміни в матеріально-технічному забезпеченні, методах та інструментарію моніторингу, підготовці та кваліфікації експертів тощо;

- об'єднані в систему моніторингу елементи можуть «втрачати» частину своїх властивостей і / або «здобувати» нові. Так, у процесі професійної діяльності науково-педагогічний працівник виконує різноманітні функції: гностичну, конструктивну, проектувальну, комунікативну, організаційну, розвивальну, мобілізаційну, фасилітативну функції тощо. Система моніторингу під час здійснення моніторингових процедур пригнічує виконання деяких функцій, наприклад фасилітативної, і використовує тільки ті функції, які потрібні для здійснення процесу моніторингу (аналітичну, оцінювальну).

Закономірність адитивності. Протилежністю цілісності виступає адитивність. У цьому випадку зміни в системі представляють собою суму змін в її окремих частинах і сума властивостей системи дорівнює сумі властивостей окремих елементів [1].

Система моніторингу як система, що розвивається, знаходиться, як правило, між станом абсолютної цілісності і абсолютної адитивності, і певний етап її розвитку, можна охарактеризувати ступенем прояву однієї з цих властивостей або тенденцій до її наростання або зменшення.

Для оцінювання цих тенденцій існують дві поєднані закономірності: **прогресуюча факторизація** (прагнення системи до стану з усе більш незалежними елементами) і **прогресуюча систематизація** (прагнення системи до зменшення самостійності елементів, іншими словами, до більшої цілісності) [1].

Закономірність комунікативності означає, що система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників зв'язана безліччю комунікацій з середовищем, яке, у свою чергу, є складним і неоднорідним утворенням, що містить надсистему (систему вищого порядку), яка задає вимоги й обмеження досліджуваній системі, підсистеми нижчого рівня і системи одного рівня з тією, що розглядається. Інакше кажучи, система моніторингу є елементом систем більш високого порядку: освітньої системи вищого навчального закладу, системи внутрішнього забезпечення якості, системи управління кадрами ВНЗ та ін. У зв'язку з цим, внутрішня структура системи моніторингу має бути побудована таким чином, щоб у якійсь мірі задовольнити інтереси всіх систем, складовою яких вона є, гармонізувати їх цілі. Елементи системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педа-

гогічних працівників ВНЗ, в свою чергу, звичайно виступають як системи більш низького порядку. Сама система моніторингу формує внутрішнє середовище, що ініціює власні потреби.

Ця закономірність обумовлює необхідність розгляду моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників як системи внутрішньої і зовнішньої взаємодій. Система моніторингу може бути розглянута як взаємодія складових її елементів – це внутрішня взаємодія, але, будучи елементом іншої системи, наприклад, системи внутрішнього забезпечення якості, вона ж є учасником взаємодії з іншими елементами цієї системи – це зовнішня взаємодія.

Розвиток системи моніторингу визначається співвідношенням і характером зовнішніх і внутрішніх впливів, що порушують умови нормального її функціонування і змушують удосконалювати свій потенціал. Оскільки ці впливи мають постійний характер, то й у системі моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників мають відбуватися певні зміни, спрямовані на постійне її удосконалення. Внаслідок цього вона набуває здатність зберігати своє цільове призначення, функції, основні характеристики в умовах зовнішнього середовища, що змінюється, забезпечувати власне відтворення, наступність і стабільність. Іншими словами, дієвість моніторингу залежить від інтенсивності взаємодії між елементами моніторингу; величини, характеру й обґрунтованості коригувальних і попереджуючих дій, обґрунтованості прогнозу можливих утруднень у здійсненні моніторингу та ін.

Закономірність ієрархічності полягає в тому, що закономірність цілісності виявляється на кожному рівні ієрархії. Ця закономірність є підґрунтям для виокремлення загальноуніверситетського, факультетського (інститутського), кафедрального та індивідуального рівнів моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

В. Енгельгардт довів необхідність враховувати не тільки зовнішній структурний бік ієрархії, але й функціональні взаємини між рівнями. Він показав, що більш високий ієрархічний рівень здійснює керуючий вплив на нижчий, підлеглий йому рівень. Цей вплив проявляється в тому, що підпорядковані компоненти ієрархії набувають нових властивостей, відсутніх у них в ізольованому стані, і внаслідок цього формується нова цілісність, створюється інший образ цілого. Нове ціле, що виникло таким чином, набуває спроможності здійснювати нові функції, в чому і полягає мета утворення ієрархій [7].

Дослідження ієрархічної упорядкованості з використанням інформаційного підходу засвідчують, що між рівнями та елементами ієрархічних систем існують більш складні взаємозв'язки, ніж це може бути відображено в графічному зображенні ієрархічної структури. Якщо навіть між елементами одного рівня ієрархії немає явних зв'язків («горизонтальних»), то вони все

одно є взаємозалежними через вищий ієрархічний рівень [6]. Наприклад, системи моніторингу якості професійної діяльності викладачів кафедр не мають явних зв'язків між собою, вони можуть застосовувати різні методики оцінювання діяльності викладачів кафедри, але тоді некоректно буде порівнювати якість професійної діяльності викладачів різних кафедр. Ці системи взаємопов'язані через факультетський і загальноуніверситетський рівень однаковим інструментарієм, технологією здійснення моніторингових процедур, що дає змогу порівнювати якість професійної діяльності викладачів різних кафедр і факультетів.

Закономірність самоорганізації. Самоорганізація системи моніторингу – це процес або сукупність процесів, що підтримують її оптимальне функціонування, здатність протистояти ентропійним тенденціям, адаптуватися до мінливих умов, змінюючи за необхідності свою структуру. Це може бути, наприклад, розроблення нового інструментарію моніторингу, застосування нових інформаційно-комп'ютерних технологій збору, обробки, збереження інформації.

Оскільки система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників є відкритою нелінійною системою, що розвивається, то її розвиток ґрунтується на поєднанні двох суперечливих тенденцій: з одного боку, для всіх явищ і процесів у системі справедливий другий закон термодинаміки, тобто, прагнення до зростання ентропії, а з іншого боку, спостерігаються негентропійні тенденції, що лежать в основі еволюції. Дж. Ван Гіг називає цю особливість «дуалізмом» [2].

«Дуалізм» виявляється в тому, що залежно від домінування ентропійних або негентропійних тенденцій в системі будь-якого рівня ієрархії може або відбуватися ентропійний процес занепаду і переходу системи на більш низький рівень існування, або, навпаки, система може розвиватися в напрямку більш високого рівня еквіфінальності і переходити на нього [2].

Самоорганізація здійснюється через взаємодію тенденцій, що визначаються чотирма базовими принципами: збереження основної структури, максимальної ефективності використання всієї сукупності ресурсів для досягнення цілей системи, кооперації та внутрішньовидової боротьби [8]. Зокрема, принципи збереження основної структури, максимальної ефективності використання всієї сукупності ресурсів для досягнення цілей системи обумовлюють протиріччя між такими тенденціями розвитку системи моніторингу як прагнення до стабільності і пошук нових, більш ефективних організаційних форм, методів моніторингу. Так, задля відстеження динаміки рівня якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, виявлення і прогнозування тенденцій її розвитку доцільно інструментарій моніторингу, критерії і показники якості професійної діяльності доцільно залишати незмінними

упродовж певного проміжку часу (наприклад, п'яти років). Проте, існування ВНЗ в умовах нестабільного ринку освітніх послуг, зміна пріоритетів діяльності навчального закладу, професійної діяльності викладачів потребують постійного його оновлення.

Закономірність історичності означає, що система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників не може бути незмінною: вона не тільки виникає, функціонує, розвивається, але й гине. Іншими словами, вона має свій життєвий цикл, тобто історична.

Необхідно підкреслити, що закономірність історичності можна враховувати, не тільки пасивно фіксуючи старіння, а й використовувати для попередження смерті системи, розробляючи механізми реконструкції, реорганізації системи, для збереження її в новій якості. Наприклад, потрібно визначати: коли вичерпуються потенційні можливості існуючої організаційної структури системи моніторингу і виникає необхідність у її удосконаленні, коли застарівають і потребують оновлення критерії і показники оцінювання професійної діяльності викладачів, інструментарій моніторингу, обладнання тощо.

Закономірність єдності і взаємопереходів порядку і хаосу. Розвиток системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників проходить через нестійкість; хаос не тільки руйнівний, але і конструктивний. Організаційний розвиток системи моніторингу передбачає свого роду кон'юнкцію порядку і хаосу. Порядок спостерігається в системі моніторингу у вигляді наявності відносно стійких можливих станів. Їх виникненню сприяють цілеспрямованість, планування моніторингу, стандартизація, технологізація, прозорість моніторингових процедур тощо. Проте, розвиток системи здійснюється не шляхом зміцнення елементів і зв'язків, а за допомогою виникнення зон неупорядкованості, хаосу, які формують точки біфуркації, перехід через які виводить систему на новий рівень впорядкованості. Хаос в системі моніторингу проявляється у вигляді виникнення ситуацій невизначеності, відсутності єдиного рішення і підходу, проблемної ситуації. Наприклад, наявність різноманітних критеріїв і показників якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, технологій моніторингу призводить до гострих дискусій, протилежних точок зору, що збільшує хаос, тоді як здійснення вибору саме тих критеріїв, які дозволяють отримати найбільш точну і об'єктивну інформацію про рівень якості діяльності, породжує новий порядок – якісно новий стан моніторингу. Біфуркація присутня в системі моніторингу в критичний момент невизначеності майбутнього розвитку її елементів, передусім, суб'єкта та об'єкта моніторингу, коли з'являються альтернативні розвилки можливостей. Фактори, що призводять до виникнення зон неупорядкованості, хаосу, можуть бути зовнішнього і внутрішнього характеру. До зовнішніх факторів можна віднести недостатню законодавчо-нормативну

базу моніторингу, зміну пріоритетів діяльності ВНЗ, невідповідність матеріального забезпечення тощо, до внутрішніх – невідповідність інструментарію моніторингу його меті та змісту, неефективне керівництво та багато інших чинників.

Закономірність коливальної (пульсуючої) еволюції. Процес еволюції складної системи носить не поступальний, а циклічний або хвилювий характер: він поєднує в собі дивергентні (зростання різноманітності) і конвергентні (згортання різноманітності) тенденції, фази зародження порядку і підтримки порядку. Відкриті складні системи пульсують: диференціація змінюється інтеграцією, розбігання – зближенням, ослаблення зв'язків – їх посиленням тощо. На різних етапах розвитку системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників більш позитивним процесом може бути як інтеграція, так і дезінтеграція. Так, на етапах становлення і функціонування системи або після кризового розвитку позитивними є процеси інтеграції. На етапі функціонування системи моніторингу позитивними бувають дезінтеграційні процеси, що задовольняють потреби в новизні, формують активність суб'єктів моніторингової діяльності, їх креативність.

Закономірність переваги внутрішньої детермінації процесу над зовнішньою. Розвиток систем здійснюється на основі взаємодії внутрішніх і зовнішніх протиріч при провідному значенні внутрішніх. Зовнішнє як необхідна умова існування внутрішнього перебуває з останнім у діалектичній єдності. Зовнішнє – важливий фактор не тільки диференціації, але й інтеграції, об'єднання та уніфікації. Зовнішнє є умовою реалізації внутрішнього, воно чинить на нього певні впливи, які не зводяться до безпосередньої перебудови внутрішнього. Останнє створює передумови для спрямованого впливу зовнішнього [3].

Внутрішні і зовнішні протиріччя виступають як динамічні протилежності, взаємодія між якими визначає розвиток на основі обміну енергії, речовини та інформації. Внутрішні протиріччя відіграють роль безпосереднього джерела розвитку, що обумовлює спрямованість, векторність процесу мінливості, а взаємодія внутрішнього і зовнішнього виступає рушійною силою розвитку [3].

Отже, переважання внутрішньої детермінації над зовнішньою розкривається у двох аспектах: зовнішні та міжсистемні протиріччя, лише породжуючи внутрішні суперечності, можуть виступати причинним фактором розвитку системи; внутрішнє джерело активності і розвитку хоча і формується під впливом зовнішніх факторів, але саме перетворює зовнішні детермінанти.

Прогресивний розвиток системи моніторингу відбуватиметься на основі включення зовнішнього у внутрішнє, причому внутрішні протиріччя життєздатні до тих пір, поки система зберігає можливість перетворювати зовнішнє у внутрішнє, зберігає і розвиває свою «індивідуальність», і, як правило, пов'я-

зано зі збільшенням числа компонентів цілісної системи, вдосконаленням їх взаємозв'язків, постійним обміном інформацією.

Регресивний розвиток здійснюється таким чином, що система може зберігати свою «індивідуальність» тільки у тому середовищі, яке докорінно не порушує внутрішні зв'язки, що визначають її життєдіяльність.

Закономірність нерівномірного розвитку і неузгодженості темпів виконання функцій елементами системи. Чим складніше система моніторингу, тим більш нерівномірно розвиваються її складові частини. При цьому в процесі функціонування або розвитку системи її елементи виконують свої локальні функції у відповідності зі своїм темпом. Це закономірно призводить до неузгодженості темпів виконання функцій елементами, що створює загрозу цілісності системи та її здатності виконувати свої функції, а також дезорганізації всієї системи аж до її зупинки. Крім цього це також означає збільшення одних функцій і зменшення інших на різних ієрархічних рівнях моніторингу (так, на рівні керівництва ВНЗ переважають функції прогнозування, на рівні кафедр – тактичні).

Закономірність збільшення ступеня ідеальності. Розвиток усіх системи моніторингу відбувається у напрямку збільшення ступеня ідеальності. З позицій менеджменту ідеальна система – це така система, в якій вага, обсяг, ненадійність, споживання ресурсів прагнуть до нуля, хоча при цьому здатність системи виконувати свої функції не зменшується. Збільшення ступеня ідеальності системи моніторингу досягається шляхом мінімізації і узгодження критеріїв і показників якості професійної діяльності, створення на основі сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій автоматизованих систем збору, обробки та аналізу інформації, що дозволяє підвищити її точність, корисність і своєчасність.

Закономірність залежності ефективності моніторингу від повноти використання його наукових засад. У зв'язку з тим, що якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників є складною, ієрархічною системою, такою ж складністю і багатоплановістю вирізняється і її моніторинг. Підґрунтям моніторингу є положення педагогіки, психології, кібернетики, освітнього менеджменту, теорій адаптивного управління, загального управління якістю. Тому важливого значення набуває повнота використання наукових засад моніторингу, а саме: визнання пріоритету розвитку людини у сучасному суспільстві; поєднання системного, антропосоціального і кваліметричного підходів при організації системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ; досягнення мети шляхом визначення і здійснення ланцюжка реалістичних цілей; підвищення критеріальності й цілеспрямованості оцінювання при спільній розробці та реалізації факторно-критеріальної моделі якості професійної діяльності викладачів на кваліметричних

засадах; проведення індивідуального моніторингу та перспективного регулювання власної діяльності науково-педагогічними працівниками. Провідними при здійсненні моніторингу є концепції спрямованої самоорганізації, рефлексивного розвитку людини. Отже, повнота використання наукових засад моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників має безпосередній вплив на його ефективність.

Закономірність соціальної детермінації процесу і результатів моніторингу виражається в тому, що центральне місце в управлінській діяльності надається людині, її розвитку, створенню умов для її самореалізації. Моніторинг має сприяти узгодженню цілей діяльності навчального закладу й особистісних цілей діяльності викладача, створювати умови для його особистісно-професійного вдосконалення. Всі загальні і локальні цілі та функції моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників мають бути соціально значущими, забезпечувати відповідність результатів моніторингу потребам і ціннісним орієнтаціям суспільства й особистості.

Закон «необхідної різноманітності». Закономірність, відому під цією назвою, вперше сформулював У. Ешбі. Він довів теорему, що різноманітність (знання методів рішення) системи має бути вище різноманітності (складності) вирішуваної проблеми або система має бути здатна створити в собі це розмаїття (володіти методологією, здатністю розробити методику, запропонувати нові методи вирішення проблеми) [1].

Стосовно системи моніторингу закон «необхідної різноманітності» може бути сформульовано таким чином: різноманітність моніторингової системи (системи моніторингу) V_{CM} має перевищувати (або, принаймні, дорівнювати) різноманітність об'єкта моніторингу V_{OM} : $V_{CM} \geq V_{OM}$. Використання цієї закономірності при розробці та вдосконаленні систем моніторингу допомагає побачити причини недоліків, що виникають, і знайти шляхи підвищення ефективності моніторингу.

Наприклад, можна запропонувати такі шляхи вдосконалення системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ:

1. Збільшення V_{CM} , що може бути досягнуто за рахунок росту чисельності експертів, які проводять моніторинг, підвищення їх кваліфікації, автоматизації моніторингових процедур, вдосконалення технології та інструментарію моніторингу.

2. Зменшення V_{OM} шляхом встановлення більш чітких і певних правил поведінки компонентів системи: уніфікації, стандартизації, типізації професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

3. Зниження рівня вимог до інформації, отриманої в процесі моніторингу, тобто скорочення числа критеріїв і показників якості професійної діяльно-

сті науково-педагогічних працівників за рахунок встановлення стратегічних пріоритетів вищого навчального закладу щодо позиціонування на ринку освітніх послуг.

4. Використання науково-педагогічними працівниками моніторингу для самоаналізу та самокорекції професійної діяльності на основі саморефлексії. Рефлексія під час оцінювання діяльності та її результатів перебудовує діяльність, зберігаючи необхідне та усуваючи зайве, додаючи потрібне. Саме рефлексія є механізмом, який дозволяє перейти від нижчого рівня розвитку будь-якого процесу, явища до вищого. Діяльність і рефлексія нерозривно поєднані, зміни в діяльності призводять до змін у рефлексії, і, навпаки, зміни в рефлексії призводять до змін у діяльності.

Закономірність еквіфінальності характеризує граничні можливості системи моніторингу, іншими словами, існує якийсь граничний стан або граничний рівень розвитку системи моніторингу, який визначається ні часом, ні початковими умовами, а виключно її параметрами. Необхідно зазначити, що з розвитком системи моніторингу її еквіфінальність буде підвищуватися. Проте, система моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників як система, створена людиною, має межі зростання. Так, вона з часом може стати громіздкою, погано керованою і схильною до деградації. Саме в цей момент і виникає необхідність в її перебудові, оновленні критеріїв і показників якості професійної діяльності, інструментарію моніторингу та ін.

Еквіфінальність моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників обумовлюється ресурсними можливостями (рівнем матеріального забезпечення й якістю інструментарію), рівнем компетентності керівництва, експертів, науково-педагогічних працівників.

Закономірність залежності ефективності моніторингу від прозорості моніторингового процесу та його результатів. Сутність цієї закономірності полягає у визнанні впливу інформації на взаємодію зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку системи моніторингу. Процес управління системою моніторингу характеризується проходженням висхідної та низхідної інформації через всі її рівні. Низхідна інформація має нормативну природу, а висхідна – соціальну. На будь-якому рівні процес моніторингу передбачає отримання висхідної інформації (зворотного зв'язку) про проходження низхідної інформації та тих змін, що відбуваються під її впливом. Аналіз висхідної інформації дає підставу для своєчасного внесення змін у систему моніторингу шляхом створення умов для поглиблення позитивних тенденцій та гальмування негативних. Неефективність або відсутність зворотного зв'язку щодо кількісних та якісних змін, що відбуваються у системі, унеможлиблює прийняття обґрунтованих управлінських рішень, і як наслідок, призводить до втрати ефективності.

ті моніторингу.

Прозорість моніторингового процесу та його результатів забезпечується завдяки відкритому обговоренню критеріїв та процедур оцінювання якості професійної діяльності викладачів, отриманих проміжних і кінцевих результатів на всіх рівнях управління: ректорату, вчених радах навчального закладу, факультетів, засіданнях кафедр. Дія цієї закономірності забезпечується також доступністю отриманої інформації для всіх зацікавлених сторін: керівництва, викладачів, студентів.

Отже, виокремлення, систематизація і розкриття закономірностей дає змогу зафіксувати різноманіття проявів процесу моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників у необхідній та достатній кількості узагальнених зв'язків, які повною мірою характеризують його специфіку та створюють підґрунтя для визначення принципів моніторингу. Це уможливило його адекватну реалізацію в реальних умовах функціонування ВНЗ. Проте, названий список закономірностей не можна вважати вичерпним.

Список використаних джерел:

1. Волкова В. Н. Основы теории систем и системного анализа / В. Н. Волкова, А. А. Денисов. – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1997. – С. 45-54.
2. Гиг Дж. ван Прикладная общая теория систем: Книга 2 / Дж. ван Гиг – М.: Книга по Требованию, 2013. – 394 с.
3. Давлеткельдиев А. А. Философский анализ проблемы взаимодействия внутренних и внешних противоречий в развитии живого: дис... канд. философ. наук: 09.00.01 / А. А. Давлеткельдиев. – Минск, 1983. – 183 с.
4. Дятчин Н. И. Классификация и систематизация законов техники / Н. И. Дятчин // Ползуновский альманах. – №2. – 2011. – С. 22-27.
5. Кочетов А. И. Педагогическое исследование: учеб. пособие / А. И. Кочетов. – Рязань: Рязан. гос. пед. ин-т., 1971. – 178 с.
6. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. – Л.: Наука, 1966. – 302 с.
7. Энгельгардт В. А. О некоторых атрибутах жизни: иерархия, интеграция, узнавание / В. А. Энгельгардт // Вопросы философии. – 1976. – № 7. – С. 65-81.
8. Яковлев Е. В. Внутривузовское управление качеством: Монография / Е. В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – 390с.

Transliteration of References:

1. Volkova V. N. Osnovy teorii sistem i sistemnogo analiza / V. N. Volkova, A. A. Denisov. – SPb. : Izd-vo SPbGTU, 1997. – S. 45-54.
2. Gig Dzh. van Prikladnaya obshchaya teoriya sistem: Kniga 2 / Dzh. van Gig – M. : Kniga po Trebovaniyu, 2013. – 394 s.
3. Davletkeldiev A. A. Filosofskiy analiz problemy vzaimodeystviya vnutrennikh i vneshnikh protivorechiy v razvitii zhivogo: dis... kand. filosof. nauk: 09.00.01 / A. A. Davletkeldiev. – Minsk, 1983. – 183 s.
4. Dyatchin N. I. Klassifikatsiya i sistematizatsiya zakonov tekhniki / N. I. Dyatchin // Polzunovskiy almanakh. – №2. – 2011. – S. 22-27.
5. Kochetov A. I. Pedagogicheskoe issledovanie: ucheb. posobie / A. I. Kochetov. – Ryazan: Ryazan. gos. ped. in-t., 1971. – 178 s.
6. Shtoff V. A. Modelirovanie i filosofiya / V. A. Shtoff. – M. – L.: Nauka, 1966. – 302 s.
7. Engelgardt V. A. O nekotorykh atributakh zhizni: ierarkhiya, integratsiya, uznnavanie / V. A. Engelgardt // Voprosy filosofii. – 1976. – № 7. – S. 65-81.
8. Yakovlev E. V. Vnutrivuzovskoe upravlenie kachestvom: Monografiya / E. V. Yakovlev. – Chelyabinsk: Izd-vo ChGPU, 2002. – 390s.



Annenkova I.P.

Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of pedagogy, Odessa National University by I.Mechnikov, Odessa, Ukraine

Patterns of monitoring system of professional teaching staff Universities

mexmat@te.net.ua

ЗІНУКОВА Н.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської
філології та перекладу,
Університет імені Альфреда Нобеля,
м. Дніпро, Україна

КІНЦЕВІ РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ ТА РІВЕНЬ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКА ЯК СКЛАДОВІ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПЕРЕКЛАД»

У статті визначені ключові орієнтири для опису кінцевих результатів навчання та реалізації освітньої програми для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня в предметній галузі «Переклад». Обґрунтовано й визначено перелік компетентностей випускника та відповідних запланованих результатів навчання, представлено взаємозв'язок загальних й фахових (спеціальних предметних) компетентностей і узагальнених результатів навчання випускника магістратури спеціальності «Переклад».

Ключові слова: *якість підготовки, переклад, магістратура, компетентність, результати навчання.*

В статье определены ориентиры для описания конечных результатов обучения и реализации образовательной программы для соискателей высшего образования второго (магистерского) уровня в предметной области «Перевод». Обоснован и определен перечень компетентностей выпускника и соответствующих запланированных результатов обучения, представлена взаимосвязь общих и специальных (предметных) компетентностей и обобщенных результатов обучения выпускника магистратуры специальности «Перевод».

Ключевые слова: *качество подготовки, перевод, магистратура, компетентность, результаты обучения.*

This article deals with the description and definition of the landmarks to create and implement the study programme for Masters in Translation Studies. Competence approach is considered to be a promising one to form educational standards and study programs for training future

translators and interpreters. Tuning project methodology, which can fully correspond to the context of the Bologna process and is considered to be a major academic tool for creating a single European higher education environment was taken as a basis. According to the key targets of the Tuning project the anchor points are formulated in terms of learning outcomes and competencies, thus the outcomes are considered the level of competence which the graduates should reach. There was defined the subject area of translation. The study program in Translation Studies as a part of university linguistic education is aimed to train specialists in interpretation and translation that can provide professional communication in all subject areas. There are three basic components within the frame of this program: the first consists of the comprehensive language training aimed at professional graduate possession of two (three) foreign languages (this component includes theoretical and practical linguistic courses). The second component consists of courses aimed at teaching translation and interpretation. The third component covers language and culture courses, which are the object of study of socio-cultural, political and economic realities and living conditions in the countries of the languages taught. The analysis of the survey of employers, graduates, industry experts, trainers and the requirements of international industry standards for the specialty "Translation" of the second (Master's) level of higher education there were allocated general competences, the selection of which was made in the application of the criterion of relevance to professional activities of the translator or interpreter. To prepare qualified interpreters it was made up the list of professional (special subjects) competencies that are essential for those multi-activities that characterize the profession. So, the list of general and professional competences of graduates and corresponding to them intended learning outcomes will provide the opportunity to create an educational training program for Masters in Translation Studies, which will include academic mobility, integrated training on the basis of academic credit exchange of educational modules, the mutual recognition of diplomas and the possibility of obtaining diplomas of several universities at the time of study (double degree programs).

Key words: training quality, Translation Studies, Master's degree, competence, learning outcomes.

Постановка проблеми. В умовах складних глобальних викликів сучасності й майбутнього професійна підготовка лінгвістів вважається однією з важливіших умов успішного сприяння розумінню розмаїття проблем сьогодення й удосконалення здатності реагування на них. Збільшення засобів міжкультурного спілкування й передачі інформації, тісна взаємодія країн, об'єднаних в єдину світову спільноту, інтернаціоналізація виробництва й економіки, різке зростання інформаційних потоків з'явилося причиною підвищення культурно політичної ролі лінгвістів у різних галузях життєдіяльності суспільства, у великих міжнародних корпораціях, новітніх технологіях, у сфері масової культури тощо. Як результат сучасних змін спостерігається тенденція включення освітніх закладів до інноваційних процесів. Концепція модернізації сучасної національної освіти визначає універсальні компетентності як необхідні для випускника вищого навчального закладу. Таке оновлення змісту вищої освіти зумовлює той факт, що у сучасній системі професійної підготовки майбутніх фахівців необхідно шукати шляхи узгодження соціального замовлення й особистісної мотивації, синтезу універсального та специфічного.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сьогоднішній день в країні не існує формального стандарту для спеціальності «Переклад», а освітні програми складаються кожним вищим навчальним закладом окремо. На теперішній час накопичено теоретичний та емпіричний матеріал, який забезпечує реалізацію окремих аспектів універсалізації професійної освіти. Також необхідно зауважити, що склалися певні передумови для теоретичного осмислення так званої професійної універсальності: розкриті сутність, структура й зміст категорій «універсалії» (М.Є. Гінзбург, Є.М. Карасьов, Р. Brown, S. Levinson, A. Wierzbicka та інші); визначені концептуальні основи міжкультурного спілкування, мовної освіти, міжкультурної компетентності й компетенцій лінгвістів (Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, С.Г. Термінасова, І.І. Халєєва та ін.); розроблені зміст та методи формування професійних якостей лінгвістів (І.С.Алексєєва, Ю.Н. Караулов, Р.К. Міньяр-Белоручев тощо). Для вирішення проблем, пов'язаних із формулюванням та реалізацією мети навчання студентів магістратури спеціальності «Переклад», необхідно ретельно проаналізувати ситуацію, що склалася у вищій освіті, та розробити ключові орієнтири для визначення кінцевих результатів навчання та реалізації освітньої програми для студентів магістратури в предметній галузі «Переклад».

Метою статті є описання та визначення ключових орієнтирів, якими вважаються кінцеві результати навчання та набуті компетентності для випускників магістерської програми спеціальності «Переклад».

Виклад основного матеріалу дослідження. Можливість розробляти та

впроваджувати освітні стандарти й вимоги самостійно надає університетам певні переваги. Над створенням стандарту підготовки магістрів з перекладу ми плануємо враховувати кращий світовий досвід [8, 9, 10], який відрізняється тим, що окремі загальні стандарти містять рекомендації з різних аспектів організації освітнього процесу (проектуванню результатів навчання, освітнім технологіям, оцінці успішності освоєння освітніх програм, удосконаленню професійної майстерності викладачів, матеріально-технічному забезпеченню навчання, тощо [7, с. 24].

За перспективний підхід до формування освітніх стандартів й освітніх програм підготовки майбутніх перекладачів ми вважаємо компетентнісний. Такого підходу дотримуються провідні університети Німеччини, Великої Британії, США, Канади та інших, завдяки чому виявляється можливість визначити результати навчання та розробити адекватні способи оцінювання їх досягнення.

За основу було взято ключову ідею так-званого проекту *Тьюнінг* – гармонізація освітніх структур у Європі, який на наш погляд, найбільше відповідає сучасним тенденціям в освіті. Методологія даного проекту повністю відповідає контексту Болонського процесу і вважається основним академічним інструментом процесу створення єдиного європейського простору вищої освіти [6, с. 12]. Необхідність забезпечити поєднання, зіставлення й конкурентоспроможність освітніх програм на європейському просторі виникла з потреб студентів, які отримали можливість міжнародної мобільності, що у свою чергу й зумовило підвищення попиту на надійну й об'єктивну інформацію щодо освітніх програм різних вищих навчальних закладів.

Використовуючи даний проект для розробки нашої ОП із спеціальності «Переклад», за основу ми взяли опорні точки (точки прив'язки) з метою зробити нашу навчальну програму порівнянною, сумісною та прозорою. Відповідно до ключових орієнтирів проекту Тьюнінг точки прив'язки формулюються в термінах кінцевих результатів навчання та компетентностей. Як відомо, кінцевими результатами є знання, розуміння та здатність студентом виконувати певні дії після завершення навчання. Згідно з проектом Тьюнінг, кінцевими результатами вважаються рівень компетентності, якого має досягти випускник [1, с. 3; 4; 5; 11].

Спочатку зупинимося на визначенні *предметної галузі перекладу*. Програма «Переклад» як частина університетської лінгвістичної освіти має на меті готувати фахівців з усного та письмового перекладу, які зможуть забезпечити професійну комунікацію у всіх предметних галузях. У межах даної програми ми виділяємо три базових компонента: перший складається з всебічної мовної підготовки, мета якого професійне володіння випускником двома (трьома) іноземними мовами. До цього компонента входять

теоретичні і практичні лінгвістичні курси. Другий компонент складається з курсів, націлених на навчання письмового та усного перекладу. Третій компонент охоплює лінгвокраїнознавчі курси, об'єктом вивчення яких є соціально-культурні, політичні й економічні реалії й умови проживання у країнах мов, що вивчаються.

В результаті аналізу широкомасштабного опитування роботодавців, викладачів університетів, випускників вищих навчальних закладів з метою визначення найбільш важливих загальних компетентностей для академічних областей згідно із нашими даними та, спираючись на дані проекту Тьюнінг, основними видами професійної діяльності випускників другого магістерського рівня є робота у якості перекладача в державних установах, приватних організаціях і компаніях, міжнародних установах, ЗМІ та видавництвах [2] .

Майбутній перекладач у своїй діяльності вирішуватиме такі **задачі**: здійснення адекватного усного і письмового перекладу, реферування й редагування у різних професійних сферах; посередництво в процесі здійснення успішної комунікації між різними учасниками (переговори, бесіди, виступи тощо); здійснення навчання іноземних мов та перекладу у середній та вищій школах.

Після визначення основних видів професійної діяльності вважаємо за доцільне перейти до розгляду результатів навчання та компетенцій майбутніх випускників. У зв'язку із змінами структури ринку праці й самого характеру професійної діяльності, що зумовлено високим темпом оновлення технологій, постійним розвитком та виникненням нових видів діяльності і відповідно видів зайнятості, короткотривалістю багаточисленних проектів та іншими факторами в основі сучасних професійних стандартів й кваліфікаційних рамок знаходяться узагальнені компетентності, якими мають володіти працівники згідно з видами й задачами професійної діяльності. Відбір загальних компетентностей було здійснено у результаті застосування критерію їх релевантності до професійної діяльності перекладача. Відбір даних професійних компетентностей зумовлено тим фактом, що ми намагалися відобразити та поетапно розкрити увесь спектр завдань, з якими щоденно стикається перекладач протягом виконання своєї роботи.

Результати навчання випускників освітньої програми у предметній галузі «Переклад» другого рівня. Згідно із підходами проекту Тьюнінг [11], результати навчання припускають визначення рівнів їх сформованості й сформульовані у відповідності із чинними стандартами вищої освіти й Європейською рамкою кваліфікацій. Отже, *випускник* магістратури освітньої програми «Переклад»:

- демонструє володіння першою іноземною мовою на рівні C2 та дру-

- гою іноземною мовою на рівні C 1 в усному та письмовому різновидах у широкому спектрі контекстів й соціального оточення;
- демонструє володіння граматикою, лексикою й фонетикою іноземними мовами на рівні, що є достатнім для здійснення комунікації першою іноземною мовою на рівні C2 та другою іноземною мовою на рівні C1 в усному та письмовому різновидах мовних реєстрів;
- демонструє системне знання усіх аспектів теорії перекладу;
- демонструє поєднання усіх аспектів теорії перекладу в незалежному науковому дослідженні;
- демонструє знання основних напрямків та тенденцій зарубіжної літератури та культури з метою їх аналізу в процесі обговорення проблем, що досліджуються;
- демонструє термінологічні знання у відповідних галузях.

