Міністерство освіти і науки України
Дніпропетровський національний університет
імені Олеся Гончара
Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ І НАУКИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

МАТЕРІАЛИ
Всеукраїнської наукової конференції

(присвяченої 10-річчю факультету суспільних наук і міжнародних відносин та 10-річчю кафедри міжнародних відносин Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара)

4-5 грудня 2015 р.

Частина І

Міністерство освіти і науки України
Дніпропетровський національний університет
імені Олеся Гончара
Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

\

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ І НАУКИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

МАТЕРІАЛИ
Всеукраїнської наукової конференції

(присвяченої 10-річчю факультету суспільних наук і міжнародних відносин та 10-річчю кафедри міжнародних відносин Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара)

4-5 грудня 2015 р.

Частина І

Дніпропетровськ

2016

УДК 303
ББК 63.3
А 43

Редакційна колегія:

Токовенко Олександр Сергійович, д.філос.н., професор, декан факультету суспільних наук і міжнародних відносин Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.
Сергєєв Вячеслав Сергійович, д.політ.н., доц., завідувач кафедри міжнародних відносин Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.
Пометун Олена Іванівна, д. пед. н., проф. член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України.
Висоцький Олександр Юрійович, д.політ.н., проф., професор кафедри міжнародних відносин Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.
Кривошеїн Віталій Володимирович, д.політ.н., проф., завідувач кафедри соціології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.
Третяк Олексій Анатолійович, д.політ.н., доц., завідувач кафедри політології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.
Вершина Вікторія Анатоліївна, к.філос.н., доц., доцент кафедри філософії, заступник декана факультету суспільних наук і міжнародних відносин з наукової роботи Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.
Щолокова Ганна Володимирівна, к.політ.н., доц., доцент кафедри міжнародних відносин Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

А 43 Актуальні проблеми розвитку освіти і науки в умовах глобалізації. Матеріали всеукраїнської наукової конференції. 4-5 грудня 2015 р., м.Дніпропетровськ. Частина І. / Наук. ред. О.Ю.Висоцький. – Дніпропетровськ: Роял Принт, 2016. – 236 с.

У збірник вміщено матеріали всеукраїнської наукової конференції «**Актуальні проблеми розвитку освіти і науки в умовах глобалізації**», що присвячені осмисленню стану та проблем сучасної освіти і науки в Україні та у світі, визначенню дієвих заходів та оптимальних шляхів подолання негативних явищ в освітній та науковій сферах. Рекомендовано для студентів, аспірантів і викладачів вищих навчальних закладів, науковців.

.

© Колектив авторів, 2016
© ДНУ ім. Олеся Гончара, 2016

СЕКЦІЯ І.
СУЧАСНА ОСВІТА: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД, МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА. ГЕНДЕРНА ОСВІТА

Т. И. Власова

ГЕНДЕР И УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Реальное развитие наук в XX веке, усиление их теоретического плюрализма, рост постмодернистского релятивизма и скептицизма значительно расширили к началу XXI века спектр науковедческих проблем, требующих решения в сферах философии, антропологии, педагогики, психологии и т.д. Научное сообщества, бесспорно, реагирует на подобные «вызовы времени», сосредоточив свое внимание на теоретических проблемах научного познания, что привело к выделению во второй половине XX в. особой области знания - философии науки, широко использующей в междисциплинарном русле достижения других дисциплин и методологий. В то же время многие фундаментальные проблемы науковедение попрежнему остаются нерешенным. Среди них вопросы о критериях научности теоретического знания, о степени его объективности и достоверности, механизме развития познания и т. д. Последнее значительно усложняется теми объективными процессами глобализации, гипермодернизма, консьюмеризма и т.п., меняющими саму природу познания.

Теоретики указывают: сегодня знание репрезентирует постиндустриальную силу производства (Ж-Ф.Лиотар, Ф.Джеймсон, С.Жижек и др.); отсюда появление уникального феномена - совершенно нового типа «человека познающего» . Классический принцип, утверждающий, что приобретение знаний неотделимо от тренировки ума, устаревает на наших глазах [5]. Очень важно также то, что в конце XX века сменилась сама парадигма отношений между «поставщиками» и «пользователями» знания: сегодня это отношения между производителями товаров и их потребителями. Знание производится - и будет производиться - для того, чтобы его продали и, соответственно, купили. Оно потребляется (и будет потребляться) для того, чтобы приобрести стоимость в новом производстве; знание само по себе перестает быть конечной целью, поскольку оно теряет свою «стоимость пользы» . Таким образом, необратимые трансформации «человека познающего» в «человека, потребляющего знание» становятся краеугольным камнем нашего времени: эпохи постсовременности или постмодерна [3,с.106].

Исследователи подчеркивают: сейчас мы проживаем наши жизни совершенно отличным образом по сравнению с тем, что человечество знало ранее. Тем не менее, наш постсовременный век имеет отчетливые характеристики: интенсивную плюрализацию, индивидуацию и ту множественность выбора, которая была невозможна в любой предшествующий период истории [7,с.67]. И всё же один из главных показателей идущего у нас на глазах размывания старых категорий можно найти в сфере образования: если Декарт предполагал, что идеальные обладатели знания, – это одиночные индивиды, стремящиеся к позиции нейтральности и беспристрастности в отношении культуры и истории, что идеальный субъект знания неизменен и внеисторичен, то сегодня ученые уверены – знание социально обусловлено и не является неизменным. Субъекты познания - не идентичны, но помещены в социальный и культурный контекст, который конструирует их.

В то же время нельзя пренебрегать проблемой власти и идеологии: для постмодернистов всё пропитано властными отношениями, всё есть идеология. М. Фуко доказывает, что наиболее глубокую связь власть имеет со знанием. Никакое знание, пишет он, не формализируется без системы коммуникаций, которая

сама по себе уже есть форма власти. Никакая власть не осуществляется без добывания, присвоения, распределения и сокрытия знания. Знание никогда не бывает «чистым», оно всегда строится по канве власти; знание никогда не бывает «незаинтересованным», знание – это и зло, и добро, и сила, и слабость, оно одушевлено страстями, инстинктами, побуждениями, желаниями и насилием [4].Проблема состоит также в том, что знание всегда исторически ассоциировалось – и ассоциируется – с маскулинностью. Исследователи утверждают, что когда превозносится «Человек разумный», философы не говорят от идеализации «человека», они имеют в виду идеализацию мужчины и всего мужского [6,с.11].

Важно помнить, что главные требования «феминисток до феминизма» (М.Эстел, М.Уоллстонкрафт, К.Маколей и др.) были связаны с признанием «рациональной женщины» и её права на образование. И хотя постмодернистский феминизм во многом кардинально изменил спектр стереотипных образов женщины, настоящая гендерная «революция» была тихой, и произошла она в сфере университетского образования. Сегодня «феминистский разрыв» в высшем образовании, стремительно расширяется во всем мире. По опубликованным данным Организации экономического сотрудничества и развития, репрезентирующей 34 промышленные державы, в 27 странах женщины с высшим образованием составляют большинство (в Норвегии, например, разница – 18%). В Латинской Америке, Карибском регионе, Центральной Азии, арабских государствах – почти везде женщины превалируют в университетах и колледжах. Весьма показательно, что в таких странах, как Бахрейн, Катар, Гуана, женщины составляют 70% выпускников университетов. Очевидно, что в логике гендерного соотношения за последние 30 лет произошел своеобразный реверс: молодые люди живут сегодня в мире, где образовательная элита неравномерно сместилась в сторону женщин, и это «нарушение баланса» затрагивает, как уже очевидно, многие стороны жизни и мужчин, и женщин [1]. Что бы ни лежало в основе подобных явлений, «проблема» молодых мужчин в высшем образовании в последние годы проявляет устойчивую тенденцию к обострению.

Начиная с 90-х годов прошлого века, ученые ищут теории, которые могли бы объяснить, что же «не так» с мальчиками и высшим образованием. Многие точки зрения противоречат друг другу: одни исследователи обвиняют феминизм, изводящий «нормальных мальчиков» тривиальными и вульгарными инсинуациями; другие эксперты видят причину в жестких «мачо» – требованиях, стереотипно нацеленных на соревновательность, агрессивность и т.д. Безусловно, логично предположить, что девочки всегда были лучшим «сырым материалом», способным дать лучшие результаты в образовательном процессе: они более целеустремленные, более усидчивые, лучше самоорганизованы, охотнее идут на контакт и т.д., но в силу социокультурных причин не допускались в систему университетского образования. В России, например, женщины получили свободный доступ к высшему образованию только после Октябрьской революции 1917 г., а в Англии женщины смогли учиться в Оксфорде и Кембридже лишь в 20-х годах XX в. и т.д. И здесь стоит вспомнить: в начале XVII века Ф. Бэкон написал «Knowledge itself is power» («Знание само по себе есть власть»). Сегодня, в начале XXI века, знание и власть по-прежнему представляют собой актуальнейшую проблему. По мнению Э. Тоффлера, человечество ждет глобальная битва за власть, и основой ее является знание. Знаменитый ученый пользуется термином «власть» в значении «преднамеренная власть над людьми» и утверждает, что мы вступаем в эру «метаморфозы власти», пронизывающей все уровни человеческого общества [2,с.35]. Именно потому так важно проанализировать, из чего «вырастает» власть в обществе глобализации и позднего капитализма, сейчас, когда важнейшим в развитии потенциала нашей страны становится развитие новой системы создания материальных ценностей; системы, основанной на силе интеллекта, хорошем образовании и морали, – морали как вершины человеческого разума.

Список использованных источников

1.Власова Т.И. Власть и «частная жизнь» женщины в современной науке и культуре // Філософія і політологія в контексті сучасної культури. Науковий журнал. Вип. 2. – Дніпропетровськ: ДНУ, 2011. – С. 81-87. 2. Тоффлер Э. Метаморфозы власти. – М.: ВСТ, 2004.-668 с. 3. Appignanesi R., Garratt C. Introducing Postmodernism. – London: Icon Books. 2006. – 189 p. 4. Foucault M. The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences. – New York: Vintage, 1994. – 416 p. 5. Jameson F. Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism. – London: Verso, 2009. – 438 p. 6. Lloyd G. The Man of Reason: «Male» and «Female» in Western Philosophy. – London: Routledge, 1993. – 168 p. 7. Simon W. Postmodern Sexualities. – London and New York, 1996. –179 p.

О. В. Железняк

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ З ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Проблема розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів з ґендерного виховання учнів до сьогодні залишається теоретично недостатньо дослідженою, незважаючи на суттєвий доробок українських і російських науковців з питань застосування засобів компетентнісного підходу (Н. Бібік, В. Гаврилюк, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко), визначення сутності (Л. Кондрашова, В. Сластьонін, А. Хуторський), структури (В. Калінін, Н. Лобанова, І. Міщенко, Л. Тархан, О. Чабан), видів професійних компетенцій педагога та їх формування (Н. Глузман, А. Семенова, П. Терехов, Л. Хоружа, О. Цокур). Причиною тому є суперечності між: потребою українського суспільства в освітянах, здатних ефективно виконувати покладені на них нові виховні функції, та підготовкою педагогічних кадрів без урахування ідей ґендерної рівності, принципів ґендерного підходу; наявністю в сучасній педагогіці різних концепцій виховання особистості нового типу та відсутністю в них ґендерно зорієнтованих методик і технологій; вагомістю доробку ґендерної педагогіки та невідповідністю його практичного використання у процесі професійної підготовки, післядипломної освіти вчителів.

Грунтуючись на результатах досліджень членів Гендерної лабораторії при кафедрі педагогіки ОНУ ім. І.І. Мечникова під керівництвом професора О.С. Цокур [2], а також власних пошуків [1], доведено, що професійна компетентність педагога з гендерного виховання учнів у своєму складі передбачає наявність трьох провідних компонентів:

– теоретико-методологічного компонента, поданого у вигляді спеціальної – предметно-наукової (гендерної, правової, психологічної, педагогічної, методичної) компетенції, який виконує пізнавальну та гуманістичну функції. Функціонування означеного компонента засновано на поінформованості педагога (знаю, що) з теорії, історії та методології гендерних досліджень; міжнародного й вітчизняного досвіду гендерних перетворень та їх нормативно-правового поля; теорії гендерної психології щодо специфіки психосексуального розвитку і статевого дозрівання особистості, гендерних відмінностей, гендерної поведінки, характеру гендерних ролей та гендерної ідентичності учнів; теорії цілісного педагогічного процесу, його сутності, структури, закономірностей і протиріч, традиційних і альтернативних технологій виховання і соціалізації особистості; теорії гендерної педагогіки щодо гендерної освіти і гендерного виховання учнів, агентів їх гендерної соціалізації, сексуальної просвіти і статевого виховання; методики гендерного виховання учнів з урахуванням їхніх вікових, статевих та індивідуальних особливостей, а також специфіки предметного змісту навчальної інформації і вимог чинних і альтернативних навчальних програм; здобутків передового педагогічного досвіду щодо авторських технологій реалізації гендерного підходу в системі освіти;

– організаційно-технологічного компонента, поданого у вигляді функціональ-

ної (аналітичної, проектувальної, конструктивної, комунікативної, управлінської) компетенції, який виконує праксеологічну функцію. Функціонування означеного компонента передбачає наявність (способів дій, типу знаю, як) умінь: демонструвати способи реалізації провідних стратегій гендерного виховання (визначати провідні цілі та завдання гендерного виховання, обґрунтовувати відповідні гендерні концепції і поняття, класифікувати їх, розуміти їх зміст, вбачати механізми становлення відповідних феноменів, доводити правомірність власних тверджень щодо їх формування, мислити критично, послідовно, вмотивовано тощо); розробляти з відповідним психолого-педагогічним обґрунтуванням перспективні і поурочні плани роботи з гендерного виховання учнів, ураховуючи можливості змісту і способів їх діяльності з огляду віку і статі, а також спроможності застосування традиційних та інноваційних методів, прийомів і форм; добирати і самостійно створювати адекватні репродуктивні і нестандартні завдання, вправи, задачі, дидактичні та інтелектуальні ігри з гендерним навантаженням, самостійно формулювати проблемні питання та намічати алгоритми пошуку раціональних відповідей на них; адекватно оцінювати пізнавальні, комунікативні і поведінкові досягнення учнів, діагностувати стан розвитку компонентів їхньої гендерної свідомості та ідентичності; впроваджувати у власний педагогічний досвід найбільш ефективні форми, методи і прийоми формування гендерної обізнаності, гендерної чутливості, гендерної ідентичності, гендерної культури учнів;

– мотиваційно-особистісного компонента, поданого у вигляді персональної (критичність, креативність) компетенції педагога (знаю, навіщо), який виконує аксіологічну й творчу функції. В основі означеного компонента лежать мотивації, ціннісні орієнтири та психологічні установки на: усвідомлення значущості аспекту педагогічної діяльності з гендерного виховання учнів; інтерес до означеного аспекту педагогічної діяльності, задоволеність нею; позитивне ставлення до різновидів роботи з гендерного виховання учнів; потребу вдосконалення власної педагогічної техніки та майстерності щодо здійснення заходів гендерного спрямування; стійку схильність до самоаналізу гендерних характеристик та критичної самооцінки своїх якостей і професійних дій, спрямованих на вдосконалення форм і методів гендерного виховання учнів; творчий підхід до реалізації завдань з гендерного виховання учнів та до розвитку власних якостей як педагога-гендеролога тощо.