Студенти, які опанували програму другого рівня вищої освіти предметної галузі «Переклад», досягають мінімального рівня володіння першою іноземною мовою C 2 і другою іноземною мовою C 1 згідно із загальноєвропейською шкалою (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*) та здатні:

- визначати прагматичний й стилістичний потенціал тексту оригіналу;
- аналізувати інформацію з використанням відповідних методів, виявляти елементи, яких не вистачає, обробляти отриману інформацію та встановлювати зв'язки із знаннями, що вже існують;
- володіти національною мовою на рівні, необхідному для ефективного функціонування у професійному середовищі;
- глибоко розуміти й використовувати теоретичні аспекти перекладознавства;
- використовувати програмне й технічне забезпечення в процесі усного перекладу типу B, C→A та A→B, C, знаходити та використовувати новітні досягнення в галузі автоматизації перекладу, створювати й поновлювати спеціалізовані глосарії;
- приймати власні рішення з прагматичної адаптації тексту оригіналу в процесі перекладу;
- визначати види помилок й знаходити вірні способи їх виправлення, визначати стратегічні проблеми редагування та знаходити творчі шляхи їх рішення;
- визначати та застосовувати стратегії редагування текстів у різних ситуаціях, контекстах та видах роботи;
- стисло викладати інформацію з різних джерел, писемних й усних, реконструювати аргументи й описи у логічно послідовному новому тексті.

Випускники програми магістратури предметної галузі «Переклад» *уміють*:

- продуктивно працювати у команді, встановлювати діалог з іншими учасниками для виконання поставлених завдань, уникати конфліктів;
- використовувати іноземну мову/мови для успішної комунікації в усній та писемній формі в процесі роботи, сприяти відкритому та щирому міжкультурному спілкуванню;
- продуктивно працювати самостійно або у команді, розуміти й поважати різновид та мультикультурність робочого оточення (колег та клієнтів) забезпечувати, таким чином, соціальну взаємодію й залучення до соціального життя;
- використовувати узгоджені норми поведінки й міжнародного етикету для перекладача-професіонала й ситуативно використовувати знання культурно комунікативних особливостей, які дозволяють подолати вплив стереотипів під час контакту з представниками різних культур;
- розпізнавати усі типи інформації (референтну, предикативну, темпоральну, модальну, оцінну, емотивну, прагматичну, яка відноситься до реєстру, дейксису, теми/реми) у мовах А, В, С й передавати її відповідно до норм мови перекладу в усному двосторонньому послідовному перекладі;
- забезпечувати лексичну, граматичну, синтаксичну й стилістичну еквівалентність в процесі перекладу В, С→А та А→В.С для усіх типів тексту;
- визначати перекладацькі завдання, розподіляти їх між кваліфікованими перекладачами й координувати виконання завдання;
- незалежно організовувати свою діяльність;
- дотримуватися часових меж та виконувати завдання у поставлений термін;
- визначати проблеми й розробляти шляхи їх вирішення, розвивати ідеї, реалізувати плани та працювати над різними способами втілення їх у життя.

Отже, основним змістом освітньої програми підготовки магістрів спеціальності «Переклад» є вдосконалення умінь мовленнєвого спілкування двома іноземними мовами (мови В і С) і розвитку умінь професійного перекладу (писемного та усного) у відношенні до рідної мови (А) та двох іноземних (В і С). Зміст націлено на розвиток мовної, мовленнєвої, комунікативної, перекладацької компетентностей, компетентності прагматичної адаптації, компетентності редагування і створення нового тексту на базі даного та ІТ – компетентності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Необхідність створення,

зіставлення й конкурентоспроможність освітніх програм підготовки майбутніх фахівців на європейському просторі виникла з потреб студентів, які отримали можливість міжнародної мобільності, що у свою чергу й зумовило підвищення попиту на надійну й об'єктивну інформацію щодо освітніх програм різних вищих навчальних закладів. Усе вищезазначене має вихід у переліку дисциплін які включено до навчального плану другого (магістерського) рівня навчання перекладу як спеціальності у вищих навчальних закладах.

Список використаних джерел:

1. Вступне слово до Проекту Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі: Внесок університетів у Болонський процес. – Education and Culture. Socrates-Tempus, 2006. – 106 с. [Електронний ресурс] / Education and Culture. Socrates-Tempus. – Режим доступу: <http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates.html>
2. Вступне слово до проекту Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес // Європейська комісія: Дирекція з освіти і культури, 2008. – 108 с. [Електронний ресурс] / Європейська комісія: Дирекція з освіти і культури. – Режим доступу: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf
3. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
4. Гармонізація освітніх структур в Європі. Внесок університетів у Болонський процес. [Електронний ресурс] / Гармонізація освітніх структур в Європі. – Режим доступу: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf
5. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система: довідник користувача / пер. з англ. // за ред. Ю. М. Рашкевича та Ж. В. Таланової. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2015. – 106 с.
6. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Иностранные языки». Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, Espana, 2013. – 64 p.
7. Ребрин О. И. Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ УрФУ / Олег Иринархович Ребрин. – Екатеринбург: УрФУ, 2012. Екатеринбург: ООО «Издательский Дом «Ажур» 2012. – 24 с.
8. Lokhoff J. et al. (Eds.). A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes, Tuning Association, 2010. – 96 pp. [Електронний ресурс] / J. Lokhoff et al. – Режим доступу: <http://core-project.eu/documents/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf>

9. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ENQA, 2009, The CDIO standards, v.2.0 , 2011.
10. Standard Guide for Language Interpretation Services [Електронний ресурс] / Standard Guide. – Режим доступу: [http:// www.astm.org](http://www.astm.org)
11. A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles, Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes (2009), University of Deusto Press. – P. 55. [Електронний ресурс] / A Tuning Guide. – Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications/290-tuning-guide-to-formulating-degree-programme-profiles.htm>

Transliteration of References:

1. Vstupne slovo do Proektu Tuning – garmonizacija osvitnih struktur u Europi: Vnesok universitetiv u Bolons'kij proces. – Education and Culture. Socrates-Tempus, 2006. – 106 s. [Elektronnij resurs] / Education and Culture. Socrates-Tempus. – Rezhim dostupu: [http:// www.europa.eu.int/comm/education/socrates.html](http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates.html)
2. Vstupne slovo do proektu Tuning – garmonizacija osvitnih struktur u Europi. Vnesok universitetiv u Bolons'kij proces // Europejs'ka komisija: Direkcija z osviti i kul'turi, 2008. – 108 s. [Elektronnij resurs] / Evropejs'ka komisija: Direkcija z osviti i kul'turi. – Rezhim dostupu: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf
3. Bolons'kij proces ta nova paradigma vishhoї osviti: monografija / Ju. M. Rashkevich. – L'viv: Vidavnictvo L'vivs'koї politehniki, 2014. – 168 s.
4. Garmonizacija osvitnih struktur v Europi. Vnesok universitetiv u Bolons'kij proces. [Elektronnijresurs] / Garmonizacija osvitnih struktur v Euvropi. – Rezhim dostupu: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf16
5. Europejs'ka kreditna transferno-nakopichuval'na sistema: dovidnik koristuvacha / per. z angl. // za red. Ju. M. Rashkevicha ta Zh. V. Talanovoi. – L'viv: Vidavnictvo L'vivs'koї politehniki, 2015. – 106 s.
6. Ključevye orientiry dlja razrabotki i realizacii obrazovatel'nyh programm v predmetnoj oblasti «Inostrannye jazyki». Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, Espana, 2013. – 64 p.
7. Rebrin O. I. Ispol'zovanie rezul'tatov obuchenija pri proektirovanii obrazovatel'nyh programm UrFU / Oleg Irinarhovich Rebrin. – Ekaterinburg: UrFU, 2012. Ekaterinburg: OOO «Izdatel'skij Dom «Azhar» 2012. – 24 s.
8. Lokhoff J. et al. (Eds.). A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes, Tuning Association, 2010. - 96 pp. [Elektronnij resurs] / J. Lokhoff et al. – Rezhim dostupu: <http://core-project.eu/documents/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf>

9. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ENQA, 2009, The CDIO standards, v.2.0 , 2011.
10. Standard Guide for Language Interpretation Services [Elektronnij resurs] / Standard Guide. – Rezhim dostupu: [http:// www.astm.org](http://www.astm.org)
11. A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles, Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes (2009), University of Deusto Press. – P. 55. [Elektronnij resurs] / A Tuning Guide. – Rezhim dostupu: <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications/290-tuning-guide-to-formulating-degree-programme-profiles.htm>



Zinukova N.V.

Ph.D., University of Alfred Nobel, m. Dnipro, Ukraine

The final learning outcomes and competence graduate as integral quality system for preparing masters in «Translation»

nat-zinukova@yandex.ua

КАРПУШИНА Н.Б.,

здобувач, кафедра юридичної
психології, Національна академія
внутрішніх справ,
м. Київ, Україна

ДІЯЛЬНІСНО-РЕФЛЕКСИВНА КОМПОНЕНТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЛІДЧИХ

У статті висвітлюється проблема удосконалення діяльності з розслідування правопорушень в зв'язку з формуванням інформаційної компетентності слідчих. Висвітлюються результати власного дослідження діяльнісно-рефлексивної компоненти інформаційної компетентності слідчих, в якому встановлено, що інформаційно-інтерактивна компетенція як здатність до продуктивного отримання інформації у взаємодії з її носіями, а також рефлексія як спроможність аналізувати та контролювати динаміку інформаційної поведінки виявила диференційні відмінності в середовищі компетентних і недостатньо досвідчених слідчих, опосередковані низкою домінуючих особистісних рис, своєрідністю поведінки в умовах можливого загострення комунікації, параметрами соціальної відкритості та адаптивності. Урахування зазначених відмінностей сприяє оптимізації організаційних та методичних засад освітнього простору фахової підготовки слідчих та ефективності їх професійного удосконалення.

Ключові слова: інформаційна компетентність, діяльнісно-рефлексивна компонента, інформаційна взаємодія, перцептивно-інтерактивна компетенція, психологічні детермінанти розслідування.

В статье освещается проблема усовершенствования деятельности по расследованию правонарушений в связи с формированием информационной компетентности следователей. Освещаются результаты собственного исследования деятельностно-рефлексивной компоненты информационной компетентности следователей, в котором установлено, что информационно-интерактивная компетенция как способность к продуктивному получению информации во

взаимодействи с ее носителями, а также рефлексия как возможность анализировать и контролировать динамику информационного поведения, обнаружили дифференциальные отличия в среде компетентных и недостаточно опытных следователей, опосредствованные рядом доминантных личностных черт, своеобразием поведения в условиях возможного обострения коммуникации, параметрами социальной открытости и адаптивности. Учет выявленных отличий способствует оптимизации организационных и методических принципов образовательного пространства профессиональной подготовки следователей и эффективности их профессионального усовершенствования.

Ключевые слова: информационная компетентность, деятельность-рефлексивная компонента, информационное взаимодействие, перцептивно-интерактивная компетенция, психологические детерминанты расследования.

In the article the problem of improvement of activity is illuminated on investigation of crimes connected with generation of informative competence of investigators. There are illuminated the results of own research of activity and reflexivity components of informative competence of investigators, during which is revealed that perceptivity-interactive competence as capacity for the productive receipt of information in co-operating with her sources, and also reflection as possibility to analyse and control the dynamics of informative behavior, differential differences discovered in the environment of competent and not enough experienced investigators, mediated by the row of dominant personality lines, originality of behavior in the conditions of the possible intensifying of communication, by the parameters of social openness and adaptiveness. The account of the educed differences assists optimization of organizational and methodical principles of educational space of professional preparation of investigators and efficiency of their professional improvement.

Key words: informative competence, activity-reflexivity component, informative interaction, perceptivity-interactive competence, psychological determinants of investigation.

Професіоналізм особистості фахівця розкривається через поняття «компетентність», під якою, в найбільш загальному сенсі, розуміється система внутрішніх ресурсів, необхідних для ефективних дій у визначеному колі ситуацій. Компетентності притаманна інтеграційна природа, оскільки вона об'єднує низку однорідних умінь і знань, які відносяться до широких сфер культури і діяльності (професійної, інформаційної, правової тощо), а з іншого боку – ментальні і навичкові психічні новоутворення.

Грунтовна інформаційна опосередкованість професійної діяльності слідчого зумовлює необхідність зосередження практично орієнтованих дослідницьких зусиль на виявленні найбільш вагомих психологічних чинників та детермінант, які сприяють формуванню інформаційної компетентності фахівця – здатності отримувати, використовувати та поширювати процесуально значущу інформацію стосовно розслідуваного правопорушення. В зв'язку з цим, метою статті є окреслення наукового доробку досліджень вищезазначених чинників та детермінант інформаційної поведінки, що має суттєве практичне значення для оптимізації інформаційної роботи слідчого.

Продуктивність здійснення інформаційної поведінки слідчим в першу чергу залежить від вже наявних знань, набутих умінь і головне — навичок інформаційної діяльності. Проте не можна не враховувати і деякі особистісні якості, що повинні бути притаманні суб'єкту пізнання в процесі збирання інформації, а також ті, які забезпечують інформаційно-комунікативну взаємодію – процес встановлення психологічного контакту з носіями інформації, здійснення психологічного впливу, нейтралізацію конфліктних взаємин тощо. Крім того, важливою складовою інформаційної поведінки є здатність особистості здійснювати самоконтроль, рефлексію результатів інформаційної роботи, усвідомлювати та критично аналізувати власну діяльність, креативно коригувати як власну поведінку, так і отримувану інформацію. Зазначене характеризує одну з базових компонентів інформаційної компетентності – діяльнісно-рефлексивну компоненту.

Дослідженню цієї компоненти присвячено низку досліджень. Так, Т.В.Панкова вважає діяльнісну та рефлексивну складову найсуттєвішими компонентами інформаційної компетентності, вважаючи, що «... діяльнісний компонент відображає активне використання інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності як засіб пізнання і розвитку, самоудосконалення і творчості. У цьому компоненті особливо підкреслюються вимоги стосовно вже практично засвоєних знань і умінь в умовах інформатизації суспільства. Рефлексивний компонент відображений у вмінні здійснювати свідомий контроль за результатами власної діяльності і ступінь особистих досягнень; сформованість креативності, ініціативності, співтворчості, самокритичності. Він включає самосвідомість, самоконтроль, самооцінку, розумін-

ня результатів своєї діяльності і відповідальності за них, пізнання собі і усвідомлення своєї суб'єктності в професійній діяльності» [1]. На думку В.В.Брежнєва, «...формування рефлексивних умінь має велике значення для розвитку особистості, оскільки, по-перше, рефлексія призводить до цілісного уявлення, знання про цілі, зміст, форми, способи і засоби своєї діяльності; по-друге, дозволяє критично віднестися до себе і власної діяльності у минулому, теперішньому і майбутньому; по-третє, робить людину суб'єктом своєї активності» [2]. Реалізацію інформаційної поведінки, її рефлексію І.М.Баштанар пов'язує з наявністю у слідчого певних здібностей (ключових інформаційних компетенцій), а саме - суто інформаційних (збирання, зберігання, переробка та використання інформації; інформаційні процеси); комунікативних (вербальні та невербальні; канали комунікації); психологічних (суспільний досвід особистості; особистісні якості та риси). Науковець зазначає: «...Розкриваючи сутність інформаційно-комунікативної компетентності, слід підкреслити, що вона розглядається нами як складне інтегративне утворення, яке поєднує в собі інформаційно-комунікативні знання, вміння, а також особистісні якості та властивості, необхідні для повноцінного виконання функцій, пов'язаних з професійною діяльністю» [3, 9].

В низці наукових робіт (М.І.Шерман, А.М.Ішин, А.Л.Єрохін, М.Я.Швець, Ю.Ю.Орлов, В.В.Голубєв, В.Г.Хахановський) достатньою мірою досліджено та встановлено критерії володіння сучасними інформаційними технологіями в процесі розслідування правопорушень, наведено перелік особистісних якостей, що забезпечують формування інформаційно-комп'ютерних компетенцій. Певна кількість наукових публікацій (Л.Е.Орбан-Лембрик, М.В.Боева, О.І.Власов, Л.Д.Удалова, В.Г.Лукашевич, О.Ф.Конуп) відображає особливості інформаційної поведінки у контексті безпосередньої комунікації осіб, своєрідності взаємодії в процесі інформаційного обміну.

Враховуючи актуальність проблематики діяльнісно-рефлексивної складової інформаційної компетентності слідчих, нами здійснено експериментальне дослідження, завдання якого полягало у виявленні психологічних чинників цієї складової як основи професіоналізації слідчих в системі фахової освіти, підвищення кваліфікації та самоудосконалення. Методичне забезпечення діяльнісно-рефлексивної компоненти склав наступний дослідницький інструментарій: 16-РФ опитник Р.Кеттелла, опитник виявлення креативного потенціалу особистості (Дж.Брунера), опитник «Адаптивність» (А.Г.Маклаков, С.В.Чермянін), методика визначення інтегральних форм комунікативної агресивності (В.В.Бойко), опитник Г.Ю.Айзенка, методика «Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності (ПІК) (модифікований варіант М.П.Фетіскіна). Дослідницьку вибірку становили інформаційно компетентні слідчі з досвідом роботи понад 5 років та слідчі з незначним досвідом (до 5 років) інформацій-

ної діяльності.

Дослідження своєрідності поведінки слідчих при отриманні інформації в процесі взаємодії (комунікації) з об'єктами професійного інтересу в зв'язку з особистісними рисами, що опосередковують цей процес, дозволило встановити деякі суттєві закономірності. Виявлено, що в інформаційно-інтерактивній взаємодії з носіями інформації (обвинувачувані, свідки, потерпілі), досвідчені слідчі орієнтуються на взаєморозуміння та здійснення психологічного впливу. Цій же категорії притаманні високі показники саморефлексії та самокорекції інформаційної поведінки в комунікації.

В дослідженні встановлено підвищену схильність професіоналів-слідчих встановлювати контакти з носіями інформації на позитивній основі, розвивати з ними толерантні відносини та виявляти гнучкість у модифікації комунікативної поведінки. Достатньо виразними у цієї категорії обстежених є мотиваційні тенденції щодо соціальної орієнтованості та співробітництва.

Обґрунтовано наявність стабільних статистично значущих корелятивів більшості характеристик перцептивно-інтерактивної компетенції у досвідчених слідчих з соціальною відкритістю (екстравертованістю) та виразною рисою креативності. Встановлене дозволяє зробити досить важливий висновок – досвідчені слідчі будують продуктивні взаємовідносини в інформаційній комунікації на основі гнучкості, нестандартності поведінки, а недосвідчені слідчі – на основі виключно соціальної відкритості у взаєминах з оточуючим інформаційним середовищем.

Предметом дослідницького інтересу була інформаційно-комунікативна поведінка слідчих в ситуації можливого конфлікту та прояву ними тих чи інших форм агресії. Встановлено, що інтегральний індекс агресивності у слідчих з досвідом діяльності значно нижчий, ніж у малодосвідчених слідчих. Разом з тим, при розслідуванні правопорушень і організації інформаційної взаємодії певну небезпеку для слідчих становить не стільки їх загальна схильність до агресивної поведінки, скільки залежність прояву її окремих форм від конкретних слідчих ситуацій.

Дослідження було також спрямоване на з'ясування питань, пов'язаних з роллю деяких рис особистості (за Р.Кеттелом) в опосередкуванні показників інформаційної поведінки. В категорії досвідчених слідчих позитивні кореляти існують між фактором А (втаємниченість-відкритість), орієнтованістю на взаємопізнання в комунікації та інтегральним показником перцептивно-інтерактивної компетенції. У цих же фахівців виявлено взаємозалежність між фактором Е (конформність-домінантність) та показниками перцептивно-інтерактивної компетенції (тенденцією до взаєморозуміння, соціальною адаптивністю та соціальною активністю).

Слідчі зі значним досвідом роботи в інформаційній поведінці виявляють

розсудливість і самоконтроль (фактор F «стриманість-експресивність»), зокрема, щодо взаєморозуміння, соціальної автономності та відносно проявів агресивності в слідчих конфліктах. Натомість, показник фактору H (нерішучість-соціальна сміливість) позитивно корелює з такими характеристиками перцептивно-інтерактивної компетенції як взаємопізнання, психологічний вплив та соціальна автономність. фактору. Своєрідність зв'язку фактору Q1 (консерватизм-радикалізм) та усіх параметрів перцептивно-інтерактивної компетенції полягає в тому, що стабільність принципів інформаційного спілкування та використання апробованих комунікативних прийомів у досвідчених слідчих корелює зі схильністю до розуміння особистості комунікантів, використанням адекватних засобів психологічного впливу, соціальною активністю та високою адаптивністю. Показник особистісної риси «соціабельність-соціальна незалежність» (фактор Q2) не виявився достатньо важливим в опосередкуванні параметрів перцептивно-інтерактивної компетенції за виключенням схильності до взаєморозуміння в комунікації.

В зв'язку з вищезазначеним, вважаємо можливим окреслити низку тих психологічно змістовних компетенцій щодо інформаційної діяльності слідчого, формування яких потребує урахування вищезазначених закономірностей діяльнісно-рефлексивної компоненти інформаційної компетентності.

1. Нормативність в сфері інформаційної діяльності:

- суворе дотримання правил та процедур в пошуку та використанні інформації,
- вирішення організаційно-правових питань щодо отримання інформації,
- дотримання закону у здійсненні інформаційного впливу.

2. Пошук та використання можливостей для саморозвитку:

- активне самонавчання та самоудосконалення інформаційної діяльності,
- постійне отримання зворотнього зв'язку щодо власної інформаційної діяльності.

3. Відповідальність за результати власної інформаційної діяльності та роботи підлеглих:

- поважне ставлення до власної інформаційної роботи,
- прийняття рішення в складних умовах інформаційного пошуку,
- організація інформаційно-пошукової роботи в команді.

4. Виявлення проблем та прийняття адекватних рішень в сфері інформаційної діяльності:

- виявлення неузгодженостей і труднощів в методології пошуку інформації,
- прийняття правильних рішень в штатних та позаштатних ситуаціях отримання та використання інформації,
- реалізація послідовних дій на основі отриманої інформації та

поставлених цілей.

5. Дослідження інформаційних проблем з використанням аналізу, синтезу та інших прийомів інтелектуальної діяльності:

- здійснення пошуку усієї необхідної інформації для вирішення професійних завдань,
- збирання вичерпних відомостей в контексті професійної діяльності,
- обґрунтування практичної цінності результатів інформаційного пошуку,
- перевірка ситуацій, аналіз фактів з різних точок зору.

6. Організація власної пізнавальної діяльності:

- ініціативність у здійсненні власної пізнавальної діяльності,
- підвищення кваліфікації в сфері пізнавальної діяльності.

7. Ініціативність в удосконаленні інформаційно-пізнавальної діяльності:

- прийняття відповідальності за власні дії в сфері пошуку та використання інформації,
- виявлення проактивної та самостійної позиції в інформаційній роботі,
- пошук нестандартних рішень у пошуку та використанні інформації,
- відповідальність за якість виявленої та використаної інформації.

8. Організувати діяльність інших учасників розслідування, вибудовувати міжособистісну взаємодію:

- встановлювати та підтримувати контакти з учасниками розслідування,
- мотивувати та стимулювати інформаційну поведінку осіб,
- здійснювати ефективний обмін інформацією,
- виявляти увагу та повагу до учасників розслідування.

9. Виявляти та керувати конфліктами:

- виявляти причини конфліктів на основі знань,
- діагностувати та прогнозувати динаміку конфлікту,
- вирішувати конфлікти.

10. Здійснювати усну та письмову комунікацію на рідній та іноземній мовах:

- встановлювати міжособистісну комунікацію між учасниками розслідування,
- планувати комунікативну поведінку,
- передавати інформацію в логічних та аргументованих виразах,
- керуватись правилами перетворення комунікативних одиниць тексту в осмислені речення.

11. Використання технік активного слухання:

- дотримуватись правил ведення бесіди,
- встановлювати позитивний контакт в бесіді,
- виявляти уважність до співрозмовника (міміка, жестика тощо),
- активно використовувати вербальні і невербальні засоби комунікації,
- виявляти тактовність і розуміння особливостей учасників переговорів.

12. Приймати участь в обміні інформацією та знаннями з учасниками розслідування:

- володіти знаннями та інформацією, необхідною для обміну з іншими особами,
- систематизувати та структурувати інформацію,
- сприймати та розуміти отримувану інформацію,
- використовувати адекватні ситуації способи інформаційного обміну.

13. Здійснювати рефлексію стосовно інших осіб та власної особистості:

- здійснювати критичний самоаналіз власних якостей та поведінки,
- обирати адекватні засоби (усні та письмові) для здійснення рефлексії,
- критично оцінювати інформацію щодо поведінки інших осіб.

14. Інтегрувати знання з різних сфер науки і практики для вирішення інформаційно-пізнавальних завдань:

- виявляти, вибирати та об'єднувати фрагменти різних знань,
- залучати фахівців для отримання інформації з різних сфер науки і практики.

15. Реалізація діяльності з пошуку, аналізу, систематизації та оцінки інформації:

- використовувати інформаційні технології в процесі розслідування,
- швидко та якісно засвоювати та запам'ятовувати інформацію.

16. Використання інформаційних технологій для обробки, представлення, передавання та зберігання інформації:

- здійснювати пошук та селекцію необхідної для розслідування правопорушення інформації,
- консультуватись, аналізувати ситуації з різних точок зору,
- знаходити та аналізувати інформацію, отримвану з різних джерел,
- володіти інформаційними технологіями.

17. Створення власного позитивного іміджу:

- відповідати статусним та ситуативним вимогам в поведінці та оформленні зовнішності,
- враховувати власний потенціал психологічних та фізіологічних властивостей,
- створювати адекватний зовнішній образ (одяг, зачіска, манера поведінки, риторика, динаміка тощо),
- проявляти культуру мислення (інтелект, обсяг та зміст знань).

Підсумовуючи вищевикладений дослідницький матеріал, можна констатувати наступне. Інформаційно-інтерактивна компетенція як здатність до продуктивного отримання інформації у взаємодії з її носіями, а також рефлексія як спроможність аналізувати та контролювати динаміку інформаційної поведінки виявила диференційні відмінності в середовищі компетентних і недо-

статньо досвідчених слідчих, опосередковані низкою домінантних особистісних рис, своєрідністю поведінки в умовах можливого загострення комунікації, параметрами соціальної відкритості та адаптивності. Урахування зазначених відмінностей може сприяти оптимізації організаційних та методичних засад освітнього простору фахової підготовки слідчих та ефективності їх професійного удосконалення.

Список використаних джерел:

1. Панкова Т. В. Сущность, содержание и структура информационно-коммуникационной компетентности // Социально-антропологические проблемы информационного общества. Выпуск 1. - Концепт. - 2013. - ART 64042. - URL: <http://e-koncept.ru/teleconf/64042.html>
2. Брежнев В.В. Содержание и структура информационной компетентности / В.В.Брежнев– Курск: КГУ, 2010. – 116 с.
3. Баштанар И.М. Формирование информационно-коммуникативной компетентности будущих специалистов-документоведов / И.М.Баштанар // Автореф. дисс... канд.педаг.наук, 13.00.08. – теория и методика профессионального образования. – Челябинск: ЧПИ, 2008 – 20 с.

Transliteration of References:

1. Pankova T.V. Suschnost, soderjaniye i struktura informacionno-kommunikacionnoj kompetentnosti // Socialno-antropologicheskiye problemi informacionnogo obschestva. Vipusk 1. – Koncept. – 2013. - ART 64042. - URL: <http://e-koncept.ru/teleconf/64042.html>.
2. Brejnev V.V. Soderjaniye i struktura informacionnoj kompetentnosti / V.V. Brejnev – Kursk: KGU, 2010. – 116 s.
3. Bashtanar I.M. Formirovaniye informacionno-kommunikativnoj kompetentnosti buduschih specialistov-dokumentovedov / I.M. Bashtanar // Avtoref. diss... kand. ped. nauk, 13.00.08 – teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya. – Chelabinsk: ChPI, 2008 – 20 s.



Karpushina N.B.

**Researcher, Department of Legal Psychology, National Academy of Interior,
Kyiv, Ukraine**

Action-reflective component of information competence for investigators

ladyoftheflowers@mail.ru

КОЗЛОВА О.Г.,

кандидат педагогічних наук, професор
кафедри менеджменту освіти та
професійної підготовки СумДПУ
імені А.С.Макаренка,
м. Суми, Україна

ГРЕБЕНИК Т.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри економіки і управління
Політехнічного технікуму
Конотопського інституту Сумського
державного університету,
м. Суми, Україна

КОЗЛОВ Д.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри менеджменту освіти та
професійної підготовки СумДПУ
імені А.С.Макаренка,
м. Суми, Україна

УПРАВЛІНСЬКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ-ГРОМАДЯНИНА В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті з'ясовано організаційно-методичне забезпечення управління процесом формування фахівця-громадянина. Подано основні компоненти системи управління громадянським вихованням майбутнього фахівця. Виділено етапи означеного управлінського процесу.

Ключові слова: управлінська діяльність, громадянське виховання, вищий навчальний заклад, управління процесом формування фахівця-громадянина, етапи управління.

В статье определено организационно-методическое обеспечение управления процессом формирования профессионала-гражданина. Представлены основные компоненты системы управления гражданским воспитанием будущего профессионала. Обозначены этапы определенного управленческого процесса.

Ключевые слова: управленческая деятельность, гражданское воспитание, высшее учебное заведение, управления процессом формирования специалиста-гражданина, этапы управления.

Management of student' civil education in the higher education is important at all subordinating vertical levels. Defining job functions of subjects of management ensure the effectiveness of each component of management of students' civil education process. The information design, organizational activity, control corrective, comparative and generalizing are identified as the main stages of the management process of professional-citizen formation in the higher school. While organizing the process of management of students' civil education, it is advisable to use qualimetric assessment model of the management process level of students' civil education. On the basis of the overall structure the model characteristic parameters of the system functioning are selected, the general objectives and the factors, partial objectives and first order indicators are defined; each factor weight, criterion, parameter, increased by the method of expert evaluation (Delphi method); feature factor and criterion estimation model of management process level of students' civil education in the higher educational institutions are clarified.

Key words: management activities, civic education, institution of higher education, the management process of formation of the specialist-citizen, stages of management.

Постановка проблеми. На сучасному етапі суттєво підвищується роль вищої школи у вихованні громадянина, розширюються соціальні функції, ускладнюються завдання та підвищується ступінь відповідальності за якість виховання високосвідомого фахівця-громадянина з активною життєвою позицією.

Громадянське виховання студентської молоді в «Концепції національного виховання» та низці інших нормативних документів вищої школи виділено основним напрямком. Наголосимо, що саме у ВНЗ диференціюються спроби студента свідомо виокремити себе як особистість із суспільства, частиною якого він є. Нині проблема виховання високосвідомого громадянина потребує конструктивного розв'язання та надання необхідної теоретичної та практичної допомоги суб'єктам управління.

Зрозуміло, що за сучасних умов управління у вищій школі має орієнтуватись на студента, активізацію його можливостей та максимальне використання наявного потенціалу.

Отже, виникає необхідність в осмисленні управлінських аспектів процесу формування фахівця-громадянина в університетському освітньому просторі.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання піднятої проблеми. Теоретичним підґрунтям розв'язання зазначеної проблеми є наукові ідеї й положення теорії управління, зокрема освітніми системами різних рівнів, що викладено в працях В. Алфімова, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, О. Касьянової, О. Мармази, В. Олійника, В. Пікельної, Т. Сорочан, Є. Хрикова та ін.

Науковому осмисленню проблеми управління процесом громадянського виховання студентів сприяють наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних учених, які присвячено розкриттю таких аспектів: теоретико-методологічні засади формування громадянської культури (Н. Дерев'янко, В. Іванчук та ін.); основні напрями та чинники громадянської соціалізації студентів (В. Шабанов та ін.); організація громадянської освіти (І. Галактіонова, А. Ковтонюк, Т. Ладиченко, О. Мальцева, Л. Мисик та ін.); виявлення педагогічних умов громадянського виховання особистості (В. Астахова, Є. Берднікова, І. Бех, Т. Гребеник, О. Козлова та ін.); психологічні аспекти становлення громадянської особистості (Л. Снігур та ін.) та розвиток громадянської спрямованості особистості (М. Боришевський та ін.); формування громадянських цінностей (Л. Корінна та ін.) та громадянської позиції (Н. Корпач, М. Чельцов та ін.).

Мета статті полягає у з'ясуванні організаційно-методичного забезпечення управління процесом формування фахівця-громадянина в умовах вищого навчального закладу.

Виклад матеріалу дослідження. При виокремленні організаційно-методичних засад управління процесом громадянського виховання студентів маємо виходити з того, що управління є системою, яка складається із взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих одній меті.

Вважаємо, що система управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу включає такі основні компоненти: концептуальний, процесуальний, оцінний [1; 4].

За основу визначення доцільності компонентів взято складові процесу управління, які викладено Г. Єльніковою: цілевстановлення, що включає узгодження цілей всіх суб'єктів управління й урахування реальної ситуації у процесі прогнозування, програмування, що забезпечує створення критеріальної вимірної моделі результату; цілеспрямування через процеси організації діяльності виконавців при оптимальному розподілі функцій і повноваження, координації й регулювання їх взаємодії; ціледосягнення: проводиться контроль одержаного результату через установлення зворотного зв'язку, аналіз і висновки про ефективність управління [2, с. 63].

У словнику української мови термін «концепція» трактується як система доказів певного положення, система поглядів на те чи інше явище, світорозуміння, переконання. У зв'язку з цим концептуальний компонент розкриває завдання, зміст, підходи, закономірності, принципи та функції управління процесом громадянського виховання.

Система управління процесом громадянського виховання студентів вибудована на інтеграції системного, гуманістичного та діяльнісного підходів. Ці підходи взаємозумовлені, оскільки дозволяють згідно з результатами діагностики коригувати підсистеми виховного процесу в закладі.

Під принципами управління Є. Хриков розуміє фундаментальні положення, вихідні вимоги до його здійснення: планованості, оптимальної структури, зворотного зв'язку, необхідної розмаїтості підсистем, цілісності функцій управління та ін. [4]. Зазначені принципи покладені в основу побудови системи управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу. Вища школа має цілеспрямовано формувати здібності студентів до самореалізації й саморозвитку.

Принцип зворотного зв'язку забезпечує повноту і цілісність взаємодії складових системи управління процесом громадянського виховання студентів. За результатами діагностування, яке забезпечується оцінним компонентом розробленої системи управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ, через суб'єктів управління процесом громадянського виховання студентів здійснюється аналіз усіх компонентів управління. У відповідності до розбіжності між поставленою метою та отриманим результатом відбувається корекція управлінських дій: реалізується прямий зв'язок системи управління процесом громадянського виховання студентів.

Використання принципу цілісності функцій управління в процесі громадянського виховання (цілевстановлення й прогнозування, планування й програмування, мотивація і організація, контроль і регулювання) забезпечує визначення їх взаємозв'язку і сприяє створенню середовища, сприятливого для підвищення рівня громадянської вихованості студентів за умови правильно обраних методів, форм та організаційно-педагогічного забезпечення даного процесу.

У рамках процесуального компонента забезпечено вибір методів управління навчальним закладом, які науковці поділяють на загальні, специфічні та часткові.

У ВНЗ серед методів та форм громадянського виховання майбутнього фахівця пріоритетна роль належить інтерактивним методам, що базуються на демократичному стилі взаємодії й спрямовані на самостійний пошук істини, сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. Це - ситуаційно-рольова гра, метод відкритої трибуни, соціально-психологічний

тренінг, інтелектуальний аукціон, «мозкова атака» тощо. Крім означених методів, нині доцільно долучати також традиційні, а саме: бесіди, диспути, лекції, різні способи роботи з книгою, із періодикою, самостійне рецензування і т. ін. При цьому вагома роль відводиться позааудиторним формам організації виховного процесу (громадські організації, клуби за інтересами, факультативи, гуртки, спортивні секції тощо).

Зважаючи на те, що для молоді надзвичайно важливою є думка друзів, то студентське самоврядування в процесі громадянського виховання є одним з головних та функціонує на всіх рівнях (академічної групи, факультету, інституту, університету тощо).

Процесуальний компонент включає в себе організаційно-педагогічне забезпечення системи управління процесом громадянського виховання студентської молоді: комплексно-цільова програма «Управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ», кваліметрична модель оцінки рівня управління процесом громадянського виховання студентів та ін. Комплексно-цільовою програмою «Управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ» має бути охоплено всі компоненти системи управління процесом громадянського виховання студентів. Означена програма є інструментом запровадження системи управління цим процесом в практику навчальних закладів.

Управління громадянським вихованням студентів вищої школи є важливим на всіх рівнях субординаційної вертикалі. Визначені посадові функції суб'єктів управління забезпечують дієвість кожного компонента управління процесом громадянського виховання студентів.

При цьому до посадових функцій ректора (директора) відносимо (рис. 1): аналіз, мотивація, контроль, регулювання та моніторинг, реалізація яких забезпечує вибір стратегічних орієнтирів розвитку ВНЗ. Об'єктам управління наступної горизонталі слід спланувати хід відповідного процесу, контролювати його організацію та доводити управлінські рішення до виконавців і контролювати їх здійснення. Основні посадові функції декана (завідувача відділення) є подібними до функцій заступника ректора (директора), але суттєвими серед них є регулювання, отримання та контроль управлінської інформації. Отже, посадові функції керівника цього рівня можна назвати регулюючими.

Більш розширеними виглядають функції викладачів та співробітників: їм належить не лише отримувати управлінську інформацію, але й забезпечувати організаційно-методичний комплекс громадянського виховання. Серед суб'єктів управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ виокремлюємо: студенти-лідери, керівники громадських організацій, батьки. Функціональні обов'язки суб'єктів управління останньої горизонталі можна визначити як дієві, виконавські, тобто їм безпосередньо, по-перше, належить

участь в громадському житті закладу, по-друге, ця участь корегується вищими суб'єктами управління. До їх функціональних обов'язків входить отримання управлінської інформації, організація власних проектів та втілення їх у практику.

У процесі управління можливим є перерозподіл функцій, заміна виконавців, забезпечення додатковою інформацією чи обладнанням тощо. Управління громадянським вихованням студентів вищої школи є важливим на всіх рівнях субординаційної вертикалі. Визначені посадові функції суб'єктів управління (рис. 1) забезпечують дієвість кожного компонента системи управління процесом громадянського виховання студентів.

Оскільки рівень громадянської вихованості підвищується поступово, планомірно, в результаті реалізації системи підходів, то управління даним процесом доцільно розглядати поетапно. Взаємозв'язок етапів управління забезпечить поступову модернізацію виховного процесу у вузі задля підви-

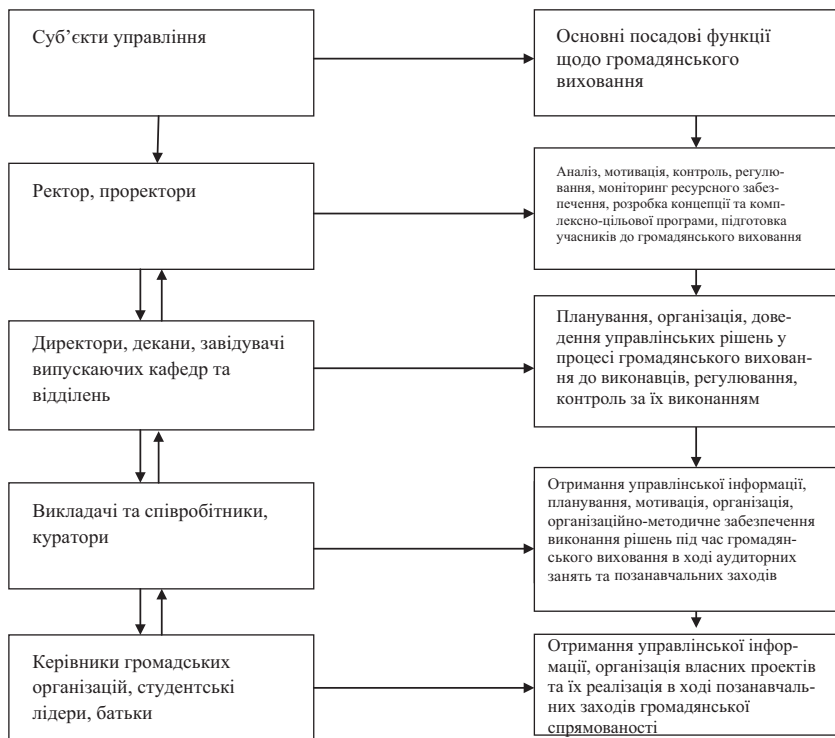


Рис. 1. Складові та функції «субординаційної вертикалі» в управлінні виховним процесом у ВНЗ

щення ефективності управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу.

Основними етапами управління процесом формування фахівця-громадянина у ВНЗ нами визначено: інформаційно-проектувальний, організаційно-діяльнісний, контрольно-корегувальний, порівняльно-узагальнюючий (рис. 2).

Взаємодія і взаємозв'язок етапів управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу представлено на рис. 2.

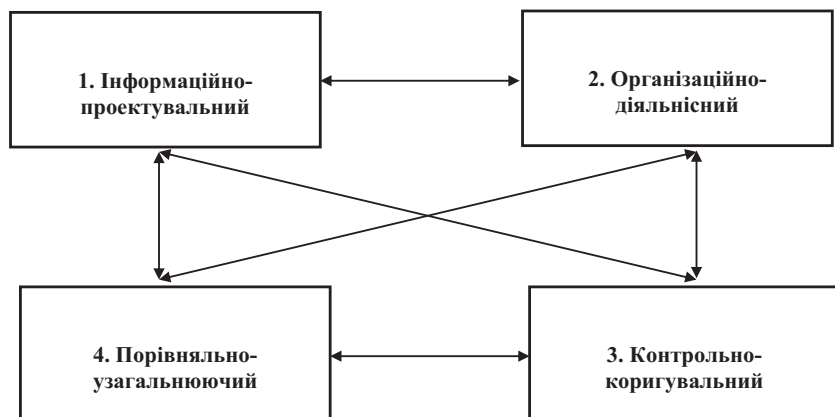


Рис. 2. Етапи управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ

Схарактеризуємо етапи управління процесом громадянського виховання студентів більш детально.

1-2. Зв'язок між інформаційно-проектувальним і організаційно-діяльним етапами є суттєвим, він полягає у фактичному виявленні підготовленості суб'єктів до здійснення управління громадянським вихованням студентів вищого навчального закладу, адже від професійної, науково-теоретичної та практичної підготовки особистісних якостей, створення в закладі педагогічних умов ефективного управління залежить якість і доцільність передачі інформації на організаційно-діяльному етапі.

Від усвідомлення учасниками процесу громадянського виховання завдань підготовки до управлінської діяльності залежить їх активне сприйняття інформації та цілеспрямованість управління.

1-3. Це доцільний, обов'язковий зв'язок інформаційно-проектувального й контрольно-коригувального етапів: поповнення науково-теоретичних знань з управління; розвиток фахових умінь та культури управління громадянським вихованням; формування соціально значущих, ділових, моральних якостей;

запровадження програмно-цільового підходу до управління виховним процесом у відповідності до системи управління та розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення суб'єктів управління до процесу громадянського виховання.

Від того, наскільки якісно здійснюється інформаційно-проектувальний етап, залежить ефективність контрольно-коригувального етапу управління.

1-4. Характер зв'язку між інформаційно-проектувальним та порівняльно-узагальнюючим етапами полягає в тому, що відбувається не лише оцінка приросту рівня управління та громадянської вихованості студентів, але й аналіз того, наскільки глибоко учасники навчально-виховного процесу сприйняли установку; наскільки своєчасно було встановлено педагогічні діагнози, які забезпечують оптимальний вибір змісту, форм, методів управління.

На інформаційно-проектувальному етапі аналіз охоплює всі компоненти системи управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, яка носить системний характер і дозволяє встановити причинно-наслідкові зв'язки. Разом з тим, отримана на четвертому, порівняльно-узагальнюючому, етапі інформація сприяє розширенню зворотного зв'язку про результативність та ефективність проведеної роботи з управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ.

2-3. Безпосередній зв'язок існує між організаційно-діяльним, контрольно-коригувальним етапами, який забезпечує координацію діяльності всіх суб'єктів виховного процесу.

Вибір і побудова організаційної структури управління виховним процесом здійснюється шляхом поєднання централізації й децентралізації діяльності суб'єктів. При розподілі функцій і повноважень має бути відсутнім дублювання та перевантаження. Від якості здійснення організаційно-діяльного етапу залежить результативність контрольно-коригувального етапу.

2-4. Зв'язок між організаційно-діяльним та порівняльно-узагальнюючим етапами – це причинно-наслідковий зв'язок у системі «знання, вміння, навички», де останні складають основу змісту навчання, виконують роль логічних кроків у підготовці творчого прориву. При цьому вони є підґрунтям визначення динаміки управління виховним процесом і забезпечують постановку чітких цілей і завдань, свідчать про доцільність запланованих заходів, їх логічність і послідовність. На даному етапі забезпечується відкритість та розвиток системи управління на всіх рівнях, результативність діяльності через її корекцію.

3-4. Для зв'язку між контрольно-коригувальним та порівняльно-узагальнюючим етапами характерна залежність здійснення управління процесом громадянського виховання студентів від підготовленості суб'єктів до даної діяльності, результативності управлінських дій щодо громадянського виховання від безпосереднього управління. Взаємозв'язок між даними етапами

забезпечує виявлення інноваційної ініціативи, її поширення, створення авторської ідеї виховання; сприяє формуванню вміння моделювати та проектувати виховні системи, здатність застосовувати нестандартні рішення, здійснювати дослідно-експериментальну роботу.

Оцінний компонент розробленої системи управління процесом громадянського виховання студентів є надзвичайно важливим, бо на його основі вибудовано канал зворотного зв'язку. Зауважимо, що невикористання технології зворотного зв'язку в системі управління процесом громадянського виховання студентів вищої школи гальмуватиме його на кожному етапі реалізації зазначеної системи та на шляху до досягнення загальної мети в цілому. Даний компонент слугує проведенню моніторингу в ході використання розробленої системи управління процесом громадянського виховання молоді, дозволяє діагностувати, коригувати, стимулювати та регулювати діяльність суб'єктів управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу на результат.

Зазначимо, що діагностика, окрім дослідницької, виконує комунікативну та конструктивну функції. Реалізація цих функцій стає можливою, коли діагностика визначає індивідуально-типологічні особливості вихованців, освітян, специфіку процесу їх взаємодії та процесу досягнення виховного результату.

Процес моніторингу в освіті є надзвичайно актуальними та постійно досліджуються науковцями. Питання розробки кваліметричних методик оцінювання педагогічних явищ висвітлено в наукових працях О. Гуменюк, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, О. Касьянкової, О. Мармази та ін.

При організації управління громадянським вихованням студентів доцільно використовувати кваліметричну модель оцінки рівня управління процесом громадянського виховання студентів. На основі загальної структури моделі виділено характерні параметри функціонування системи; визначено загальні цілі та встановлено фактори, часткові цілі та показники першого порядку; з'ясовано вагомість кожного фактора, критерію, параметра, показника методом експертної оцінки (метод Дельфі); оформлено факторно-критеріальну модель оцінки рівня управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу.

Для оцінки рівня управління використано такі фактори: підготовленість суб'єктів до здійснення управління громадянським вихованням, здійснення управління процесом громадянського виховання, результативність управлінських дій щодо громадянського виховання.

Висновки. З'ясовано організаційно-методичне забезпечення управління процесом формування фахівця-громадянина. Подано основні компоненти системи управління громадянським вихованням майбутніх фахівців (концептуальний, процесуальний, оцінний). Виділено етапи (інформаційно-проекту-

вальний, організаційно-діяльнісний, порівняльно-узагальнюючий, контроль-но-коригувальний) управління означеним процесом та розкрито їх взаємодію та взаємозв'язки. Зосереджено увагу на визначенні складових та функцій «субординаційної вертикалі» в системі управління громадянським вихованням майбутнього фахівця.

Перспективним бачиться розкриття піднятої проблеми у виокремленні і з'ясуванні взаємодії та взаємозв'язку етапів управління процесом формування фахівця-громадянина в умовах вищого навчального закладу.

Список використаних джерел:

1. Гребеник Т. В. Система управління процесом громадянського виховання студентів вищої школи / Т. В. Гребеник // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 4 до Вип. 31, Том I (9): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К. : Гнозис, 2014. – С. 354-360.
2. Єльнікова Г. В. Теоретичні основи адаптивного управління соціальними системами / Г. В. Єльнікова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – №6. – С. 59-64.
3. Козлова О. Г. Керівництво громадянським вихованням студентської молоді / Т. В. Гребеник, О. Г. Козлова // Навч.-метод. посібник. – Суми : Університетська книга, 2010. – 188 с.
4. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навчальний посібник / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

Transliteration of References:

1. Hrebenyk T. V. Systema upravlinnia protsesom hromadianskoho vykhovannia studentiv vyshchoi shkoly / T. V. Hrebenyk // Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Hryhoriia Skovorody». – Dodatok 4 do Vyp. 31, Tom I (9): Tematychnyi vypusk «Mizhnarodni Chelpanivski psykhologo-pedahohichni chytannia». – K. : Hnozyz, 2014. – S. 354-360.
2. Ielnykova H. V. Teoretychni osnovy adaptyvnoho upravlinnia sotsialnymy systemamy / H. V. Yelnykova // Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii. – 2006. – № 6. – S. 59-64.
3. Kozlova O. H. Kerivnytstvo hromadianskym vykhovanniam studentskoi molodi / T. V. Hrebenyk, O. H. Kozlova // Navch.-metod. posibnyk. – Sumy : Universytetska knyha, 2010. – 188 s.
4. Khrykov Ye. M. Upravlinnia navchalnym zakladom : navchalnyi posibnyk / Ye. M. Khrykov. – K. : Znannia, 2006. – 365 s.



Kozlova O.G.,
Ph.D., Professor of the Department of Management Education and Training, Sumy
DPU behalf Makarenko, Sumy, Ukraine
Hrebenyk T.V.,
Ph.D., Associate Professor of Economics and Management of the Polytechnic
College of Konotop Institute of Sumy State University, Sumy, Ukraine
Kozlov D.O.
Ph.D., Assistant Professor of Management Education and Training,
Sumy DPU named after Makarenko, Sumy, Ukraine

Management aspects of the specialist-citizen in terms of higher education

fpdo@sspu.sumy.ua
menegement@sspu.sumy.ua
up.grebenik@gmail.com

МАРІНА М.С.,

аспірантка, кафедра фізики,
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського ,
м. Одеса, Україна

ТАДЕУШ О.Х.,

кандидат фізико-математичних наук,
доцент, кафедра фізики,
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського ,
м. Одеса, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ І МАТЕМАТИКИ

У статті визначено педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики і математики у відповідності з визначеною сутністю і структурою самоосвітньої компетентності. Розроблений навчально-методичний комплекс сприяв впровадженню визначених педагогічних умов у навчальний процес професійної підготовки студентів.

Ключові слова: самоосвітня компетентність, педагогічні умови, майбутні учителі фізики і математики.

В статье определены педагогические условия формирования самообразовательной компетентности будущих учителей физики и математики в соответствии с определенной сущностью и структурой самообразовательной компетентности. Разработан учебно-методический комплекс способствовал внедрению определенных педагогических условий в учебный процесс профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: самообразовательная компетентность, педагогические условия, будущие учителя физики и математики.

The article defines pedagogical conditions of formation of self-competence of the future teachers of physics and mathematics in accordance with the proposed structure and essence of self-competency: providing motivation and value orientations of the future teacher to professional self-education and self-development; activation of self-professional activity by means of information and computer technology (ICT), to attract future teachers for the creation of information-communicative complex physics as the basis of self-competence. In order to implement certain pedagogical conditions of formation of self-competence of the future teachers of physics and mathematics with icy physics and mathematics developed methodical complex (CMD) on the subject "General Physics" (sections: "Mechanics", "Molecular Physics and Thermodynamics"). The structure of the complex consisted of three interconnected blocks: informational, experimental and practical and medical evaluation.

Key words: self-educational competence, pedagogical conditions, future teacher of physics and mathematics

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті визначила, що головною метою системи освіти, узгодження їх із сучасними потребами інтеграції до європейського освітнього простору є забезпечення високої якості освіти випускників середньої та вищої школи. Досягнення цієї мети неможливе без зміни ролі вчителя в сучасному освітньому просторі.

Якщо раніше завдання вчителя полягала в тому, щоб передати знання учням, то сьогодні він повинен навчитися і навчити учнів способам як здобувати знання, формувати навчальну діяльність і мислення, зорієнтувати їх на динамічну систему безперервної освіти у вигляді у вигляді тези «освіта через усе життя», що прийшла на зміну традиційному принципу кінцевої освіти – «освіта на все життя». Тому розвиток здатності до самоосвіти в сучасному суспільстві набуває особливої актуальності.

Одним зі шляхів оновлення змісту освіти є орієнтація на компетентнісний підхід і створення ефективних педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності – фундаментального і своєчасного поняття, яке виникло на підставі компетентнісного підходу.

Проблема формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя фізики визначена нами раніш як проблема формування цілісного діючого стану особистості студента, який базується на свідомому сприйнятті та вираженому інтересі до майбутньої професії вчителя і характеризується

наявністю потреби, вміннями та навичками самостійно здобувати знання, управляти самостійною діяльністю із застосуванням інноваційних та інформаційних технологій на підставі інтеграції когнітивних, організаторських здібностей та вольових якостей майбутнього фахівця [1].

Наразі постала проблема виокремлення та обґрунтування педагогічних умов для ефективного формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін в процесі професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначення сутності, структури та педагогічних умов розвитку самоосвітньої компетентності стало предметом досліджень багатьох науковців. Самоосвітню компетентність досліджували О. Айзенберг, С. Архангельский, Н. Бухлова, Ю. Дмитрієв, А. Добридень, А. Громцева, Г. Гусев, Л. Колесник, І. Малкін, П. Підкасистий, Б. Райский, О. Фоміна, О. Ястребцева та ін. Зауважимо, що поняття «готовність» і «компетентність» близькі між собою, але відрізняються тим, що готовність визначає потенціальний стан входження в професійну діяльність, а компетентність – діючий стан особистості в реальному професійному середовищі [2-9].

На підставі проаналізованих наукових досліджень можна зробити висновок, що самоосвітня компетентність майбутнього вчителя являє собою сукупність ключової, базової та спеціальної компетентностей. Якщо ключові компетентності проявляються в здатності вирішувати професійні завдання на основі використання інформації, комунікації, то базові компетентності відображають специфіку певної професійної діяльності. Спеціальні компетентності відображають специфіку конкретної предметної або надпредметної сфери професійної діяльності вчителя.

Слід зауважити наступне: проблема формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя викликає необхідність визначення відповідних педагогічних умов, які мають як спільні риси, так і відмінності, що обумовлено специфікою напряду підготовки вчителя [5-9]. Педагогічні умови вітчизняними науковцями визначаються як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені і необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети [10-12]. Педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності в нашому випадку повинні віддзеркалювати структуру самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики і математики і містити передбачені компоненти моделі або технології [4].

Метою статті є виокремлення та обґрунтування педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики і математики, які сприятимуть подальшому підвищенню якості професійної підготовки

та дозволять сформувати конкурентоспроможного фахівця фізико-математичного профілю, здатного творчо підходити до вирішення педагогічних завдань.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Ураховуючи дидактичні принципи, компоненти та різні підходи науковців до педагогічних умов, методом експертних оцінок нами було визначено такі педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики і математики:

1. Забезпечення мотиваційно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя до самоосвіти і професійного саморозвитку.
2. Активізація самоосвітньої професійної діяльності засобами інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ).
3. Залучення майбутніх учителів до створення інформаційно-комунікативного комплексу з фізики як основи розвитку самоосвітньої компетентності.

Розглянемо ці педагогічні умови детальніше.

Забезпечення мотиваційно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя до самоосвіти і професійного саморозвитку. Послідовне здійснення цілісного підходу при аналізі особистості призвело до виділення важливої узагальненої форми фіксації особистісного досвіду – “ціннісності”, яка характеризується як єдність спрямованості особистості, виділення для неї певної сторони дійсності, певних відношень і усвідомлення у зв'язку з цим свого “Я” [13.]. Тому, ціннісність виступає важливою характеристикою психологічної структури особистості і визначає: 1) спрямованість суб'єкта на реалізацію певних відношень, які відповідають даній ціннісності, спрямованість на певну діяльність; 2) зміст уявлення про своє “Я”, що відповідає спрямованості; 3) виділення у свідомості певного предметно-діяльнісного змісту і його провідної ролі в формуванні самосвідомості особистості. У зв'язку з тим, що ціннісність визначає особливості інших компонентів психологічної структури особистості, вона розглядається як центральна компонента психологічної структури особистості [13]. На сучасному етапі під структурою особистості розуміють єдність, взаємозв'язок та цілісність її елементів, які можна об'єднати в чотири підструктури: 1) біологічно обумовлена підструктура темпераменту; 2) властиві для індивіда особливості форм психічного відображення – відчуттів, сприймання; емоцій і почуттів; мислення, пам'яті, волі; 3) досвід особистості (знання, вміння, навички); 4) спрямованість особистості (інтереси, прагнення, ідеали, світогляд, переконання, ставлення до себе та інших). До останньої з цих підструктур належать ціннісні орієнтації [14].

Значення мотивації, мотиваційного забезпечення навчального процесу важко переоцінити. Дослідження, що були проведені зі студентами, виявили, що

високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчальної мотивації. Водночас навіть при невисоких здібностях можна досягти високих навчальних результатів, якщо присутній високий рівень мотивації, тобто завдяки мотивації включається так званий «компенсаторний механізм». Вихідною основою мотивації розглядається самосвідомість. У результаті самоусвідомлення починають розвиватися процеси самовизначення, самовираження, самоутвердження, самореалізації, саморегуляції, які є основою саморозвитку особистості. Сутність мотиваційно-ціннісної умови управління розвитком професійної компетентності вчителів полягає в забезпеченні конструювання такої системи дій, яка підтримує пізнавальні та інші мотиви в активному стані, що сприяє реалізації мотиваційного управління [15].

Активізація самоосвітньої професійної діяльності засобами ІКТ. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів багато в чому залежить від якісного застосування сучасних освітніх технологій, що забезпечують їх готовність до безперервної самоосвіти і продуктивної діяльності, до максимальної активності самого студента у власній діяльності. Не заперечуючи традиційної форми навчання, яка передбачає живе, творче і виховне спілкування, ІКТ надають можливість використовувати різноманітні бази даних, віртуальні бібліотеки, віртуальну реальність та елементи штучного інтелекту, дозволяють проводити віртуальні експерименти з вартісним обладнанням, яке не завжди може бути доступним і, тим самим сприяють активізації самоосвітньої компетентності.

Залучення майбутніх учителів до створення інформаційно-комунікативного комплексу з фізики, як основи розвитку самоосвітньої компетентності. Дослідження останніх років ілюструють, що все частіше студенти для виконання навчальних завдань використовують сучасні інформаційні та інноваційні технології. Особливої популярності набувають Інтернет-технології, переваги яких концентруються у таких показниках, як комфортність доступу в будь-який час, простота пошуку та зручна форма отримання інформації. Ефективне використання студентами світового інформаційного потенціалу є визначальним чинником формування самоосвітньої компетентності.

З метою реалізації визначених педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики і математики за участю студентів фізико-математичного факультету розроблено навчально-методичний комплекс (НМК) з навчальної дисципліни «Загальна фізика» (розділи: «Механіка», «Молекулярна фізика і термодинаміка»). До структури комплексу входили три взаємопов'язані блоки: інформаційний, експериментально-практичний та діагностично-оцінний. Інформаційний блок містив у собі розроблені навчально-методичні посібники (в друкованому та електронному варіантах), тексти лекцій, довідники, робочі програми навчальної дисципліни у відповідності до кредитно-модульної системи. До складу експерименталь-

но-практичного блоку було віднесено колекційну лабораторію з демонстрації фізичних дослідів, лабораторний практикум (традиційні та віртуальні лабораторні роботи), практикум з рішення задач, навчально-дослідні проекти, курсові роботи, реферати. Діагностично-оцінювальний складався з тестових завдань у друкованому та електронному вигляді, модульні контрольні роботи, комплексні контрольні роботи. контрольні роботи з перевірки залишкових знань, критерії оцінювання навчальних досягнень студентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Наявність структурно цілісного НМК, як показали бесіди, опитування, тестування, контрольні заходи, результати успішності студентів, сприяла формуванню, поглибленню та узагальненню фізичних знань та їх практичного застосування і, тим самим, визначилась як складова впровадження визначених педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики і математики.

Заплановано подальше наповнення та вдосконалення навчально –методичного комплексу, пошуки практичних і теоретичних засад впровадження визначених педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики і математики.

Список використаних джерел:

1. Маріна М. С., Сутність та структура самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики і математики / М.. Маріна, О. Х. Тадеуш // Наукові записки . (Серія: Педагогічні науки) – 2015. – Вип. 141. – Частина I. – С.133-132.
2. Бухлова Н. В. Психолого-педагогічні умови підготовки вчителів до формування самоосвітньої компетентності учнів у процесі післядипломної педагогічної освіти / Н. В. Бухлова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : научное издание. Вип. 7 (17). До 175-річчя НПУ імені М. П. Драгоманова / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; редкол. В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. – Київ : НПУ, 2007. – С .174-179.
3. Добридень А. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя засобами інтерактивного навчання / Алла Добридень // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010 – № 1. – С. 59-64.
4. Маріна М. Структура професійної компетентності майбутніх учителів фізики і математики / М. Маріна, О. Тадеуш // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., 3-4 грудня 2014 р., м. Суми. – Т. 1. – С. 48-50.

5. Ратушинська А. С. Розвиток самоосвітньої компетентності студентів ВНЗ / А. С. Ратушинська. // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : збірник наукових праць. — Переяслав-Хмельницький, 2012. — Вип. 26. — С. 258–263.
6. Скоробогатова Т. С. Развитие самообразовательной. компетентности у будущего учителя информатики / Т. С. Скоробогатова // Педагогическое образование в России, 2011. — №4. — С. 206 – 210
7. Федоренко О.Г. Сутність і структура самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя технологій / О. Г. Федоренко // Вісник ХДАК, 2014. — Вип. 43. С. 276 - 281.
8. Фомина Е.Н. Формирование самообразовательной компетентности средствами модульной технологии // СПО №12, 2006. - С.50-52.
9. Халзакова Л. А. Модель формирования самообразовательной компетентности учителя английского языка / Л. А. Халзакова // Молодой ученый. — 2012. — №3. — С. 423 – 427.
10. Горбатюк Л. В. Стан та умови організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів / Горбатюк Л. В. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. — 2002. — № 22. — С. 28 — 35.
11. Павлова В. В. Підготовка магістрантів і аспірантів гуманітарних спеціальностей до застосування засобів математичної статистики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Павлова Валерія Валеріївна. — Одеса, 2007. — 229 с.
12. Мороз І. В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу / Мороз І. В. — К. : Освіта України. — 2005. — 278 с.
13. Непомнящая Н.И. Ценность как центральный компонент психологической структуры личности / Н.И.Непомнящая . // Вопросы психологии. — 1980. — №1. — С. 22-30..
14. Платонов К.К. О системе психологии / К.К.Платонов. — М.: Мысль, 1972. — 216 с.
15. Якунин В. А. Педагогическая психология / Якунин В.А. — СПб.: Полиус, 1998. — 639 с.

Transliteration of References:

1. Marina M. S., Sutnist i struktura samoosvitnoi kompetentnosti maibutnegho uchitelja fiziki i matematiki. [The essence and structure of self-educational competence of future teachers physics and mathematics]. Naukovі zapiski.
2. Buchlova N. V. Psikhologo-pedagogichni umovy pidgotovki vchyteliv do formuvannia samoosvitnoi kompetentnowsti uchniv u protsesi pislidiplomnoi pedagogichnoi osvity. [Psycho-pedagogical conditions of preparation of

- teachers to the formation of self-educational competence of students in the postgraduate education]. *Naukovyi chasopis Natsionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni M. P. Dragomanova. Seriya 16 : Tvorchia osobistist uchitelia : problemy teorii i praktiki.*
3. Dobriden A. Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnogo vchitelia zasobami interaktivnogo navchannia. [Formation of self-educational competence of future teachers by means of interactive teaching] . *Problemy pidgotovki suchasnogo vchitelia.*
 4. Marina M. Struktura profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv fizyky i matematyky. [The structure of professional competence of future teachers of physics and mathematics]. *Naukova diyal'nist' yak shlyakh formuvannya profesiynikh kompetentnostey maibutnegho fahivtsya: materiali Vseukr íí. nauk.-prakt. konf*
 5. Ratushinska A. S. Rozvitok samoosvitnoi kompetentnosti studentiv VNZ.. [The development of self-educational competence of university students]. *Gumanitarnii visnyk DBNZ « Pereiaslav-Khmel'nitskii derzhavni pedagogichnii universitet imeni Grigheorii Skovorody» : zbirnik naukovikh prats. – Pereiaslav-Khmel'nitskii.*
 6. Scorobogatova T. S. Razvitie samoobrazovatelnoi kompetentnosti u budushchego uchitelia informatiki [The development of self. competence at the future teacher of computer science] . *Pedagoghichskoe obrazovanie v Rossii.*
 7. Fedorenko O. G. Sutnist i struktura samoosvitnoi kompetentnosti maibutnegho uchitelia tekhnologii. [The essence and structure of self-educational competence of future teachers of technology]. *Visnyk KhDAK.*
 8. Fomina E.N. Formirovanie samoobrazovatelnoy kompetentnosti sredstvami modulnoy tekhnologii. [Formation of self-educational competence of modular technology means]. *SPO №12*
 9. Khazlakova L. A. Model formirovaniia samoobrazovatelnoi kompetentnosti uchitelia angliiskogo yazika. [The model of formation of self-competence of English language teacher]. *Molodoi uchoni.*
 10. Gorbatyuk L. V. Stan ta umovi organizatsii samostinoi roboti maybutnikh inzheneriv-pedagogiv [State and condition of readiness work of future engineers-teachers]. *Pedagogika, psihologiya ta mediko-biologichni problemi fizichnogo vihovannya i sportu*
 11. Pavlova V. V. Pidgotovka magistrantiv i aspirantiv humanitarnih spetsialnostey do zastosuvannya zasobiv matematichnoyi statistiki: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04/ Pavlova Valeriya Valeriyivna. [Training of of undergraduates and postgraduate students humanitarian specialties to the application of mathematical statistics].
 12. Moroz I. V. Pedagogichni umovi zaprovadzhennya kreditno-modulnoyi

sistemi organizatsiyi navchalnogo protsesu. [Teaching conditions for the implementation credit-modular system of educational process]. Vyshcha osvita.

13. Nepomniashchiaia N. I Tsennost kak tsentralnii component psikhologicheskoi strukturi lichnosti [Value as a central component of the psychological structure of personality] / N. I. Nepomniashchiaia // Voprosi psikhologii – 1980. – №1. – S. 22-30.
14. Platonov K. K. O sisteme psikhologii . [On the psychology of the system] / K. K. Platonov. – M.: Misl, 1972. – 216 s.
15. Yakunin V. A. Pedagogicheskaiia psikhologiiia [Pedagogical psychology] / V. A. Yakunin. – SPb. .: Polius, 1998. — 639 s.



Marina M.S.

graduate student, Department of Physics, Southern National Pedagogical University Ushynski, m. Odesa, Ukraine

Tadeusz O.Ch.

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Department of Physics, Southern National Pedagogical University by Ushynski,
Odesa, Ukraine

Pedagogical conditions of formation of self-educational competence of future teachers of physics and mathematics

mary_pavlova89@mail.ru

tadeush_olgsa@mail.ru

ОЛЕКСАНДРЕНКО К.В.,

доктор психологічних наук, професор,
Хмельницький національний
університет,

м. Хмельницький, Україна

ХАРЖЕВСЬКА О.М.,

кандидат психологічних наук, доцент,
Хмельницький національний
університет,

м. Хмельницький, Україна

КОНКУРЕНТОЗДАТНІСТЬ ЯК КРИТЕРІЙ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ- МІЖНАРОДНИКА В УМОВАХ РОЗВИТКУ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

У статті досліджуються існуючі підходи до вирішення проблеми якості підготовки фахівців-міжнародників. Проаналізовано критерії та стандарти освітньо-кваліфікаційних програм щодо володіння відповідними професійними навичками майбутніми фахівцями, які відповідають сучасним вимогам на ринку праці. Запропоновано модель конкурентоздатного спеціаліста, на основі якої визначено особистісно-діяльнісні властивості та професійні компетенції фахівців у міжнародних сферах. Проведене анкетування дало можливість зробити індивідуально-мотиваційний аналіз, спрямований на визначення інтегральних характеристик професійної діяльності фахівця і психофізіологічний аналіз, що дав змогу діагностувати основні характеристики психічних процесів та функції професійно-кваліфікаційних якостей особистості. Здійснено комплекс організаційно-педагогічних заходів, направлених на визначення рівня сформованості конкурентоздатних професійних якостей та усвідомлення власних особистісних характеристик, орієнтованих на висококваліфіковане розв'язання професійних задач.

Ключові слова: конкурентоздатність, фахівці-міжнародники, професійна компетентність, особистісно-діяльнісні здібності, модель конкурентоздатного спеціаліста.

В статье исследуются существующие подходы к решению

проблемы качественной подготовки специалистов-международников. Проведен анализ критериев и стандартов образовательно-квалификационных программ по овладению соответствующими профессиональными навыками будущими специалистами, которые отвечают современным требованиям на рынке труда. Предложена модель конкурентоспособного специалиста, на основании которой определены личностно-деятельностные способности и профессиональные компетенции специалистов в международных сферах. Проведенное анкетирование позволило провести индивидуально-мотивационный анализ, направленный на определение интегральных характеристик профессиональной деятельности специалиста, а также психофизиологический анализ, который дал возможность диагностировать основные характеристики психических процессов и функции профессионально-квалификационных качеств личности. Проведен комплекс организационно-педагогических мероприятий, направленных на определение уровня сформированности конкурентоспособных профессиональных качеств и понимание собственных личностных характеристик, которые ориентированы на высококвалифицированное решение профессиональных задач. **Ключевые слова:** конкурентоспособность, специалисты-международники, профессиональная компетентность, личностно-деятельностные качества, модель конкурентоспособного специалиста.