Під професійною компетентністю майбутніх вчителів-філологів з гендерного виховання учнів ми розуміємо соціально та професійно важливе новоутворення їх особистості як фахівців сучасної сфери освітніх послуг та менеджерів навчально-виховного процесу, яка забезпечує успішність професійної діяльності на підставі творчого опанування та коректного впровадження ідей та принципів гендерного підходу в освіті. Професійна компетентність майбутніх вчителів-філологів з гендерного виховання учнів – це інтегральна характеристика їхньої особистості, індивідуально набута шляхом творчого опанування відповідних предметних компетенцій (теоретико-методологічний компонент), гнучкого оволодіння конструктивними способами вирішення функціональних професійних завдань (організаційно-технологічний компонент) та саморозвитку певних психологічних установок і якостей (мотиваційно-особистісний компонент) [1, с. 62].

Враховуючи необхідність набуття майбутніми вчителями-філологами професійної компетентності з гендерного виховання учнів, на педагогічній практиці ми спрямовували завдання їх самостійно-дослідницької діяльності на:

- розпізнавання ними проявів застарілих ґендерних стереотипів в освітньому просторі, ознак сексизму як скритої чи явної форми дискримінації особистості за ознакою статі в навчально-виховному середовищі, його викорінювання у власному досвіді;

- провадження гендерного підходу у всі форми навчання й виховання учнів шляхом аналізу ґендерних проблем, вияву належної поінформованості, толерант-

ності, гендерної чутливості;

- здійснення майбутніми вчителями іноземної мови самодіагностики гендерних характеристик власної та іншої особистості (учня/учениці) та гендерної експертизи уроків, виховних заходів, навчально-дидактичного забезпечення;

- проектування уроків гендерної рівності та нестандартних виховних заходів з гендерної тематики.

За результатами педпрактики майбутні вчителі-філологи виявили:

– усвідомлення досвіду трансляції ґендерних стереотипів й закріплення дискримінації за ознакою статі в навчально-виховному процесі, а також джерел вияву власних ґендерних схем;

– можливість застосування різних стратегій ґендерного підходу в освіті;

– навички здійснення ґендерного аналізу змісту освіти (підручників, посібників) й ґендерної експертизи уроків та виховних заходів;

– професіоналізм у здійсненні функцій професійної діяльності класних керівників як педагогів-гендерологів;

– опанування інноваційних технологій гендерного виховання учнів.

Список використаних джерел

1. Железняк О. В. Технології ґендерного виховання як основа набуття професійної компетентності сучасного педагога / О. В. Железняк // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Педагогіка: зб. наук. пр. / [гол. ред. Л. П. Клименко]. – Миколаїв: ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – Т. 136. – Вип. 123. – С. 59–64. 2. Цокур О. С. Щодо здобутків і перспектив розвитку гендерних досліджень в галузі теорії і методики професійної освіти майбутніх фахівців /О.С. Цокур // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – Вип. 9–10. – С. 5–10.

Т. А. Купцова

ГЕНДЕРНА СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Сучасне українське суспільство знаходиться на шляху демократичного розвитку. Як відомо одним із основних принципів демократичного суспільства є визнання рівних прав чоловіків і жінок в усіх галузях і створення умов їх реалізації. І тільки виховання, яке основане на рівності статей, здатне сформувати егалітарну свідомість у майбутніх громадян. Без гендерної освіти такі риси як незалежність, критичне мислення, толерантність неможливо виховати, а без цього неможливо сформувати гармонійні гендерні відносини.

До соціальних протиріч українського суспільства слід віднести те, що в умовах ринкових відносин з одного боку відкриваються великі можливості для самореалізації особистості, а з іншого, високий коефіцієнт незатребуваності творчого потенціалу великої кількості людей. Особливо чітко це протиріччя проявляється у жіночому соціумі. Опозиція жіночого і чоловічого становиться опозицією природного і культурного і, як стверджують дослідники, в усіх суспільствах жінки розглядаються як частина природи і розміщуються поза історичним часом і простором культури, а чоловіки, як частина культури, живуть в історії, «втілюють людське» . Те, що роблять жінки за межами домашньої сфери, девальвується, тому, що це роблять жінки, але це не обумовлено природою, а сконструйовано культурно.

Розглядаючи питання, як культурне перетворюється в природне, дослідниками вказується, що андроцентричні технології виконують дві функції. Перша полягає в тому, що вони розміщують чоловіків і жінок в нерівне соціальне положення. Чоловіки мають більше можливостей отримання професійних навичок і гарної освіти, просування по службі і отримання влади. Все це супроводжується щоденним соціальним досвідом чоловіків і жінок, що обумовлює різні шляхи витлумачення реальності. Друга полягає в тому, що ці андроцентричні соціальні технології стосуються всіх учасників соціального життя – чоловіків і жінок, а також їх спостерігачів – дітей. Спостерігаючи, діти усвідомлюють, що чоловіки – це привілейована

стать, їх перспективи набувають переваг. Жінкам, навпаки, відводяться незначні другорядні ролі. Такий андроцентричний підхід передається із покоління в покоління в галузі освіти та виховання. Діти отримують гендерно-поляризовану інформацію прямо і опосередковано; на метарівні їх вчать розглядати соціальну нерівність через гендерно-поляризовану лінзу. В культурі, яка андроцентрично сприймає жінок в межах їх репродуктивної і побутової функції, жінці не потрібно бути високоосвіченою, в інтелектуальному плані їй потрібно знати «міру» [5, с.64-65].

Мета гендерного підходу в освіті деконструкція традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості залежно від статі.

Організація вишів відображає гендерну стратифікацію суспільства і культури в цілому, демонструючи на своєму прикладі нерівний статус жінок і чоловіків, гендерну стратифікацію педагогічної професії, гендерну асиметрію педагогічних кадрів і навчання студентів. Сьогодні жінки у вищих навчальних закладах представляють багаточисленну групу викладачів і наукових кадрів, що свідчить про фемінізацію науки, шкільної і вищої освіти. «Інша закономірність полягає в тому, що частка чоловіків-педагогів зростає від нищого до вищого ступеня освіти: мінімум чоловіків працюють учителями початкової школи, трохи більше їх з'являється у старшій школі, а ще більше у середній спеціальній та вищій ланках освіти» [2,с.139]. Відмічається, що попри той факт, що більшість шкільних викладацьких посад займають жінки, керівні посади отримують пропорційно рідше. За даними Міністерства освіти і науки 2013 року, жінки обіймають 63% директорських посад у загальноосвітніх школах(супроти 27% чоловіків на цих посадах), в той час як шкільні викладацькі колективи на 85-99% складаються із жінок [2, с.139]. Учителі-чоловіки швидше і частіше отримують адміністративні посади директора, керівника відділу освіти. Гендерна асиметрія виражається і у представленості жінок серед професорів, наукових кадрів вищої ланки і керівників наукових підрозділів. Так серед докторів наук 77,4% - чоловіки, а 22,6% - жінки; серед кандидатів наук 54,3% - чоловіки, 45,7 - жінки [3, с.57-58]. Стримуючими факторами являються менталітет суспільства і «подвійна зайнятість», характерна для жінок (робота+сім´я). А ректорок вишів майже не знайти, «значну меншість становлять проректори, деканки, завідувачки кафедр[2, с.139]. Чоловіки перевищують у верхніх ешелонах освітньої піраміди [4, с.263]. Ольга Плахотнік слушно наголошує, що механізмом генерування являється і горизонтальна гендерна сегрегація що закріплює сфери жіночої і чоловічої діяльності. Вона вказує, що за українською статистикою найвищою є частка жінок серед осіб із вченими ступенями в галузях психології (74%), мистецтвознавства (73%), філології (72%), педагогіки (68%). Найменше жінок у національній безпеці, технічних науках, фізико-математичних науках. Не можна не погодитись з висновком дослідниці, що гендерна вертикальна і горизонтальна сегрегація вже вбудована в систему освіти й наочно демонструє студентству, як влаштований ринок праці, що на них чекає [2, с.140-141].

Щодо наукової підготовки кадрів гендерна асиметрія проявляється в тому, що серед аспірантів жінок і докторантів переважають також чоловіки. Причини не у відсутності інтелекту у жінок, вони криються в материнстві жінок і в тому, що жінка-педагог змушена підробляти в умовах економічної нестабільності.

Дослідники гендеру на обширному фактичному матеріалі доводять, що, по суті, немає фундаментальних вроджених відмінностей в когнітивних особливостях чоловіків і жінок. Існуючих же відмінностей недостатньо, щоб обґрунтувати традиційну гендерну нерівність системи освіти та ринку праці. Створена гендером особистість – це не набір фемінінних чи маскулінних характеристик, це процес створення реальності, який і вибудовує ці характеристики. Протиставляючи чоловіче та жіноче, яке імпліцитно означає позитивне і негативне, маскулінність і сьогодні асоціюється з «інструментальністю», з опорою на процеси пізнання в виборі роботи і вирішенні проблем, а фемінінність – з експресивною орієнтацією, емоці-

ями, турботою про дітей. Дослідниця гендерних стереотипів Т. І. Власова підкреслює, що потенціал особистості індивіда обмежений гендерними стереотипами вже до того моменту, як він досягає зрілості [1, с.112]. Можливості людини, включаючи й освітні, підпадають під класифікацію на основі гендеру. В гендерно-паритетному суспільстві сприйняття людини незалежно від гендеру повинно відбуватись як творчий конструктивний процес, не обмежуючи потенціал жінок в освіті і науці. Якщо проблема гендерного паритету не буде вирішена в системі освіти, то стереотипне витіснення жінок в маргінальній сфері праці буде як і колись являтись тим процесом, котрий формує поведінку молодих людей і котрий не відповідає нормам сучасного демократичного суспільства. В цьому ключі дуже важливою є гендерна освіта кадрів. Основним напрямком роботи в галузі гендерної освіти в Україні є підготовка вчителів, викладачів, батьків, щоб вони, використовуючи набуті знання, могли кваліфіковано обговорювати з молоддю проблеми гендерних стереотипів, ролі і місця статей в суспільстві, а також, проблеми статевого виховання. Звичайно, певні досягнення в цьому плані є: відкриваються центри гендерних досліджень, вводяться в сферу освіти гендерні курси, проводяться гендерні конференції як засоби професійного взаємообміну в академічному товаристві, збільшується кількість студентів, які працюють над гендерною проблематикою, проявляють інтерес до проблем гендеру, але просвітньої діяльності проводиться ще недостатньо.

Список використаних джерел

1.Власова Т.І. Формування гендерних стереотипів в західноєвропейській філософії / Київ. – Генеза, 2006. – 289 с. 2.Гендер для медій. / За ред. Марії Маєрчик, Ольги Плахотнік, Галини Ярманової. – К.: «Критика», 2013. – 216 с. 3.Жінки і чоловіки в Україні / Статистичний збірник. – К. 2012 – 120 с. 4.Киммел М. Гендерное общество / Пер. с англ. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2006. – 464 с.5.Купцова Т. А. Ментальність чоловіків і жінок в аспекті теорії соціобіологічного есенціалізму Збірник наукових праць «Антропологічні виміри філософських досліджень» . Випуск №1. – Дніпропетровськ: ДНУЗТ, 2012. –С.63-67.

М. М. Альохін

УЧНІВСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ У СИСТЕМІ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Початок ІІІ тисячоліття знаменується стрімким протіканням в Україні глобалізаційних процесів – неперервної, багаторівневої, багатомірної пришвидшеної інформаційними технологіями уніфікації економічних, правових, політичних норм та дій, стандартизації технічних, політичних та соціальних процедур [1, с. 182].

На думку С.В.Сидоренка, глобалізація – це процес становлення глобального суспільства та глобальної людини, інтеграція народів та держав у єдиний простір, що в результаті призводить до змін у найважливіших соціальних інститутах сучасної цивілізації, змінює роль держави, цінності свободи та демократії [5].

Р.Робертсон та А.Аппадураї вказують на те, що глобалізація економічної активності супроводжується культурною глобалізацією, в рамках якої об’єктом даного процесу стає й освіта. Головними складниками глобалізаційних процесів у загальноосвітньому навчальному закладі є інтернаціоналізація освіти, забезпечення міжнародної якості, підприємницькі підходи до функціонування освіти, інформаційні й комунікаційні технології та віртуальні навчальні заклади, перехід до нової моделі управління, що базується на демократії та рівноправності усіх суб’єктів навчально-виховного процесу. Останнє на практиці втілюється у впровадженні системи державно-громадського управління освітою [6].

У Національній доктрині розвитку освіти України вказано, що «сучасна система управління освітою має розвиватись як державно-громадська, вона повинна враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних

закладів, конкурентноспроможність їх освітніх послуг. Діяльність освітян спрямовується на пошуки нових демократичних відкритих моделей управління освітою, що зорієнтовують освітні процеси на розвиток. У ній передбачається забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки» [4].