The existing approaches to the solution of the problem of training quality of the future international relations' specialists are investigated in the article. The criteria and the standards of educational qualified programs, aiming to provide future specialists with corresponding professional skills which meet the modern requirements of labor market, are analyzed. The model of the competitive specialist is suggested, personal activity abilities and professional competences of international relations' specialists are defined on the basis of the given model. The carried out questionnaire allowed to do the individual motivation analysis in order to define the integral characteristics of specialist's professional activity, also it enabled to diagnose the basic characteristics of mental processes and the functions of personality's professionally qualified features. The complex of organizational and pedagogical procedures, intended to determine the level of personality's competitive professional qualities formation and understanding

personal characteristics, aimed to present proficient solutions of profession-oriented tasks, is highlighted.

Key words: *competitiveness, international relations' specialist, professional competence, personal activity abilities, the model of competitive specialist.*

Сучасна соціально-економічна ситуація в Україні характеризується невідомістю та варіативністю. У такій ситуації молодій людині, орієнтованій на професійний розвиток, уже недостатньо отримати професійну освіту і мати міцні знання у межах своєї професії. У процесі навчання майбутній фахівець повинен сформувати власне бачення свого професійного зростання, засвоїти навички активної поведінки на ринку праці, навчитись управляти своїм професійним зростанням, сприймати і акумулювати інформацію із суміжних галузей.

Поява ринку освітніх послуг у нових соціально-економічних умовах розвитку українського суспільства значно актуалізувала роль і значення понять «конкуренція», «конкурентоздатність ВНЗ», «конкурентоздатність фахівця» у вітчизняній теорії і практиці вищої освіти. Це зумовлено тим, що конкуренція виявляє свою сутність як одна із найважливіших форм розвитку сил в умовах виробництва, викликаною суспільним поділом праці і відокремленістю виробників, що сприяє боротьбі між ними за найбільш вигідні умови виробництва і збуту товарів, а розвиток конкурентних відносин підпорядковується дії об'єктивного економічного закону, діючого в системі виробничих відносин і регулюючого пропорції суспільного виробництва. Варто зауважити, що входження української системи освіти в європейський освітній простір посилює так звану «нецінову» конкуренцію, пов'язану із суперництвом за досягнення найбільш високої якості продукції і послуг, зокрема конкуренція в галузі науково-технічного прогресу [1]. Різновидом останньої виступає реальна конкуренція на ринку праці, успіх якої залежить від якості освіти і підготовки майбутніх фахівців, наявності у них необхідних особистісних якостей, які дозволяють зайняти достойне місце в соціальній структурі суспільства, задовольнити свої прагнення і потреби в самореалізації.

Виникнення національного ринку освітніх послуг об'єктивувало конкуренцію українських ВНЗ, а також значно загостило їхню боротьбу за потенційних студентів як замовників освітніх послуг. При цьому конкурентоздатність вишу (основними складовими якої є здатність задовольняти запити, очікування споживачів (зовнішня якість); зниження недоліків і задоволення працівників вищої школи (внутрішня якість); розробка і комерціалізація інновацій; управління об'єктами інтелектуальної власності) проявилась у якості

його здатності зайняти своє місце (знайти свою нішу) на ринку освітніх послуг шляхом надання студентам якісної освіти, яка досягається не стільки відповідністю державним освітнім стандартам, скільки відповідністю потребам суспільства і забезпеченням конкурентоздатності випускника на ринку праці. Конкурентоздатність, з одного боку, – це властивість товарів і послуг за своїми споживчими якостями перевершувати товари і послуги конкуруючих виробників. З іншого боку, конкурентоздатність – це спроможність витримувати лідерство на ринку товарів і послуг за рахунок своєчасного реагування на всі ситуації ринкової поведінки, удосконалення товарів і послуг. Забезпечити конкурентоздатність означає відповісти на питання про те, наскільки ці конкуруючі послуги забезпечують попит споживачів, в якому відношенні вони знаходяться стосовно перспективних вимог потреб за споживчими властивостями, тобто в центрі уваги повинно бути виявлення потреб потенційних замовників. Для ВНЗ поняття «конкуренція» впливає із того факту, що певний ВНЗ і його конкуренти намагаються заволодіти увагою споживачів і спонукати їх придбати освітні послуги. Оскільки кожен ВНЗ вживає для цього певні заходи, то ми зобов'язані конкурувати з іншими ВНЗ. Це означає, що якісна освіта повинна давати можливість всебічного задоволення вищих – освітніх і культурних потреб особистості майбутнього фахівця, а також досягнення ним професійно-особистісного і фінансово-матеріального благополуччя. Як результат, затребуваність випускника на ринку праці – один із рушійних критеріїв оцінки якості його освіти і професійної підготовки.

Результати дослідження вчених [1,2] сучасного стану розвитку ринку освітніх послуг свідчать про намагання перейти до більш перспективного ринку споживачів. Для нього характерні: загострення конкуренції в боротьбі за споживачів; широкий вибір ВНЗ і освітніх послуг, що пропонуються абітурієнтам; зміна поведінки на ринку найбільш просунутих ВНЗ і їхнє прагнення враховувати потреби роботодавців; локальні маркетингові дослідження; належна організація виробничої практики і працевлаштування випускників. Успіх на ринку освітніх послуг залежить перш за все від якості освіти, її відповідності потребам суспільства і самої людини. Поняття «якості» як філософської категорії отримує подальшу конкретизацію. Широкий спектр визначень терміна «якість» відносно якості освіти викликав розвиток декількох підходів до вирішення вказаної проблеми. Одні дослідники розглядають цю проблему як суто управлінську, пов'язуючи її з процесом забезпечення, механізмами і факторами підвищення якості надання освітніх послуг у ВНЗ. Інші пропонують зосередити увагу на проблемах якості підготовки фахівців. Дехто вважає за необхідне розглядати проблему якості навчального процесу, якості кадрового потенціалу, навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення. Із загально філософських позицій якість – це наявність у конкретної

речі (предмета, суб'єкта) суттєвих ознак, властивостей, особливостей, що вирізняють її від інших речей (предметів, суб'єктів). У вужчому розумінні якість – це придатність до чого-небудь. Коли мова йде про якість освіти, то у широкому значенні під якістю розуміють сукупність ознак і властивостей, які вирізняють один вид освіти від іншого, а у вузькому сенсі – це готовність суб'єкта, який отримав вищу освіту, до виконання професійних функцій [4, 2]. Рівень якості, як уже зазначалося вище, залежить від багатьох чинників: наявних ресурсів (можливостей освітнього закладу: наукової, навчально-матеріальної бази); застосовуваних технологій, кадрів, оптимального управління, дисципліни тощо. Якість вимірюється системою показників: призначення, надійності, стандартизації тощо. Якість професійної освіти – це рівень розвитку особистості випускника ВНЗ, який відображає його особистісний потенціал і здатний задовольнити потреби роботодавця.

Дослідження в галузі якості освіти виділяють наступні її структурні компоненти: якість освітніх послуг, якість процесу навчання, якість організації процесу управління. Характерно і те, що якість освіти тепер визначається наявністю у майбутніх фахівців такої властивості, як конкурентоздатність. Під конкурентоздатністю розуміємо не тільки сформованість певних необхідних компетенцій і компетентностей (предметної, професійної, комунікативної, інформаційної тощо), але й професійну мобільність, готовність до неперервної самоосвіти. Слід зазначити, що ці компетентності формуються поза межами освіти. Основні вимоги до сфери освіти формулює професійна сфера і її виразники, адже професійна сфера оперує компетентностями, в той час коли освіта в основному використовує знання, вміння і навички. В цьому сенсі саме професія дає відповідь, якої компетентності повинен набути фахівець або яка сфера його компетенції. І саме професійна сфера повинна чітко і однозначно сформулювати свої претензії до освіти, а вже завдання освіти полягає у переформатуванні тріади «знання-вміння-навички» у певні компетентності, які вимагає професійна сфера [6]. Серед різноманіття запропонованих підходів до встановлення освітніх стандартів виділимо так звані «підхід ідеально освіченої особи» і «підхід запитів ринку праці». В основі першого підходу лежить переконання, що особа або група – авторитет у відповідній галузі, а тому може компетентно визначати відповідну структуру змісту освітнього стандарту і освітньої програми і рівні оволодіння матеріалом [7]. Серед можливих наслідків дослідник Р. Моррей Томас справедливо вказує на безкінечну дискусію щодо того, хто належно кваліфікований, щоб визначати ознаки ідеально освіченої особи. Варто вказати на те, що такий підхід широко розповсюджений у національній освітній системі, коли члени того чи іншого науково-методичного об'єднання на основі розуміння загальних задач, що стоять перед вищою школою, та їх інтерпретації стосовно конкретної спеці-

альності, власного досвіду викладання або наукової діяльності, інших міркувань пропонують деякий зміст стандарту. Інший підхід – підхід запитів ринку праці – базується на тому, що використання часу і умов навчання найефективніше, коли у центрі освітньої програми постають конкретні навички (компетентності), якими майбутній фахівець повинен буде вільно володіти у своїй професійній діяльності. За такого підходу зміст освітніх програм впливає з аналізу компетентностей, потрібних для успішного виконання завдань обраної професії чи освітньої спеціальності, а це, в свою чергу, призведе до поліпшення якості робочої сили і продукції держави на світовому ринку, удосконаленню освіти і універсалізації дипломів фахівців, уніфікації рівнів шкіл і програм професійної підготовки. Зрозуміло, що впровадження компетентнісного підходу, на думку російської дослідниці Т. Іванової, дозволить реалізувати особистісно-орієнтований, діяльнісний і практико-зорієнтований підходи у навчальному процесі, оскільки виділення компетентностей у змісті навчальних дисциплін визначає орієнтири у відборі тих знань і навичок, які є найбільш значимі і затребувані.

Разом із тим, якість освіти залежить не лише від ефективності діяльності самого ВНЗ, потенціалу науково-педагогічних кадрів, інформаційно-технологічного забезпечення освітнього середовища, але й від потенціалу самого студента як споживача освітніх послуг, тобто особистості майбутнього фахівця (ступеня його пізнавальної самостійності, відповідальності, підготовленості до виконання професійних функцій, рівня сформованості ціннісних орієнтацій і професійної культури, загальних і спеціальних здібностей, професійних намірів тощо).

Для майбутнього фахівця міжнародних відносин важливими є професійні якості, які формуються на основі професійного мислення (що дозволяє проникати в суть науково-педагогічних явищ і приймати оптимальні, у тому числі нестандартні рішення питань), емоційно - вольові прояви (емоції, почуття, професійне чуття, вольові акти, способи їх вираження і досягнення), способи діяльності і поведінки (педагогічна і методична культура, уміння, навички, прийоми, стиль поведінки), глибокі і різносторонні знання (факти, закономірності, закони у загальногуманітарній і професійній сфері), досвід вирішення професійних проблем. І особистісні якості: психологічні (емоційність, автентичність, відкритість стосовно інших і нової інформації; терпимість, інтуїція, оптимізм), мислительні (аналітичність, рефлексивність, швидкість реакції, креативність, спостережливість, критичність мислення), поведінкові (комунікативність, ініціативність, здатність до імпровізації, відповідальність).

Разом із тим помилково думати, що у кожній конкретній професії існує один-єдиний стандартний зразок спеціаліста, який відповідає вимогам певної професії, і що до такого стандарту потрібно «підганяти» кожного студента.

Тому, очевидно, окрім моделі підготовки, важливо орієнтуватись у тому, як розвивається людина у світі конкретної і суміжної професії, потрібно глибше вивчати і аналізувати професійні, педагогічні, соціальні і інші вимоги людини і суспільства до професії, так само, як і психологічні вимоги конкретної професії до людини.

Модель конкурентоздатного спеціаліста не може створюватись і вивчатись поза системою, яка включає модель підготовки спеціаліста і модель діяльності спеціаліста. При цьому під моделлю підготовки спеціаліста ми розуміємо реалізацію мети і завдань вищої професійної освіти. Модель діяльності спеціаліста передбачає аналіз сфери конкретної професійної діяльності (мета, предмет, засоби, способи діяльності), аналіз професійних функцій, аналіз найбільш частих помилок, труднощів у професійній діяльності. У процесі професійної діяльності фахівець з міжнародних відносин, як мінімум, виконує наступні функції:

когнітивно-комунікативну, пов'язану з процесом прийому і передачі, кодування і декодування інформації, що здійснюється знаковими засобами (І.П. Рецкер, А.Д. Швейцер та ін.);

проектувальну, яка полягає у виборі комунікативних дій, оптимальних стосовно певної ситуації міжмовної комунікації, в прогнозуванні наслідків такого вибору для досягнення поставленої мети (В. Вілс, М. Хольц-Мянттарі, Х. Фермеєр та ін.);

організаторську, яка проявляється в тому, що, вступаючи до безпосередньої взаємодії з клієнтами, фахівець з міжнародних відносин забезпечує прийняття рішення, адекватним способом організовуючи інформацію та застосовуючи індивідуальні прийоми подолання труднощів, які виникають під час міжкультурного спілкування;

посередницьку, яка полягає в задоволенні зовнішньої потреби спілкування між людьми, розділеними лінгвоетнічними бар'єрами;

гностичну, пов'язану з розумінням перекладу як процесу реалізації здатності до інференції, тобто здатності робити висновки із вербальної і невербальної поведінки інших людей, шляхом реалізації здатності адекватно сприймати, розуміти, оцінювати іншу людину і реальності самооцінки (Е.О. Гутт, В.Н. Комісаров та ін.);

креативну, яка регулює вироблення нової інформації, що пов'язано із пошуком, обробкою і застосуванням інформації в конкретній ситуації для вирішення проблем міжмовного, міжкультурного і міжособистісного спілкування (І.С. Алексєєва, В.Л. Скалкін, D. Nymes та ін.).

У професії майбутнього фахівця-міжнародника виявляється кілька професійних сфер, у яких є взаємодія тих чи інших професійно-особистісних властивостей і компетенцій спеціаліста. Сфери професійної діяльності спеці-

аліста з міжнародних відносин свідчать про масштабність і комплексність його професійної компетенції. Об'єм професійної компетенції постійно збільшується, якщо діяльність спеціаліста не вузько направлена, а вимагає прояву випереджуючої компетенції.

Однак варто зазначити, що управління якістю професійної підготовки майбутнього фахівця пов'язане із з ідентифікацією споживача, його вимог. До споживачів відносять саму державу (її потребу в кваліфікованих працівниках), суспільство (задоволення потреби в стабільності) і особистості (потреба в нових знаннях з метою розвитку, самореалізації і досягнення матеріального благополуччя). Одним із шляхів підвищення якості освіти – формування у студентів як конкурентоздатних спеціалістів професіоналізму особистості і діяльності шляхом зменшення обсягу матеріалу, який вивчається, без втрати ефекту в засвоєнні знань, подоланні відчуженості базових дисциплін від реального процесу їх професійної підготовки. Одним із механізмів реалізації цієї ідеї є комплекс організаційно-педагогічних заходів, серед яких виокремлюємо такі, як: перехід від позиції «викладач-інформатор» до позиції «викладач-мислитель», «викладач-інтегратор знань», «викладач - менеджер освітнього процесу», який забезпечує цілісний розвиток особистості майбутніх фахівців як суб'єктів професійного пізнання, спілкування, праці; виховання потреби і вмінні використовувати науковий зміст освіти у подальшому навчанні і практиці як засіб цілісного вирішення пізнавальних і професійних проблем; виховання спрямованості на безперервну самоосвіту, підвищення своєї конкурентоспроможності.

Описаний вище комплекс організаційно-педагогічних заходів проходив апробацію в процесі проведеного нами експерименту (2011-2013 рр) на базі студентів спеціальності «Міжнародні економічні відносини», «Міжнародна інформація», «Країнознавство» Хмельницького національного університету, направленою на формування їх конкурентоздатності як професійно важливої якості особистості. При визначенні конкурентоздатності майбутнього фахівця міжнародних відносин як професійно значимої якості його особистості ми виходили із розуміння (Б. Ананьєв, О. Романова, В. Шадриков), яке поєднує внутрішнє і зовнішнє, передбачаючи діалектику суб'єктивізації і об'єктивізації, конкретизуючи головне в предметному змісті мотивації і регуляції його професійно-рольової поведінки як спеціаліста. Ця якість особистості, будучи включеною до процесу професійної діяльності майбутнього міжнародника, відповідно до наших припущень, повинна значною мірою впливати на ефективність її виконання за основними параметрами: продуктивності, якості і надійності.

Для того щоб отримати необхідну інформацію про те, що знають студенти про вимоги, які ставляться сучасним ринком праці і роботодавцями до

професії і особистості фахівця-міжнародника, нами було проведене лонгitudне дослідження серед студентів і молодих фахівців даної професії. В анкеті були запропоновані питання відповідного змісту: Які вимоги до спеціаліста висуває, вибрана Вами професія? Які якості необхідні для успішного здійснення майбутньої трудової діяльності в умовах сучасного ринку праці? Які якості визначають конкурентоспроможність особистості фахівця-міжнародника на ринку праці? Яких якостей бракує особисто Вам, щоб бути конкурентоспроможним спеціалістом? Аналізуючи відповіді студентів 2-4 курсів, можна зробити висновок, що вони, усвідомлюючи факт наявності конкуренції серед фахівців даного профілю, мають доволі нечітке уявлення про необхідні вимоги, які ставляться до професії сучасними роботодавцями, а також відносно параметрів конкурентоздатності його особистості. На думку студентів, серед них повинні бути представлені комунікабельність, працездатність, професіоналізм, а також витривалість, увага, впевненість в собі. Заважають становленню конкурентоздатності майбутнього міжнародника такі якості, як лінощі, втомлюваність, неухважність, невпевненість [10].

Ще один експеримент був проведений для визначення якісних і кількісних значень найбільш професійно значимих характеристик особистості, якими повинен володіти молодий фахівець Хмельницького національного університету. У дослідженні було використано професіографічний підхід, за яким відправними, значимими для цієї професії якістьми особистості, були вимоги, висунуті до фахівця такого профілю. Виявлений склад основних умінь є вимогою до професійно-кваліфікаційного рівня фахівця. Психофізіологічний зріз аналізу професійної діяльності дозволив визначити вимоги до основних характеристик психічних процесів і функцій (уваги, пам'яті, мислення та ін.), до інтелекту в цілому. Нарешті, на індивідуально-мотиваційному рівні аналізу виявлено вимоги до інтегральних характеристик особистості фахівця: мотивації, професійної спрямованості, здібностей, характерологічних рис і соціально-психологічних властивостей особистості [11].

Основу для багатовимірної опису професійної діяльності склали дані, отримані за допомогою аналізу причин звільнення молодих фахівців, труднощів, яких вони зазнають у перші роки самостійної роботи; опитування експертів – досвідчених керівників підприємств і фірм. На основі цього було складено досить великий перелік необхідних для молодих фахівців якостей, що забезпечують успішність їхньої професійної діяльності. Цей перелік знову було запропоновано керівникам підприємств і фірм для оцінки за п'ятибальною шкалою ступеня важливості і необхідного рівня розвитку кожної із включених у перелік професійно-значимих якостей. В остаточний перелік увійшли 18 ознак, абсолютні значення експертних оцінок за якими були максимальні-

ми і варіювалися в межах одного бала. Надалі ці дані було використано як еталонну модель при оцінці рівня професійної підготовленості майбутніх фахівців Хмельницького національного університету на різних етапах їхнього навчання у ВНЗ. У таблиці 1 подано експертні оцінки індивідуально-професійних якостей фахівців ХНУ.

Таблиця 1

Експертні оцінки індивідуально-професійних якостей майбутніх фахівців-міжнародників ХНУ

	Якість особистості	Експертна оцінка, бали
1.	Активність	3,90
2.	Прагнення до саморозвитку	4,50
3.	Працьовитість	4,00
4.	Сумлінність	4,60
5.	Ініціативність	3,95
6.	Високий інтелектуальний потенціал	4,78
7.	Цілеспрямованість	4,00
8.	Дисциплінованість	4,64
9.	Самостійність	4,03
10.	Товариськість	4,10
11.	Почуття обов'язку	3,90
12.	Уміння керувати людьми	3,87
13.	Чесність	4,63
14.	Відповідальність	4,69
15.	Емпатія	4,5
16.	Самодисципліна	4,81
17.	Принциповість	4,2
18.	Витривалість	4,3

Загалом, вивчення досліджень, присвячених різноманітним проблемам професійної підготовки майбутніх фахівців – міжнародників (І. Алексєєва, Р. Міньяр-Белоручев, І. Зимня, В. Комісаров, К. Левітан та ін.), а також особливостей диверсифікаційних процесів, які проходять в системі їх професійної освіти, дозволили конкретизувати вимоги, що ставляться сьогодні до майбутніх фахівців з міжнародних відносин у сучасних умовах їхньої професійної діяльності, і обґрунтувати модель їхньої конкурентоздатності із врахуванням нових вимог ринку праці.

Список використаних джерел:

1. Ангеловски Г. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2001. – 189 с.
2. Оганесов Р. Содержание и организация процесса подготовки конкурентоспособного специалиста: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2006. – 178 с.
3. Грицай С.Ю. Лингвокультурологический и коммуникативно-прагматический аспекты в преподавании русского языка как иностранного // Лексико-грамматические инновации в современных славянских языках. – Днепропетровск: «Пороги», 2005. – С.50 – 62.
4. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход //Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 26-31.
5. Гериш Т.В., Самойленко П.И. Компетентностный подход как основа модернизации профессионального образования // Стандарты и мониторинг. – 2006. №2. – С. 11 – 15.
6. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А.В. Хуторского в РАО // Интернет - журнал «Эйдос».-2002.-23апреля:<http://www.eidos.Ru/journal/2002/0423-I.htm>.
7. Томас Р. Моррей. Підходи до встановлення і добору стандартів досягнень //Моніторинг стандартів освіти / За ред. А. Тайджмана і Т. Невміла Послтвейта. – Львів: Літопис, 2003. – С. 15 – 41.
8. Иванова Т.В. Компетентностный подход к разработке для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы // Стандарты и мониторинг. – 2004. – №1. – С. 16 – 20.
9. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3 – С. 20– 26.
10. Олександренко К. В. Психолого-педагогічні умови розвитку професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця / К. В. Олександренко // Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. пр. – К., 2013. – Вип. 1 (32). – С. 253–257.
11. Олександренко К. В. Роль соціально-перцептивних механізмів у розвитку професійної комунікативної діяльності майбутніх фахівців міжнародних відносин [Електронний ресурс] / К. В. Олександренко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид. – Хмельницький, 2012. – Вип. 5. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2012_5_45.pdf

Transliteration of References:

1. Angelovski G. Formirovanie konkurentosposobnosti studentov v processe professional'noj podgotovki v vuze: Dis. ...kand. ped. nauk: 13.00.08. – M., 2001. – 189s.
2. Oganessov R. Soderzhanie i organizaciya processa podgotovki konkurentosposobnogo specialista: Dis. ...kand. ped. nauk: 13.00.08. – M., 2006. – 178s.
3. Gricaj S.Yu. Lingvokul'turologicheskij i kommunikativno-pragmaticheskij aspekty v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo //Leksiko-grammaticheskie innovacii v sovremennyh slavyanskih yazykah. – Dnepropetrovsk: «Porogi», 2005. – S.50 – 62.
4. Shadrikov V.D. Novaya model' specialista: innovacionnaya podgotovka i kompetentnostyj podhod //Vysshee obrazovanie segodnya. – 2004. – №8. – S. 26-31.
5. Gerish T.V., Samojlenko P.I. Kompetentnostnyj podhod kak osnova modernizacii professional'nogo obrazovaniya // Standarty i monitoring. – 2006. №2. – S. 11 – 15.
6. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty. Stenogramma obsuzhdeniya doklada A.V. Hutorskogo v RAO // Internet - zhurnal «EHjdos». – 2002. – 23 aprelya: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423> – I. htm.
7. Tomas R. Morrei. Pidkhody do vstanovlennia i doboru standartiv dosiahnen // Monitorynh standartiv osvity / Za red. A. Taidzhnmana i T. Nevmila Posltveita. – Lviv: Litopys, 2003. – S. 15 – 41.
8. Ivanova T.V. Kompetentnostnyj podhod k razrabotke dlya 11-letnej shkoly: analiz, problemy, vyvody // Standarty i monitoring. – 2004. – №1. – S. 16 – 20.
9. Tatur Yu. G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialista // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2004. – № 3 – S. 20 – 26.
10. Oleksandrenko K. V. Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku profesiinoi komunikativnoi diialnosti maibutnoho fakhivtsia / K. V. Oleksandrenko // Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy : zb. nauk. pr. – K., 2013. – Vyp. 1 (32). – S. 253–257.
11. Oleksandrenko K. V. Rol sotsialno-pertseptyvnykh mekhanizmv u rozvytku profesiinoi komunikativnoi diialnosti maibutnykh fakhivtsiv mizhnarodnykh vidnosyn [Elektronnyi resurs] / K. V. Oleksandrenko // Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy : elektron. nauk. fakh. vyd. – Khmelnytskyi, 2012. – Vyp. 5. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadsps_2012_5_45.pdf



**Oleksandrenko K.V.,
Doctor of Psychology, Professor, Chief of the Foreign Languages Department,
Khmelnytsky National University, Khmelnytsky, Ukraine**

**Harzhevska O.M.
Candidate of Psychological Sciences, Khmelnytsky National University,
Khmelnytsky, Ukraine**

**Competitiveness as a criterion for the quality of training of future specialists in
international affairs in the development of the education market**

kharzhevska@gmail.com

ОНИЩЕНКО Т.Є.

доцент, кафедра інфекційних хвороб,
Запорізький державний медичний
університет, м. Запоріжжя, Україна

ТЕСТУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ

Згідно з сучасною концепцією освіти в Україні, найважливішим фактором, що впливає на соціально-економічний розвиток країни, є підвищення якості професійної освіти. Рівень і технології освіти, засоби оцінювання її якості повинні відповідати потребі сучасного суспільства. Моніторинг знань, вмінь та навичок є важлива частина процесу навчання. Метою моніторингу є виявлення якості засвоєння студентами програмного матеріалу, діагностика та коректування їх знань та вмінь, виховання відповідальності до навчальної роботи. Сучасні тестові технології розглядаються як доповнююча частина системи регулювання якості освіти. Ефективність тестування може бути забезпечена цілеспрямованою підготовкою викладачів у галузі тестології та використанні педагогічних програмних засобів в оцінюючій діяльності. Стаття присвячена питанням використання тестування у системі моніторингу та управлінні якістю освіти.

Ключові слова: моніторинг, якість освіти, освітній процес, тестування.

В соответствии с современной концепцией образования в Украине, важнейшим фактором, влияющим на социально-экономическое развитие страны, является повышение качества профессионального образования. Уровень образования, технологии обучения, методы оценивания его качества должны соответствовать потребностям современного общества. Контроль знаний, умений и навыков студентов является важной частью процесса обучения. Целью контроля является определение качества усвоения студентами программного материала, диагностирование и корректирование их знаний и умений, воспитание ответственности к учебной работе. Современные тестовые технологии рассматриваются как

составная часть системы управления качеством. Эффективность тестирования может быть обеспечена целенаправленной подготовкой преподавателей в области тестологии и использования педагогических программных средств в оценочной деятельности. Статья посвящена вопросам изучения тестирования в системе мониторинга и управления качеством образовательного процесса.

Ключевые слова: мониторинг, качество образования, образовательный процесс, тестирование

According to modern concept of education in Ukraine, the most important factor affecting the socio-economic development of the country, it's to improve the quality of vocational education. The level of education, training, technology, assessment methods of its quality must meet the needs of modern society. Control of knowledge and skills of students is an important part of the learning process. The purpose of monitoring is to determine the quality of assimilation of the program material by students, diagnosis and correction of their knowledge and skills and raise responsibility for academic affairs. It can be considered modern test technology as an integral part of the quality management system. Efficacy testing can be provided targeted training of teachers in the field of testology and use of educational software in the evaluation activities. This article is devoted to the study testing the system for monitoring and quality control of the educational process.

Key words: monitoring, quality of education, educational process, testing

Підвищення якості навчання та підготовки фахівців є одним з провідних завдань освітньої системи з метою забезпечення доступної і справедливої якісної освіти. Про велике значення цієї проблеми свідчать рішення 40-ої сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО, в яких представлені основні принципи формування освітньої стратегії, а саме доступність, якість, мобільність. Їм відповідає головний принцип – забезпечення якості і доступності освіти.

У теперішній час у рамках вищої школи використання тестування розглядається як одна з провідних форм контролю якості підготовки студентів, яка дозволяє об'єктивно оцінити об'єм та якість засвоєння навчальної дисципліни. Використання тестових завдань різних видів складності дозволяє адекватніше відповідати вимогам державно-освітнього стандарту [1, с.178].

Педагогічне тестування, як один з методів контролю засвоєння вивчаємих

знань, умінь і навичок має важливі переваги перед традиційними методами контролю. Ось деякі з них: більш висока, ніж у традиційних методах, об'єктивність контролю. Зазвичай на оцінку, що отримує студент, впливають, окрім рівня його навчальних досягнень, багато інших чинників: а саме - особа викладача і самого студента, їх взаємовідношення; суворість або ліберальність викладача та інші [2, с.47].

При оцінюванні на основі традиційних методів контролю істотним виявляється суб'єктивний компонент. Це підтверджується тим відомим фактом, що одну і ту ж відповідь різні викладачі можуть оцінювати по-різному. У традиційних методах контролю користуються чотирибальною шкалою («відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно») [3, с.1215].

Складність оцінювання успішності студентів породжується суперечністю підходів і методів оцінювання знань, а також тією обставиною, що одні і ті ж методи використовуються різними педагогами з неоднаковим ступенем точності і сумлінності. З оцінюванням пізнавального прогресу студентів пов'язаний цілий ряд проблем. Це виникаючі непорозуміння і невдоволення серед студентів при виставлянні оцінок, іноді завищені вимоги, наявність нечітких інструкцій з тестування, нечітке формулювання питань, іноді незрозуміла студентам термінологія, вплив особистих симпатій і антипатій, нерегулярна інформація студентів про їх успішність та ін. Використання тестування сприяє усуненню непорозуміння і невдоволення серед студентів. Загальновідомо, що у деяких викладачів для отримання високої оцінки доводиться працювати з повною віддачею. У інших - для цього досить прикласти лише мінімум зусиль. У будь-якому випадку, досягнення навчальних цілей має бути для студента важким, але здійсненням завдань. Кожен викладач повинен прагнути до досягнення «золотої середини» [4, с.45].

Вплив суб'єктивних чинників при тестуванні виключається. Якщо тест досить якісний, то отримана оцінка може розглядатися як об'єктивна. Оцінка, що отримується за допомогою тесту, більш диференційована. Результати тестування, завдяки особливій організації тестів, можуть бути представлені, якщо це необхідно, у більш диференційованих шкалах, саме оцінювання містить більше градацій. При цьому забезпечується більш висока точність вимірів навчальних досягнень [1, с.211].

Тестування має помітно більш високу ефективність, ніж традиційні методи контролю. Тести можна одночасно проводити на великих групах студентів. Обробка результатів для отримання остаточних оцінок проводиться легше, швидше, ніж, перевірка контрольних робіт. Особливо велике заощадження часу відбувається, коли у формі тестування проводяться іспити.

Звичайно, у тестування як методу контролю, є і свої обмеження. Найлегше за допомогою тестів перевіряти оволодіння звичайним навчальним матеріа-

лом. Перевірка глибинного розуміння предмету, оволодіння стилем мислення, що властиві вивчаємім дисципліні за допомогою тестів є складною, але можливою. Відсутність безпосереднього контакту з студентом робить контроль об'єктивнішим, але підвищує вірогідність впливу на результат інших випадкових чинників. Наприклад, є неможливим проконтролювати випадкові помилки студента, що викликані неувагою або неправильним розумінням завдання. Але, існують досить витончені методи, що дозволяють значною мірою здолати і ці недоліки [5, с.157].

Обмеження тестування, як методу контролю, необхідно добре усвідомлювати, щоб правильно застосовувати тести. У ряді випадків найкращий ефект дає поєднання тестів з традиційними методами контролю. Перевага тестів полягає ще в тому, що вони створюють можливість оцінити ступінь вірогідності впливу на результат випадкових чинників і, отже, визначити, наскільки точним є отриманий результат.

Особливого значення тестування набуває як інструмент дистанційного контролю знань, а також в якості поточної (оперативної) перевірки повноти засвоєння студентами понять, представлень, положень. Використання тестування сприяє поліпшенню організації і підвищенню якості навчального процесу.

Необхідно визначити, що тестові завдання повинні розроблятися відповідно до вимог, які пред'являються до дисципліни, що вивчається. База тестових завдань повинна охоплювати усі дидактичні одиниці змістовного мінімуму державного освітнього стандарту. Це надає можливість забезпечити єдність вимог до засвоєння дисципліни у рамках навчального закладу.

Таким чином, саме комп'ютерне тестування дозволяє здійснювати контроль і оцінювання рівня знань студентів. З одного боку – це індикатор якості навчання, засіб визначення успішності студентів, а з іншого – показник ефективності дидактичної системи, що використовується, включаючи методику навчання та організацію навчального процесу з реалізацію сучасних комп'ютерних технологій.

Виділяються три основні взаємопов'язані функції тестування: діагностична, навчальна і виховна.

Діагностична функція полягає в оцінюванні знань студента. Ця функція є найбільш важливою для тестування. З об'єктивності, широти та швидкості діагностування, тестування перевершує інші форми оперативного контролю.

Навчальна функція тестування полягає у мотивуванні студента до активізації роботи з засвоєння навчального матеріалу. Підготовка до тестування включає як повторення вже пройденого матеріалу, так і звернення до додаткової літератури. Це дозволяє не тільки підвищити рівень засвоєння дисципліни, а і розвинути навички самостійної роботи.

Виховна функція виявляється у періодичності тестового контролю. Це

дисциплінує і систематизує діяльність студентів, допомагає виявити і усунути незасвоєні знання. При використанні тестів, як інструменту оцінювання знань, виникає ряд проблем, оскільки їх діагностична функція має як позитивні, так і негативні сторони [5, с. 217].

До позитивних сторін тестування можна віднести:

- тестування підвищує об'єктивність оцінювання знань у порівнянні з усним опитуванням, оскільки у даному випадку виключаються суб'єктивні чинники. Об'єктивність досягається шляхом стандартизації перевірки показників якості виконання завдань і тестів. Саме використання тестування дозволяє зробити процес оцінювання студентів повністю уніфікованим;
- тести дозволяють оцінити знання з усіх тем вивчаємого курсу, тоді як на усному іспиті зазвичай обговорюються 2-4 теми. Тестування дозволяє виключити елемент випадковості при відповіді на питання одного квитка. Так само з'являється можливість встановити рівень знань учня з окремих розділів дисципліни, що вивчається, що є особливо актуальним при кредитно-модульній системі;
- тестування є досить ефективним засобом контролю з економічної точки зору. Основні часові витрати доводяться на розробку якісного інструментарю, тобто мають разовий характер. Витрати ж на проведення тесту є значно нижчими, ніж при письмовому або усному контролі. Також використання інтернет-технологій дозволяє проходити тестування дистанційно, що є особливо зручним для студентів очно-заочної і заочної форм навчання.