Питанням демократизації управління освітою, в цілому, та навчальним закладом, зокрема, займались провідні українські вчені В.Андрущенко, В.Биков, Л.Ващенко, В.Кремень, І.Лікарчук, В.Пікельна, С.Майборода, Л.Гаєвська та інші. У своїх наукових працях вони розкривають сучасні тенденції розвитку державного-громадського управління, визначають принципи його реалізації.

Правовим підґрунтям впровадження зазначеної моделі управління є Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Положення про середній загальноосвітній навчальний заклад» . Стаття 99 зазначеного Положення визначає, що вищим колегіальним органом громадського самоврядування у загальноосвітньому навчальному закладі є загальні збори (конференція) учасників навчально-виховного процесу, які скликаються не менше одного разу на рік. У межах юрисдикції органів громадського управління навчальним закладом знаходяться питання навчально-виховної, методичної, економічної, фінансово-господарської діяльності закладу [3]. У період між загальними зборами діє рада загальноосвітнього навчального закладу, до якої обираються пропорційно представники від педагогічного колективу, учнів школи II-III ступенів, батьків і громадськості.

Однак, на практиці, за результатами дослідження Л.Гаєвської, громадські органи управління створені лише у 35,0% загальноосвітніх закладів, а державно-громадський характер управління забезпечується не більш, як у третині з них, а органи батьківського самоврядування – лише у 17,0% [2].

Усе це створює прецедент, за якого саме органи учнівського самоврядування мають стати ініціаторами впровадження системи державно-громадського управління навчальним закладом, що надасть їм можливість безпосередньо представляти свої інтереси та відстоювати права. Провідними завданнями лідерів самоврядування у системі державно-громадського управління закладом є можливість брати участь у розгляді питань: здобуття обов'язкової загальної середньої освіти молоді; підтримки ініціатив щодо вдосконалення системи навчання і виховання учнів; дослідно-експериментальної роботи учнівської молоді; зміцнення матеріально-технічної бази; планування й використання бюджету закладу; внесення пропозицій щодо морального і матеріального заохочення.

Окрім того, статті 22 та 26 проекту нового Закону України «Про освіту» передбачають участь лідерів учнівського самоврядування як представників громадського самоврядування закладу освіти в управління навчальним закладом, в т.ч. у сфері фінансово-господарської діяльності. У 66 статті зазначеного нормативно-правового акту встановлено, що додатковими джерелами фінансування ЗНЗ є кошти, одержані за науково-дослідні роботи (послуги), доходи від реалізації продукції навчально-виробничих майстерень, підприємств, цехів і господарств, добровільні грошові внески, ін. Таким чином, на законодавчому рівні підтверджується можливість здійснення учнівською молоддю через форми самоорганізації участь у фінансово-господарському житті школи.

Активне включення самоврядування учнів у системі державно-громадського управління освітою сприятимуть й реалізації первинних функцій об'єднання школярів. Так, лобіювання інтересів учнівської громади та їх представлення на паритетних засадах перед адміністрацією та батьківським й педагогічним колективами позитивним чином впливатимуть на здійснення інструментальної функції учнівського самоврядування, у рамках якої провадиться освітня, культурно-масова, просвітницька, природозберігаюча, інформаційна діяльність, реалізовується увесь творчий потенціал учнів-лідерів, забезпечується робота самоврядних інституцій (парламенту, міністерств та відомств).

Посередницька функція самоврядування учнів втілюється у представленні, а у разі потреби – захисті, прав та інтересів шкільної громади з основних питань навчально-виховної роботи. Уповноважені лідери учнівського самоврядування, обрані до органів системи державно-громадського управління, є проміжною ланкою між адміністрацією навчального закладу та учнівським колективом, що у двосторонньому напрямі забезпечує їх взаємодію між собою.

Важливим для повноцінної реалізації соціально-педагогічної функції є включення представників учнівського самоврядування до Ради профілактики.

Окрім того, з метою налагодження взаємодії між учнівським та педагогічним колективом раціональним є включення до педагогічної ради керівника учнівського самоврядування, Міністра освіти та науки, Міністра інформації (або інших посадових осіб), які б своєчасно та у повному обсязі інформували школярів про ухвалені рішення. За умов найвищої рівня демократизації управління школою, можливе включення поряд із батьківським активом учнівського до складу атестаційної комісії школи, піклувальної та адміністративної рад навчальних закладів.

Ураховуючи загальні тенденції модернізації освіти, однією з суттєвих складових проведення цих реформ у кожному навчальному закладі вважаємо формування соціального партнерства учасників шкільної освіти: вчителів, учнів, їхніх батьків.

Таким чином, модернізація вітчизняної освіти, що протікає в лоні активного впровадження демократичних цінностей як компоненту глобальної культури, потребує суттєвих змін у процесі управління. Одним із можливих варіантів такого переходу є упровадження системи державно-громадського управління навчальним закладом, де управлінська вісь зміщується на активне залучення учнівського самоврядування як представників громадського самоврядування закладу. Дана модель не лише оптимізує управління закладом освіти, але й сприяє самоствердженню та самореалізації школяра-лідера як особистості.

Список використаних джерел

1.Буряк В. В. Динамика культуры в эпоху глобализации: ноосферный контекст: монография / В. В. Буряк. – Симферополь : ДИАЙПИ, 2011. – 462 с. 2.Гаєвська Л. Державно-громадське управління освітою: теоретичний аспект / Лариса Гаєвська // Вісн. НАДУ. – 2007. – № 4. – С. 37–47. 3.Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад : [Електронний ресурс] Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 778. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/778. – Заголовок з екрана. 4.Про Національну доктрину розвитку освіти : [Електронний ресурс] Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002. – Заголовок з екрана. 5.Сидоренко С.В. Західні теорії глобального суспільства // Мультиверсум. Філософський альманах. Київ: Видавництво Інституту філософії імені Г.С. Сковороди НАН України, 2006.- Вип. 58. – С. 36-44; 6.Скотна Н, Сутність глобалізації та її вплив на розвиток вищої освіти в Україні / Н. Скотна// Людинознавчі студії. Сер. : Філософія. - 2012. - Вип. 26. - С. 71-83.

А. В. Монастырная

ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ОБРАЗОВАНИИ И СФЕРЕ ЗАНЯТОСТИ

Достаточно сложно оспаривать тот факт, что инвестиции в человеческий капитал являются одним из наиболее эффективных средств борьбы с нищетой и стимулирования стремительного экономического развития. Тем не менее, женщины в развивающихся странах, как правило, имеют существенно ограниченный доступ к образованию, по сравнению с мужчинами. Более того, в отличие от мужчин, женщины по всему миру в целом имеют гораздо меньше возможностей для трудоустройства.

Любые усилия, направленные на борьбу с бедностью, могут показать результаты, только если они в первую очередь будут нацелены на решение столь весомой проблемы, как гендерное неравенство. Последние десятилетия для женщин, несомненно, были знаменательны существенным расширением их прав и свобод,

увеличением продолжительности жизни и качественными изменениями в социально-политической сфере. Однако, несмотря на эти успехи, суровая реальность осталась неизменной. По всему миру по-прежнему имеют место существенные гендерные различия в правовой сфере, в доступе к ресурсам, в экономических возможностях и политической жизни.

В Южной Азии, женщины обучаются в школе только половину тех лет, что и мужчины. В большинстве странах Африки к югу от Сахары, женщины могут получить права на землю в основном только через своих мужей, а в парламентах по всему миру женщины занимают лишь 10% мест.

До тех пор, пока не будет рассмотрена и решена проблема гендерного неравенства, круг бедности будет замкнут. Бедность ведет к гендерной дискриминации, и усугубляет её, что можно наблюдать на примере беднейших слоёв населения, наиболее подвержённых гендерным стереотипам и неравенству. Женщины и девушки, которые находятся на нижней ступени социальной, экономической и политической лестницы, имеют еще меньше возможности доступа к производственным ресурсам, таким как земля или капитал. Доступ к средствам влияния на процесс развития является исключительным и трудно досягаемым явлением.

Таким образом, несоблюдение основных прав и свобод (таких, как образование и здравоохранение) не только наносит вред женщинам, но и в конечном итоге вредит обществу, нации в целом, препятствуя развитию.

Очевидно, что гендерные различия, охватывающие реализацию основных прав и свобод, доступ и контроль над ресурсами, экономические возможности, а также сферу политической жизни, являются препятствием для развития общества. Решением данной проблемы является гендерное равенство, которое укрепит способность страны к развитию, приведет к сокращению бедности, что, в свою очередь, способствует улучшению уровня жизни населения. Вопрос гендерного равенства, должен быть заложен в основу как государственной, так и международной политики. Неразрывна связь гендерного неравенства с социальными нормами и религией не должна становится сдерживающим фактором качественных изменений и развития общества.

Образование по праву считается прочным фундаментом для экономической безопасности и возможностей для женщин. Однако мировые показатели уровня грамотности оставляют желать лучшего. Из 130 млн 6-11-летних детей, которые не ходят в школу, 60% составляют девочки [1, с. 449]. Этот показатель наглядно демонстрируют, как гендерная асимметрия в большинстве регионов мира, особенно развивающихся стран, влияет на образование девочек.

Основным фактором, ограничивающий доступ женщин к образованию является бедность. Материальное благополучие играет ключевую роль, когда дело доходит до расходов на образование, таких как плата за обучение, покупка учебников, затраты на транспорт. Особенно в семьях с большим количеством детей, где эти расходы превышают доход семьи, девушкам в первую очередь может быть отказано в получении образования.

И это несмотря на то, что образование для девочек является одной из лучших инвестиций, которую может сделать общество. Образованная женщина обладает навыками и знаниями, которые являются основой дальнейшего развитию и становления, как в профессиональной сфере, так и в общественной жизни.

Отсутствие доступа девушек к образованию не всегда связано с нехваткой мест в школах. Финансовые трудности, социальные традиции и религиозные убеждения ограничивают возможность девочек получить образование. Какими бы не были основные причины невозможности получения девушками образования, это не изменяет порождающиеся впоследствии проблемы экономического развития, которые предстают перед текущими и будущими поколениями. Индивиды, семьи, общины и народы ощущают последствия гендерного неравенства в сфере

образования. Неспособность читать, писать и считать значительно усложняет для женщины возможность получения высокооплачиваемой должности, что впоследствии напрямую влияет на благосостояние семьи и уменьшает ее потенциальный вклад в развитие местной и государственной экономики.

Несмотря на существенный прогресс, значительный разрыв в доступе к образованию между женщинами и мужчинами все ещё сохраняется. Борьба с высоким уровнем неграмотности среди женщин и девочек остается актуальной глобальной проблемой. По данным Института статистики ЮНЕСКО, в настоящее время из 875 миллионов неграмотных взрослых в мире две трети составляют женщины. По оценкам, почти три из пяти женщин в Южной Азии неграмотны, а в Африке неграмотными остаются половина всех женщин.

Тем не менее, гендерные различия и уровень грамотности становится всё менее заметным среди молодёжи. В настоящее время гендерные различия в уровне грамотности молодых людей в возрасте 15-24 лет практически отсутствуют в ряде регионов мира, включая Европу, Северную и Южную Америку, Восточную Азию.

На сегодняшний день, в соответствии с данными, опубликованными ООН, в Намибии в ВУЗах обучается на 50% больше женщин, чем мужчин. В Канаде, Новой Зеландии, США и многих европейских, а также некоторых стран Южной Америки, число женщин, обучающихся в высших учебных заведениях, достигло более чем 50 % [2, с. 23]. Однако существенный прогресс в сфере высшего образования все ещё не может быть гарантией получения женщинами равных с мужчинами возможностей для трудоустройства.

Благодаря борьбе за права женщин, расширению участия женщин на рынке труда и получения избирательного права, женщины смогли преодолеть ограничения, сводившие их трудовую деятельность до бытовых задач, воспитания детей и работы в поле, в то время как мужчины работали вне дома.

В Азии, в последние годы все больше и больше молодых женщин выходят на рынок труда, что позволяет им получать такие преимущества, как финансовая независимость и более высокий социальный статус.

Тем не менее, в контексте развивающегося мира, отсутствие доступа к образованию заставило многих женщин заниматься достаточно рискованной трудовой деятельностью, такой, как уличная торговля, работа домашней прислугой и сезонными рабочими. Это, в свою очередь, отражает стойкое убеждение о том, что обучение девушек может принести мало пользы, в то время, как они могут работать в полях и на рынках, что позволит сделать гарантированный вклад в семейный бюджет.

Хотя женская работа является экономически продуктивной для общества, женщины часто лишены защиты со стороны профсоюзов или трудового законодательства.

Так же, как и домашний труд женщин, недооценивается и их профессиональные навыки, что значительно усложняет поиск рабочего места. Большинство женщин сконцентрированы в низкооплачиваемых, низкоквалифицированных секторах экономики, таких, как швейная и текстильная промышленность, зачастую устраиваются сборщиками на заводах. Изнурительные 10-часовые рабочие дни в небезопасных для здоровья условиях, отсутствие обеспечения безопасности на рабочем месте, существование угрозы сексуальных домогательств, являются суровыми трудовыми реалиями, с которыми ежедневно сталкиваются миллионы женщин по всему миру.

Список использованных источников

1.Фортунатов В.В. История мировых цивилизаций [Текст] / В.В. Фортунатов. – СПб: «Питер», 2011. – 560 с. 2. Преподавание и обучение: обеспечение качества для всех [Электронный ресурс] / Всемирный доклад по мониторингу ОДВ. – Режим доступа: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654r.pdf.

О. Ю. Гончарук

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА В ІНТЕРЕСАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: ГЕНЕЗИС ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Характерною ознакою розвитку сучасного суспільства є потреби людства, що перевищують можливості планети їх відновлювати.

Завищене використання природних ресурсів провокує соціоприродний конфлікт в системі «Людина – Господарство – Природа», що породжує нестійкість біосфери за рахунок домінування соціально значущої інформації над екологічно значимою; зростання екологічного паразитизму, пов'язаного з посиленим використанням ресурсів та призводить до кліматичних змін; забруднення повітря, води і ґрунту; збіднення біорізноманіття. Вирішення цього соціоприродного конфлікту може забезпечити людству перехід до сталого розвитку.