Таким чином, результати тестування: дозволяють робити різнобічну діагностику змісту і рівня підготовки студентів; є основою для порівняння результатів засвоєння знань студентами різних ВНЗ; дозволяють проводити моніторингові дослідження базового рівня підготовки студентів; можуть ефективно використовуватися у системах внутрішнього менеджменту якості при зовнішній оцінці базового рівня підготовки; відповідають усім вимогам, що пред'являються до результатів оцінювання засвоєння знань при внутрішньому моніторинзі ВНЗ.

Тестування містить і ряд недоліків:

1. Використання тестування не дозволяє у повному об'ємі сформувати уміння послідовно викладати свої думки, будувати на основі наявних знань логічні висновки, які дозволяють використовувати наявні знання у нестандартних ситуаціях. Це пов'язано з тим, що запорукою відмінної відповіді на тест є хороша візуальна пам'ять. Студенти механічно запам'ятовують вірну відповідь, не осмислюючи її змісту.

2. Отримані внаслідок тестування результати, щодо незасвоєних знань, а

саме з конкретних розділів, не можуть сприяти їх усуненню. Для їх усунення потрібна додаткова робота із студентами, але вона потребує додаткового часу, що не передбачено навчальним планом.

3. При усній відповіді екзаменатор, як правило, веде із студентом діалог, ставить навідні питання, спонукаючи студента викласти теоретичні знання практичними прикладами. Внаслідок цього рівень усвідомленого розуміння проблематики дисципліни зростає.

4. У тестуванні завжди є присутнім елемент випадковості: студент, що не відповів на просте питання, може дати правильну відповідь на складнішу. Причиною цього може бути просте вгадування відповіді, особливо у тестах невисокого рівня складності. Стандартні набори тестових завдань для більшості дисциплін розроблені у достатньо простій формі [6, с.104].

Складання тестів, що є адекватними поставленим завданням - процес складний, багаторівневий і базується на багатьох принципах [6, с.117], а саме відповідності змісту тесту меті тестування, відповідності значущості та складності знань, що перевіряються, взаємозв'язку змісту і форми, змістовій коректності тестових завдань, репрезентативності змісту навчальної дисципліни у змісті тесту, комплексності і збалансованості змісту тесту, системності та варіативності змісту.

Необхідним є визначити, що у навчальному процесі ВНЗ повинен використовуватися принцип доцільності використання різних методів і форм навчання. І саме тестування є одним з ефективних інструментів контролю результатів навчання.

Але слід враховувати, що тестування – це неоднозначний і складний процес. Досягти уніфікованого оцінювання знань студентів складно, оскільки рівень підготовки студентів істотно розрізняється.

З цією метою у ВНЗ повинен проводитися постійний моніторинг якості освіти для виявлення ступеню і повноти реалізації освітніх стандартів, відповідність цілей діяльності ВНЗ до вимог, що пред'являються до фахівця ринком праці, рівня можливостей викладачів з підготовки конкурентоздатних фахівців. Робиться акцент на готовності випускника до професійної діяльності, визначаються його професійні наміри на ринку праці, ступінь його задоволеності освітнім процесом і результатами навчання у ВНЗ.

Це є можливим за наявності ефективної системи управління якістю освітнього процесу з вирішенням 3-х завдань: формування еталону якості, що включає кінцеву мету управління; порівняння досягнутого рівня підготовки з еталоном і оцінювання якості на цій основі; з метою мінімізації виявлених відхилень і визначення досягнутої якості проводиться розробка дій, щодо впливаючих на них умов і чинників.

Сучасні тестові технології розглядаються як складова частина системи

управління якістю. З точки зору системи, навчальний процес має входи і виходи у вигляді студентів (<сировина>), нормативної і методичної документації, а також забезпечення у вигляді ресурсів. Завданням ВНЗ є така організація навчального процесу, щоб витрачені ресурси дали найбільший ефект у вигляді виконання навчальних вимог і задоволення очікувань споживачів: студентів, підприємств, держави і викладачів [7, с.121].

Усі етапи цього процесу повинні мати власні системи контролю, зокрема, системи діагностики знань і умінь студентів. Найбільш об'єктивними, технологічними і ефективними являються тестові методи, і їх використання для перевірки якості підготовки студентів на різних стадіях навчання не викликає сумніву.

Система тестового контролю активізує роботу студентів впродовж усього семестру, покращує зв'язок у системі «викладач - студент», забезпечує глибше і міцніше засвоєння вивчаємого матеріалу, знімає напругу у період сесії. Тестування підвищує ефективність і об'єктивність контролю якості знань студентів. Центральним завданням поетапної діагностики знань є управління пізнавальною активністю студентів, що дозволяє викладачам вчасно коригувати методику викладання та здійснювати контроль за її результатами. У той же час, ефективність тестування має бути забезпечена цілеспрямованою підготовкою викладачів в області тестології з використанням педагогічних програмних засобів в оцінювальній діяльності [7, с.122].

Складання тестових завдань є дуже складним, вимагаючим спеціальних і професійних знань процес. Для успішного вирішення цього завдання є необхідним: навчання викладачів сучасним засобам оцінювання результатів навчання; здійснювати розробку, апробацію баз тестових завдань з дисциплін, що вивчаються; формувати і записуватись на носії бази тестових завдань; проводити, обробку і аналіз результатів оцінювання знань. Для тестування використовується програмне забезпечення: конструктор тестових завдань, програма формування тесту, програма тестування, протокол тестування для студента, аналіз і статистика результатів для викладача, аналіз і статистика результатів для адміністратора системи (моніторинг).

Таким чином, моніторинг якості освіти є одним з основних інструментів, що сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу. Метою моніторингу є виявлення якості засвоєння студентами програмного матеріалу, діагностика та коректування їх знань та вмінь, виховання відповідальності до навчальної роботи. Сучасні тестові технології розглядаються як складова і доповнююча частина системи регулювання якістю освіти. Вважаємо, що поєднання класичної методики усної відповіді з різними видами тестування є необхідним у проведенні моніторингу за якістю освіти.

Список використаних джерел:

1. Кузьмина М.Ф. Педагогика: Учебник. М.: Педагогика, 2009. 288с.
2. Ковалев А.П. Тестирование – инструмент контроля знаний и активизации учебного процесса /А.П. Ковалев, Е.В.Крючкова //ВЕСТНИК МГТУ СТАНКИН. №2 (2009). С. 46 – 50.
3. Чурина К. В. Тестирование как форма контроля результатов обучения/К. В. Чурина, Е. К. Зимина // Молодой ученый. 2015. №9. С. 1214-1217.
4. Доронин А. М. Мониторинг качества образовательного процесса /А. М.Доронин, Д.А. Романов, Л. Н.Караванская, Киселева Е. С. // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта 11 (93) 2012, С. 44-48
5. Кабанова Т. А., Новиков В. А.Тестирование в современном образовании. М.: Высшая школа, 2010. 384с.
6. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2005. 184с.
7. Кучманова Е. Г. Тестирование как одна из форм технологии оценивания планируемых результатов //Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). СПб.: 2016. С. 121-123.

Transliteration of References:

1. Kuzmina M.F. Pedagogika: Uchebnik. M.: Pedagogika, 2009. 288s.
2. Kovalev A.P. Testirovanie – instrument kontrolya znaniy i aktivizatsii uchebnogo protsessa /A.P. Kovalev, E.V.Kryuchkova //VESTNIK MGTSU STANKIN. #2 (2009). S. 46 – 50.
3. Churina K. V. Testirovanie kak forma kontrolya rezultatov obucheniya/K. V. Churina, E. K. Zimina // Molodoy uchenyy. 2015. #9. S. 1214-1217.
4. Doronin A. M. Monitoring kachestva obrazovatel'nogo protsessa /A. M. Doronin, D.A. Romanov, L. N.Karavanskaya, Kiseleva E. S. // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta 11 (93) 2012, S. 44-48
5. Kabanova T. A., Novikov V. A.Testirovanie v sovremennom obrazovanii. M.: Vysshaya shkola, 2010. 384s.
6. Avanesov V. S. Forma testovykh zadaniy. M.: Tsentr testirovaniya, 2005. 184s.
7. Kuchmanova E. G. Testirovanie kak odna iz form tehnologii otsenivaniya planiruemykh rezultatov //Aspekty i tendentsii pedagogicheskoy nauki: materialy I mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, dekabr 2016 g.). SPb.: 2016. S. 121-123.



Onishchenko T.E.

**Associate Professor, Department of Infectious Diseases, Zaporozhye State
Medical University, Zaporozhye, Ukraine**

Testing as part of monitoring the quality of education

oneta@mail.ru

РІДЕЛЬ Т.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський національний
аграрний університет,
м. Суми, Україна

ТЕХНОЛОГІЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ У НЕМОВНОМУ ВНЗ

У даній статті автором описано процедурний алгоритм реалізації технології контрольно-оцінювальної діяльності з іноземної мови у навчальному процесі немовного ВНЗ. Запропоновані етапи спроектованої технології; викладено їх мету та зміст; виділено варіативні методи контролю, що дозволяють адекватно виявити рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції. Обґрунтовано необхідність інтеграції педагогічного контролю та самоконтролю при застосуванні диференційованої оцінки, що базується на кількісних та якісних показниках.

Ключові слова: контрольно-оцінювальна діяльність; модульно-рейтингова технологія; етапи і засоби реалізації; іншомовна комунікативна компетенція; педагогічний контроль; самоконтроль; параметри контролю знань ті діяльності; кількісні та якісні оціночні шкали.

В данной статье автор описывает порядок внедрения технологии контрольно-оценочной деятельности по иностранному языку в учебный процесс неязыкового вуза. Предложены этапы сконструированной методики; сформулирована их цель и содержание; сделан акцент на вариативные методы контроля, которые позволяют соответственно определить уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Автор обосновывает необходимость интегрирования педагогического контроля и самоконтроля студентов с задействованием дифференцированной оценки, которая базируется на количественных и качественных нормативах.

Ключевые слова: контрольно-оценочная деятельность; модульно-рейтинговая технология; этапы и средства реализации; иноязычная коммуникативная компетенция;

методическое обеспечение; самоконтроль; параметры контроля знаний и учебной деятельности студента; количественные и качественные нормативы.

In this article, the author describes the procedural algorithm for implementation of the control and assessment technology in the process of foreign language learning at a non-linguistic university. It emphasises the stages of the control and assessment technology and tools of its realization; describes its purpose and content; highlights alternative methods of control that accurately allow revealing the level of foreign communicative-based competence. The author grounds the necessity of integration of the pedagogical control and self-control is grounded with application of differentiated assessment based on quantitative and qualitative assessment rates.

Key words: control and assessment technology; module-rating technology; stages and tools of realization; foreign communicative-based competence; methodological supply; self-control; knowledge and educational activities parameters of control; quantitative and qualitative assessment rates.

Постановка проблеми. Модернізація освітньої системи тісно пов'язана з необхідністю удосконалення системи управління якістю освіти, беручи до уваги як навчально-пізнавальну, так і контрольню-оцінювальну діяльність студентів. Контроль є найважливішою складовою навчального процесу, що орієнтована на вимірювання якісних показників та їх динаміку по відношенню до заданої норми. Зі зміною нормативних параметрів змінюється зміст і технологія контрольню-оцінювальної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Ґрунтуючись на загальноновизнаній методології компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів (А. О. Вербицький, О. Г. Ларіонова [3], О. Л. Жук [5], І. О. Зіміння і ін.), концептуальних ідеях формування особистості в діяльності (Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн [11] і ін.), ми проектуємо технологію як сукупність психолого-педагогічних установок, що складається з двох взаємопов'язаних і взаємообумовлених блоків (педагогічного контролю і самоконтролю), кожен з яких представлений рядом науково обґрунтованих етапів і процедур, що дозволяють об'єктивно виявити і оцінити рівень мовної підготовки, як з боку викладача, так і студента. На відміну від традиційної схеми, орієнтованої на розвиток комунікативної компетенції в професійно значущих сферах спілкування, розроблена модель передбачає значну диверсифікацію параметрів контролю. Крім сформованості індивідуально-особистісної комунікативної компетенції в усіх аспектах мови і видах мовленнєвої діяльності, контролю

також піддаються: сформованість парних, групових і командних методів навчальної діяльності; сформованість навичок самостійної творчої діяльності; сформованість загальнонавчальних пізнавальних умінь і навичок інформаційного пошуку.

Мета статті полягає у визначенні процедурного алгоритма реалізації технології контрольної-оцінювальної діяльності з іноземної мови у навчальному процесі немовного ВНЗ; у виділенні етапів спроектованої технології; розкритті їх мети та змісту; у представленні варіативних методів контролю, що дозволяють адекватно виявити рівень сформованості іноземної комунікативної компетенції; в обґрунтуванні необхідності інтеграції педагогічного контролю та самоконтролю при застосуванні диференційованої оцінки, що базується на кількісних та якісних показниках. У проведеному нами дослідженні ми розробимо модель модульно-рейтингової технології контролю відповідно до нових стандартів і концептуальних підходів до навчання іноземним мовам в немовних ВНЗ.

У статті були використані такі **методи дослідження**: критичний (теоретичний) аналіз наукової педагогічної і методичної літератури, а також наукове спостереження, методичний експеримент, аналіз і синтез.

Виклад основного матеріалу. Технологічний процес контрольної-оцінювальної діяльності на основі модульно-рейтингової технології розділяється нами на три етапи: організаційний, операційно-діяльнісний і прогностичний, кожен з яких передбачає використання відповідних процедур контролю і самоконтролю, має свій зміст, прогнозований результат і різні методи діагностики, розроблені на основі виявлених в дослідженні критеріїв і показників.

Метою організаційного етапу є забезпечення інформаційної компетентності студентів, що складається із заходів ознайомчого характеру, а також тих, які пов'язані з ресурсним забезпеченням діяльності викладача і студента.

Зміст даного етапу включає:

- формування мотивованого прагнення і готовності до результативного оволодіння ІМ;
- усвідомлення педагогами і студентами потреби впровадження більш досконалих форм контрольної-оцінювальної діяльності як фактора, що сприяє ефективності володіння іноземною мовою;
- ознайомлення з сутнісними характеристиками пропонованої моделі контрольної-оцінювальної діяльності, її особливостями;
- ознайомлення зі змістом курсу навчання іноземної мови, основними параметрами і критеріями оцінки;
- методичне забезпечення контрольної-оцінювальної діяльності; підготовку контрольної-вимірювальних матеріалів, електронних форм, графіків і календарних планів проведення контрольних заходів.

На організаційному етапі, як правило, проводиться первинна діагностика діяльнісного і мотиваційно-особистісного аспектів навчально-пізнавальної діяльності, а також первинного рівня знань. Вихідний рівень знань студентів є точкою відліку при подальшому моніторингу навчальних досягнень. На цьому етапі також закладається уявлення про напрямки рефлексивної діяльності. Оскільки навички рефлексії ще не сформовані, найпоширенішим прийомом є постановка рефлексивних питань: «Чи усвідомлюєте Ви мету навчання іноземній мові, мету навчання даному модулю, мету конкретного заняття і т.і.?», «Чи співвідносите Ви їх із запланованим результатом навчання?», «Як Ви оцінюєте свій вихідний рівень володіння іноземною мовою?», «Яких результатів з оволодіння іноземною мовою або окремих її аспектів Ви хотіли б домогтися для себе особисто?». Усі питання і відповіді доцільно фіксувати в технологічній карті самоконтролю, як в одному із запропонованих в дослідженні засобів самооцінки. Таким чином, можливість участі студентів в організації контрольної-оцінювальної діяльності створює сприятливий психологічний клімат, викликає почуття впевненості у досягненні поставленої мети, призводить до розвитку позитивної емоційної рефлексії.

На операційно-діяльнісному етапі здійснюється повноцінна контрольна-оцінювальна діяльність відповідно до структури запропонованої моделі. Контрольно-оцінювальні заходи проводяться на основі поточного, проміжного і підсумкового видів контролю.

Поточний педагогічний контроль – це поурочні оцінки індивідуального рівня засвоєння базового навчального матеріалу. Об'єктами контролю можуть бути елементи змісту поточного модуля (одиниці лексики, граматики, фонетики), включені в контекст різних видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, письмо, аудіювання). Оцінюється сформованість комунікативних індивідуально-особистісних компетенцій, динаміка репродуктивних і продуктивних навичок і умінь, оволодіння соціокультурними нормами спілкування і супутніми загальнонавчальними навичками.

На даному етапі разом з типовими лексико-граматичними тестами доцільно використовувати навчальні завдання відкритого типу. Так, на лексичному рівні – це актуалізація контекстно пов'язаного значення терміна, визначення поняття або значення слова, підбір синонімів і антонімів на основі особистісної інтерпретації контексту; на синтаксичному рівні – завершення речень, синтаксичні трансформації зі збереженням їх смислової завершеності, створення омонімічних синтаксичних конструкцій; на дискурсивній рівні – формулювання заголовка тексту, його різнорівнева компресія відповідно до різних комунікативно-прагматичних завдань, складання анотацій, написання рефератів, переказів, есе; на комунікативному рівні – завдання типу «питання-відповідь», опис проблемної ситуації або її інтерпретування на основі

викладених в тексті фактів, констатація власних висновків, умовиводів; на прагматичному рівні – організація дискусій з реалізацією аргументації власних точок зору, констатація висновків з використанням широкого репертуару мовних кліше, підведення підсумків обговорення і т.і.

Оцінка здійснюється за кількісною шкалою на підставі загальноприйнятих критеріїв. Бали, набрані студентами за виконання всіх видів робіт, підсумовуються і є підставою для встановлення поточного рейтингу.

Згідно із розробленою технологією поточний педагогічний контроль супроводжується рефлексивним самоконтролем. Методика організації рефлексії базується на принципах системності, етапності, педагогічного супроводу і підтримки, поширеності на всі компоненти навчальної діяльності [8, 8]. Навички рефлексивної діяльності формуються в процесі оволодіння нею і залежать від частоти звернення до самооцінки. Тому ми рекомендуємо включити рефлексивний компонент у кожне заняття, в кінці якого проводиться п'ятихвилинне спільне з викладачем обговорення результатів роботи групи і аналізу особистих досягнень студентів, аналізуються успіхи, труднощі та їх причини на шляху до досягнення бажаних результатів.

Важливий момент, на який слід звернути увагу при формуванні самооцінки, – це виховання у студентів реалістичного рівня претензій [2, 81]. Для цього дієвим виявляється метод порівняння себе зі студентами групи і курсу, аналіз отриманих результатів.

На проміжному контролі виявляється динаміка оволодіння іноземною мовою у певному часовому зрізі, часто пов'язана з завершенням навчального модуля або іншого великого розділу. Проміжному контролю можуть піддаватися усі види аудиторної та самостійної роботи. Однак в умовах немовного вузу найбільш характерним на даному етапі є інтеграційне включення різних видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, письмо, аудіювання) в контекст способів діяльності (індивідуальних, парних, групових, командних). У результаті відбувається інтеграція різних аспектів змісту навчання (таких, що базуються на знаннях і навчальній діяльності), причому знання виступають як свого роду технічні компоненти способів діяльності. Це дозволяє наблизити іншомовне спілкування до реальних умов його функціонування, надати йому компетентісно значущий характер.

Зрозуміло, що на етапі проміжного контролю слід надавати перевагу тим педагогічним методам, які спрямовані на перевірку оволодіння змісту усього модуля. Відповідно до принципу наступності це можуть бути лексико-граматичні тестові завдання, але найчастіше – творчі, евристичні завдання, спрямовані на вирішення професійних комунікативних завдань проблемного типу. Кращим видається більш широке використання різноманіття методів навчального характеру, знайомих студентам по аудиторній роботі, особливо тих, які

демонструють глибоке оволодіння одночасно і мовними знаннями, і способами діяльності.

До їх числа відносяться: метод проектів; метод навчальних дебатів; ігрова технологія (рольові, ділові та імітаційні ігри, драматизація); кейс-технологія; сценарно-контекстна технологія; технологія інтерактивного навчання (в парах, малих групах і т. п.); мозковий штурм і інші методи, засновані на колективному аналізі реальних професійних ситуацій [9, 191]. Спільна діяльність студентів, в процесі якої вони демонструють уміння вирішувати навчально-комунікативні завдання проблемного характеру, здійснювати само- і взаємоконтроль, найбільшою мірою відповідає меті іншомовної освіти.

Процедура педагогічного оцінювання на проміжному контролі носить комбінований характер і включає виставлення кількісних балів за оціночною шкалою за кожен параметр, що підлягає контролю, і отримання рубіжного рейтингу.

Стосовно рефлексивної самооцінки на проміжному етапі контролю, то вона вже має більш усвідомлений і глибокий характер. Якщо організаційний етап визначається нами як самоідентифікаційний, а під час поточного контролю проявляється тенденція до оцінки дій як педагога, так і самого себе, то проміжний етап характеризується розширенням самостійності, переходом від оцінювання результату до оцінювання процесу засвоєння навчального матеріалу. Ширше практикується самооцінка в умовах колективної навчальної діяльності. Це фаза формування стійкої звички до самооцінки, до її атрибутів, що здавалися незрозумілими і непотрібними.

Частково прийоми розвитку рефлексивних здібностей на етапі поточного і проміжного контролю дублюють один одного. Це і різноманітні форми опитування, і спостереження, порівняння, та бесіда, і письмове та усне анкетування, вербальне опис почуттів і відчуттів. Однак використовуються і більш сучасні форми, такі як метод експертних оцінок і самооцінок, графічне та письмове зображення змін, що відбуваються зі студентами протягом деякого часу (1-2 міс.), використання гри-метафори, де в алегоричній формі студенти розповідають про себе і свою групу, вислуховують розповіді інших.

Технологізація процедури полягає в тому, що студенти у режимі поточного або проміжного контролю самостійно відзначають досягнуті результати, співвідносять їх з результатами педагогічного контролю і самостійно вносять відповідні корективи в організацію навчальної діяльності.

Моніторинг якості мовної підготовки завершується підсумковим контролем, який, згідно з модульно-рейтинговою технологією, здійснюється в кінці усього курсу навчання. Контроль здійснюється за всіма діагностичними параметрами, згаданим вище, відповідно, передбачає використання таких методик оціночної діяльності, які володіли б широкими діагностичними можли-

востями і виявляли б не тільки рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції як головної мети навчання іноземних мов в немовних ВНЗ, а й реальну здатність володіння усіма ключовими компетенціями в передбачуваних сферах і формах майбутньої професійної діяльності. Особливо слід виділити таку форму проведення усного контролю, як комунікативна ситуація професійного спілкування. Необхідність вирішення проблем вимагає відповідних дій, обумовлених потребою або обставинами, тому в комунікативній ситуації як у фокусі концентрується і контекстно-ситуативне використання мови і способів діяльності. Ця обставина робить комунікативну ситуацію професійного змісту найбільш ефективним способом перевірки сформованості іншомовної комунікативної компетенції, включаючи заявлені нами способи діяльності.

Альтернативними письмовими формами творчих завдань можуть бути: написання розгорнутого есе, реферату, доповіді та інших форм самостійної творчої діяльності. При підготовці такого роду завдань студенти демонструють уміння працювати з навчальною додатковою літературою, з інформаційними технологіями, в мережі Інтернет, розвиваючи при цьому навчально-інформаційну компетенцію і свою пізнавальну активність.

Виділення прогностичного етапу обумовлено відповідною функцією контролю, яка пов'язана з організацією орієнтовної діяльності студента, його здатністю проектувати свою подальшу навчально-пізнавальну діяльність на базі сформованих навичок контролю і самоконтролю. Згідно з логікою дослідження зміст даного етапу складається з двох взаємопов'язаних процедур: а) визначення рівня сформованості самооцінки; б) проектування подальшої траєкторії особистісного розвитку з урахуванням придбаних навичок самоаналізу.

Перша процедура діагностується за результатами зіставлення педагогічної оцінки та самооцінки (ступеня розбіжності), методом анкетування і методом аналізу технологічної карти самоконтролю. На цьому етапі широко використовується метод анкетування з використанням таких питань, як «Чи можете Ви дати адекватну прогностичну оцінку відповідно до виділених рівнів самооцінки?», «Яке застосування Ви можете знайти придбаним навичкам самооцінки?», «Які побажання Ви б висловили самому собі, однокурсникам, викладачам по завершенні курсу навчання?» і т.і. Уміння здійснювати оцінювальну діяльність також можна вважати однією з важливих компетенцій. Воно розвивається поетапно і вимагає педагогічної підтримки з боку викладача. Навичка рефлексивного самоаналізу сприяє розвитку основних якостей розумової діяльності (вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, логічно міркувати, творчо підходити до вирішення завдань), розвитку самостійності як риси особистості. В результаті студент

стає суб'єктом високої самоорганізації своєї навчальної та професійної діяльності [4,180]. У цьому вбачається головний сенс настільки ретельного планування процедури контрольно-оцінювальної діяльності.

Правильна самоідентифікація дозволяє студенту реально прогнозувати свою перспективу і діяльність із самоосвіти. Процедура проектування подальшої траєкторії особистісного розвитку планується самим студентом і залежить від його амбіцій і життєвих планів. Завищені плани, не підкріплені відповідним рівнем освітньої підготовки, з часом увійдуть у протиріччя з реальністю і можуть привести до розчарувань і професійної некомпетентності. Це підтверджує значущість прогностичного етапу як фінального в циклі контрольно-оцінювальної діяльності.

Висновки. Таким чином, технологічна процедура реалізації контрольно-оцінювальної діяльності з іноземної мови ґрунтується на розширеному уявленні про зміст навчання іноземних мов, що підлягає контролю. Вона будується з урахуванням різних способів оволодіння змістом; інтегрує педагогічний контроль і самоконтроль; поєднує кількісні та якісні методи оцінки. Увесь технологічний ланцюжок контрольно-оцінювальної діяльності здійснюється поетапно і починається з організаційних моментів, де активну позицію займає викладач.

Однак у міру включення студента в особистісно значущу для нього контрольно-оцінювальну діяльність активізується його роль, розширюється самостійність у подальшій соціальній адаптації, у виборі регуляторів комунікативної поведінки та професійної діяльності. Реалізація повного циклу даної технології забезпечує взаємодію педагогічного контролю і самоконтролю, зводить їх до єдиного знаменника, в результаті чого процеси, що відбуваються паралельно, знаходять спільні точки дотику, служать опорою один для одного.

Список використаних джерел:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: Модульне навчання: Навч. посіб. — К.: ІСДО, 1993. — 220 с.
2. Бутакова С. М. Организация оценочной деятельности студентов как условие формирования их познавательной мотивации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Красноярск, 2006. — 246 с.
3. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. — 336 с.
4. Гринкруг Л. С. Концептуальный анализ мотивации участников образовательной деятельности вуза [Электронный ресурс] // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. 2010. № 136. С. 174–188. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnyy-analizmotivatsii-uchastnikov-obrazovatelnoy>

- deyatelnosti-vuza
5. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.
 6. Колот А. М. Реалізація основних принципів Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю //Вища школа. — 2004. — № 2—3.
 7. Паращенко Л. І. Тестові технології у навчальному закладі: Метод. посібник / Л. І. Паращенко, В. Д. Леонський, Г. І. Леонська; Наук. ред. О. І. Ляшенко. — К.: ТОВ «Майстерня книги», 2006. — 217 с.
 8. Плигин А. А. . Рефлексия как психологический феномен и проблемы ее развития у школьников [Электронный ресурс]. М., 2011. Режим доступа: http://pligin.ru/articles/pligin_refleksia2009.htm
 9. Попова Е. А. Метод учебных проектов в инновационной математической подготовке // Проблемы подготовки будущего учителя к инновационной деятельности и пути их решения. Красноярск, 2009. С. 189–201.
 10. Рідель Т. М. Рефлексія та рефлексивний підхід до процесу формування оптимальної мотивації учіння студентів у процесі вивчення іноземних мов// Materiały VIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji “Naukowa Przestrzen Europy – 2012”, (07-15 kwietnia 2012). – Volume 14 : Pedagogiczne nauki. Przemysł : Nauka i studia. – S. 84–89. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/2_107631.doc.htm
 11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Спб.: Питер, 2005.
 12. Тичина І. І. Модульна організація учбового процесу. Рейтингова система контролю успішності студентів. — К.: УДПУ, 1990.
 13. Шиян Н. І. Технологія модульно-рейтингового навчання у вищій педагогічній школі [Текст] : Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шиян Надія Іванівна ; Полтавський держ. педагогічний ін-т. - Полтава, 1998. - 194 с.

Transliteration of References:

1. Aleksyuk, A. M. (1993) Pedagogika vyshhoi shkoly. Kurs lekcii: Modulne navchannia: Navch. posib. [Pedagogy of high school. Lectures: Modular training: Textbook]. Kyiv: ISDO, 220 p.
2. Butakova, S.M. (2006) Orhanizatsiia otsenочноi deiatelnosti studentov kak uslovie formirovaniia ikh poznavatelnoi motivatsii [Organization of students assessment as a condition for cognitive motivation formation]. PhD. Diss. (ped. sciences). Krasnoarsk, 246 p. (In Russian).
3. Verbitskii, A. A., Larionova, O. H. (2009) Lichnostnyi i kompetentnostnyi podkhody v obrazovanii: problemy integratsii. [Personal and competence-based approach in education: problems of integration]. Moscow: Lohos, 336 p. (In Russian).
4. Hrinkruh, L. S. (2010) Konceptualnyi analiz motivatsii uchastnikov

- obrazovatelnoi deiatelnosti vuza [Conceptual analysis of the motivation of participants of the educational activities of the university]. Izvestiia RHPU im. A.I.Hertsena, no. 136, pp. 174–188. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnyy-analizmotivatsii-uchastnikov-obrazovatelnoy-deyatelnosti-vuza> (In Russian).
5. Zhuk, O. L. (2009) Pedagogicheskaya podgotovka studentov: kompetentnostnyi podkhod. [Training students: competence-based approach.]. Minsk: RIVSh, 336 p. (In Russian).
 6. Kolot, A. M. (2004) Realizatsiya osnovnykh priyemov Bolonskoi deklaratsii pri podgotovke fakul'tetov ekonomicheskogo profilya [Implementation of the basic principles of the Bologna Declaration for training specialists in economics]. Vyshcha shkola, no. 2—3.
 7. Parashchenko, L. I. (2006) Testovi tekhnologii u navchalnomu zakladi: Metod. posibnyk [Testing technologies at an educational institution: Methodical guide]. Kyiv: TOV "Maisternia knyhy", 217 p.
 8. Plihin, A. A. (2011) Refleksiya kak psikhologicheskii fenomen i problemy ee razvitiia u shkolnikov [Reflection as a psychological phenomenon and problems of its development in schoolchildren]. Moscow. Available from: http://pligin.ru/articles/pligin_refleksia2009.htm (In Russian).
 9. Popova, Y. A. (2009) Metod uchebnykh projektov v innovatsionnoi matematicheskoi podgotovke [The method of training projects in the innovation mathematical preparation]. Problemy podgotovki budushcheho uchitelia k innovatsionnoi deiatelnosti i puti ikh reshenia. Krasnoyarsk, pp. 189–201. (In Russian).
 10. Ridel, T. M. (2012) Refleksiya ta refleksyivnyi pidkhid do protsesu formuvannya optymalnoi motyvatsii uchinnia studentiv u protsesi vyvchennia inozemnykh mov [Reflection and reflective approach to the process of forming an optimal learning motivation of students while studying foreign languages]. Naukova Przystrzen Europy-2012. Collection of Conference Papers. Przemysl : Nauka i studia. – Pp. 84–89. Available from: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/2_107631.doc.htm
 11. Rubinshtein, S. L. (2005) Osnovy obshchei psikhologii [Foundations of General Psychology]. SPb.: Piter. (In Russian).
 12. Tychyna, I. I. (1990) Modulna orhanizatsiya uchbovoho protsesu. Reitynhova sistema kontroliu uspishnosti studentiv. [Modular organization of educational process. Rating system monitoring student achievement.]. Kyiv: UDPU.
 13. Shyian, N. I. (1998) Tekhnologiya modulno-reitynhovoho navchannia u vyshchii pedagogicheskii shkoli [Module-rating training technology at a higher educational school]. PhD. Diss. (ped. sciences). Poltava State Teachers Training Institute. Poltava, 194 p.



Riedel T.M.

Ph.D., Associate Professor, Sumy National Agrarian University, Sumy, Ukraine

**Technology control and assessment activities in teaching foreign language in
non-linguistic university**

tridel@ukr.net

РОМАНОВСЬКИЙ С.В.

кандидат фізико-математичних наук,
доцент,
Заслужений працівник освіти України,
директор Київського ліцею «Інтелект»,
м. Київ, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ У СФЕРІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

Стаття присвячена аналізу теоретичних і практичних досліджень у сфері управління якістю освіти. Аналіз здійснено з урахуванням хронологічного і системного підходу. В публікації зроблено акценти на окремих важливих моментах в дослідженнях; фактично показано та виділено групи досліджень у вказаному напрямку; визначено подальші перспективи.

Ключові слова: *якість освіти, управління якістю освіти.*

Статья посвящена анализу теоретических и практических исследований в сфере управления качеством образования. Анализ совершен с учетом хронологического и системного подхода. В публикации сделан акцент на отдельных важных моментах в исследованиях; фактически показано и выделено группы исследований в указанном направлении; определены последующие перспективы.

Ключевые слова:*качество образования, управление качеством образования.*

The article is dedicated to the analysis of theoretical and practical research in the sphere of education quality management. The analysis has been made on the basis of chronological and systematic approach. The work focuses on certain important moments in the investigation, in fact it represents research groups in the mentioned area and specifies goals.

Key words: *education quality, education quality management.*

Дослідження теоретичних основ системи управління якістю освіти в теорії педагогіки є актуальним напрямком в науково-педагогічній сфері. Вивченню різноманітних важливих проблем в цьому напрямку присвячені кандидатські дисертації, докторські дослідження, монографічні роботи та публікації теоретиків і практиків історико-педагогічної галузі. Перехід до умов ринкової економіки у пострадянський період вимагав переходу до нової моделі освіти від сталої авторитарної радянської системи до нової динамічної і демократичної моделі навчально-виховного процесу. Тому якість освіти і механізми та фактори впливу на неї в нових умовах привертала і привертають увагу багатьох науковців. Управлінський аспект є особливо важливим і найскладнішим в теоретичних дослідженнях, оскільки теорія завжди має бути підтверджена вагомими результатами практики і спрямована на них. У зв'язку з цим занадто великої кількості робіт з вивчення теорії управління якістю освіти немає, але певний відсоток досліджень в цій сфері заслуговує уваги. Тому, спираючись на багаторічний досвід експериментальної роботи у сфері управління якістю освіти (в інноваційній моделі освіти середня школа-вища школа), автором було обрано для публікації тему аналітичного дослідження визначену вище. У зв'язку з цим метою публікації стало здійснення аналітичного огляду проведених досліджень у сфері управління якістю освіти за останні 20 років.

У перебудованій системі державницького управління все має підлягати переосмисленню, реформі і модернізації відповідно до нових зовнішніх умов, вимог часу. Ґрунтовно до вивчення проблем управління якістю вищої освіти підійшов у своїй монографії С.М.Ніколаєнко (2007) [14]. Пізніше (2009), враховуючи освітні реалії в країні, він розширив погляд на вирішення проблем процесу управління якістю освіти вже не обмежуючись вищою школою, а орієнтуючись на інноваційні процеси як основні механізми покращення якості освіти. «Існуюча у державі модель управління освітою не повністю відповідає вимогам демократизації, - зазначає С.М.Ніколаєнко (2009) [13, с.1], - вони передбачають розширення впливу громадської думки на прийняття адекватних управлінських рішень, динамічне реагування на потреби суспільства, перерозподіл функцій управління між центральним і місцевими органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування. Актуальними завданнями залишаються збереження і поширення кращих традицій національної системи освіти, реальне забезпечення доступності освіти в освітній і науковий простір Європи і світу» [13, с.1-2].

Як і С. М.Ніколаєнко, систему управління якістю вищої освіти України як державно-громадський механізм в умовах входження до болонського процесу розглянув у своєму дослідженні С.О.Шевченко. Аналізуючи попит серед випускників ЗНЗ на вищу освіту (вступ до закладів III-IV рівнів акредитації) у період з 1970 р. до 2010 р. він ілюструє слабке зростання попиту на послуги закладів

ВО з 1975 року і різке підвищення на освітні послуги вишів державної власності з 1995 до 2008 р.р., зазначаючи на посередній якості результатів. «В країні дуже багато учасників освітнього процесу та ринку праці стурбовані усвідомленням наслідків низької якості вищої освіти, позиціонування останньої в Європі і світі» [28, с.40].

Поряд з цим, відзначаючи деякі позитивні тенденції і передумови для вирішення проблеми дослідник пропонує власні рекомендації. Розв'язання проблеми якості вищої освіти, зауважує С.О.Шевченко, вимагає створення і якнайшвидшого впровадження адекватного управлінського механізму, в якому на всіх стадіях життєвого циклу або «петлі якості» знайшлося б місце для всіх учасників освітнього ринку: замовників, споживачів, працевлагодів, професійної громадськості і т.і. Для цього необхідно розширювати повноваження громадян в розробці, прийнятті та реалізації правових і управлінських рішень і на цій основі формувати управлінський механізм, в якому чітко розподілені та узгоджені компетенції і повноваження, функції і відповідальність всіх суб'єктів освітньої діяльності [28, с.43].

Вимагають уваги і дослідження проблем управління якістю освіти в середній школі. Так, Т.Лукіна вивчала проблеми управління якістю загальної середньої освіти в Україні як актуальну складову системи державного управління освітою. Вона подає п'ять основних чинників якості освіти, які пов'язані між собою існуючими і латентними (прихованими, неявними) зв'язками. Це: 1) якість загальної середньої освіти як системи, 2) якість випускника загально-навчального закладу, 3) вплив суспільства на загальну середню освіту, 4) якість загальної середньої освіти 5) якість освітнього середовища. У такій схемі останній чинник розглядається як фактор державного управління загальною середньою освітою, де освітнє середовище вважається домінуючим зовнішнім фактором, від якого залежать культура державного управління загальною середньою освітою і ефективність процесу формування творчого (креативного) мислення учня на всіх етапах і рівнях навчання [7; с.75]. У своєму дослідженні 2005 р. Т.Лукінатакож зазначала, що здійснений нею аналіз існуючої в Україні практики збирання інформації про результати ЗСО та розвитку вітчизняної теорії вимірювання якості освіти показав відсутність наукового обґрунтування та супроводу процесу вивчення та контролю за якістю освіти [7, с.58-59]. Тому в її роботі подано ґрунтовний аналіз проблеми, а проблемам управління якістю освіти почало приділятися більше уваги сучасними дослідниками (2007, 2014, 2015) [19], [14], [15 та ін.].

Напрямок управління якістю освіти є актуальним і серед російських дослідників протягом останніх п'ятнадцяти років, що висвітлено в ряді кандидатських та докторських досліджень. Проблема управління якістю освіти (далі - УЯО) в умовах реалізації особистісно-орієнтованого навчання в школі викла-

ла Г.Л.Постнікова (Москва, 2002), УЯО в сучасному ліцеї досліджено Є.Ф.Філіповою (Великий Новгород, 2003), УЯО у дошкільному освітньому закладі вивчала О.А. Сафонова (Нижній Новгород, 2004), УЯО на основі інформаційних технологій вивчено Т.М.Сенцовою (Москва, 2004), УЯО школярів системі модульного навчання розкрито В.Ю.Плотніковою (Москва, 2004), УЯО в педагогічному ВНЗ за матеріалами малого міста розкрила Г.А.Радзивілова (Москва, 2005) УЯО в технікумі з фаху газової промисловості розкрито Є.П.Політовим (Казань, 2006), УЯО в умовах соціокультурного комплексу розкрито С.М.Хачетловим (Майкоп, 2006), УЯО учнів у сучасній школі вивчила Г.М.Полянська (Саратов, 2007), УЯО в технічному ВНЗ досліджено Н.В.Лисенко (Ростов-на-Дону, 2007), УЯО з фізичної культури засобами функції контролю на прикладі корекційних освітніх закладів дослідила О.А.Барабаш (Санкт-Петербург, 2008), УЯО на художньо-творчих факультетах педвузів розкрила І.Е. Рахімбаєва (Москва, 2009), УЯО в умовах культурологічної спрямованості навчання в школі вивчав Н.І.Сірий (Москва, 2009), УЯО в загальноосвітній школі розкрила В.Ж. Іваніщева (Єлець, 2011), УЯО в середовищі школи-інтернату вивчав І.П.Чепуришкін (Йошкар-Ола, 2015) [3].

Сучасні українські дослідники зазначають, що пріоритетним і стратегічним напрямком співпраці освітньої сфери України був і залишається європейський континент. При цьому зазначається, що 60% матеріальної підтримки для розвитку та реформування національної системи освіти України надається закордоном [9; С.22]. Узв'язку з цим, на нашу думку, одним з перспективних напрямків досліджень є вивчення досвіду з УЯО в зарубіжних країнах і в країнах Європи зокрема. Поряд з цим В. Мадзігон та М.Вачевський ставлять одним з основних завдань створення нового освітньо-виховного середовища, яке відповідало б вимогам часу, враховуючи апробацію нового змісту освіти, який оптимізував би всі цикли предметів на основі інтегрування навчального матеріалу з урахуванням принципів гуманітаризації, гуманізації і політехнізації та ін. [9, с.23].

Проблеми модернізації вищої освіти у взаємозв'язку з проблемою управління якістю підготовки фахівців вивчались також у ході серії науково-методичних конференцій (Міжнародних і Всеукраїнських) на базі Харківського державного університету та торгівлі. Результати наукових розвідок різних фахівців представлені у серії збірок матеріалів конференцій (2003, 2008, 2009, 2010 - 2015 та ін.) [10], [11], [12] та ін.

Поряд з цим, сутність та значення УЯО в умовах реформування вищої школи вивчала О.Перчук (2005). Аналізуючи та порівнюючи різні тлумачення поняття «якість вищої освіти», вона подає оригінальне визначення терміну «управління якістю вищої освіти» - це управління якістю підготовки спеціалістів у ВНЗ, включаючи формування оптимальної структури цілей вищої освіти,

в тому числі забезпечення еквівалентності дипломів про вищу освіту випускників ВНЗ України та розвинутих зарубіжних країн, створення системи самоаналізу ефективності управління якістю вищої освіти у вузах і суміжного з нею державно-громадського інституту атестації, акредитації та ліцензування [18]. Так, О Перчук доводить що управління якістю освітою здійснюється не виключно на державному рівні, а й включає в себе роботу кожного окремого навчального закладу.

Як свідчить аналіз фахової літератури з висвітленням результатів досліджень практиків [21, с.82-84], [24], [29, с. 1-7] (Савинська Л.І, 2015,Тимошко Г., 2007,Яланська С.,2013), одним з важливих питань напрямку УАО є також проблеми пов'язані із самоменеджментом керівників. Самоменеджмент вміщує важливі складники такі як уміння керувати собою, уміння самоорганізовуватись за умов самоуправління, саморозвитку управлінців, створення умов для ефективної творчої роботи всіх учасників навчально-виховного процесу, ознайомлення з досвідом наукових шкіл управління, наявність потреби неперервної самоосвіти і саморозвитку, підвищення вимог до управлінського персоналу, його професіоналізму, вміння організовувати аналіз стану якості освіти учнів ЗНЗ, переоцінка свого потенціалу з метою його зростання, уміння самоорганізовуватись за умов самоуправління, саморозвитку управлінців та ін. [24, с.39]. Зазначимо, що в аналізованій науковій розвідці зроблено акцент на тому, що від самоосвіти, саморозвитку і професіоналізму керівника закладу безумовно залежать і результати якості освіти учнів. Дійсно, на згаданих вище вміннях керівника й аспектах його діяльності базується і якість результатів навчально-виховного процесу, інакше керівник не є справжнім сучасним менеджером, а лише управлінським зразком старої авторитарної системи. На цьому також акцентується увага і в психології управління, яка формується ще з 20-х 30-х років ХХ століття і до сьогодення. Так, зокрема, в структурі психології професіоналізму управлінської діяльності такі чинники як професіоналізм діяльності і спілкування менеджера ґрунтуються на багатьох складниках, до яких окрім інших чинників відносяться і самоосвіта і самовиховання, і самоаналіз із самооцінкою, і самоорганізація і самоконтроль [17,с.307].

Залежність результатів УАО від процесів професійної підготовки керівних кадрів (на зразку магістратури) розкриває також у своїй дисертації В.Е.Лунячек (2012). У його роботі відобразились міжгалузеві зв'язки у розкритті конкретно наукових та загальних підходів до вивчення проблеми підготовки керівників для управління освіти і УАО. Це андрагогічний, акмеологічний, особистісно-орієнтований, компетентнісний та технологічний підходи [8, с.103-150]. Як і Г.М.Тимошковін зауважує на врахуванні принципів орієнтації на саморозвиток і самоорганізацію: «Професійна підготовка керівних кадрів освіти в умовах магістратури до управління якістю освіти з позицій синергетики має позитивну

перспективу, спрямовану на саморозвиток і самоорганізацію. Ініціатива щодо самовдосконалення системи професійної підготовки керівних кадрів освіти сьогодні має місце як з боку самих ВНЗ, так і з боку органів управління і окремих керівників, що розуміють її як необхідну умову подальшого розвитку освіти в Україні, наближення її до світових стандартів...» [8, с.152]. Загалом В.Е.Луначек, опираючись на технологічний підхід, системно підходить до процесу професійної підготовки магістрів-менеджерів до управління якістю освіти, розглядаючи цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний і контроль-но-оцінний компоненти процесу підготовки керівників в умовах магістратури.

Залежність якості освіти від підготовки керівника школи також визнав важливою педагогічною проблемою Б.М.Жебровський. у 2002 р. [4]. Він визначив системну модель професійної готовності директора школи до УЯО і запропонував власну систему відбору керівників і конкретні організаційно-методичні умови для формування професійної готовності. П'ятирічний експеримент описаний в роботі дав позитивні результати. Але, чи можна констатувати, що після цього результати якості освіти за останні п'ятнадцять (2002-2017) років стали кращими? Якщо результати ЗНО в ЗНЗ за останні п'ять років були дуже різними. Все-таки припустимо, що результат якості освіти, особливо в середній ланці не залежить на 100% від професійної підготовки керівників, і питання не полягає лише у керівних і виконавчих кадрах.

УЯО в філософсько-соціальному контексті дослідив В.В. Вікторов [2]. Останнім часом в УЯО ряд авторів здійснив аналіз проблеми крізь призму фахового підходу. Вирішення проблем якості фахової освіти (за спеціальністю) знайшло відображення у роботах І.Є.Булах (якість медичної освіти), Л.О.Петриченко (якість педагогічної освіти), В.С.Ульянової (якість музичної освіти) (ґрунтуються на модернізації змістового компоненту)[22], [19], [25].

Вирішення проблем УЯО як системи (на обласному рівні) розглянуто авторським колективом науковців-практиків інституту післядипломної педагогічної освіти Хмельницької області (2003). Розглядаючи якість освіти як сукупність властивостей, яка дозволяє вирішувати завдання, виховання гармонійного розвитку особистості учня, у розробці УЯО основними завданнями вони визнають: аналіз якості загальної середньої освіти, її оцінку, інваріанти інтелектуальної діяльності; розробку концептуальних підходів до проектування і моделювання інноваційних процесів; реалізацію освітніх стандартів як основи об'єктивного моніторингу якості освіти; розробку інформаційних технологій в системах УЯО [26, с.8, 12]. Як і С.М.Ніколаєнко, важливого значення вони надають проектуванню і конструюванню педагогічних інновацій. Поряд з цим, не менш важливим фактором УЯО автори визначають підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у поліпшенні роботи системи, надаючи перевагу змістовому компоненту в освіті дорослих. Для цього вони подають зміст орієнтовних

тематичних навчальних планів для слухачів курсів підвищення кваліфікації, матеріали для самоаналізу та самопідготовки педпрацівників, і модернізовані програми деяких навчальних курсів для ЗНЗ [26, с.38-49, 91-179]. Загалом авторами аналізованої роботи здійснено системний підхід до УЯО, що є вкрай необхідним в об'єктивному процесі вивчення проблем якості освіти в середній школі.

З метою поліпшення якості освіти здійснено також експериментальне дослідження в Івано-Франківській області (2005-2010рр.) Р.М.Зуб'яком. У своїй дисертації він прискількиво підійшов до розробки проблеми управління якістю підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ сільської місцевості [5]. Загалом автором було розглянуто вдосконалення самої технології підвищення кваліфікації директорів сільських шкіл і запропоновано модернізовану модель управління якістю підвищення їх кваліфікації.

Проблемі управління якістю освіти приділена увага в роботах дослідників-теоретиків і практиків останніх 10 років також і у дошкільнійгалузі[6], [20], [30] та ін.

Цікаво підходить до цього питання Янко М, аналізуючи стан розроблено-сті питання та сутність самого поняття якості дошкільної освіти в дошкільному менеджменті. Дослідник пропонує підійти з трьох позицій до аналізу згаданого поняття: з загальнодержавної, з соціальної і з педагогічної. Варто звернути увагу на тлумачення поняття з педагогічної позиції. Якість дошкільної освіти з педагогічної позиції вона розкриває як реалізацію принципу варіативності в освіті, перехід до особистісно орієнтованої взаємодії педагога з дітьми, коли дитина є основною цінністю суспільства, а турбота про неї – показником рівня розвитку свідомості цього суспільства. При цьому виокремлюються основні вектори визначення якості:

- якість результатів освітнього процесу – визначається через рівень стану здоров'я дітей та їхніх досягнень в освітньо-виховному процесі;
- якість умов реалізації освітнього процесу (доцільний вибір освітніх програм, їхнє науково-методичне забезпечення, матеріально-технічне оснащення освітнього процесу);
- якість управління педагогічним колективом, який має бути педагогічною командою й гарантом якісного управління освітою в дошкільному закладі.

Одним з головних чинників забезпечення якості дошкільної освіти, на думку М.Янко має бути педагогічна команда, більш відкрита й гнучка, ніж робоча група колег [30]. Останнє збігається з позицією автора дисертаційного дослідження – один з головних чинників якісних результатів будь-якої освіти є вдало підібрана педагогічна команда і її спрямованість на ефективну діяльність у трьох згаданих вище векторах.

Професійну роботу з кадрами вважають також одним з важливих аспектів Л.Слабодух і О.Пухайло. Розкриваючи питання управління якістю іншомовної освіти у своїй публікації, вони діляться досвідом роботи у Підгаєцькій гімназії Тернопільської області. Наголошуючи на процесі регулювання якості педагогічного складу, автори визначають важливими наступні способи: 1) конкурсний прийом педагогів на роботу відділом освіти; 2) підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови; 3) організація методичної роботи; 4) мотивація педагогічної діяльності. Досягають результатів завдяки узгодженню управління і самоуправління в рівнево-функціональній системі [23].

Велику увагу управлінню якістю середньої освіти надає також В.Ольхович, - директор Луцької ЗОШ I-III ступенів № 22. Поняття «якість освіти» він розглядає з позицій виробничого підходу, враховуючи принцип співвідношення мети і результату. Якість продукції – це сукупність суттєвих споживацьких властивостей продукції, які є важливими для споживача – зазначає він. – Продукцією школи є випускники, які мають освіту кращої чи гіршої якості. При цьому В.Ольхович наголошує на двох важливих умовах, за яких досягається висока якість освіти: 1) плюралізм вчителя, бачення ним явища, того чи іншого фрагменту освіти, ідеї з різних аспектів, під різними кутами зору, неоднозначність трактування будь-яких фактів життя; 2) формування вчителем критичного і творчого мислення самого учня, ініціювання його творчого мислення самого учня, ініціювання його творчого підходу до оцінки явищ реальної дійсності, створення ситуацій, у яких учень повинен сам зробити власний вибір. Саме поняття «якість освіти» В.Ольхович та Л.Щоголева розуміють як широке поняття, яке окрім навчально-виховного процесу і умов в яких він здійснюється охоплює також і якість підготовки кадрів, якість фінансових умов, якість технологій та якість концептуального курсу управління (що також співпадає з позицією автора дослідження) [16]. Також В.Ольхович та Л. Щоголева надають важливе значення і параметрам якості шкільної освіти: зміст і організація навчального процесу; педагогічні та керівні кадри; забезпечення якості освіти через навчально-виховний процес; науково-методична робота; інноваційне середовище; матеріально-технічне забезпечення [16, с.15].

Аналітичний підхід до сутності та змісту УЯО як системи здійснив А. Чміль. Цікаво він розкриває основну ідею системи УЯО. На його думку, вона полягає у постійному покращенні, яке можна розглядати як дію направлену на підвищення підготовки персоналу, якості підготовки (учнів, студентів, слухачів), якості інфраструктури навчально-виховних закладів та посиленні результативності і ефективності використаних для цього форм, методів і засобів. Виходячи з власного досвіду роботи він бачить модель системи управління якістю освіти у послідовній лінійній взаємодії складових управлінсько-педагогічного процесу у наступній послідовності: 1) політика в УЯО; 2) планування; 3)

впровадження і забезпечення функціонування; 4) перевірочні і корегуючі дії; 5) розгляд керівництвом; 6) послідовне покращення [27].

Ще одне варте уваги дослідження щодо якості освіти розкрито в науковій публікації Ю.Белоглазової[1]. Вона в своїй ретроспективній науковій розвідці розглядає НТУУ «КПІ» як центр моніторингу якості освіти, доводячи це фактами з багаторічної історії ВНЗ. Саме на базі цього вишу і було розпочато у 1989 році експеримент автора даної публікації з проблеми якості освіти у площині середня освіта- вища освіта. Але детальний опис і аналіз результатів 28-річного формуючого експерименту вимагає окремого дослідження, що стане темою наступних публікацій.

Підбиваючи підсумки зауважимо, що в даній публікації не здійснено вичерпний аналіз досліджень в сфері УЯО, але аналіз опрацьованих джерел дає підстави зробити наступні висновки:

а) у дослідженнях з державного управління, менеджменту якості, педагогіки, філософії, соціології проблеми сфери УЯО в наш час представлені певною системою, в якій можна виділити певну кількість груп: дослідження здійснені за географічною ознакою (освіта регіону, міста, області та ін.); за ланкою освіти (дошкільна, шкільна, вища); за фахом (спеціальністю) (музична, медична, педагогічна); за організуючими аспектами (самоменеджмент та самоаналіз управлінця, ефективність реалізації управлінських рішень); за приналежністю до форми управління (державна); за актуальною ознакою часу (в умовах реформування та ін.); ВНЗ як центр моніторингу якості освіти та ін.;

б) кожне з аналізованих джерел надає перевагу одному, або декільком показникам у системі УЯО в навчально-виховному закладі. Але, враховуючи власний досвід роботи в цьому напрямку, зауважимо, що для стабільних і високих (якісних) показників у результатах освіти (на етапі закінчення освітнього закладу) варто підходити до процесу УЯО комплексно, з урахуванням усіх компонентів освітнього процесу і діяльності освітнього закладу;

в) перспективними дослідженнями у розглядуваному напрямку в майбутньому можуть стати вивчення особливостей УЯО освіти в країнах Європи, Заходу. Вивчення теоретико-методологічних засад УЯО; ґрунтування досліджень з управління якістю освіти не на фрагментарних і короткотривалих експериментах а на тривалих, перевірених часом і попитом. Також вимагає подальшого вивчення теоретико-технологічний аспект УЯО у взаємопов'язаній моделі освіти «середня школа-вища школа», оскільки попередні наукові розвідки здійснені в обмеженому освітньому просторі (дошкільному, шкільному або вузівському), без урахування важливих існуючих латентних зв'язків між шкільним і вузівським середовищем та відповідними процесами і наслідками неперервного зв'язку.

Список використаних джерел:

1. Белоглазова Ю.О. НТУУ «КПІ» як центр моніторингу якості освіти: історія та сьогодення / Ю.О.Белоглазова // Вища освіта України – Додаток 4, том V (17), – 2009 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – С.20-27.
2. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) [Текст] : монографія / В. Г. Вікторов ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Вид. 2-е, доповн., переробл. – Д. : Пороги, 2010. – 286 с.
3. Електронний каталог дисертацій РГБ // aleph.rsl.ru/F/?func=file&file_name=find-b&local_base=xdis/
4. Жебровський Б. М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Жебровський Б. М. ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 210 арк.
5. Зуб'як Р. М. Управління якістю підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Зуб'як Роман Миколайович ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2010. – 282, [5] арк
6. Крутій К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі [Текст] / К. Л. Крутій; Запорізький обласний ін-т післядипломної освіти. Кафедра дошкільної освіти. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2006. – 172 с.
7. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні [Текст] : дис... д-ра наук з держ. упр.: 25.00.02 / Лукіна Тетяна Олександрівна; Національна академія держ. управління при Президентові України. – К., 2005. – 526 арк.
8. Луначек В. Е. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Луначек Вадим Едуардович ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2012. – 572, [13] арк.
9. Мадзігон В. Реформа освіти у руслі Болонського процесу та управління якістю безперервної освіти / В. Мадзігон., М. Вачевський // Вища школа. – 2011. № 3. – с.19-26.
10. Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців [Текст] : тези доп. міжнар. наук.-метод. конф., присвяч. 65-річчю з дня народж. д-ра техн. наук, проф., чл.-кор. ВАСГНІЛ Беляєва М.І., 19 листопада 2003 р. / Харківський держ. ун-т харчування та торгівлі ; відп. ред. О. І. Черевко. – Х. : [б.в.], 2003. – 220 с.
11. Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Удосконалення інформаційно-ресурсного забезпечення навчального процесу [Текст] : тези XI Всеукр. наук.-метод. конф., 26

- верес. 2014 р. / Харків. держ. ун-т харчування та торгівлі ; [редкол.: О. І. Черевко (відп. ред.) та ін.]. - Харків : ХДУХТ, 2014. - 477 с.
12. Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Науково-інформаційна підтримка навчального процесу [Текст] : тези XII Всеукр. наук.-метод. конф., 25 верес. 2015 р. / Харків. держ. ун-т харчування та торгівлі ; [редкол.: О. І. Черевко (відп. ред.) та ін.]. - Харків : ХДУХТ, 2015. - XX, 437 с.
 13. Ніколаєнко С.М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України / С.М.Ніколаєнко К.2009. – автореф. Дис.докт. пед.наук, - 44 с.
 14. Ніколаєнко С.М. Управління якістю вищої освіти: теорія, аналіз і тенденції розвитку: Монографія. – К.: Київ. Нац. торг.-екон. Ун-т, 2007, 519 с.
 15. Одайник С. Ф.Управління якістю загальної середньої освіти в регіоні: теоретико-методологічний аспект [Текст] : монографія / С. Ф. Одайник. - Херсон : Айлант, 2015. - 263 с. - Бібліогр.: с. 236-263.
 16. Ольхович В. Співвідношення мети і результату: аналітична діяльність адміністрації школи як складова управління якістю освіти / В.Ольхович, Л.Щоголева // Управління освітою. – 2008. - № 19. (липень). – С.14-28
 17. Орбан-Лембрик Л.Є. Психологія управління: Посібник / Л.Є.Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – С.307
 18. Перчук О. Сутність та значення управління якістю освіти в умовах реформування вищої освіти / О.Перчук // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2005. – Секція 1. – С.290-300.
 19. Петриченко Л. О. Теоретико-методологічні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Петриченко Лариса Олексіївна ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». - Луганськ, 2014. - 37 с.
 20. Пономаренко Т. О.Культуровідповіднеуправлінняякістю дошкільної освіти [Текст] : навч.-метод. посібник / Т. О. Пономаренко ; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. - Луганськ : Альма-матер, 2006. - 230 с.
 21. Савинська Л.І. Ефективність реалізації управлінських рішень як показник якості освіти / Л.І.Савинська // Управління школою. – 2015. - № 22-24. – С. 82-84.
 22. Система управління якістю медичної освіти в Україні [Текст] / І. Є. Булах [та ін.]. - Д. : АРТ-ПРЕС, 2003. - 212 с.
 23. Слабодух Л. Управління якістю іншомовної освіти / Л.Слабодух, О. Пухайло // Завуч. – 2013. - № 7 (квіт.) – С.4-7.
 24. Тимошко Г. організація само менеджменту в процесі підготовки керівника ЗНЗ до управління якістю освіти / Г.Тимошко //Освіта і управління. – 2007. - № 1. - С37-40; с.39

25. Ульянова В. С. Теоретичні і методичні засади адаптивного управління якістю музичної освіти у вищому педагогічному навчальному закладі [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Ульянова Вікторія Станіславівна; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». - Старобільськ, 2016. - 40 с.
26. Управління якістю освіти [Текст] / В. І. Войтенко [та ін.] ; заг. ред. А. О. Лавренюк ; Хмельниц. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. - Хмельницький : ХОІППО ; Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2003. - 181 с.
27. Чміль А. Система управління якістю освіти / А. Чміль // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди. - Переяслав-Хмельницький, 2005. - Секція 2. - С.352-356.
28. Шевченко С. О. Розвиток державно-громадського управління якістю вищої освіти України в умовах входження до Болонського процесу [Текст] : дис. ... д-ра наук з держ. упр. : 25.00.02 / Сергій Олексійович Шевченко; Нац. акад. держ. упр. при Президенті України, Дніпропетр. регіон. ін-т держ. упр. - Д., 2012. - 427 арк. - Бібліогр.: арк. 372-427.
29. Яланська С. Проблема управління якістю освіти в школі: самоаналіз педагогічної діяльності / С. Яланська // Управління освітою. - 2013. - № 17 (верес.) - Вкладка. - С. 1-7.
30. Янко М. Проблема якості в управлінні дошкільною освітою / М. Янко // Педагогіка і психологія. - 2009. - № 2. - С.133-117.

Transliteration of References:

1. BEloglazova Yu.O. NTUU «KPI» yak tsentr monitringu yakosti osvlti: Istoriya ta sogodennya / Yu.O.BEloglazova // Vischa osvlti UkraYini – Dodatok 4, tom V (17), - 2009 r. – Tematichniy vipusk «Vischa osvlti UkraYini u kontekstl Integratsiyi do Evropeyskogo osvltnogo prostoru» – S.20-27.
2. Viktorov V. G. Upravlnnya yaklstyu osvlti (sotsialno-filosofskiy anallz) [Tekst] : monografiya / V. G. Viktorov ; Nats. ped. un-t Im. M. P. Dragomanova. - Vid. 2-e, dopovn., pererobl. - D. : Porogi, 2010. - 286 s.
3. Elektronniy katalog disertatsiy RGB // aleph.rsl.ru/F/?func=file&file_name=find-b&local_base=xdis/
4. Zhebrovskiy B. M. Formuvannya profeslynoyi gotovnosti direktora shkoli do upravlnnyayaklstyuosvlti [Tekst] : dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Zhebrovskiy B. M. ; In-t pedagogiki i psihologiyi prof. osvlti APN UkraYini. - K., 2002. - 210 ark.
5. Zub'yak R. M. Upravlnnya yaklstyu pldvishchennya kvalifikatsiyi kerlvniklv zagalnoosvltnlv navchalnih zakladlv sliskoYi mlstsevostr [Tekst] : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.06 / Zub'yak Roman Mikolayovich ; NAPN UkraYini, DVNZ «Un-t menedzh. osvlti». - K., 2010. - 282, [5] ark

6. Krutly K. L. Monitoring yak suchasniy zaslb upravlinnya yaklstyu osvlti v doshkilnomu navchalnomu zakladi [Tekst] / K. L. Krutly; Zaporizkiy oblasniy In-t plslyadiplomnoyi osvlti. Kafedra doshkilnoyi osvlti. - Zaporizhzhya : TOV «LIPS» LTD, 2006. - 172 s.
7. Lukina T. O. Derzhavne upravlinnya yaklstyu zagalnoyi serednoyi osvlti v UkraYini [Tekst] : dis... d-ra nauk z derzh. upr.: 25.00.02 / Lukina Tetyana Oleksandrlvna; Natsionalna akademiya derzh. upravlinnya pri Prezidentovi UkraYini. - K., 2005. - 526 ark.
8. Lunyachek V. E. Teoretiko-metodologichni zasady profeslynoyi pldgotovki kerlivnih kadriv v umovah maglstraturi do upravlinnyayaklstyuosvlti [Tekst] : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Lunyachek Vadim Eduardovich ; Hark. nats. ped. un-t Im. G. S. Skovorodi. - H., 2012. - 572, [13] ark.
9. Madzlgon V. Reforma osvlti u rusli Bolonskogo protsesu ta upravlinnya yaklstyu bezperervnoyi osvlti / V. Madzlgon., M. Vachevskiy // Vischa shkola. - 2011. # 3. - s.19-26.
10. Modernizatsiya vischoyi osvlti ta problemi upravlinnyayaklstyu pldgotovki fahlvtslv [Tekst] : tezi dop. mlzhnar. nauk.-metod. konf., prisvyach. 65-rlchchyu z dnya narodzh. d-ra tehn. nauk, prof., chl.-kor. VASGNIL BelyaEva M.I., 19 listopada 2003 r. / Harkivskiy derzh. un-t harchuvannya ta togrlvll ; vldp. red. O. I. Cherevko. - H. : [b.v.], 2003. - 220 s.
11. Modernizatsiya vischoyi osvlti ta problemi upravlinnyayaklstyu pldgotovki fahlvtslv. Udoskonalennya Informatslyno-resursnogo zabezpechennya navchalnogo protsesu [Tekst] : tezi XI Vseukr. nauk.-metod. konf., 26 veres. 2014 r. / Harkiv. derzh. un-t harchuvannya ta togrlvll ; [redkol.: O. I. Cherevko (vldp. red.) ta In.]. - Harkiv : HDUHT, 2014. - 477 s.
12. Modernizatsiya vischoyi osvlti ta problemi upravlinnya yaklstyu pldgotovki fahlvtslv. Naukovo-Informatslyna pldtrimka navchalnogo protsesu [Tekst] : tezi XII Vseukr. nauk.-metod. konf., 25 veres. 2015 r. / Harkiv. derzh. un-t harchuvannya ta togrlvll ; [redkol.: O. I. Cherevko (vldp. red.) ta In.]. - Harkiv : HDUHT, 2015. - XX, 437 s.
13. Nikolaenko S.M. Teoretiko-metodologichni osnovi upravlinnya Innovatslynim rozvitkom sistemi osvlti UkraYini / S.M.Nikolaenko K.2009. - avtoref. Dis. dokt. ped.nauk, - 44 s.
14. Nikolaenko S.M. Upravlinnya yaklstyu vischoyi osvlti: teoriya, analiz i tendentsiyi rozvitku: Monografiya. - K.: KiYiv. Nats.. torg.-ekon. Un-t, 2007, 519 s.
15. Odaynik S. F.Upravlinnya yaklstyu zagalnoyi serednoyi osvlti v regioni: teoretiko-metodologichniy aspekt [Tekst] : monografiya / S. F. Odaynik. - Herson : Aylant, 2015. - 263 s. - Bibliogr.: s. 236-263.
16. Olhovich V. Splvldnoshennya meti i rezultatu: analitichna dlyalnist admnlstratsiyi shkoli yak skladova upravlinnya yaklstyu osvlti / V.Olhovich, L.SchogolEva // Upravlinnya osvltouy. - 2008. - # 19. (lipen). - S.14-28

17. Orban-Lembrik L.E. Pishologiya upravlinnya: Poslbnik / L.E.Orban-Lembrik. – K.: Akademvidav, 2003. – S.307
18. Perchuk O. Sutnlst ta znachennya upravlinnya yaklstyu osvlti v umovah reformuvannya vischoyi osvlti / O.Perchuk // Gumanitarniy vlsnik Pereyaslav-Hmel'nitskogo derzhavnogo pedagogichnogo un'iversitetu Im. G.S.Skovorodi. – Pereyaslav-Hmel'nitskiy, 2005. – Sektsiya 1. – S.290-300.
19. Petrichenko L. O. Teoretiko-metodologichni zasady upravlinnya yaklstyu osvlti u vischomu pedagogichnomu navchalnomu zakladi [Tekst] : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.06 / Petrichenko Larisa OleksiYivna ; Derzh. zakl. «Lugan. nats. un-t Im. Tarasa Shevchenka». - Lugansk, 2014. - 37 s.
20. Ponomarenko T. O.Kulturovidpovldneupravlinnyayaklstyu doshkilnoyi osvlti [Tekst] : navch.-metod. poslbnik / T. O. Ponomarenko ; Luganskiy natsionalniy pedagogichniy un-t Im. Tarasa Shevchenka. - Lugansk : Alma-mater, 2006. - 230 s.
21. Savinska L.I. Efektivnlst reallzatsiyi upravlinnskih rlshen yak pokaznik yakosti osvlti / L.I.Savinska // Upravlinnya shkolyu. – 2015. - # 22-24. – S. 82-84.
22. Sistema upravlinnya yaklstyu medichnoyi osvlti v UkraYini [Tekst] / I. E. Bulah [ta In.]. - D. : ART-PRES, 2003. - 212 s.
23. Slaboduh L. Upravlinnya yaklstyu Inshomovnoyi osvlti / L.Slaboduh, O. Puhaylo // Zavuch. – 2013. - # 7 (kvlt.) – S.4-7.
24. Timoshko G. organizatsiya samo menedzhmentu v protsesi pldgotovki kerlvnika ZNZ do upravlinnya yaklstyu osvlti / G.Timoshko //Osvlta I upravlinnya. – 2007. - # 1. - S37-40; s.39
25. Ulyanova V. S.Teoretichni I metodichni zasady adaptivnogo upravlinnyayaklstyu muzichnoyi osvlti u vischomu pedagogichnomu navchalnomu zakladi [Tekst] : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.06 / Ulyanova Viktoriya Stanislavivna; Derzh. zakl. «Lugan. nats. un-t Im. Tarasa Shevchenka». - Starobilsk, 2016. - 40 s.
26. Upravlinnya yaklstyu osvlti [Tekst] / V. I. Voytenko [ta In.] ; zag. red. A. O. Lavrenyuk ; Hmel'nits. obl. In-t plslyadiplom. ped. osvlti. - Hmel'nitskiy : HOIPPO ; Kam'yanets-Podil'skiy : Abetka-NOVA, 2003. - 181 s.
27. Chmll A. Sistema upravlinnya yaklstyu osvlti / A.Chmll // Gumanitarniy vlsnik Pereyaslav-Hmel'nitskogo derzhavnogo pedagogichnogo un'iversitetu Im. G.S.Skovorodi. – Pereyaslav-Hmel'nitskiy, 2005. – Sektsiya 2. – S.352-356.
28. Shevchenko S. O. Rozvitok derzhavno-gromadskogo upravlinnyayaklstyu vischoyi osvlti UkraYini v umovah vkhodzhennya do Bolonskogo protsesu [Tekst] : dis. ... d-ra nauk z derzh. upr. : 25.00.02 / Sergiy Oleksiyovich Shevchenko; Nats. akad. derzh. upr. pri Prezidentovi UkraYini, Dnlpropetr. region. In-t derzh. upr. - D., 2012. - 427 ark. - Biblogr.: ark. 372-427.
29. Yalanska S. Problema upravlinnya yaklstyu osvlti v shkoll: samoanallz pedagogichnoyi dlnosti / S.Yalanska // Upravlinnya osvltouy. – 2013. - # 17(veres.) – Vkladka. – S. 1-7.