Необхідність пошуку загальної стратегії розвитку людства призвела до створення концепції сталого розвитку, що визначила перехід від вирішення назрілих проблем до прогнозування наступних суперечностей і планування дій, спрямованих на їх ослаблення і запобігання.

Вперше зв'язок стану навколишнього середовища з господарською діяльністю і визначення завдання збалансування зростання добробуту людства і збереження природного середовища був відображений у резолюції «Економічний розвиток і охорона природи» що була прийнята Генеральною Асамблеєю ООН у 1962 році. У цьому документі вперше з'явилося поняття «сталий розвиток» (sustainable development).

12 березня 1972 року у Вашингтоні, в Смітсонівському інституті, була представлена перша наукова доповідь Римського клубу «Межі зростання», суть висновків, якої полягала в наступному: при збереженні сучасних тенденцій до зростання в умовах обмеженої по своїх масштабах планети вже майбутні покоління людства досягнуть меж економічного і демографічного зростання, що приведе світову систему до неконтрольованої кризи і краху. Вважається, що доповідь «Межі зростання» є вихідною точкою не тільки в створенні концепції сталого розвитку, але і у формуванні екозбалансованої політики у багатьох державах [8].

На Першій Всесвітній конференції ООН з навколишнього середовища, яка відбулася в Стокгольмі в 1972 році, завдання збалансування зростання добробуту людства і збереження природного середовища було доповнено соціальним аспектом – ідеями свободи, рівності, мирного співіснування, боротьби з бідністю, допомоги країнам і тривоги за збереження природних багатств для майбутніх поколінь. Конференція ознаменувала включення міжнародного співтовариства на державному рівні у вирішення екологічних проблем, які стали стримувати соціально-економічний розвиток.

Наступним кроком стала Всесвітня стратегія охорони природи (ВСОП), прийнята в 1980 році, вперше у міжнародному документі містила згадку про сталий розвиток. Друга редакція ВСОП отримала назву «Турбота про планету Земля – Стратегія стійкого життя» і була опублікована в жовтні 1991 року. У ній наголошується, що розвиток повинен ґрунтуватися на збереженні живої природи, захисті структури, функцій і різноманітності природних систем Землі, від яких залежать біологічні види.

Протягом наступного часу ООН проводила роботу з уточнення провідних завдань, потрібних для досягнення сталого розвитку, а саме завдання збереження природних ресурсів для нормального життя майбутніх поколінь. З'являються дослідження з екологічної безпеки як частини національної і глобальної безпеки.

У 1982 році Генеральна Асамблея ООН на 37 сесії прийняла «Всесвітню хартію природи» – сукупність програмних викладів, що відображають основні прин-

ципи взаємовідносин людства з навколишнім природним середовищем. Тим самим покладала на всі держави відповідальність за збереження планети та її природних багатств.

У 1983 році була створена Міжнародна комісія з навколишнього середовища і розвитку (МКНСР). У доповіді комісії «Наше спільне майбутнє», підготовленій під керівництвом Г. Х. Брутланд у 1987 році, було порушено питання про необхідність пошуку нової моделі розвитку цивілізації. В основу доповіді була покладена нова триєдина концепція сталого (еколого-соціально-економічного) розвитку. З цього часу термін «сталий розвиток» отримав чітке визначення, під яким стали розуміти модель розвитку цивілізації, при якій досягається задоволення життєвих потреб теперішнього покоління людей без позбавлення можливості майбутніх поколінь задовольняти свої власні потреби [2].

Під час Другої Конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку в 1992 р. в Ріо-де-Жанейро була прийнята Декларація з навколишнього середовища і сталого розвитку та «Порядок денний на XXI століття» (довгостроковий план дій з переходу до сталого розвитку) і якості загального керівництва до дії.

Всесвітній саміт з проблем сталого розвитку, який відбувся в 2002 р. у Йоганнесбурзі, прийняв план дій і «Політичну декларацію» . На саміті була підтверджена прихильність усієї світової спільноти ідеям сталого розвитку для довгострокового задоволення основних людських потреб при збереженні систем життєзабезпечення планети Земля [4, с. 105-123].

У Стратегії Європейської економічної комісії ООН для освіти в інтересах сталого розвитку (2004 рік) було підкреслено, що саме освіта не тільки є одним з прав людини, але і виступає однією з передумов досягнення сталого розвитку та найважливішим інструментом афективного управління та розвитку демократії.

У 2005 р. в м. Вільнюс, Литовська Республіка, пройшла Нарада представників міністерств охорони навколишнього середовища та освіти, де була прийнята стратегія Європейської економічної комісії ООН для освіти в інтересах сталого розвитку. ЮНЕСКО оголосило 2005-2014 рр. Десятиліттям освіти в інтересах сталого розвитку [1, с. 312].

Схвалення суспільством ідей сталого розвитку можливо тільки через систему просвіти та освіти. Саме вона може змінити свідомість людства, орієнтуючи її на збереження природних і культурних цінностей, гуманне ставлення до життя, на пошук компромісу між економічним розвитком та екологічними інтересами суспільства. Мета освіти для сталого розвитку – допомогти розвинути знання, що дозволять приймати індивідуальні та колективні рішення локального та глобального характеру для поліпшення якості життя без екологічної загрози для майбутнього планети.

Керівний комітет ЄЕК ООН з питань освіти в інтересах сталого розвитку окреслив наступні цілі навчання: вчитися мислити (постановка аналітичних питань, критичне і системне мислення, вирішення проблем, орієнтація на майбутнє); вчитися робити (застосування знань у різних життєвих ситуаціях, вирішення криз і ризиків, відповідальні дії, самоповага); вчитися бути самостійним (впевненість у собі, самовираження і комунікабельність, подолання стресу); вчитися жити і працювати разом (відповідальність, повага до інших, співробітництво, участь у демократичному процесі прийняття рішення, переговори і досягнення консенсусу).

Екологічні проблеми, виникнення яких обумовлено соціально-економічними чинниками, потребують оновлення змісту освіти, що повинно не тільки включати знання щодо побудови екологічних систем, але і навчати оцінювати ризики і прогнозувати можливості їх використання для покращення життя суспільства в майбутньому.

Список використаних джерел

1.Алла Ясинська Європейське партнерство в системі управління екологічною освітою // Збірник

наукових праць Національної академії державного управління при Президентові України / За заг. ред. О.Ю.Оболенського, С.В.Сьоміна. - К: Вид-во НАДУ, 2007. - Вип. 2. – С.304-316; 2.Аргунова М. В. Экологическое образование в интересах устойчивого развития в средней школе: теория и практика: монография. - М: Спутник+, 2009. – 208 с. 3.Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития// Вестн. экологич. образования в России. - 2005. - № 1(35). - С. 7-13. 4.Reid A. & Petocz P. University Lecturer's Understanding of Sustainability // Higher Education: the International Journal of Higher Education and Education Planning. -2006. - January. -Vol.51, # 1. -P.105-123. 5.Consolidated Version of the Treaty establishing the European Community. Official Journal of the European Communities. - 24.12.2002. 6.Editor's note. -Marine pollut.bull. (G.B.). -1983. -Vol. 14. -#4. -P. 122. 7.Smets II. Legal principles adopted by the OECD Council. - Environmental policy a. law, Amsterdam, 1982. - Vol. 8. - # 4. - P. 110-116. 8.Thirty years of Community law /Commis. of the Europ. Communities. -Luxembourg: Office for offis. publ. of the Europ. CommunilicJ 1983. - XXIV 498 p. - (Europ. Perspectives).

Д. А. Кондратьєва

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ПАНТЕЛЕЙМОНА КУЛІША ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ «СВІДОМОГО ВЕРХОВІТТЯ»

Проблеми сучасного навчання й виховання неможливо розглядати поза контекстом цивілізаційних процесів, які прямо стосуються освіти й культури суспільства. Історико-педагогічні дослідження як складник цивілізації в освітньо-культурній сфері мають бути орієнтовані на сучасність, на одержання результативності в інноваційних педагогічних пошуках. А отже, розуміння й удосконалення цілісного педагогічного процесу неможливе без всебічного вивчення й аналізу педагогічної спадщини.

Необхідність наукового аналізу педагогічних ідей П.О.Куліша зумовлено розбудовою собистісно-орієнтованої національної системи освіти й виховання.

Особистість П.Куліша, його різнопланова діяльність викликали неабиякий інтерес, привертаючи увагу вчених. На початку XX ст. його просвітницьку спадщину крізь призму літературного процесу досліджували літературознавці Б.Грінченко, Д.Дорошенко, О.Маковей, В.Петров, В.Шенрок, В.Щурат. На даний момент культурно-просвітницька діяльність П.Куліша викликає неабиякий інтерес у вчених, педагогів і науковців. Її аспекти висвітлені в роботах таких дослідників як М.Веркалець, Є.Нахлік, О.Пастушенко, Н.Побірченко.

Саме досвід просвітницько-педагогічної діяльності П. Куліша, її актуальність та історико-педагогічна значущість для розвитку педагогічних принципів у вихованні зумовили вибір теми поданого дослідження.

П.Куліш як просвітник, володів природженим талантом учителя, наставника. До педагогічної діяльності він прагнув з юнацьких літ, але під впливом об’єктивних і суб’єктивних обставин йому не вдалося зробити кар’єру вчителя й викладача університету [3; 121]. Незважаючи на це, він протягом життя працював задля піднесення рівня знань народу, його національного та культурно-освітнього відродження [6; 190]. Зазначаючи, що «багацько мре в нас дітей у сповиточку, і стільки ж виростає невдах, недотеп. Калік душею й честивостю» він опрацьовує проблеми формування особистості в родині з перших днів її життя [9; 1].

Пантелеймон Куліш, як педагог добре знав дійсний стан тогочасної освіти, рівень грамотності народу. Він наголошував на необхідності навчання рідною мовою, яка їм близька і зрозуміла від народження[8; 245].

Саме значущість народної, рідної мови у побудові нового національно свідомого суспільства, здатного до самостійного побудування держави проходить лейтмотивом в роботах П.Куліша. В освітній сфері П.Куліш виражав розуміння не просто необхідності навчання рідною мовою, а й акцентував увагу на мові підручників, якими повинні були забезпечуватися учні [5; 98]. Пантелеймон Олександрович покладав великі надії на виховання та освіту, що повинно було виступити об’єднуючим фактором серед українського народу, сприяти зрощенню українсь-

кого громадянина.

Педагогічна спадщина П.Куліша вказує на виокремлення й акцентування уваги в сфері освіті на питаннях дошкільного виховання. Предметом його зацікавлень було виховання дітей у сім'ї від народження і до вступу до школи. Він обґрунтував необхідність виховання дитини з перших днів життя як цілеспрямовану і організовану діяльність батьків з метою формування у неї світоглядних переконань, міцних моральних основ, національних почуттів, які значною мірою визначатимуть її майбутню життєдіяльність[10; 1]. Це в свою чергу стане запорукою в побудові національної держави. П.Куліш наголошував на окремих аспектах сімейного дошкільного виховання, яке слід розпочинати з перших днів життя дитини. Саме батьки з раннього віку повинні виховувати дитину фізично, морально, розумово, що виступає головним фактором її фізичного і духовного здоров'я. На ігровому рівні батьки викарбовують в свідомості своєї дитини основи її світогляду [4; 78]. І тоді вже такі поширені помилки, як-то годування дитини через залякування, що з'їсть хтось інший стають вже не таким безневинними, а прямо сприяють зародженню в дитині ненависть й агресії до оточуючих. «Й киця й цуця мають свою заслугу, своє право в хаті, то що вони приятелі, а не вороги» [9; 1]. Саме любов і повага до дитини, дає змогу сповити позитивне ставлення до оточуючих, чуйність та громадську активність. Оскільки діти схильні в усьому наслідувати дії та вчинки дорослих, то не аби яким слід бути обережним у методах покарання, де тілесні, на думку П.Куліша, є неможливими. «Коли бажаєш бути святою в очах дітей, то нехай і вони будуть святинею тобі» сформовані у дитинстві світогляд, переконання і моральні якості залишаються на все життя [9; 4]. Тобто саме правильно організована поведінка батьків сприяє гармонійному розвитку дитини.

Педагогічні розвідки Пантелеймона Куліша «Дещо про виховання дітей» містять роздуми про навчання і виховання дітей у сім'ї та школі. Найпершим та найважливішим засобом виховання педагог уважав сім'ю, рідну хату. П. Куліш був переконаний у тому, що «нема у світі більшого діла, як удержати дитину живою і здоровою» [9;1]. Він виступав із ідеєю природного, вільного виховання дітей. Родина має формувати розуміння дітьми таких святинь як любов, повага, піклування і глибока душевна шана до батьків [4,79].

У своїх статтях П.Куліш присвячених виховуванню дітей наголошує на необхідності «шанування свого і чужого права», подібна теза неодноразова зустрічається й в інших роботах та й реалізовувалася в його діяльності, про що свідчать численні переклади західноєвропейських літературних творів, ґрунтовне вивчення релігійних основ мусульманства та відкритості до діалогу [2; 256].

П.Куліш уважав, що діти повинні долучатися до української історії, літератури, звичаїв, виховуватися на українських народних традиціях, оскільки народна освіта в Україні – необхідна умова формування національної інтелігенції на засадах української культури з орієнтацією на культурні здобутки інших народів [8; 78]. Просвітитель мріяв про таку українську освіту, яка буде знаходитися на одному рівні з європейською; про таку школу, у якій гармонійно буде поєднуватися українська та європейська культура [7; 200].

Окрім методологічних рекомендацій у своїх роботах, П.Куліш намагався впливати на дітей через художні твори власного авторства. Адже саме образне сприйняття дійсності допомагає краще викарбувати в пам'яті, а згодом у свідомості дітей розуміння своєї національної ідентичності. Його твори, що спрямовані на дитячу аудиторію, певним чином пробуджують розум і думку дітей, навчають їх, виховують духовні цінності, любов до рідного краю, своєї родини. Ці твори розкривають перед дітьми багатство довкілля і людських стосунків, викликають почуття гармонії, краси, вчать розуміти прекрасне[1; 526].