30. Yanko M. Problema yakosti v upravlinni doshkilnoyu osvltouy / M. Yanko // Pedagogika i psihologiya. – 2009. - # 2. – S.133-117.



Romanovsky S.V.

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Honored Worker of Education of Ukraine, Director of the Kiev Lyceum «Intellect», m. Kyiv, Ukraine

Research in the field of education quality management

licey_intellect@ukr.net

ЯКОВЧУК О.Л.

викладач,

Автотранспортний коледж

Державного вищого навчального

закладу «Криворізький національний
університет»,

м. Кривий Ріг, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ З ТЕХНОЛОГІЇ ХАРЧУВАННЯ

У статті розглядаються проблеми формування професійної компетентності майбутніх техніків – технологів з технології харчування, аналізується структура та особливості їх професійної підготовки. Визначено місце та значення професійної компетентності в умовах модернізації сучасної системи освіти.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, технік – технолог з технології харчування, структура професійної компетентності.

В статье рассматриваются проблемы формирования профессиональной компетентности техников – технологгов общественного питания. Проводится анализ понятия «профессиональная компетентность», уточняется его содержание и значение. Раскрывается роль социальных, инструментальных, общетеоретических и профессиональных компетенций в структуре компетентности будущих специалистов сферы общественного питания. Анализируется содержание квалификационной характеристики техников – технологгов общественного питания с точки зрения их функциональных обязанностей и модернизации системы образования. Автор читает, что именно «профессиональная компетентность» определяет способность специалиста сферы общественного питания к выполнению производственных функций и задач, выявляет его способность к самореализации и самоусовершенствованию в будущем, ускоряет процессы адаптацию к условиям профессии.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, техник – технолог общественного питания, структура профессиональной подготовки.

In this work the concept of «professional competence» is analyzed and its contents and value are clarified. Notice has been taken to the disclosing of the role of social, instrumental, theoretical and professional competencies in the structure of competence of future specialists in the sphere of public catering. Particular attention is given to the analysis of content of the job description of technicians in food processing from the perspective of their roles and responsibilities and modernization of the educational system. The author comes to the conclusions that it is «professional competence» determines the ability of a specialist in the sphere of public catering to meet the performance of functions and tasks, reveals his ability to self-realization and self-improvement in the future, accelerates adaptation to the conditions of the profession.

Key words: competence, professional competence, technician in food processing, the structure of professional training.

Постановки наукової проблеми та її значення. У зв'язку з реформуванням системи вищої та професійно – технічної освіти в Україні гостро постала проблема підготовки фахівців високої кваліфікації. Нова редакція освітньо – професійної програми (2014) підготовки техніків – технологів з технології харчування визначає професійну компетентність необхідною вимогою до знань, вмінь та навичок майбутнього фахівця, умовою його конкурентоздатності. Вирішення цієї проблеми пов'язано з науковою розробкою структури професійної компетентності техніків – технологів з технології харчування та визначенням її складових.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Проблеми формування професійної компетентності висвітлені у працях багатьох науковців. Так, сутність поняття професійної компетентності є предметом дослідження у роботах І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало, В. І. Байденка, Н. В. Кузьміної, В. О. Сластьоніна, В. П. Беспалько, А. В. Соловйової, А. К. Макарової, О. Є. Ломакіної, Н. В. Кічук, Г. В. Троцько, В. Ю. Кричевського, О. Л. Мазур та ін. Прогрес різних галузей людської діяльності ці вчені нерозривно пов'язують із професійною компетентністю фахівців. Структура компетентності досліджується у роботах Н. В. Брагімової, М. І. Іголкіної, Ю. Г. Татур, С. О. Сисоєвої, М. К. Колкової, І. П. Шишкіної та ін. Актуальність дослідження зумовлена відсутністю концепту-

альних робіт з проблеми професійної компетентності техніків – технологів з технології харчування. Зокрема, структура компетентності та її складові не в повній мірі розроблені в галузевих стандартах освіти.

Мета та завдання статті – полягають у визначенні шляхів формування професійної компетентності техніків – технологів з технології харчування, аналізі структури професійної компетентності спеціалістів галузі харчової промисловості.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Основою прогресу сучасного суспільства є високі вимоги до компетентності фахівців. Процес освітньої підготовки техніків – технологів з технології харчування спрямований на забезпечення комплексу професійних знань, вмінь та практичних навичок, необхідних для успішної виробничої діяльності. При цьому важливе значення надається формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців.

На думку І. О. Зимньої саме професійні компетентності є «тими особистісними якостями, які характеризують людську діяльність у всіх її проявах» [3, с.10]. Слід погодитися з дослідниками А. В. Соловйовою [13, с.10], та С. Ю. Ягупець [16, с.20], які зазначають, що професійна компетентність є «інтегральною якістю особистості», нерозривно пов'язаною з «адаптацією до ринку праці», «здатністю виконувати виробничі функції і завдання відповідно до певного державного стандарту» [13, с. 10, с.20].

Ряд учених (В. О. Сластьонін [10, с.4], Н. В. Кічук [6, с.81], Г. В. Троцько [12, с.51], В. І. Байденко [1, с.34] та Н. А. Селезньова [1, с.34]). визначають термін «професійна компетентність» як сукупність знань, вмінь та навичок, необхідних для якісної та продуктивної професійної діяльності. Вони зауважують, що «професійна компетентність» є необхідною передумовою для цілеспрямованого розв'язання задач та проблем, що постають перед фахівцем.

Таким чином, досліджуючи процес формування професійної компетентності, учені підкреслюють суттєву роль загально – теоретичних та спеціальних знань, умінь та навичок. Саме вони, на думку вчених, є тим потенціалом, яким буде володіти спеціаліст протягом всієї трудової діяльності.

Більш детально аналізує термін «професійна компетентність» В. Ю. Кричевський. У цій дефініції вчений виокремлює такі складові як: функціональну (професійні знаннями та вмінням, що застосовуються на практиці), інтелектуальну (здатність до аналітичного мислення, реалізація комплексний підхід до виконання професійних обов'язків), ситуативну (вміння діяти відповідно до виробничої ситуації), соціальну (розвиток комунікативних здібностей особистості) [7, с.116]. О. Л. Мазур вважає, що процес формування «професійної компетентності» передбачає наявність суспільних, психолого – педагогічних, предметних, прикладних, спеціалізованих знань, умінь та навичок [9, с.66].

Заслугує на увагу точка зору О. В. Катеринчук, яка вважає, що професійна компетентність фахівця повинна базуватись на тих знаннях, вміннях та навичках, які «нададуть можливість майбутньому спеціалісту реалізувати свій професійний та творчий потенціал». Модернізація системи сучасної освіти, на думку дослідниці, повинна призвести до відповідності всієї освітньої діяльності попитам суспільства та державним стандартам [6].

На європейському ринку праці користуються попитом ті фахівці, у яких сформовані «ключові компетентності», розроблені у Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетентності для навчання протягом всього життя»:

- вивчати (організовувати та впорядковувати знання та їх взаємозв'язок, постійно займатися саморозвитком та самоосвітою, організовувати власні прийоми вивчення матеріалу, уміти вирішувати різноманітні виробничі проблеми);
- шукати (одержувати інформацію з власних джерел, консультуватися з фахівцями певної галузі знань, запитувати різні бази даних, опитувати оточення щодо проблем професійної діяльності, вміти працювати з документами та класифікувати їх);
- думати (організовувати взаємозв'язок минулих та дійсних подій, критично ставитись до явищ, бачити важливість події, процесів, вміти висловлювати власні думки, займати активну позицію в дискусіях);
- співробітничати (уміти працювати в колективі, приймати рішення, залагоджувати конфлікти, уміти домовлятись);
- адаптуватись (уміти використовувати інформаційні технології для налагодження справи, показувати стійкість перед труднощами, уміти знаходити рішення у різних виробничих ситуаціях);
- прийматись за справу (нести відповідальність, уміти організовувати свою справу, включатися у проект, робити індивідуальний внесок до колективної справи) [4, с.13 - 18].

Саме сформованість ключових компетентностей забезпечує здатність до виконання професійних завдань, що визначають специфіку діяльності фахівців відповідно до вимог сучасного суспільства.

На нашу думку, під професійною компетентністю техніків – технологів з технології харчування слід розуміти спроможність фахівця доцільно та ефективно діяти за виробничих обставин та здійснювати професійну діяльність. Серед особливостей засвоєння знань, вмінь та навичок майбутніх фахівців сфери технології харчування можна визначити такі:

- реалізація цілей навчання на основі стандартів компетентності;
- індивідуалізація навчання, залежно від формування тих чи інших компетентностей;

- пріоритетність у виконанні практичних завдань;
- акцент на розвитку професійних компетентностей;

Вимоги до результатів засвоєння знань, вмінь та навичок техніків – технологів з технології харчування згідно з освітньо – кваліфікаційною характеристикою визначені у вигляді цілого ряду компетенцій [11, с. 12 - 13]. Саме вони конкретизують компетентісну парадигму, визначають здатність використовувати набуті під час навчання знання та вміння, забезпечують самореалізацію спеціаліста з харчових технологій у професійній діяльності. Відтак, професійна компетентність є загальною характеристикою, що складається з певних компетенцій, сформульованих у змісті освітньо-кваліфікаційної характеристики техника-технолога з харчових технологій.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що сучасні учені не мають єдиної думки щодо змісту основних компетенцій у структурі професійної компетентності сучасного фахівця.

Так, В. Д. Шадриков у моделі підготовки спеціаліста виділяє групи компетенцій: соціально – особистісні (стосуються людини як індивіда, суб'єкта діяльності, визначають її взаємодію з іншими людьми), загально – професійні (спільні для фахівців різних професій, їх дослідник поділяє на інформаційні, управлінські, організаційні, проектувальні) спеціальні або професійно – функціональні (здатність ефективно виконувати професійні функції) [15, с.27].

Серед елементів професійної компетентності Н. В. Кузьміна [8, с.20 - 23] та А. К. Маркова [10, с.67 - 69] виділяють:

1. Спеціальні та професійні, що формуються при викладанні дисциплін.
2. Методичні, які є способом засвоєння знань, вмінь та навичок.
3. Соціально – психологічні, необхідні для формування комунікативних навичок.
4. Диференційно – психологічні, які формуються через мотивування та спрямування здібностей майбутніх спеціалістів.

Особливе значення науковці надають соціальному компоненту професійної компетентності. Під терміном «соціальна компетентність» А. К. Маркова розуміє «володіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток» [10 с.67].

Розглядаючи шість типів основних професійних компетенцій, що становлять основу професійної підготовки фахівця О. М. Бобієнко виокремлює: технічну, комунікативну, контекстуальну (володіння соціальним контекстом, в якому існує професія); адаптивну (здатність передбачати зміни в професії, адаптуватись до умов професії, що змінюються); концептуальну (діяльнісну) та інтегративну (уміння вирішувати проблеми та приймати логічні рішення у відповідному професійному стилі) компетентності [2, с.132].

Слушною видається думка В. І. Байденка, який основні компетенції у

структурі професійної компетентності спеціаліста поділяє на ключові та професійні. До ключових компетенцій він відносить соціально – особистісні, інструментальні та загальнонаукові. Професійні компетенції вчений поділяє на загально – професійні та спеціалізовано – професійні [1, с. 30].

На нашу думку, саме соціально – особистісні, інструментальні, загальнонаукові та професійні компетенції найповніше характеризують професійну компетентність техника – технолога з харчових технологій.

Широкі теоретичні знання, набуті у процесі навчання, визначають необхідність загальнонаукових компетенцій у структурі професійної підготовки фахівців з технології харчування. Формування комунікативних здібностей, необхідність взаємодії майбутніх фахівців з широким колом осіб (колеги, керівники, клієнти) для провадження професійної або навчальної діяльності визначають доцільність формування соціально – особистісні компетенції. Професійна готовність до розв'язання завдань та використання інформації для прийняття виробничих рішень зумовлюють необхідність сформованості інструментальних компетенцій у структурі підготовки техніків – технологів з технології харчування.

Автономність та відповідальність при виконанні виробничих завдань, здатність до подальшого навчання з деяким рівнем автономності, контроль оцінювання результатів власної діяльності та роботи інших осіб окреслюють коло професійних компетенцій.

Професійні компетенції у структурі підготовки спеціалістів галузі харчової промисловості можна поділити на загальні та спеціалізовані.

Формування загальних професійних компетенцій у структурі компетентності техніків – технологів з технології харчування забезпечує:

- сучасні уявлення про принципи виробництва;
- володіння методами спостереження, опису та класифікації об'єктів діяльності закладів ресторанного господарства;
- застосування елементів експериментальної роботи у виробничих умовах;
- використання профільних знань при розробці заходів забезпечення умов організації праці.

Спеціалізовані професійні компетенції у структурі компетентності фахівців сфери харчової промисловості характеризують здатність використовувати:

- теоретичні знання та практичні навички при створенні ефективної системи управління організацією;
- профільовані знання у розробці заходів забезпечення умов організації праці;
- логічне мислення при застосуванні ресурсного потенціалу для підвищення ефективності роботи виробництва;

- знання й професійні навички для розуміння й наукового обґрунтування технологічних процесів приготування харчової продукції;
- теоретичні знання і практичні вміння щодо взаємозаміни харчових продуктів.

Всі складові професійної компетентності техніків – технологів з технології харчування визначають цілі освітнього процесу, вимоги до базових компетенцій, соціально важливі властивості та якості, що формуються в процесі навчання.

На нашу думку, компетенції, що формують професійну компетентність техніків – технологів з технології харчування є необхідними та доцільними у структурі їх професійної підготовки. Проте, саме професійні компетенції, на нашу думку, передбачають професійно-функціональні знання та вміння, забезпечують конкретизацію всіх видів загальних компетенцій, визначають здатність майбутнього спеціаліста до виконання виробничих функцій та завдань, володіння методами та основами технологічного процесу у подальшій професійній діяльності.

З огляду на викладене, найважливіше місце у структурі підготовки техніків – технологів з харчових технологій має належати формуванню професійних компетенцій. Саме вони визначають здатність майбутнього спеціаліста до виконання виробничих функцій та завдань, окреслюють зміст його базових навичок та вмінь, конкретизують різні компетенції у структурі професійної компетентності майбутнього фахівця.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, формування професійної компетентності техніків – технологів з технології харчування є необхідною умовою для успішної виробничої діяльності у майбутньому і тим аспектом підготовки фахівців, який сприяє швидкій адаптації до умов ринку праці. Структура професійної компетентності сучасного фахівця містить багато компонентів. Саме вони визначають ступінь сформованості знань, умінь та навичок техніків – технологів, забезпечують їх здатність до виконання певних професійних завдань, обумовлюють специфіку діяльності відповідно до вимог сьогодення. Серед компетенцій, що складають зміст професійної компетентності фахівців з технології харчування визначаємо соціально – особистісні, інструментальні, загальнонаукові та професійні. Найбільш повно у структурі підготовки техніків – технологів з харчових технологій повинні бути представлені професійні компетенції. Саме вони передбачають засвоєння знань, вмінь та навичок, необхідних для володіння методами та основами технологічного процесу, визначають типові задачі діяльності та зміст основних умінь спеціалістів з харчових технологій.

Список використаних джерел:

1. Байденко В. И., Селезнева Н. А. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования: общая концепция и модель. / В. И. Байденко, Н.А. Селезнева – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 43 с.
2. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : дис. на соискание научной степени канд. пед. наук / О. М. Бобиенко. – Казань, 2005. – 186 с.
3. Зимняя И.-А. Ключевые компетентности как результативно – целевая основа компетентностного подхода в образовании. / И. А. Зимняя – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
4. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО “Образование: сокрытое сокровище”. – М.: ЮНЕСКО, 1997. Doklad mezhdunarodnoy komissii po obrazovaniiyu, predstavlennoy YUNESKO “Obrazovaniye: sokrytoye sokrovishche”. – М.: YUNESKO, 1997 – 31 с.
5. Катеринчук О.-В. Модернізація системи освіти [Електронний ресурс]: наукова конференція. – Режим доступу: <http://intkonf.org/katerinchuk-ov-modernizatsiya-sistemi-osviti>.
6. Кічук--Н. В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі / Н. В. Кічук // Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Випуск 12. Педагогічні науки: 36. наукових праць – Т.1. – 2006. – С. 80–87.
7. Кричевский В.-Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В. Ю. Кричевский. – М. : Педагогика, 1987. – 212 с.
8. Кузьмина Н.В. Психол. структура деятельности учителя. / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель, 1976. – С. 183с.
9. Мазур О.Л. Формування професійної компетентності педагогів // Директор школи. – 2013. – №9. – с. 64 – 93.
10. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. / — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
11. Освітньо – кваліфікаційна характеристика мол. спеціаліста галузі знань 0517 «Харчова промисловість та переробка сільськогосподарської продукції» / розробники Г. М. Багаєва, Р. В. Бердо. – Офіц. вид. – К.: Мін. освіти і науки України, 2014. – 60 с. – (Бібліотека офіційних видань).
12. Сластёнин В.-А. Педагогика: профессиональная компетентность педагога / В. А. Сластёнин. – М.: Мысль, 1992. – 237 с.
13. Соловьева А. В. Формирование профессиональной компетентности будущих дизайнеров в негосударственных ВУЗах: автореф. дис. на

- соискание науч. степени кандидата пед. Наук: 13.00.88 – теория и методика профессионального образования / А. В. Соловьева. – М., 2010. – 23 с.
14. Троцко Г. В. Теоретичні та методологічні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних закладах: автореф. дис. доктора пед. наук / Г. В. Троцко; Ін – т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. – К., 1997. – 54 с.
 15. Шадриков В.-Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный поход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 28–31.
 16. Ягупець--С. Ю.=Основні складові професійної компетентності майбутнього вчителя технологій--/С.-Ю.-Ягупець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Вип. 138 / Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка; голов. ред. О. М. Носко. — Чернігів : ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2016. — 212 с. — (Серія: Педагогічні науки).

Transliteration of References:

1. Bajdenko V. I., Selezneva N. A. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya novogo pokoleniya kak kompleksnaya norma kachestva vysshego obrazovaniya: obshchaya koncepciya i model'. / V. I. Bajdenko, N.A. Selezneva – M.: Issledovat. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2005. – 43 s.
2. Bobienko O. M. Klyuchevye kompetencii lichnosti kak obrazovatel'nyj rezul'tat sistemy professional'nogo obrazovaniya : dis. na soiskanie nauchnoj stepeni kand. ped. nauk / O. M. Bobienko. – Kazan', 2005. – 186 s.
3. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno – celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. / I. A. Zimnyaya – M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – 42 s.
4. Doklad mezhdunarodnoj komissii po obrazovaniyu, predstavlenyj YUNESKO "Obrazovanie: sokrytoe sokrovishche". – M.: YUNESKO, 1997. Doklad mezhdunarodnoy komissii po obrazovaniyu, predstavlenyy YUNESKO "Obrazovaniye: sokrytoye sokrovishche". – M.: YUNESKO, 1997 – 31 s.
5. Katerinchuk O.-V. Modernizaciya sistemi osviti [Elektronnij resurs]: naukova konferenciya. – Rezhim dostupu: <http://intkonf.org/katerinchuk-ov-modernizatsiya-sistemi-osviti>.
6. Kichuk--N. V. Kompetentnist' samorozvitku majbutn'ogo fahivcya: osobistisno orientovani tekhnologii formuvannya u vishchij shkoli / N. V. Kichuk // Naukovij visnik Mikolaïvs'kogo derzhavnogo universitetu. – Vipusk 12. Pedagogichni nauki: Zb. naukovih prac' – T.1. – 2006. – S. 80–87.
7. Krichevskij V.-YU. Professiogramma direktora shkoly. Problemy povysheniya kvalifikacii rukovoditelej shkol / V. YU. Krichevskij. – M. : Pedagogika,

1987. – 212 s.
8. Kuz'mina N.V. Psihol. struktura deyatel'nosti uchitelya. / N.V. Kuz'mina, N.V. Kuharev. – Gomel', 1976. – 183 s.
 9. Mazur O.L. Formuvannya profesijnoi kompetentnosti pedagogiv // Direktor shkoli. – 2013. – №9. – 64 – 93 s.
 10. Markova A.K. Psihologiya truda uchitelya: Kn. dlya uchitelya. / — M.: Prosveshchenie, 1993. — 192 s.
 11. Osvitn'o – kvalifikacijna charakteristika mol. specialista galuzi znan' 0517 «Harchova promislovist' ta pererobka sil's'kogospodars'koï produkciï» / rozrobniki G. M. Bagaeva, R. V. Berdo. – Ofic. vid. – K.: Min.osviti i nauki Ukraïni, 2014. – 60 s. – (Biblioteka oficijnih vidan').
 12. Slastyonin V.-A. Pedagogika: professional'naya kompetentnost' pedagoga / V. A. Slastyonin. – M.: Mysl', 1992. – 237 s.
 13. Solov'eva A. V. Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushchih dizajnerov v negosudarstvennyh VUZah: avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni kandidata ped. Nauk: 13.00.88 – teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya / A. V. Solov'eva. – M., 2010. – 23 s.
 14. Trocko G. V. Teoretichni ta metodologichni osnovi pidgotovki studentiv do vihovnoi diyal'noti u vishchih pedagogichnih zakladah: avtoref. dis. doktora ped. nauk / G. V. Trocko; In – t pedagogiki i psihologii profesijnoi osviti APNU. – K., 1997. – 54 s.
 15. SHadrikov V.-D. Novaya model' specialista: innovacionnaya podgotovka i kompetentnostnyj pohod / V. D. SHadrikov // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2004. – № 4. – S. 28–31.
 16. YAGupec'--S. YU.=Osnovni skladovi profesijnoi kompetentnosti majbutn'ogo vchitelya tekhnologij--/S.-YU.-YAGupec' // Visnik CHernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu. Vip. 138 / CHernigiv. nac. ped. un-t im. T. G. SHEvchenka; golov. red. O. M. Nosko. — CHernigiv : CHNPU im. T. G. SHEvchenka, 2016. — 212 s. — (Seriya: Pedagogichni nauki).



YAKOVCHUK O.L.

Teacher, Motor College State Higher Education Institution «Kryvyi Rih National University», Kryvyi Rih, Ukraine

Formation of the professional competence of experts technologist of Food Technology

gluschenkoo@ukr.net

ЯЦКОВ М.В.,

кандидат технічних наук, старший науковий співробітник, директор Технічного коледжу, Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне, Україна

ОСАДЧА Л.К.,

заступник директора з навчально-методичної роботи Технічного коледжу, Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне, Україна

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ТЕХНІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

У статті розкрита система управління якістю підготовки молодших спеціалістів і кваліфікованих робітників у Технічному коледжі НУВГП, а саме: система збору, обробки, збереження та розповсюдження інформації про стан навчального процесу та окремих його елементів з метою інформаційного забезпечення управління та прийняття оптимальних управлінських рішень щодо підвищення ефективності функціонування складників навчального процесу; їхній взаємодії з метою досягнення очікуваних учасниками навчального процесу й запланованих результатів навчання, а також інноваційного розвитку навчального процесу. На прикладі розглянуті моніторинг успішності студентів та моніторинг професійної діяльності педагогічних працівників.

Ключові слова: управління якістю, модульно-рейтингова система, рейтингова оцінка, огляд-конкурс, номінації.

Management system of the educational process quality during junior specialists' and skilled workers training in Technical College of the NUWMNRU is reviewed in the article. It is reviewed the system of collection, treatment, maintenance and distribution of state information educational process and his separate elements with the aim of

the informative providing of management and acceptance of optimal administrative decisions in relation to the increase of efficiency of functioning of constituents of educational process; to their co-operating with the aim of achievement of expected by the participants of educational process and pre-arranged results of studies, and also innovative development of educational process. Students' progress monitoring and teaching staff professional activities monitoring are shown in examples.

Key words: *quality management, module rating system, rating grade, review- contest, nominations.*

В статье раскрыта система управления качеством подготовки младших специалистов и квалифицированных рабочих в Техническом колледже НУВГП, а именно: система сбора, обработки, сохранения и распространения информации о состоянии учебного процесса и отдельных его элементов с целью информационного обеспечения управления и принятия оптимальных управленческих решений относительно повышения эффективности функционирования составляющих учебного процесса; их взаимодействия с целью достижения ожидаемых участниками учебного процесса и запланированных результатов учебы, а также инновационного развития учебного процесса. На примере рассмотрены мониторинг успешности студентов и мониторинг профессиональной деятельности педагогических работников.

Ключевые слова: *управление качеством, модульно-рейтинговая система, рейтинговая оценка, обзор-конкурс, номинации.*

Система управління якістю підготовки фахівців у Технічному коледжі Національного університету водного господарства та природокористування ґрунтується на плануванні, організації та контролі навчальної, навчально-методичної, навчально-виховної роботи та складається з:

- моніторингу успішності студентів;
- моніторингу професійної діяльності педагогічних працівників;
- плану заходів з покращення якості підготовки фахівця (Рис.1).

Моніторинг успішності студентів здійснюється у формі поточного, проміжного та підсумкового контролю [2].

Поточний контроль проводиться викладачами на всіх видах аудиторних занять. Основне завдання поточного контролю – перевірка рівня підготовки

студентів за визначеною темою (навчальним елементом). Основна мета поточного контролю – забезпечення зворотного зв'язку між викладачами та студентами, управління навчальною мотивацією студентів. Інформація, одержана при поточному контролі, використовується як викладачем – для коригування методів і засобів навчання, – так і студентами – для планування самостійної роботи. Особливим видом поточного контролю є колоквиум, підсумковий контроль за змістовими модулями.

Поточний контроль проводиться у формі усного опитування, письмового експрес-контролю, виступів студентів при обговоренні теоретичних питань, а також у формі комп'ютерного тестування [3].

Оцінювання рівня знань відбуваються за кредитно-трансферною та модульно-рейтинговою системою, в основу якої покладено принцип накопичення оцінок за певний період навчання (модуль, навчальний семестр, рік за різні форми діяльності). По закінченні вивчення певного модуля проводиться написання модульної контрольної роботи відповідно до «Графіка написання модульних контрольних робіт», який затверджується заступником директора з навчальної роботи на початку семестру. Сума цих оцінок виступає в ролі кількісного показника якості роботи суб'єкта навчання порівняно з успіхами інших. Водночас вона може відображати не тільки якість набутих ним знань і вмінь, а й його творчість у роботі, активність, самостійність тощо.

Модульно-рейтингова система навчання й оцінювання успішності дає можливість поєднувати всі переваги традиційних способів контролю і звести до мінімуму недоліки кожного з них. Удається усунути «екзаменаційний стрес», стимулюється систематична самостійна робота, встановлюється регулярний зворотний зв'язок, посилюється мотивація, активізується навчально-пізнавальна діяльність, зростає можливість раціонального управління навчанням, регулюється тижневе навантаження, поліпшуються умови для диференціації навчання, збільшується об'єктивність і надійність підсумкової оцінки. Ця система сприяє індивідуалізації навчання, зміцненню знань, вносить у навчання елемент змагання.

З метою здійснення моніторингу навчального процесу та підготовки інформації для прийняття рішень щодо його удосконалення, забезпечення відкритості та прозорості навчального процесу, систематичності у використанні різних форм контролю навчальної діяльності студентів, формування зворотного зв'язку між студентами, викладачами і адміністрацією, автоматизації обліку навчальної роботи студентів академічних груп у Технічному коледжі НУВГП запроваджено електронний журнал обліку навчальної роботи студентів академічних груп (надалі – «Електронний журнал»).

В Технічному коледжі розроблений програмний комплекс «Електронний журнал» з використанням мови програмування високого рівня php-коду та

під'єднанням системи управління базами даних, забезпечується його належне адміністрування.

Порядок заповнення журналу регламентується «Технологічною інструкцією викладача по веденню електронного журналу обліку навчальної роботи студентів академічної групи». Для викладачів проведено навчання щодо роботи з «Електронним журналом». Відповідальність за внесення інформації щодо списків академічних груп покладена на класних керівників.

Викладачі коледжу систематично заповнюють «Електронний журнал», здійснюючи облік всіх форм поточного контролю знань студентів із врахуванням графіка: закриття поточного контролю – останній день місяця; внесення залікових оцінок – до дати першого екзамєну. В журналі відображаються накопичені бали за всі види робіт, передбачених робочою навчальною програмою дисципліни, зокрема:

- отримані бали на семінарських (практичних, лабораторних) заняттях;
- результати експрес-контролю;
- результати модульних (контрольних) робіт;
- результати участі в колоквіумах, тренінгах;
- результати відпрацювання студентами пропущених занять;
- результати інших видів робіт.

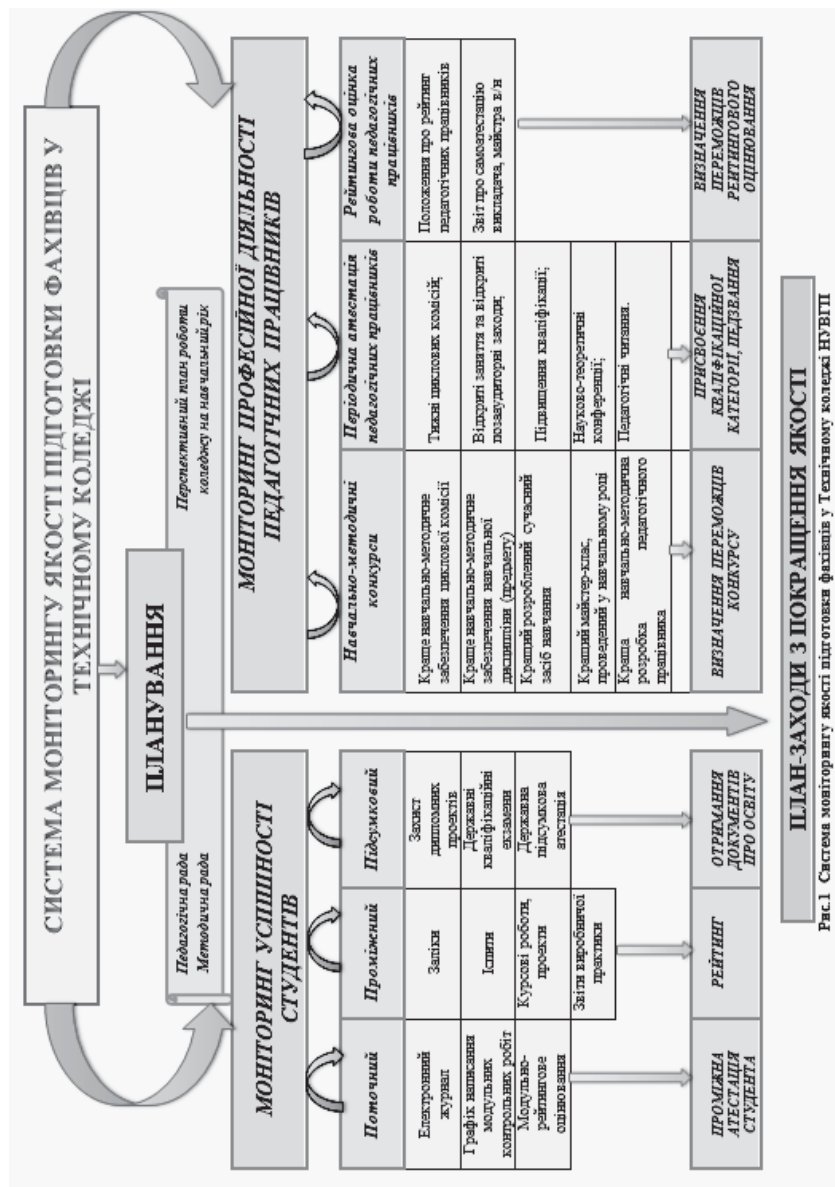
Журнал ведеться в розрізі кожної дисципліни навчального плану, з наступною автоматичною інтеграцією результатів роботи студентів у зведєній відомості.

Навчальний відділ здійснює контроль за веденням викладачами «Електронного журналу».

Студенти та їх батьки мають можливість перегляду успішності в «Електронному журналі» при введенні прізвища студента та номера залікової книжки.

Проміжний контроль проводиться у вигляді заліків, іспитів, курсових робіт, проєктів, звітів про проходження навчальної та виробничої практики. Його мета – оцінити роботу студента за певний період, отримані ним теоретичні знання, розвиток творчого мислення, набуття навичок самостійної роботи, вміння синтезувати отримані знання і застосовувати їх до вирішення практичних завдань.

Найважливіша роль у розвитку самостійної і творчої роботи студентів належить курсовим проєктам (роботам). Курсові проєкти (роботи) виконуються студентом у межах годин, що відводяться на вивчення відповідних дисциплін. Метою курсових проєктів (робіт) є закріплення, поглиблення та узагальнення знань отриманих студентом в даній галузі, прищеплення елементів наукового дослідження в процесі самостійної роботи над конкретною темою (проблемою). Перелік дисциплін, за якими за час навчання студент



готує курсовий проект (роботу) та їх розподіл за семестрами встановлюється навчальним планом спеціальності. Організація та керівництво підготовкою студентами курсових проектів (робіт) здійснюється випусковими цикловими комісіями, на яких викладаються ті дисципліни, за якими передбачений даний вид роботи.

Тематику курсових проектів (робіт) розробляє і пропонує випускова циклова комісія, орієнтуючись на бази практик. Від вдало обраної теми в багатьох випадках залежить успіх курсового дослідження, яке потім може перерости в дипломне.