Отже, П.О.Куліш був переконаний, що, виховуючи підростаюче покоління на національному ґрунті, необхідно забезпечувати єдність національного і загально-

людського, вносити у громадську свідомість національну рівність, взаємну повагу і толерантність.

Таким чином ми бачимо, що вагомого значення педагог надавав дошкільній освіті як передумові становлення особистості. П. Куліш виокремив ряд чинників сімейного дошкільного виховання, які, на його думку, визначають особистісний розвиток дитини, а саме: гармонійні відносини між батьками; батьківська увага; довіра до дитини; гігієнічний аспект догляду за дитиною; сприйняття дитини як найвищої цінності; доцільно організована ігрова діяльність дитини; приклад батьків; дотримання принципу природовідповідності.

Список використаних джерел

1.Кравченко О. Виховання особистості: погляд крізь творчу спадщину Жан-Жака Руссо та Пантелеймона Куліша /Оксана Кравченко // Теоретично-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді №14. –К., 2010. – С.521-530. 2.Кравченко О. Життя віддане просвітництву. (Праця і творчість Пантелеймона Куліша) / Оксана Кравченко. – Умань: РВЦ «Софія», 2009. – 342 с.3.Куліш П.О. Жизнь Куліша / П.О.Куліш // Спогади про Тараса Шевченка. – К., 1982. – С. 120–121. 4.Кучеренко О. Освітянська діяльність і педагогічні погляди П.О.Куліша / Олександр Кучеренко // Педагогічний пошук. – 1998. – Вип. 3 (23). – С. 77–80. 5.Лазарева В. Внесок Пантелеймона Куліша у розвиток українознавчої думки XIX століття / Валентина Лазарева. – Українознавство №3, 2009 С.91-94. 6.Левківський М.В. Історія педагогіки / Михайло Левківський. – К.: Центр учбової літератури, 2011. *– 190 с.7.Любар О. Історія української школи і педагогіки/ред. О.О. Любар, М.Стельмахович, Д.Федоренко. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. – 450 с. 8.Любченко В. Г. Пантелеймон Куліш і українська національна ідея / Є.Луняк, Є.Нахлік, К.Ісаєнко // Література та культура Полісся. – Ніжин, НДПУ, 2001. – С.57-54. 9.П.Куліш Виховування дітей // ІР НБУ ім. В.І.Вернадського. – Ф.1, № 28542. – 4 арк. 10.П.Куліш Гдещо про виховання дітей // ІР НБУВ. – Ф.1, № 28542. – 2 арк.*

Л. П. Корогод

МИХАЙЛО ГРУШЕВСЬКИЙ І ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ КАФЕДР УКРАЇНОЗНАВСТВА

У 2016 році Україна буде відзначати 150 років від дня народження одного з найвидатніших своїх синів – Михайла Грушевського, діяльність якого без перебільшення можна назвати епохою в історії і культурі нашого народу, а вплив на сучасників і нащадків таким, який важко переоцінити. Видатний український історик із світовим іменем, автор понад двох тисяч наукових праць, організатор української науки, суспільно-політичний діяч, літератор, М. Грушевський є найяскравішим представником епохи українського національного відродження, життя і діяльність якого були присвячені меті визволення українського народу, піднесення української національної свідомості і утвердження власного місця і ролі України в сім'ї європейських народів.

Творчість М. Грушевського відрізняється тематичною багатоплановістю і на сучасному етапі її дослідження не можна вважати завершеним. Серед багатьох актуальних проблем державотворення в Україні, які детально розглядав вчений, слід відзначити організацію освіти, зокрема, кафедр українознавства у навчальних закладах України.

Українська преса, яка э неминучою потребою кожної культурної людини, українського життя взагалі, повинна освітлювати явища сучасного культурного і суспільного життя з становища певної суспільно-політичної доктрини, з певної політичної чи партійної точки. До тих пір, поки українці самі не будуть ставити «во главу угла» свою рідну культуру, пресу, книгу, інституцію, а будуть дивитися на неї як на який-небудь додаток до культури, преси, інтересів російських, доти вони будуть трактувати серйозно тільки інтереси російських, а до своїх національних, українських будуть тільки «снисходить», доти не зможе набути належного значення наша культурна й суспільна робота.

Методологічний і політологічний аналіз проблеми самостійної схеми українського історичного процесу, зроблений М. Грушевським, логічно поєднується з його роздумами про значення, класифікацію, зміст і організацію вивчення предметів українознавства, про їх вплив на формування української національної самосвідомості.

Вчений звертав особливу увагу на те, що занедбаність різних сторін українознавства є явище шкідливе і сумне не тільки з точки зору української, тобто для України, яка б хотіла мати можливість вивчати свій край і народ, його минуле і сучасність – а і з точки зору чисто наукової. Життя українського народу посідає досить значне місце у процесі історичного розвитку народів, щоб його можна було викреслити або обійти без втрати для об'єктивного зв'язку, для розуміння історичної еволюції і взаємодії різних явищ. Історія східної Європи, стверджував М. Грушевський, буде неспроможна вирішити або вирішить неправильно багато питань, не маючи достатнього знання історії України, або керуючись у своєму напрямку помилковими поглядами, часто уживаними і неперевіреними загальними даними. Така ж доля чекає історика культури, філолога, етнолога, економіста, які досліджують яке-небудь питання, в якому грають роль Україна, український народ, його культурна історія або сучасні економічні відносини [1, с. 19].

Вживаючи термін «наукове українознавство», М. Грушевський розуміє під ним різні галузі і науки, присвячені дослідженню українського народу, його рис і особливостей, його території і різного роду умов, що впливали на його життя і розвиток в минулому і теперішньому часах [3, с. 164]. Він включив сюди не лише присвячений Україні відповідний комплекс гуманітарних наук, але й аналогічний комплекс наук природничих. В своїй статті «Справа українських кафедр і наші наукові потреби» (1907) вчений вперше поставив питання про необхідність організації кафедр українознавства в вузах України, а також визначив головні завдання цих закладів: 1) дослідницька робота, 2) освіта й підготовка національної інтелігенції.

На думку М. Грушевського, в інтересах не тільки студентів-українців, але й в інтересах університетської науки, наукового руху і прогресу взагалі необхідне утворення кафедр для різних українських дисциплін. Утворення таких кафедр і курсів в університетах України, якщо не в кожному з них, то принаймні так, щоб вони у сукупності давали постійні курси з цих предметів, дасть змогу всебічно розвивати наукове українознавство. Такими предметами повинні бути: українська мова, українська література, український фольклор, історія українського народу і української території з найдавнішніх часів, історія українського мистецтва, археологія України, етнографія, етнологія і антропологія українського населення, українське право (огляд політичного і адміністративного устрою різних часток української території, що входили до складу різних держав і діючих в них законодавств), фізична географія української території, економіка і статистика України (у зв'язку з економічною історією і економічною географією), статистика та географія медична, а також допоміжні історичні науки (палеографія, дипломатія, сфрагістика, архівна і бібліотечна справа). Якщо придивитися ближче, зауважував вчений, то у цьому переліку дисциплін не можна знайти ні одної, яка б не входила, принаймні частково, в університетські курси. Але тут немає потреби дотримуватися старих університетських шаблонів у створенні такої нової галузі, якою буде система українських дисциплін, навпаки – треба активно використовувати ті нові досягнення, які має сучасне наукове життя [1, с. 42-44].

Досить інтересною є пропозиція М. Грушевського, висунута ним пізніше, у 20-х роках XX ст.; з метою поглиблення українознавчих досліджень: відкриття такого напряму, як історичне районознавство України [6, с. 54-55].

Завдання цього напряму, на думку вченого, повинні полягати в з'ясуванні «для пізнання загального соціального процесу в даних фізико-географічних умовах, про

котрі нас інформують результати географічного обслідування – як при даних прикметах ґрунту, клімату, заводнення, комунікаційних і транспортних засобах розвивалось в різних районах заселення, які воно приймало форми і як змінялись колонізаційні течії, які приносили впливи і зв'язки культурні. Як формувались економічні і культурні центри і ставали соціально і політично правлячими центрами [6, с. 54].

Особливу увагу М. Грушевський приділяє розв'язанню такого складного питання, як мова викладання, співвідношення державної і місцевої мов у викладанні. Він відзначив, що це абсолютно різні речі – викладання українських дисциплін, незалежно від мови викладання і викладання українською мовою. Перше – це постулат не тільки український, друге – це вимога українського культурно-національного розвитку. Кожен українець, який усвідомлює культурно-національні інтереси свого народу, повинен стояти за те, щоб в університетах України всі курси університетської програми викладались українською мовою, бо «першим же й невідмінним засобом і знаряддям національного життя являється культурна мова, здатна служити органом культурного життя в усяких сферах і проявах його» [4, с. 7].

Вимогу допущення української мови в університетське викладання М. Грушевський вважав настільки органічно складовою частиною українського культурного розвитку, що боротися з цією вимогою – значить виступати проти прагнень українців до культурного самовизначення, самостійного культурно-національного розвитку. Вчений проводив ідею, що академічна, університетська наука на національній мові являє собою певне свідчення культурної повноправності нації. Незалежно від чисельності цієї нації, ступеня її політичних, економічних і культурних сил, практичних і духовних обдарувань, вона почуває себе тоді культурною нацією і усвідомлює за собою моральне право вимагати і від інших такого ж ставлення до себе. Ось чому у всіх народностей, які виборюють свої національні права або репутацію культурної нації, констатував він, ми бачимо прагнення, щоб мати свою вищу школу, з викладанням рідною мовою, принаймні викладання в університетах хоча б деяких предметів рідною мовою [1, с. 29-30].

Але, враховуючи багатонаціональний (вірніше сказати багато етичний) склад населення України, М. Грушевський писав, що питання про мову викладання в школах початкових або вищих не залежить від питання про державну мову і його треба вирішувати з точки зору просвітительних і культурних інтересів місцевого населення. З того часу, як універсальна наукова мова, латинська, була замінена різними культурними мовами, від самої людини залежить знанням культурних мов розширяти галузь, з якої вона може зачерпнути для себе культурний матеріал, і саме цим досягається універсалізм, а не турботами про одноманітність у кордонах даної держави і штучним розвитком в ній державної культури і мови.

Дуже важливо, зазначає М. Грушевський, відродити у самої української суспільності поважання до своєї мови як культурного знаряддя, до своєї народності як вповні поважного і цінного культурного фактора. Тому це академічне питання в дійсності дає ключ до націоналізації середньої школи, до справи переходу народних мас до своєї народної мови як органу освіти і культури. «Треба горнутися до свого українського, заохочувати до нього, розширювати його всякими способами…, - писав вчений – І наш народ не іншою дорогою виб'ється з теперішніх злиднів, як тільки тримаючися свого, розширяючи освіту на рідній мові, а з освітою доходитиме і всякого ладу і права» [5 с. 25].

Але утворення кафедр українознавства, введення в програми певних предметів – це тільки одна сторона справи, друга, ще важливіша – їх забезпечення, кадрове питання: від того, як, якими людьми будуть утворені ці кафедри, хто буде викладати предмети українознавства, в вирішальній мірі залежатиме те, наскільки ті кафедри, те викладання будуть задовольняти потреби українського життя. Викла-

дання українських дисциплін людьми випадковими, котрі не матимуть нічого спільного ні з інтересами українського культурного життя, ні з інтересами науки, призведені до бойкоту українських дисциплін навіть самими українцями. М. Грушевський пропонує подбати заздалегідь про кадровий склад і організувати приватний інститут українознавства, так званий «український інститут суспільних наук» і завдяки його приватному характеру вивести цей заклад з-під впливів офіційної політики [7, с. 420-424].

Тут треба сказати, що сам М. Грушевський спрямовував великі практичні зусилля у цьому напрямі. Але реалізувати цю ідею, хоча і не повністю, йому вдалося лише в еміграції, коли по виїзді за кордон він проголосив ідею створення єдиного (об'єднавчого для різних соціальних та політичних течій) наукового центру – Українського соціологічного інституту (УСІ) серед завдань якого – дослідження соціальних рухів, популяризація досягнень соціологічних центрів у середовищі українського громадянства, підтримка зв'язків з міжнародними організаціями, інформування їх про соціальні рухи в Україні та українські соціологічні дослідження, на початку 1920 р. заходами вченого виникло товариство оцінки нових Республік Східної Європи. Діяльність УСІ, а також підготовка досвідчених дослідників в різних галузях соціології та залучення їх до самостійної наукової праці на культурно-історичному та соціологічному матеріалі загальному і українському, розпочалася у Відні з підготовки підручників про Україну на іноземних мовах, збирання бібліотеки, читання лекцій та видання оригінальних історико-соціологічних розвідок.

Взагалі вимоги розвитку освіти і науки на національній основі М. Грушевський визнає одним з найважливіших елементів національно-визвольного руху в Україні, розвитку національної самосвідомості українців.

Таким чином, М. Грушевський вважав розвиток наукового українознавства процесом багатоплановим, конче важливим для політичного і культурного самопізнання і самоусвідомлення українського народу. Але все ж головними умовами досягнення повноти і самостійності національного культурного життя і подальшого розвитку національної індивідуальності вчений вважав, по-перше, знання народом своєї історії, яка сама по собі є «національною самосвідомістю», по-друге, культуру мови, як першої ознаки національної особливості і показника культурної цінності народу [1, с. 13, 29].

Звернення до історії українського народу М. Грушевський підпорядкував конкретним запитам свого часу, шукаючи відповіді на головні питання суспільного життя. Оцінюючи значення історії в цьому аспекті, він вказував на те, що історія являється кінець кінцем цементом, яким держиться всяке людське пожити, всякий громадський зв'язок [2, с. 56]. Історія свого народу і свого краю вказує місце і роль даного моменту в історичнім розвитку краю і народу: значення і вартість тих чергових досягнень, які стоять в даний час з врахуванням історичної традиції й історичного розвитку потреб і вимог. Історія всесвітня, встановлюючи цю історичну картину свого краю чи народу в загальну перспективу світову,даючи відповідний масштаб для об'єктивної оцінки її змісту, запобігає переоцінці цих національних мотивів, інтересів, заслуг і обов'язків з становища загального історичного процесу, остерігає від непомірності в національних домаганнях, від непомірної переоцінки своїх національних вартостей, заслуг і інтересів. В епохи інтенсивного національного будівництва такі корективи проти гіпертрофії національного в суспільних процесах дуже потрібні, вони сприяють адекватному формуванню національної самосвідомості і політико-творчих процесів.

Вивчення теоретико-методологічних розробок М.Грушевського та інших видатних мислителей минулого, історичного досвіду у галузі організації освіти в Україні значною мірою активізують механізми практичної діяльності, формують науково-дослідні уміння, стійкий інтерес до інноваційних технологій, а відтак – формування

спеціальних компетентностей, необхідних у професійній науково-педагогічній творчості діячів науки і культури, і духовне збагачення нації в цілому.

Список використаних джерел

1.Грушевский М. Вопрос об украинских кафедрах и нужды украинской науки / М. Грушевский. – С.-Петербург: Типография т-ва «Общественная польза» . – 1907. – 48 с. 2.Грушевський М. На порозі нової України. Гадки і мрії /М. Грушевський . – Київ: Друкарня акц. т-ва. «Петро Барський у Києві» . - 1918. – 120 с. 3.Грушевский М. Освобождение России и украинский вопрос. Статьи и заметки / М. Грушевский. – С.-Петербург: Типография т-ва «Общественная польза» . – 1907. – 294 с. 4.Грушевський М. Про українську мову й українську справу. Статті й замітки / М. Грушевський.– Київ: Друкарня П. Барського. –1907.– 23 с. 5.Грушевський М. Про українську мову і українську школу / М. Грушевський – Київ: Веселка. – 1991. – 46 с. 6.Грушевський М. Степ і море в історії України / М. Грушевський // Український історик. – 1991-1992. - № 3-4; 1-4. – С. 54-68. 7.Грушевський М. Чи не спроможемось?/ М. Грушевський // Літературно-науковий вісник. – 1907. – Т. 40. – червень. – С. 418-425.

К. В. Ігнатенко

РОБОТА СПЕЦІАЛІСТІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ З РОДИНАМИ ДІТЕЙ, ЩО МАЮТЬ ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ

Сьогодні в Україні дуже важливою є проблема освіти дітей з особливими освітніми потребами. У зв'язку з цим розширюється та удосконалюється мережа навчальних закладів компенсуючого типу (санаторні та спеціальні), в яких перебувають хворі діти і діти з вадами психофізичного розвитку. Але разом з цим більш широкого розвитку набуває й інклюзивна освіта, яка передбачає, що діти з особливими освітніми потребами відвідують звичайний дитячий садок, школу, навчаються і виховуються разом зі своїми ровесниками [1, с.14].

Тривалий час спеціальна психологічна і педагогічна допомога спрямовувалася винятково на дитину з вадами психофізичного розвитку. І лише протягом останніх років у центрі уваги спеціалістів постала сім'я, в якій така дитина виховується. В сім'ях, що виховують дітей з вадами психофізичного розвитку, багато проблем. Серед них такі як: негативне ставлення до дитини з вадами; осуд або жалість з боку оточуючих, зокрема і спеціалістів; болісне реагування батьків на визнання їхньої дитини такою, що має вади психофізичного розвитку; не погодження із направленням дитини до спеціального навчального закладу, штучне ізолювання дитини від спілкування з однолітками і соціуму. Найбільш поширеними є такі помилки у сімейному вихованні дітей з вадами: 1) надмірна опіка дитини, ставлення до неї як до сильно хворої, виконання за неї всіх справ, принесення себе у жертву дитині; 2) відсутність уваги і необхідного виховання, ставлення до дефекту як до тимчасового явища; 3) пред'явлення дитині вимог як до здорової дитини – без урахування її проблем і можливостей; 4) презирливе ставлення до дитини, приниження, сприймання її як сімейного тягаря і ганьби; 5) небажання радитися зі спеціалістами, виконувати їхні рекомендації, навчати дитину у закладі корекційної освіти.

Неправильне ставлення до дитини призводить до ускладнень у її розвитку, «звуження» навколишнього світу, виникнення у неї психологічних комплексів і негативних рис характеру, внаслідок чого особистість дитини дуже страждає. Отже, повноцінне включення дитини з вадами психофізичного розвитку у соціальне середовище потребує насамперед адекватного ставлення до неї її сім'ї. Сформувати його можуть спеціалісти: корекційні та соціальні педагоги, психологи, медики.

Основною метою роботи із сім'ями, які виховують дитину з вадами у розвитку, є надання батькам кваліфікованої допомоги. Працюючи з батьками, педагоги ставлять собою такі завдання: 1) допомогти сформувати адекватні взаємостосунки між батьками, іншими членами сім'ї та дитиною з вадами психофізичного розвитку; допомогти дорослим створити комфортну для такої дитини сімейну атмосферу; 2) розширити інформованість батьків про потенційні можливості дитини, її перспективи у різних

аспектах життя; 3) створити умови для активної участі батьків у вихованні та навчанні дитини; 4) підвищити рівень психічного здоров'я самих батьків.

Однією з важливих умов успішної співпраці із сім'ями є їх психолого-педагогічне вивчення. Спеціалістам навчальних закладів необхідно знати інформацію про: склад сім; соціальний статус сім'ї; культурний та освітній рівень батьків; становище дитини у сім'ї; стосунки батьків зі спеціалістами навчального закладу та батьками інших дітей класу; педагогічну компетентність батьків у вихованні дитини з вадами психофізичного розвитку; готовність батьків співпрацювати зі спеціалістами навчального закладу та їх безпосередню практичну участь у процесі корекційної роботи.

Метою вивчення сім'ї має бути встановлення рівня педагогічної роботи з дитиною. Ефективними методами дослідження сім'ї є такі:

1) аналіз відповідної документації навчального закладу – вивчення медичних карток дітей, особливих справ, характеристик, відомостей про результати роботи практичного психолога, соціального педагога, вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога з дітьми та їхніми сім'ями. Аналіз такої інформації дає змогу зробити висновок про склад сім'ї, причини відхилень у розвитку дитини, ступінь її інтелектуального і психофізичного розвитку, умови життя родини;

2) спостереження за стосунками дітей з батьками, реакцією батьків на одержані від вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога, вчителя, домашні завдання, успіхи та невдачі дитини у розвитку і набутті досвіду;

3) бесіда з дитиною – запитання дітям слід спрямовувати на з'ясування ставлення батьків до виконання з дитиною одержаних від спеціалістів домашніх завдань, психологічну атмосферу у сім'ї.

4) анкетування батьків – можна використовувати різні за змістом і характером анкети. Насамперед слід запропонувати батькам заповнити анкету, яка дасть змогу одержати найбільш повні відомості про дитину, а надалі – ті анкети, які дадуть інформацію про сім'ю у цілому, інтереси та труднощі дитини тощо. Досвід свідчить, що результати анкетування дають змогу спланувати роботу з дитиною та її сім'єю з урахуванням особливостей сімейних стосунків;

5) обмін думками між вчителями та вчителем-дефектологом, практичним психологом, вчителем-логопедом, соціальним педагогом, лікарями з метою вироблення оптимального змісту та форм співпраці спеціалістів з батьками дітей в умовах комплексної роботи навчального закладу.

Можна виділити такі напрями у роботі із сім'ями:

1) *залучення батьків до корекційно-виховного процесу* – переконання батьків, що їхня дитина потребує спеціальної допомоги, додаткової уваги; формування віри, що лише за допомогою родини вона зможе подолати труднощі у психофізичному розвитку;

2) формування задоволеності батьків процесом розвитку дитини – показ досягнень у розвитку дитини, навіть мінімальних;

3) *розкриття перед батьками творчих підходів до навчання та виховання дитини* – формування певних дефектологічних знань і вмінь; навчання батьків корекційним прийомам роботи з дитиною вдома.

Форми та зміст роботи з батьками визначають диференційовано – залежно від ступеня готовності батьків до співпраці. Наведемо деякі форми роботи з батьками дітей, які потребують психофізичної корекції.

Індивідуальне консультування має велике значення для роботи з батьками, оскільки дає змогу реалізувати диференційований підхід. Індивідуальні консультації проводять за запрошенням спеціаліста або на прохання батьків раз на тиждень у певний день. Консультувати батьків можна з *таких питань*: 1) повідомлення про результати психолого-педагогічного обстеження дитини, особливості її розвитку, розкриття її сильних і слабких сторін – на початку навча-

льного року; 2) показ прийомів корекційної роботи з дитиною; 3) інформування про успіхи дитини та ті проблеми, на які потрібно звернути увагу вдома, про різні аспекти розвитку і навчання дитини.

Одним із завдань індивідуального консультування є навчання батьків способам співпраці з дитиною (ігри, читання, спілкування), не буде ефективною, якщо у ній не братимуть участь члени сім'ї.

Групові форми роботи з батьками дітей з вадами психофізичного розвитку зазвичай проводять у спеціальних групах. До таких групових форм роботи відносять: дні відкритих дверей; анкетування; батьківські збори; тематичні консультації; інформаційно-методичні виставки; відкриті заняття; спільний перегляд відеоматеріалів з певної проблеми.

Роботу з батьками дітей з особливими потребами доцільно вибудовувати поетапно і починати не з традиційних батьківських зборів, а з дня відкритих дверей. Адже навіть якщо батьки знають про те, що у навчальному закладі є вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, соціальний педагог, практичний психолог, вони не завжди уявляють, чим займаються ці спеціалісти.

Отже, незважаючи на актуальність корекційної роботи з дітьми, що мають певні психофізичні обмеження й потребують особливих освітніх умов, соціально-педагогічна підтримка родин цих дітей є вкрай важливою. Цю роботу проводять найперше працівники освітніх закладів: соціальні педагоги, психологи, логопеди, дефектологи, адміністрація школи й, звичайно, вчителі. Завдання такої роботи – надання знань з питань організації навчання «особливих» дітей, інформування про можливості загальноосвітнього закладу, а також отримання психолого-педагогічної допомоги й консультацій.

Список використаних джерел

1.Актуальні питання інклюзивної освіти: навчальний посібник / укладач Н. В. Заєркова – Луганськ: ЛО ІППО, 2012. – 93 с. 2.Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: науково-методичний збірник. – К.: ФО-П Придатченко П.М., 2007. – 336 с. 3.Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія / А.А.Колупаєва. – К.: Педагогічна думка, 2007 р.– 458 с.

А. В. Кравченко, Л. П. Корогод

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ КОМПОНЕНТ У ВИКЛАДАННІ КУРСУ «ІСТОРІЯ І КУЛЬТУРА УКРАЇНИ» У ВУЗІ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО ПРОФІЛЮ

Підвищення вимог до підготовки спеціаліста у системі вищої освіти України, в тому числі і фізкультурно-спортивного профілю, передбачає збагачення змісту та оптимізації композиції соціально-гуманітарної складової [6, с. 54]. Це зумовлено тим, що, отримуючи освіту у виші фізкультурно-спортивного профілю, молодь знаходить себе як у викладацькій і тренерській діяльності, так і у службі у підрозділах Збройних Сил України, Служби Безпеки України, Міністерства надзвичайних ситуацій і внутрішніх справ, Департаментах освіти і науки, комітетах у справах молоді та спорту, займається тренерською і педагогічною роботою за кордоном тощо. Означена діяльність окрім фізичної досконалості вимагає набуття певного соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, гуманістичної спрямованості світогляду, формування високої культури особистості в цілому.

Актуальність літератури і мистецтва для студентів є значущою, по-своєму важливою для вибудовування системи цінностей, формування світогляду, впливу на соціальну ситуацію тощо. Художній твір, писаний у свій час і умовно змодельований світ у ньому допомагає читачеві створити таке дискурсивне поле, яке відповідає його літературному розвиткові, естетичним смакам, уподобанням [7,с.8].

Саме мистецтво слова покликане формувати гуманістичні цінності, патріотизм, естетичний смак і широкий культурний кругозір студента галузі фізичної культури і спорту, його освіченість, що є невід'ємним етико-моральним складником творчої особистості нашого сучасника. Відтак виховання творчої особистості, любові до Вітчизни, рідної мови і культури, гуманізму неможливі без вивчення на заняттях з «Історії і культури України» творів нашого письменства.

Свого часу видатний український історик, суспільно-політичний діяч М. Грушевський (менш знаний як літератор і історик української літератури), досліджуючи літературний процес з позицій історичної і політичної наук, вважав його важливим аспектом національно-культурного життя. Вчений прагнув збагнути складний комплекс соціально-політичних і культурологічних проблем українства не лише в межах своєї науки, а й у широкому філософсько-світоглядному контексті. Так, розробка концепції української національної свідомості у творчості М. Грушевського дістала оригінальне звучання: він приділяє багато уваги розгляду її в аспекті структурно-функціонального аналізу культури і огляду шляхів її впливу на політичний процес. Суть такого підходу він пояснив так: при вивченні історії «соціально-політичних форм і установ» історикові важливо знати не тільки як проходили події, але й «як вони були прийняті і відчуті сучасниками, як переломилися в їх свідомості і які враження й настрої серед них викликали» . Одночасно треба досліджувати і безпосередній зріст «свідомості в громадянстві і масах: їх усвідомлення соціальне і політичне, державне і національне, бо в цьому піднесенні індивідуального і колективного самопочуття треба шукати зв'язків різних пізніших соціальних і культурних явищ, які надають новий характер українському життю» [2, с. 6]. Таким чином, увага історика літератури повинна зосереджуватись не на письменності взагалі, а на тих літературних зразках, які відповідають «естетичним вимогам» даної доби і які впливають на настрій і волю слухача чи читача. Крім того, «що займало історію літератури, як дисципліну філологічну, не повинно ні на хвилю ослаблювати головного, соціального інтересу її як дисципліни соціологічної» [3, с. 21].