Вимоги до якості організації курсового проекту (роботи): своєчасна підготовка і затвердження цикловою комісією завдань, термінів видачі і графіка виконання; призначення і затвердження керівників курсових проектів (робіт); своєчасна видача завдань з курсових проектів (робіт); наявність індивідуальних графіків виконання курсових проектів (робіт); дотримання студентами термінів кожного етапу роботи.

Курсовий проект (робота) вважається одним із етапів написання дипломного проекту (роботи) і є важливим засобом підготовки студента до Державної атестації.

Захист курсових проектів (робіт) має велике значення, оскільки дає студентам досвід публічних виступів і, головне, досвід захисту висунутих наукових положень. Тому дні захисту курсових проектів (робіт) у Технічному коледжі НУВГП проходять на високому організаційному рівні.

Результати виконання курсових проектів (робіт) систематично обговорюються на засіданнях циклових комісій.

Відповідно до навчальних планів студенти коледжу проходять навчальну практику в навчально-виробничих майстернях коледжу та виробничу практику на основних підприємствах міста, області, підсумком яких є захист звітів керівникам практики та отримання оцінок.

Засобом підсумкового контролю якості підготовки фахівців є виконання та захист дипломного проекту за фахом (для технічних спеціальностей) та здача комплексних кваліфікаційних екзаменів (для студентів економічних спеціальностей).

З метою підвищення якості освіти для студентів всіх спеціальностей визначені єдині підходи до використання рейтингової системи оцінки навчальних досягнень студентів.

Рейтингова система оцінювання успішності навчання та визначення академічного рейтингу студентів забезпечує реалізацію дидактичного принципу свідомості студентів у навчанні, активізує навчальну роботу протягом семестру, спонукає студентів працювати систематично та самостійно, розширює можливості для всебічного розкриття та розвитку творчих здібностей

студентів, стимулює студентів не допускати пропуски занять без поважних причин, індивідуалізує навчання та істотно змінює взаємовідносини у системі «викладач-студент», створює атмосферу співпраці.

Навчальний процес з дисципліни стає повністю відкритим для студентів та має демократичний характер, що дозволяє постійно контролювати свій рівень підготовки, вносити своєчасні корективи в навчальну роботу, обирати рівень навчання та спосіб одержання підсумкової оцінки з кожного кредитного модуля. Індивідуалізується процес навчання, а вимоги, що висуваються, відповідають здібностям студентів, що скасовує порівняльний підхід у навчанні та оцінці їх роботи.

Рейтингова система оцінки знань студентів Технічного коледжу НУВГП поєднує в собі оцінювання як за 12-бальною, так і за 100-бальною шкалою. Це дозволяє вибудовувати рейтинг студентів за підсумками семестрових оцінок, результатів складання заліків та іспитів за семестр.

Основою цієї системи оцінки успішності студентів є структурування навчального процесу та програм дисциплін на логічно завершені за тематикою і за часом модулі (одиниці), що несуть певну функціональне навантаження і завершуються проміжним контрольним заходом.

Рейтингова система будується на основі накопичувальної оцінки успішності студентів і застосовується протягом усього періоду навчання згідно з навчальними планами підготовки молодших спеціалістів. Критерієм встановлення місця студента в рейтингу успішності є відсотковий коефіцієнт, який

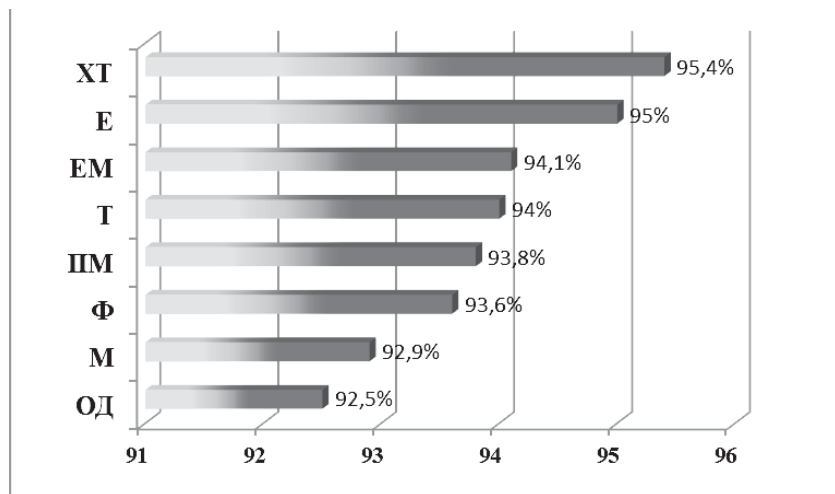


Рис. 2. Діаграма лідерів рейтингу успішності за спеціальностями

обчислюється таким чином: відношення загальної суми балів, набраних студентом, до максимально можливої суми, помножене на 100%. Сума балів нараховується з кожної дисципліни, вивченої в даному семестрі і отриманої за іспити, заліки, курсові роботи (проекти), практику.

За отриманим коефіцієнтом встановлюється місце (рейтинг) студента в групі, визначаються лідери рейтингу у розрізі спеціальностей та серед усіх студентів коледжу (Рис.2).

З метою моніторингу якості підготовки фахівців проводиться аналіз з використанням засобів ділової графіки, зокрема, будується діаграма рейтингу успішності академічних груп спеціальності, діаграма лідерів рейтингу успішності за спеціальностями (Рис.3.).

Списки ранжування студентів за рейтинговими коефіцієнтами вивішуються на стенді після закінчення семестру у вигляді таблиць. Рейтинг успішності та фото лідерів розміщуються на сайті коледжу: tehcollege.rv.ua у рубриці “Студентсько-учнівська робота” – “Рейтинг студентів” з метою широкого інформування всіх учасників рейтинг-контролю про його результати.

За своєчасну обробку результатів та підготовку рейтингових списків студентів відповідають класні керівники академічних груп та завідувачі відділень.

Використання академічного рейтингу спрямоване на вирішення основних завдань:

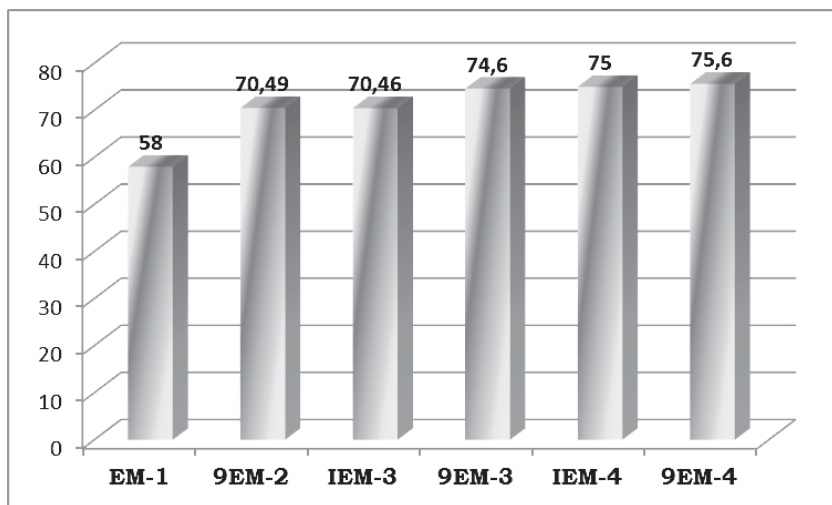


Рис. 3. Діаграма рейтингу успішності академічних груп спеціальності 151 “Автоматизація та комп’ютерно-інтегровані технології”

- підвищення мотивації студентів до активної й рівномірної навчальної та наукової роботи протягом навчального року;
- вдосконалення планування та організації освітнього процесу за допомогою збільшення ролі індивідуалізації і диференціації навчання;
- отримання інформації про якість і результативність навчання, а також про персональні академічні досягнення студентів для їх морального та матеріального заохочення;
- одержання об'єктивних показників при підготовці наказів на преміювання та інших видів заохочень;
- рекомендації випускникам при влаштуванні на роботу і інших форм заохочення;
- визначення студентів-переможців в інших номінаціях, де існує конкурентне середовище.

Рейтинг успішності студента дозволяє не лише визначити свій статус у колективі, а в кінцевому підсумку, на основі співставлення здобутків студента по роках, можливе встановлення рейтингу його особистого зростання.

Запорукою забезпечення якості вищої освіти є високий рівень професіоналізму кадрового складу викладачів. За час існування Технічного коледжу сформувався творчий викладацький колектив, який наполегливо і завзято впроваджує у практику своєї роботи нові педагогічні й інформаційні технології, кращі досягнення передового педагогічного досвіду.

Навчальний процес здійснюють 145 педагогічних та науково-педагогічних працівників, об'єднані в 11 циклових комісій. До викладання дисциплін залучено 97 штатних працівників, серед них: 9 кандидатів наук, 30 спеціалістів вищої категорії, 7 - педагогічне звання "викладач-методист", 7 мають педагогічне звання "старший-викладач". Одночасно за внутрішнім сумісництвом працюють 16 науково-педагогічних працівників НУВГП: 1 доктор наук, 1 професор, 14 кандидатів наук, доцентів. Практичне навчання забезпечує 31 майстер виробничого навчання, з яких -10 мають педагогічне звання «майстер виробничого навчання першої категорії».

З метою підвищення професійного і наукового рівня на сьогодні серед педагогічних працівників коледжу є 2 аспіранти та 6 здобувачів, з яких 8 викладачів готують кандидатські дисертації до захисту. Зокрема, за період 2009-2016рр. 8 викладачів навчального закладу захистили кандидатські дисертації для отримання вченого ступеня кандидата наук.

На сучасному етапі стає необхідним використання моніторингу навчально-методичної роботи як форми організованої інформаційної діяльності в системі управління якістю освіти, спрямованої на підвищення рівня професійної майстерності педагогічних працівників.

Надзвичайно актуальною і важливою є проблема моніторингу педагогіч-

ної майстерності викладача, адже це розв'язання багатьох питань: удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників; повніше та ефективніше задоволення їхніх професійних запитів та потреб у системі методичної роботи; планування шляхів і конкретних засобів їх закріплення та розвитку в індивідуальному стилі педагогічної діяльності.

Моніторинг успішної професійної діяльності викладача не лише дає керівництву навчального закладу інформацію для роздумів і подальшого аналізу, а й сприяє визначенню напрямів та перспектив професійного зростання, зміцнює адекватну професійну самооцінку, позитивне самосприйняття й професійну комфортність педагога, відстежує певні негативні тенденції в навчально-виховному процесі.

Моніторинг методичної роботи в Технічному коледжі передбачає вивчення таких аспектів:

- аналітичне та діагностичне забезпечення планування навчально-методичної роботи;
- відповідність планування методичної роботи у річному і перспективному планах роботи;
- організація творчої праці педагогічного колективу над єдиною науково-методичною темою;
- диференційований підхід в організації навчально-методичної роботи;
- організація роботи з молодими викладачами, впровадження досягнень педагогічної науки та передового педагогічного досвіду;
- упровадження в навчально-виховний процес інноваційних освітніх технологій;
- результативність організації підвищення педагогічної майстерності педагогів: атестація, курсова перепідготовка, підвищення кваліфікації, самоосвітня діяльність, участь у конкурсах, співробітництво з іншими ВНЗ;
- продуктивність та організація дослідницької діяльності: розробка авторських програм, створення навчально-методичного комплексу, участь у роботі творчих груп різних рівнів.

У системі внутрішньоколеджанського управління здійснюється моніторинг професійного рівня викладача за такими критеріями:

- знання нормативних документів;
- самоосвіта – творчий підхід до вибору способів, методів, прийомів і засобів забезпечення особистісно орієнтованого навчання через зміст його дисципліни;
- участь викладача в розробці методик і технологій розвитку навчально-виховного процесу;
- вміння викладача змодельовувати активну діяльність студента до занят-

- та на занятті, позааудиторну роботу з дисципліни;
- ведення документації (ведення журналів теоретичного навчання, виконання навчальної програми);
- виконавська дисципліна;
- робота з батьками студентів та виконання громадських доручень.

За таких умов моніторинг створює ситуацію, за якої сам викладач зацікавлений у належній об'єктивній оцінці своєї праці, визначенні шляху свого професійного зростання, пошуком нових технологій, проходження курсів підвищення кваліфікації та відвідування відкритих занять своїх колег.

Робота педагогічного колективу Технічного коледжу НУВГП в умовах кредитно-трансферної системи організації навчання потребує подальшого підвищення якості підготовки фахівців, трудової активності педагогічних працівників, повнішого використання їх інтелектуального потенціалу й об'єктивного стимулювання ефективності всіх видів робіт навчально-виховного процесу, запровадження щорічної рейтингової оцінки їхньої роботи [9, 10,]. Приймаючи до уваги, що праця педагогічного працівника складна та багатогранна, її оцінювання має бути комплексним і враховувати не лише обсяг виконаної роботи, але і її якість, яка визначається відповідними коефіцієнтами й оцінками.

З 2007-2008 н.р. в Технічному коледжі Національного університету водного господарства та природокористування введено в дію «Положення про рейтингове оцінювання роботи педагогічних працівників, циклових комісій Технічного коледжу НУВГП».

Рейтинг є одним із видів заохочення та оцінки діяльності педагогічних працівників, який може органічно співіснувати з іншими, прийнятими в коледжі. Також він дає можливість підсумку поточної (по закінченню навчального року) та підсумкової роботи (за декілька років) педагога.

Метою проведення рейтингової оцінки діяльності педагогічних працівників, циклових комісій Технічного коледжу НУВГП є забезпечення ефективного моніторингу стану управління розвитком і підвищенням якості діяльності коледжу з врахуванням вкладу в нього всіх педагогічних працівників, циклових комісій [10, 9].

Головними завданнями введення рейтингової оцінки в коледжі є:

- створення інформаційної бази для аналізу і оцінки результатів діяльності викладачів, циклових комісій коледжу;
- визначення кращих показників;
- відповідність сучасним тенденціям розвитку вищої освіти України;
- посилення зацікавленості педагогічних працівників у підвищенні своєї професійної кваліфікації, в освоєнні передового педагогічного досвіду, в творчому підході до процесу викладання;

- забезпечення більшої об'єктивності оцінок якості діяльності викладачів за рахунок повноти та достовірності інформації;
- посилення колективної зацікавленості викладачів в покращенні кінцевих результатів;
- підготовки освітньо-кваліфікаційних рівнів випускників;
- диференціація оцінки діяльності для забезпечення підтримки найбільш ефективної частини викладацького складу.

Переможці рейтингового оцінювання нагороджуються Почесними грамотами, грошовими преміями із занесенням на Дошку пошани Технічного коледжу «Людина року» .

З метою підведення підсумків науково-методичної роботи педагогічного колективу з 2011 року в Технічному коледжі відбувається відкритий огляд-конкурс навчально-методичного забезпечення та новітніх технологій навчання циклових комісій.

Мета відкритого огляду-конкурсу – показати найкращі розробки і впровадження інноваційних проєктів та прогресивних технологій у навчальний процес, здобутки у модернізації національної освіти.

Основне завдання відкритого огляду-конкурсу – презентація та пропаганда педагогічних надбань у циклових комісіях коледжу з розробки та впровадження нового навчально-методичного забезпечення, інноваційних методів та технологій навчання, обмін досвідом педагогічної і наукової практики, координація наукового пошуку відповідно до вимог ЄКТС.

Огляд-конкурс проводиться за такими номінаціями:

1. Краще навчально-методичне забезпечення циклової комісії.
2. Краще методичне забезпечення навчальної дисципліни (предмету).
3. Краший розроблений сучасний засіб навчання.
4. Краший майстер-клас, проведений у навчальному році.
5. Краща навчально-методична розробка педагогічного працівника.

Переможців відкритого огляду-конкурсу визначає конкурсна комісія. Конкурсна комісія створюється наказом директора і працює під його головуванням.

Визначені переможці нагороджуються Почесними дипломами I, II, III ступенів та преміюються відповідно до Положення про відкритий огляд-конкурс.

Передовий педагогічний досвід працівників коледжу, роботи переможців науково-теоретичних конференцій, семінарів, педагогічних конкурсів друкуються у періодичних науково-методичних виданнях, зокрема, журналі «Нова педагогічна думка» (Рівненський ІПКП), Збірнику наукових праць НУВГП, «Технології навчання» (НУВГП), «Віснику Технічного коледжу НУВГП», регулярне видання якого започатковане з 2007 року.

Список використаних джерел:

1. Анненкова І.П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://e-learning.onu.edu.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli/an-nkova-p-mon-toring-jakost-osv-ti-u-vnz.html>.
2. Булах І. Методи контролю та оцінювання рівня знань // Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України. – К.: Видавничий дім «КМ Academia», 1997. – С. 169-185.
3. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти. Теорія і практика. – К.: Видавничий дім «Шкільний світ», 2006
4. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/>
5. Яцков М.В., Осадча Л.К. Проблеми управління якістю підготовки фахівців в умовах інтеграції в міжнародний освітній простір// Нова педагогічна думка: Матеріали IX Міжнародної науково-методичної конференції. – Спецвипуск №1, №2 – Рівне, 2009.
6. Яцков М.В., Осадча Л.К. Особливості підготовки конкурентноспроможних фахівців у Технічному коледжі Національного університету водного господарства та природокористування // Нова педагогічна думка. – 2009. – № 3.
7. Яцков М.В., Осадча Л.К. Педагогічні технології підготовки конкурентних фахівців у технічному коледжі Національного університету водного господарства та природокористування. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали Звітної науково-практичної конференції за 2014 рік (м. Київ, 26 березня 2015 р.), Т. 1. / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В. О. Радкевич. – К. : ІПТО НАПН України, 2015. – с. 234.
8. Осадча Л.К. Акмеологічні аспекти в сучасних технологія підготовки майбутніх фахівців// Нова педагогічна думка. – 2009. - № 3.
9. Яцков М.В., Осадча Л.К. Компетентнісний підхід у підготовці молодших спеціалістів у Технічному коледжі Національного університету водного господарства та природокористування// Нова педагогічна думка. – 2011. - № 2.
10. Яцков М.В., Осадча Л.К., Семенюк Ю.Ф. Використання дистанційних технологій в умовах кредитно-трансферної системи навчання у ВНЗ I-II рівня акредитації// Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2013, № 3 (додаток 2).

References:

1. I. P. Annienkova. Monitoring the quality of education in the University [Electronic resource] / I. P. Annienkova. - Mode of access: <http://e-learning.onu.edu.ua/stati/pedagog-kavisho-shkoli/an-nkova-p-mon-toring-jakost-osv-ti-u-vnz.html>.
2. I. Bulakh. Methods of monitoring and evaluation of the level of knowledge / I. Bulakh // Contemporary higher education: a comparison of Ukraine. - K.: Publishing house «KM Academia», 1997. - P. 169-185. 2. T. Lukina. Monitoring the quality of education. Theory and practice / T. Lukina. - K.: Publishing house «School world», 2006.
3. The draft National strategy of education development in Ukraine for 2012-2021 [Electronic resource]. - Mode of access: <http://www.mon.gov.ua/images/>
4. M. V. Yatskov. Problems of quality management of specialists training in the conditions of emigration in the international educational space / M.V. Yatskov, L. K. Osadcha // New pedagogical idea : Proceedings of the IX International scientific-methodical conference. - Special issue No. 1, No. 2. - Rivne, 2009.
5. M.V. Yatskov. Peculiarities of training of competitive specialists in Technical College of National University of Water Management and Nature Resources Use / M.V. Yatskov, L. K. Osadcha // New pedagogical idea. - 2009. - No. 3.
6. M.V. Yatskov. Pedagogical technologies of preparation of competitive specialists in Technical College of Water Management and Nature Resources Use / M.V. Yatskov, L. K. Osadcha // Scientific and methodological support of professional education and training : Reporting materials of scientific-practical conference for 2014 (Kiev, 26 March 2015),
7. Vol. 1 / Institute of professional education NAPS of Ukraine / under the General editorship. V.O. Radkevych. - K.: PTO of NAPS of Ukraine, 2015. - P. 234.
8. L.K.Osadcha. Acmeological aspects of modern technologies in training future professionals / L.K. Osadcha / New pedagogical idea. - 2009 - 3%.
9. M.V. Yatskov. Competence approach in training junior specialists at the Technical College of Water Management and Nature Resources Use / M.V. Yatskov, L.K. Osadcha // New pedagogical idea. - 2011.
10. M.V. Yatskov. Using remote technologies in a credit-transfer system training in universities I-II level of accreditation / M.V. Yatskov, L.K. Osadcha, Y. F. Semeniuk // Theoretical and scientific-methodical journal «Higher Education of Ukraine». - 2013. - № 3 (Annex 2).



Yatskov M.V.

**Ph.D., Senior Fellow, Director of the Technical College, National University of
Water and Environment,
Rivne, Ukraine**

Osadcha L.K.

**Deputy Director for Educational Work of the Technical College, National University
of Water and Environment, Rivne, Ukraine**

Management of the quality education in technical college

tehnich-college@mail.ru

ЗМІСТ

Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі 7

ДУБЧАК Л.М. , Система підвищення кваліфікації атестованих співробітників служби ув'язнення Польщі	8
ПОСТРИГАЧ Н.О. , Теоретико-методологічні аспекти емпіричного порівняльного дослідження освіти дорослих у Греції	19
ФУРСЕНКО Т.М. , Особливості системи вищої освіти Канади	28
ХОМЕНКО К.П. , Тенденції, принципи, закономірності підготовки лікарів у вищих навчальних закладах Польщі	38

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації 51

БАРАНЕЦЬКА Ю.М. , Методичні засади виховання у студентів вищих педагогічних навчальних закладів культури дозвілля засобами музичного мистецтва	52
ВАСЕЦЬКА Л.І., МОРОЗОВА О.В. , Концептуальні засади сучасних педагогічних технологій у немовному ВНЗ	61
ГАВРИЛЮК О.Г. , Теоретико-методичні аспекти впровадження інноваційних педагогічних технологій при викладанні англійської мови в університетському освітньому просторі	76
ГАЙДАЙ Н.В., РЕВЕНЬКО О.М. , Новітні засоби навчального процесу студентів з англомовною формою навчання з фаху «Акушерство і гінекологія» в умовах запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.	86
ДРОЗДОВИЧ Н.Ю. , Цифрові технології вивчення іноземних мов	93
ДЬЯЧКОВА Я.О. , Інформатизація процесу навчання професійно спрямованого англомовного говоріння.	102
ЗЕЛЕНСЬКА О.П. , Значення навчання реферування іншомовних професійно спрямованих наукових текстів майбутніх магістрів у немовних ВНЗ.	114
ІПАТОВА Д.П. , Залучення студентів-медиків до дослідницької роботи як крок у підготовці фахівців	123

КОРБУТ О.Г. , До питання про використання елементів критичного мислення на заняттях з іноземної мови у студентів технічних спеціальностей	132
КУДРЯ М.М. , Сучасні методики викладання іноземних мов у вищій школі України	140
КУПРЯНОВА О.А. , Кейс-метод в професійній підготовці соціального педагога	149
ЛАВРИШ Ю.Е. , Трансформативне навчання як загальноєвропейський стандарт	158
ЛЕОНОВА Е.Н. , Особенности применения дистанционных технологий на занятиях по иностранному языку в техническом ВУЗе	167
МИСЬКІВ Т.Й. , Вибір програмного інструментарію для вивчення статистичних дисциплін	176
МИХНЕНКО Г.Э. , Информационный ресурс системы дистанционного обучения как инструмент формирования интеллектуальной мобильности будущих инженеров	185
МУХАНОВА О.М., ШЕПЕЛЄВА О.В. , Місце інтернет-комунікації в процесі навчання іноземним мовам	196
НИКИТЕНКО О.В. , Дистанційне навчання іноземним мовам в немовному ВНЗ: досвід та перспективи	205
ПАНФІЛОВА Г.Б., ЗАЙКА Є.В. , Інноваційні технології навчання як засіб розвитку та корекції уявлень про себе в студентському віці	215
ПЕТРОЧКО Ж., КИРИЧЕНКО В. , Тематична руханка як важливий складник тренінгу з національно-патріотичного виховання	224
РАГІНА Ж.М. , Діалогічне мовлення як основа професійної підготовки іноземних студентів медичних спеціальностей	236
САВЧУК Т.Л. , Инновационные средства обучения	245
СІМКОВА І.О. , Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх бакалаврів-філологів усного двостороннього перекладу у науково-технічній сфері	254
СТРИГА Е.В. , Самостійна робота студентів при інтегрованому навчанні лінгвокраїнознавства Китаю	263
ТВЕРДОХЛЄБОВА Н.Є., МОВМИГА Н.Є., ЄВТУШЕНКО Н.С., СЕМЕНОВ Є.О. , Актуальність використання соціальних сервісів викладачем вищої школи	274
ТЕРНАВСЬКА Т.А., ЯЦУК Т.А. , Проектна позааудиторна діяльність як умова формування етики пізнавальної діяльності майбутнього професіонала	285
ТРИГУБ І.П. , Процес інформатизації освіти та використання ІКТ для покращення професійної компетентності педагога	294
ТУРЧИНА І.С. , Використання технології контекстного навчання у процесі підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи в інклюзивних групах	303

УСАЧОВА О.В., ПАХОЛЬЧУК Т.М., СІЛІНА Є.А., КОНАКОВА О.В., Впровадження новітніх засобів навчання при підготовці лікарів-інтернів за спеціальністю «Дитяча хірургія» на кафедрі дитячих інфекційних хвороб	315
FESCHUK A.M., Professionally oriented foreign language training of future specialists in applied mechanics	327
ХОЛМАКОВА Ю.В., Використання ігрових технологій при навчанні майбутніх перекладачів	337
SHTYFURAK A., Basic modern methods of foreign language teaching	348

Управління якістю та моніторинг якості освіти: засоби, технології, перспективи 358

АННЕНКОВА І.П., Закономірності системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ	359
ЗІНУКОВА Н.В., Кінцеві результати навчання та рівень компетентності випускника як складові системи забезпечення якості підготовки магістрів спеціальності «Переклад»	374
КАРПУШИНА Н.Б., Діяльнісно-рефлексивна компонента інформаційної компетентності слідчих	384
КОЗЛОВА О.Г., ГРЕБЕНІК Т.В., КОЗЛОВ Д.О., Управлінські аспекти підготовки фахівця-громадянина в умовах вищого навчального закладу	393
МАРІНА М.С., ТАДЕУШ О.Х., Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики і математики	404
ОЛЕКСАНДРЕНКО К.В., ХАРЖЕВСЬКА О.М., Конкурентоздатність як критерій якості професійної підготовки майбутнього фахівця-міжнародника в умовах розвитку ринку освітніх послуг	413
ОНИЩЕНКО Т.Є., Тестування як складова моніторингу якості навчання	426
РІДЕЛЬ Т.М., Технологія контрольно-оцінювальної діяльності при навчанні іноземній мові у немовному ВНЗ	435
РОМАНОВСЬКИЙ С.В., Дослідження у сфері управління якістю освіти	446
ЯКОВЧУК О.Л., Формування професійної компетентності майбутніх фахівців техніків-технологів з технології харчування	461
ЯЦКОВ М.В., ОСАДЧА Л.К., Управління якістю підготовки фахівців у технічному коледжі	471

CONTENT

The Bologna process and prospects of higher education in Ukraine, Europe and the world	7
DUBCHAK L.M. , System certified training of imprisonment officers in Poland	8
POSTRYHACH N.O. , Theoretical aspects of empirical comparative study of adult education in Greece.	19
FURSENKO T. , Features of higher education in Canada.	28
KHOMENKO KATERYNA , Trends, principles, laws doctors training in higher educational institutions of Poland	38
 Management and monitoring of the education quality: tools and technologies	 51
BARANETSKA Y. , Methodical principles of education for the students of higher educational institutions of culture entertainment means music	52
VASETSKAYA L.I., MOROZOVA O.V. , Conceptual foundations of modern pedagogical technologies in non-linguistic university	61
GAVRILYUK O.G. , Theoretical and methodological aspects of the implementation of innovative educational technologies at teaching English in university education area	76
GAIDAI N., REVENKO A. , Modern tools of the educational process of students learning the English language of the specialty «Obstetrics and Gynecology» in terms of introducing European standards of higher education in Ukraine	86
DROZDOVYCHY N.Y. , Digital technology learning foreign languages	93
DYACHKOVA Y.O. , Computerization of the learning process directed professional English speaking	102
ZELENSKA O.P. , The importance of teaching reviewing the foreign professionally oriented scientific texts to future Masters at the non-linguistic higher educational establishments	114
IPATOVA D.P. , The involvement of medical students to research a step in training.	123
KORBUT O. , The issue of use of elements of critical thinking in the classroom for foreign language students in technical fields.	132

KUDRYA M.M. , Modern methods of teaching foreign languages in high school Ukraine	140
KUPRIYANOVA O.A. , Case method in the training of the social teacher	149
LAVRYSH Y.E. , Transformatyvny training as a common European standard	158
LEONOVA E.N. , Features of the application of remote technologies to foreign language classes at a technical college	167
MYSKIV T.Y. , The choice of software tools for studying statistical disciplines	176
MIKHENKO G.E. , Information resource of distance learning as a tool for the formation of the intellectual mobility of the future engineers	185
MUKHANOVA O.M., SHEPELEVA O.V. , Place of Internet communication in learning foreign languages	196
NIKITENKO O.V. , Distance learning foreign languages in non-linguistic universities: experience and prospects	205
PANFILOVA G.B., ZAIKA E.V. , Innovative technology training as a means of correction and representations of themselves in the student's age	215
PETROCHKO J., KYRYCHENKO V. , Thematic Energizer as an important component of the training of national-patriotic education	224
RAHRINA J.M. , Dialogic speech as a basis for training foreign students of medical specialties	236
SAVCHUK T.L. , Innovative learning tools	245
SIMKOVA I.O. , Experimental verification of the effectiveness of teaching methods of the future bachelors of philology for oral translation in bilateral science and technology	254
STRYGA E.V. , Independent work of students while studying integrated linguistic-cultural studies in China	263
TVERDOKHLEBOVA N.E., MOVMYHA N.E., YEVTUSHENKO N.S., SEMENOV E.O. , The relevance of using social services teacher of high school	274
TERNAVSKA T.A., YASHCHUK T.A. , Outside-school project activity as a condition for the formation of future cognitive ethics professional	285
TRYGUB I.P. , The process of informatization of education and the use of ICT to improve the professional competence of the teacher	294
TURCHINA I.S. , The use of ICT in the training of future kindergarten teachers to work in inclusive groups	303
USACHEVA O.V., PAKHOLCHUK T.M., SILINA E.A., KONAKOVA O.V. , The introduction of new learning tools in the preparation of medical-interns in specialty «Pediatric Surgery» at the Department of Pediatric Infectious Diseases	315
FESCHUK A.M. , Professionally oriented foreign language training of future specialists in applied mechanics	327

HOLMAKOVA Y.V. , Using gaming technology in the training of future translators	337
SHTYFURAK A. , Basic modern methods of foreign language teaching	348

Modern means of training and education: problems of implementation and standardization 358

ANNENKOVA I.P. , Patterns of monitoring system of professional teaching staff Universities	359
ZINUKOVA N.V. , The final learning outcomes and competence graduate as integral quality system for preparing masters in «Translation»	374
KARPUSHINA N.B. , Action-reflective component information competence of investigators	384
KOZLOVA O.G. , HREBENYK T.V. , KOZLOV D.O. , Management aspects of the specialist-citizen in terms of higher education	393
MARINA M.S. , TADEUSZ O.CH. , Pedagogical conditions of formation of self- educational competence of future teachers of physics and mathematics	404
OLEKSANDRENKO K.V. , HARZHEVSKA O.M. , Competitiveness as a criterion for the quality of training of future specialists in international affairs in the development of the education market	413
ONISHCHENKO T.E. , Testing as part of monitoring the quality of education.	426
RIEDEL T.M. , Technology control and assessment activities in teaching foreign language in non-linguistic university	435
ROMANOVSKY S.V. , Research in the field of education quality management	446
YAKOVCHUK O.L. , Formation of the professional competence of experts technologist of Food Technology	461
YATSKOV M.V. , OSADCHA L.K. , Management of the quality education in technical college .	471

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідectво про державну реєстрацію KB №16427-4899P від 20. 01. 2010 року.

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних та
філософських наук наказом МОН України від 07.10.2016 № 1222.

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з психологічних наук наказом
МОН України від 11.07.2016 № 820.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: АНДЕРСОНЕ Р., доктор педагогічних наук, професор (Латвія); ВАШУЛЕНКО М. С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; ВОЛКОВ Л. В., доктор педагогічних наук, професор; ГРЕКМАНОВА Х., Ph.D., професор (Словаччина); ГРЕНВАЛЬД М., Dr.hab., професор (Польща); ДОБРОСКОК І. І., доктор педагогічних наук, професор; РИК С. М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); ТОКМАНЬ Г. Л., доктор педагогічних наук, професор; ЧЕРНЕНКО Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар); ШАПРАН О. І., доктор педагогічних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: БУЛАХ І. С., доктор психологічних наук, професор; КАЛМИКОВА Л. О., доктор психологічних наук, професор; КОРНІЯКА О. М., доктор психологічних наук, професор; КУЗЬМЕНКО В. У., доктор психологічних наук, професор; МАНОХА І. П., доктор психологічних наук, професор; МІРСКИ А., Dr., PhD в галузі психології (Польща); РИК С. М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); ТАТЕНКО В. О., доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; ТКАЧУК Т. А., доктор психологічних наук, професор.

ФІЛОСОФІЯ: АНДРУЩЕНКО В. П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; БАЗАЛУК О. О., доктор філософських наук, доцент; КІНЦАНС В., доктор філософії, професор (Латвія), КОНВЕРСЬКИЙ А. Є., доктор філософських наук, професор, академік НАН України; РИК С. М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); СТАДНИК М. М., доктор філософських наук, професор; СТОГНІЙ І. П., доктор філософських наук, професор; ХАРЧЕНКО Л. М., кандидат філософських наук, доцент (відповідальний секретар); ХАРЬКОВЩЕНКО Є. А., доктор філософських наук, професор.

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол №4 від 19 жовтня 2016 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

УДК 378-044.247(477:4)
ББК 74.58(4Укр)+74.58(4)
В 55

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”
Протокол №4 від 19 жовтня 2016 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології (Україна – Франція)



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Ляшенко О.І., Коцур В.П.,
Рик С.М., Вашуленко М.С., Бех І.Д., Калмикова П.О.

Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Верстка: Омелян О.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Вип. 37-1, Том V (73): Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2017. – 494 с.

The Journal of Humanities SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” – Vol. 37-1, Volume V (73): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” – K.: Gnosis, 2017. – 494 p.

Свідцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899р від 20.01.2010 року.

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних та філософських наук наказом МОН України від 07.10.2016 № 1222.

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з психологічних наук наказом МОН України від 11.07.2016 № 820.

У тематичному випуску розміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні – ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв’язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-54-5
<https://doi.org/10.38014/osvita.2016.73.00>

ISSN 2308-5126

- © Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2017 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2017 р.
- © Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2017 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2017 р.