Беручи до уваги вищеозначені методологічні настанови, особливо хотілось би зупинитися на цілісній картині українського літературно-мистецького процесу XX – поч. XXI ст., показати студентам загальний його зміст, здобутки в галузі проблематики творів, жанрів, художні відкриття митців, особливості моделювання картини світу, з'ясування ідейно-естетичної концепції людини й дійсності, стильові течії та напрями, філософію.

Важливо, що поряд із життєписами Павла Тичини, Максима Рильського, Олександра Довженка, Остапа Вишні, Олеся Гончара, Михайла Стельмаха, Павла Загребельного, Івана Драча постають творчі портрети забутих, викреслених з ідеологічних міркувань з історії літератури, репресованих, але реабілітованих за роки незалежності письменників Богдана – Ігоря Антонича, Миколи Хвильового, Валер'яна Підмогильного, Григорія Косинки, Уласа Самчука, Євгена Маланюка, Олега Ольжича, Олени Теліги, Василя Стуса та ін.

Принципи історизму, науковості, доступності й глибини в інтерпретації художніх творів є головними в процесі вивчення культурного літературного процесу XX – поч. XXI ст. на заняттях з «Історії і культури України» .

Головна увага студентів також зосереджується на висвітленні картини українського національного відродження 20-30-х рр. XX ст., утвердження модернізму та його стильових течій [4, с. 79]. Студенти дізнаються про художню своєрідність неоромантизму, символізму, імпресіонізму, експресіонізму, футуризму, авангардизму, неокласицизму, сюрреалізму, особливості розвитку лірики, прози, драматургії, театру, новаторство Леся Курбаса як режисера світового рівня. Стисло, але вичерпно ми намагаємося проаналізувати характер художніх шукань митців, що належали до літературних угруповань «Біла студія», «Фламінго», «Плуг», «Гарт»,

«Вапліте», «Західна Україна», «Ланка», «Логос». Це стимулює інтерес до рідної літератури, допомагає в осмисленні естетичних відкриттів митців, творчість яких розвивалася в річищі світового письменства, що в свою чергу формує у студентів вишів фізичної культури і спорту національну гордість за рідну літературу.

Позитивне враження від сприйняття студентами створює й тема, присвячена історичній прозі другої половини ХХ ст., яка формувала історичну пам'ять народу, виконувала світоглядні, державотворчі функції, захищала моральні й духовні цінності, утверджувала гуманізм, повагу до інших культур і народів. На наш погляд, нині в глобалізованому світі відбуваються процеси дегуманізації, нівеляції, індивідуальності. Ось чому історичний роман осмислює давнину крізь призму сучасності, а питання історичної пам'яті людини – центральне в українській прозі доби.

Пізнаючи свою історію, своє коріння, кожен прагне пізнати себе і своє майбутнє. Коли ця спрага хоч трохи вгамується, людина часткою своєї душі прилучається до безсмертя. Таким є патріотичний пафос історичних романів Семена Скляренка («Святослав», «Володимир»), Павла Загребельного («Диво», «Первоміст», «Смерть у Києві», «Євпраксія», «Роксолана», «Я, Богдан»), Івана Білика («Меч Арея», «Похорон богів»), Раїси Іванченко («Гнів Перуна», «Золоті стремена», «Зрада, або як стати володарем», «Отрута для княгині»), Романа Іваничука («Мальви», «Манускрипт з улиці Руської», «І понад вік триває день», «Орда», «Ренегат»), Миколи Вінграновського («Северин Наливайко») та інших.

Досить новим явищем у вивченні літературних процесів на заняттях з «Історії і культури України» є тенденції розвитку літератури кінця ХХ – початку ХХІ століття. Цей розділ розширює уявлення про сучасну літературу, яку творять кілька поколінь письменників. Цікавим та новим для студентів є характеристика постмодернізму, як літературної течії у світовому письменстві та українській літературі. Його естетичну природу літературознавці пов'язують із плюралізмом – поєднанням різних художніх систем [5, с. 34]. Тому в текстах молодих митців ми простежуємо як співіснують реалізм і бурлеск, неомодернізм і карнавал, художня довершеність і епатаж.

Під час вивчення даного етапу на заняттях ми намагаємося окреслити типи дискурсів, тобто способів і форм організації мовної діяльності (писемної чи усної), стилі, літературні угрупування.

Також намагаємося прослідити як розкривається специфіка заповідально-селянського, феміністичного, постмодерного дискурсів, з'ясовується, що таке масова література, сучасні жанрові форми, як от фентезі тощо. Студенти досить добре орієнтуються у творчості Юрія Андруховича, Любка Дереша, Олеся Ульяненка, Ігоря Римарука, Марії Матіос, Оксани Забужко, Ірени Карпи тощо. Дані автори є досить модними сьогодні, молодь їх читає, порівнює з іншими сучасними закордонними авторами такими як Габріель Гарсія Маркес, Жозе Сарамаго, Хуан Бас, Грегорі Девід Робертс.

Такі порівняння відзначаються великим креативним потенціалом та формують естетично й духовно багату особистість.

Отже, на заняттях з «Історії і культури України», вивчаючи літературно-мистецькі процеси ХХ – початку ХХі століття ми намагаємося складний історико-літературний матеріал викладати цікаво, доступно, спрямовуючи студентів на самостійне здобуття знань і заглиблення в ідейно-художній світ творів. Намагаємося спонукати студентів не тільки прочитати критичні матеріали та аналіз творів, але і викликати бажання прочитати ці твори в оригіналі, де читач знайде «самого себе», відчує внутрішнє бажання конструювати власний текст як оригінальний, актуальний для нього – людини інформативної культури, здатної по-новому відкривати світ [7, с.11]. Це дає змогу студентам вільно висловлювати свої судження та творчо мислити. Водночас висвітлення української літератури сприяє національному самоусвідомленню, відчуттю своєї причетності до європейської спільноти. Бо як

твердив Б.-І. Антонич – «Література мусить завжди висловлювати свою добу, її дух, настрої, питання, а коли цього не робить, стає для неї чужа. Література повинна завсіди відбивати ритм своєї епохи, бо нерівномірність витворює між ними віддаль, а пізніше навіть пропасть. Мистецтво без животворчих подувів дійсності замикається в собі, дебіліє, а далі замерзає» [1].

Список використаних джерел

1.Антонич Б.-І. Національне мистецтво. Спроба ідеалістичної системи мистецтва [Електронний ресурс] / Б.-І. Антонич. – Режим доступу: http: / antonych.sumno.com / post / b-i, antonych-natsionale-mystetstvo. 2.Грушевський М. Історія України – Руси: в 10 Т. – Т.9 /кн. 1/ М. Грушевський . – К.: Державне видавництво України. – 1928. – 603 с. 3.Грушевський М. Історія української літератури: в 5 Т. – Т. 1 /ч. 1/ М. Грушевський. - Київ – Львів: З друкарні наукового товариства ім. Шевченка. – 1923. – 360 с. 4.Омельчук О. Літературні ідеали українського вістниківства (1922-1939) : монографія / О. Омельчук. – К. : Смолоскип, 2011. – 336 с. 5.Поліщук О. Автор і персонаж в українській новітній прозі: монографія / О. Поліщук. – К.: ПЦ «Фоліант», 2008. – 176 с. 6.Формування гуманістичного світогляду молоді у сфері фізичної культури і спорту: науково-методичний посібник / За ред. Л.П. Корогод. – Дніпропетровськ: ДДІФКіС, 2012. – 110 с. 7.Шуляр В. Вивчаємо новочасну літературу / В. Шуляр // Дивослово. – 2012. - № 2. – С. 8-12.

В. Д. Мулявка, С. М. Оксамитна

КУЛЬТУРНИЙ І ЕКОНОМІЧНИЙ КАПІТАЛ СІМ'Ї ЯК ЧИННИКИ ОСВІТНЬОЇ НЕРІВНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ УЧНІВ ШКІЛ З НАЙНИЖЧИМ РЕЗУЛЬТАТОМ ЗНО)

Незважаючи на конституційно закріплену рівність у доступі до освіти, якість отриманих послуг і освітня траєкторія дитини залежать від соціально-економічного походження [5]. Як показує дисперсійний аналіз, статистично значущий вплив на результати зовнішнього незалежного оцінювання (надалі ЗНО) здійснює тип школи та місце поселення [4]. Окрім цього, не варто недооцінювати і вплив сім'ї на освіту дитини. Згідно з теоретичним концептом П. Бурдьє, сім'я є носієм культурного й економічного капіталу, що визначає доступ дитини до ресурсів, необхідних для навчання [1; 6].

З метою перевірки концепції П'єра Бурдьє в контексті українського суспілльства використано глибинні напівструктуровані інтерв'ю з вчителями української мови та літератури. Вибірка дослідження формувалася зі шкіл, які мали найнижчі середні бали ЗНО в 2014 році. З 12 відібраних шкіл усі виявилися сільськими, розташованими в різних регіонах України. У якості безпосередніх одиниць аналізу з 12 шкіл за принципом доступності було обрано 7.

Економічний капітал сім'ї.

Обмежені можливості позашкільного навчання. У сільській місцевості можливості позашкільного навчання є досить обмеженими: «*Репетиторство не дуже багато учнів використовують. Якщо взяти з класу, то це мабуть, може, учня три-чотири з класу, але теж не з усіх класів. Підготовчі курси діти теж здебільшого не відвідують. Скоріш за все це пов'язано з тим, що, ну, ми далеко так знаходимося, знаєте, до всіх навчальних закладів. Це ж треба поїхати, знову ж таки, складно матеріально.*» (с. Коблево, Миколаївська область).

Таким чином, обмеження фінансових можливостей використання додаткових ресурсів підготовки до ЗНО, внаслідок інфраструктурної специфіки, ускладнюється ще й необхідністю подолання з цієї метою великих відстаней. Це призводить до того, що школярі, які проживають у віддалених від міст селах, фактично позбавляються можливості користуватися послугами репетиторів і відвідувати підготовчі курси, об'єктивним наслідком чого є гірші результати незалежного оцінювання.

Вибір освітньої траєкторії. Вища освіта в сільській місцевості може розглядатися як фінансовий ризик, що ще більше ускладнює підготовку до незалежного

оцінювання і вступ до ВНЗ випускників сільських шкіл. У багатьох випадках це призводить до того, що сім'я приймає рішення про обрання менш ризикової освітньої траєкторії, яка потребує менших фінансових затрат, як то здобуття професійно-технічної освіти.

Ось як пояснила відтік більшої половини класу після отримання свідоцтва про базову загальну середню освіту одна з респонденток: «*Я говорила з батьками, які вирішили своїх діток забрати з десятого класу. Вони говорять, що така ситуація у сім'ї, коли треба ще й стипендія. Кажу: «ну, дитина повинна сама вибрати, не ви ж вирішуєте, і що та стипендія, - це крапля в морі буде до вашого бюджету*». – *«Ну, ми так вирішили»«*(с. Саївка, Дніпропетровська область).

Вибір навчального закладу. Від фінансової спроможності батьків залежить і вибір навчального закладу: «*В Київ у нас вступила одна дитина тільки із випуску, це чотири роки тому, а так більше не пробують діти в Київ. Ви знаєте, це все у фінансах можливо заключається, чи вступити до Миколаєва-Одеси, чи вступити до Києва. Ближче ж то до Миколаєва доїхати, чим до Києва. Знову ж таки фінанси*» (с. Коблево, Миколаївська область).

Таким чином, фінансові проблеми є вагомим обмеженням економічного капіталу сім'ї у сільській місцевості, що сприяє відтворенню освітньої нерівності. Обмеженість матеріальних ресурсів впливає на вибір освітньої траєкторії не на користь вищої освіти, значно ускладнює підготовку до ЗНО, і, навіть за умови складання тесту, призводить до вибору випускниками сільських шкіл менш престижних ВНЗ із нижчою якістю освітніх послуг.

Культурний капітал сім'ї.

Специфіка сприйняття освітніх реформ. У сільській місцевості процес сприйняття нововведень, як правило, є тривалішим, аніж у міському середовищі. Це пов'язано насамперед з проблемою інформаційної ізоляції і відсутністю роз'яснювальних кампаній, що мали б на меті ознайомлення населення із змістом впроваджуваних реформ. Якщо в містах така інформація є значно доступнішою, зокрема у зв'язку з розповсюдженістю Інтернету, то в сільській місцевості це значно ускладнюється тим фактом, що частка користувачів глобальної мережі серед жителів сіл складає лише третину [2].

Інтерв'ю з вчителями сільських шкіл свідчать, що незважаючи на більш, ніж 10-літній досвід впровадження ЗНО, цей механізм вступу до вищих навчальних закладів ще й досі викликає у жителів сільської місцевості тривожні відчуття: «*чогось батьки тестами залякані*», пояснюючи це тим, що: «*мало інформації*» (с. Верхівка, Вінницька область). Порівнюючи вступні іспити, звичні для старшого покоління як єдино можливий механізм вступу до ВНЗ, з незалежним оцінюванням, частина респонденток зазначила, що попередня система сприймалася батьками як більш зрозуміла, тоді як брак знань про ЗНО викликає страх і створює ілюзію того, що «*тести купуються*» .

Обмежена участь батьків у навчальному процесі. Варто враховувати, що участь сім'ї у навчальному процесі та, як наслідок, успішність дитини, тісно корелюють зі сферою зайнятості батьків і з їх рівнем освіти, який, згідно з дослідженням міжгенераційної освітньої мобільності С. Оксамитної, має здатність до відтворення. [3] Адже для того, щоб продуктивно допомагати дитині в навчанні, треба бути носієм відповідного культурного капіталу.

Перспективи здобуття вищої освіти для дітей з сільської місцевості за даним критерієм також є невтішними. Як зазначила вчителька Зарубинецької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів, розповідаючи про батьків своїх учнів: «*В журналі все написано, от одинадцятий клас. Оці, що є, вищий рівень освіти, так, в моєму класі жодного немає з вищою освітою. Є і незакінчена середня даже»* (с. Зарубинці, Житомирська область)

Культурально зумовлені практики розподілу часу дитини. Окрім фінансо-

вих проблем, що перешкоджають вступу до ВНЗ випускників сільських шкіл, обмеження працевлаштування у сільській місцевості формує також специфічний культурний капітал місцевих жителів, зумовлений тим, що ведення домашнього господарство становить значну частку доходу більшості сільських сімей.

Тож на шкільному навчанні значною мірою позначаються практики залучення дітей до роботи по господарству: «*Важко, діти допомагають. Буває таке, що ось осінню навіть ми йдемо на зустріч батькам, осінь в нас, як тільки починається череда, дітей ми відпускаємо на городи. Батьки пишуть довідки, ми несемо за них відповідальність, але потім вони будуть доганяти. Ми на зустріч ідемо, якщо дитини немає, бо це їхній заробіток родини, молоко, масло*» . (с. Гнилиця, Харківська область).

Усвідомлення впливу культурного й економічного капіталу сім'ї на відтворення освітньої нерівності є важливим у контексті реформування інституції освіти. Одним із механізмів створення рівних можливостей здобуття вищої освіти упродовж останніх років можна було б вважати запровадження ЗНО. Проте умовність цього заходу очевидна, меритократичний принцип запроваджується до молодих людей, які перебували в зовсім нерівних умовах і відповідно до культурного та економічного капіталу сім'ї мають принципово різний доступ до необхідних для навчання і підготовки до ЗНО ресурсів.

Список використаних джерел

1.Бурдье П. Формы капитала [Електронний ресурс] / П. Бурдье. – Режим доступу: http://bourdieu.name/bourdieu-forms-of-capital. 2.Динаміка використання Інтернет в Україні [Електронний ресурс] / Київський міжнародний інститут соціології. – 2013. – Режим доступу: http://www.kiis.com.ua/?Lang=ukr&cat=reports&id=199&page=1. 3.Оксамитна С. Міжгенераційна класова і освітня мобільність / Світлана Оксамитна. – К.: НаУКМА, Аграр Медіа Груп, 2011. – 287 с. 4.Оксамитна С. Тип школи та місце проживання як чинники диференціації результатів зовнішнього незалежного оцінювання // Грані. Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах. – 2015. – № 5 (121). – С. 46–52. 5.Світящук І. Інституційна дискримінація в освіті / І. Світящук, І. Совсун // Повсякденні практики інституційної дискримінації: український вимір. – К.: Центр дослідження суспільства, 2013. – 67 с. 6.Bourdieu P. The inheritors: French students and their relation to culture. / Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. - Chicago: University of Chicago Press, 1979. – 158 p.

Т. С. Савенко

ДОСВІД НТШ У ЗАСНУВАННІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ТАЄМНОГО УНІВЕРСИТЕТУ У М. ЛЬВОВІ

Важливе місце у діяльності НТШ займала інтенсивна праця щодо організації та координування діяльності нелегального вищого навчального закладу – УТУ. Перша світова війна стала на перешкоді реалізації задумів українців щодо заснування університету у Львові. Після польської окупації Львова університет ім. Франца І полонізовано, його приміщення перейшло у відомство військових. Кількість викладачів і студентів скоротилася у декілька разів, заняття припинилися [1].

14 серпня 1919 р. ректор Львівського університету видав розпорядження, згідно з яким, до навчального закладу мали прийматися лише студенти – громадяни Польської держави, котрі служили у польському війську або громадяни держав, союзних з Польщею. Аналогічне рішення прийняв ректорат Львівського технічного інституту [2, с. 3].

Отож, українська молодь була позбавлена можливості отримати освіту у Львівському університеті і у Польщі загалом. Поступово почали відновлюватися усі довоєнні студентські товариства. Зокрема, представники «Академічної громади» вели переговори з ректором університету про можливість навчання у ньому українських студентів. Ректорат погоджувався прийняти їх за умови, що вони, за-

повнюючи формуляр, у графі «державна приналежність» напишуть «Польща» . На такі умови молодь не погоджувалося [3, с. 66].

У відповідь на це НТШ вирішило, що настав час для негайного відкриття українського вищого навчального закладу. Частина української студентської молоді сприйняла створення українського університету як осередку антипольської діяльності. Уже 19 серпня 1919 року дійсні члени НТШ В. Щурат, І. Свєнціцький, І. Крип'якевич, Б. Барвінський та В. Гарасимчук запропонували Головній управі НТШ заснувати українські університетські курси з трьома факультетами. Ця пропозиція була прийнята і для оголошення запису випущено плакат, у якому вказувалися план навчання та лектори з предметів на зимовий семестр 1919–1920 навчального року [4, арк. 3–7].

Упродовж місяця складено програму занять і вже 20 вересня 1919 р. її надрукували у пресі. З такою ж оперативністю 27 вересня 1919 р. польська влада, згідно з розпорядженням (ч. 6818/2993 XIV/19), ці курси заборонила. Ще двічі робилася спроба започаткувати університетські курси [5, арк. 17 зв.].

Офіційного дозволу для проведення навчання на українських університетських курсах легально, отримано не було. Але навчання на них тривало. Викладачів рекомендувало НТШ, доцентами вважалися ті, хто мав ступінь доктора, причому усі вони працювали безкоштовно. Складанням навчальних планів і програм керували відповідні секції НТШ [6, с. 63].

Упродовж семестру навчального 1920–1921 р. наукові семінари на філософському факультеті проводили члени НТШ: В. Щурат, І. Крип'якевич і О. Макарушка. Лекції на цьому факультеті погодинно щотижня читали з україністики – В. Щурат, К. Студинський, І. Брик, І. Свєнціцький, професор Л. Білецький; з історії – І. Крип'якевич, М. Кордуба, з філософії – С. Балей, І. Раковський, з класичної філософії – Е. Макарушка, М. Галущинський, з фізико-математичних дисциплін – В. Левицький, Р. Цегельський, Р. Кучер, Р. Барвінський. Упродовж навчального семестру наукові семінари на правничому факультеті проводили В. Вергановський, Р. Ковшевич, М. Чубатий, В. Левицький, О. Надрага, В. Охримович, Р. Чайковський, К. Ільницький, на медичному – М. Панчишин, М. Музика, О. Тисовський [7, арк. 9 зв.].

Першим ректором університету став голова НТШ – В. Щурат відомий літературознавець, письменник, професор, доктор наук. Проректором був обраний доктор М. Панчишин, деканом філософського відділу – доктор М. Кордуба, правничого – доктор В. Вергановський. До складу першого сенату ввійшли 11 науковців НТШ [8, арк. 2–3].

Робота щодо формування структури університету, кафедр, програми занять, добору лекторів повністю була виконана ученими НТШ. Курс лекцій, що читався в університеті, відповідав навчальному плану провідних університетів Західної Європи. Підбір окремих предметів пов'язувався особистими науковими зацікавленнями учених НТШ. У структуру університету входили й технічні курси, їх закінчили 112 студентів [9, арк. 15].

У 1922–1923 навчальному році наукова праця стає інтенсивнішою, студентами (кількість яких сягала 1014), складено 136 фахових іспитів і проведено 1175 годин колоквіумів. Наукова праця зосереджувалася на 65 кафедрах. У 1923–1924 академічному році започатковує свою діяльність під проводом майстра, художника О. Новаківського мистецький факультет [10, арк. 15].

23 жовтня 1921 р. відбулася святкова інавгурація, привітальну промову виголосив проректор, доктор М. Панчишин, у цей час ректор університету В. Щурат знаходився у в'язниці, затриманий 6 жовтня згідно з розпорядженням дирекції поліції (ч. 696/22. ст. 78) [8, арк. 1 зв.].

УТУ намагався брати участь у міжнародному науковому житті. У червні 1922 р. виповнилось 700 років із дня заснування Падуанського університету. З нагоди

ювілею, університет, надіслав вітальну листівку, підписану ректором УТУ В. Щуратом [11, с. 104]. У другій половині червня 1922 р. в Празі проходив конгрес українського студентства західноукраїнських земель та зарубіжжя. На цьому з'їзді питання діяльності українських вищих шкіл, набуло широкого розголосу. Представники УТУ висвітлили умови існування закладу, його переслідування польською владою.

У зв'язку із розпорядженням кураторії Львівської шкільної округи від 11 липня 1923 р. й на підставі подання польської поліції, І. Раковському та іншим викладачам вручено розпорядження, згідно з яким їм категорично заборонялося викладати в УТУ [4, арк. 10–11].

Незважаючи на постійне переслідування, університет продовжував функціонувати. 1 вересня 1923 р. створено мистецький факультет, деканом якого став О. Новаківський. Опікувався факультетом митрополит А. Шептицький [12, с. 297]. Факти присвоєння наукових ступенів (доктора права Я. Олексишину та ін..), це підтверджувало належний фаховий рівень науково-викладацького складу, зусиллями яких цього було досягнуто [11, арк. 13, 16].

Переслідування УТУ продовжувалося і у 1924 р. В ув'язненні у Львові, Станиславові, Перемишлі, Золочеві та інших містах перебували десятки молодих людей [13, арк. 10–11].

Внаслідок переслідування кількість студентів різко зменшилася, випускники, які закінчили навчання залишилися поза потребами держави. Український вищий навчальний заклад втратив свою колишню приваблюючу сил. У червні 1925 р. на засіданні сенату оголошено про його саморозпуск [8, арк. 6].

Отже, заснування НТШ у співпраці з іншими українськими структурами Українського університету в умовах бездержавності набуло важливого значення. Це був підпільний університет європейського типу, котрий виник і функціонував, незважаючи на переслідування польською влади, упродовж шести років. Хоча український університетський проект зазнав невдачі, загалом заходи НТШ щодо заснування вузу є важливою складовою консолідації науковців, студентів, усього українського громадянства.

Список використаних джерел

1. Джерело доступу: http://movahistory.org.ua/wiki/Львівський_(таємний)_Університет. 2.Під знаком «нелегальщини» . Причинки до історії Українського Високого Шкільництва // Діло. – 30 січня 1924. − 4 с. 3.Лазечко П. З історії створення та діяльності Українського таємного університету у Львові (1924–1925 рр.) / П. Лазечко // Український історичний журнал. – 1994. – № 6 – С. 64–71. 4.Центральний державний історичний архів України (ЦДІАЛ України), м. Львів, ф. 310, оп. 1, спр. 2, 11 арк. 5.ЦДІАЛ України, ф. 362, оп. 1, спр. 29, 35 арк. 6.Романів О. Наукове товариство ім. Шевченка й Українське національне відродження / О. Романів // Наукове товариство ім. Шевченка і українське національне відродження: Збірник наукових праць і матеріалів першої наукової сесії. – Львів, 1992. – С. 24−35. 7.ЦДІАЛ України, ф.310, оп. 1, спр. 4, 9 арк. 8.ЦДІАЛ України, ф.310, оп. 1, спр. 9, 12 арк. 9.ЦДІАЛ України, ф.362, оп. 1, спр.39, 49 арк. 10.ЦДІАЛ України, ф.310, оп. 1, спр.142, 118 арк. 11.Мудрий В. Боротьба за огнище української культури в західних землях України / В. Мудрий. – Львів, 1923.– 130 с.12. Головацький І. Віхи української історії. Матеріали періодичних публікацій. Події, публіцистика, імена / І. Головацький. – Львів, 2006. – 299 с. 13. ЦДІАЛ України, ф.310, оп. 1, спр.141, 12 арк.

І. Ю. Скляренко

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МІНІСТЕРСТВА ШЛЯХІВ СПОЛУЧЕННЯ В УКРАЇНІ у 20-60-ті рр. ХХ СТОЛІТТЯ

Проблема періодизації розвитку навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення у 20-60-ті рр. ХХ століття є *частковим виявом загальної проблеми періодизації в історії педагогіки як методологічної*. Не випадково академік О.Сухомлинська вва-

жає цю проблему однією з найголовніших наукових проблем, насамперед, у гуманітарній сфері [13]. Педагогіка ХХ століття в своїй періодизації є зліпком з періодів розвитку українського суспільства. Історики освіти радянського часу найчастіше традиційно «прив'язували» історію розвитку освіти в Україні до історії більшовицької (комуністичної) партії або ж до історії Української РСР (М.Грищенко, 1966; М.Гриценко, 1967; О.Дзеверін, 1957, В.Чепелєв, 1967 та ін.) [3,5].

На цьому фоні виявляється, що навіть визначення поняття періодизації у сучасній українській історико-педагогічній науці нечасто можна зустріти. У цьому відношенні рідкісним виключенням зі значної кількості історико-педагогічних робіт методологічного характеру є монографічне дослідження Н.Гупана, який визначає періодизацію як «логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до кісної характеристики його відносно самостійних етапів» [4].

Сучасні підходи до періодизації історико-педагогічних процесів представлено в роботах Л. Березівської, Н. Гупана, О. Петренко, О. Сухомлинської [1,4,9,13].

Головною проблемою методологічного характеру всередині самого питання періодизації є проблема коректного визначення ***критерію*** означеного процесу. Л. Березівська у питаннях періодизації процесу реформування системи освіти в Україні виходить зі структурно-правового критерію, О. Петренко у своєму дослідженні гендерних підходів у системі освіти України радянського періоду – з культурологічного критерію, Н.Сейко у дослідженні історії доброчинності у сфері освіти України в ХІХ столітті – з суб'єктного, А. Селецький у роботі з проблем розвитку систем професійної підготовки робітничих кадрів в Україні – з нормативно-правового критерію [1,9,11,12].

Крім критеріїв, суттєве значення для розробки періодизації певного історико-педагогічного явища мають *принципи періодизації*, які можна окреслити як певні усталені закономірні зв'язки між причиною і наслідком функціонування історико-педагогічного явища у просторі і часі. Основними принципами розбудови періодизації розвитку навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення в Україні у 20-60-ті рр. ХХ століття можуть бути такі: 1) принцип поєднання і взаємодії головних складових розвитку науки, а саме: зовнішня, що лежить ззовні історії педагогіки, та внутрішня – як логіка руху самої історії педагогіки; 2) принцип урахування одиничних фактів і явищ в особливе інформаційне середовище аналізу історико-педагогічного процесу на загальному фоні історичного розвитку суспільства в обраний хронологічний період; 3) принцип накопичення достатньої кількості історичних відомостей для переходу в нову якість – виділення окремих етапів розвитку історико-педагогічного явища в межах досліджуваного періоду.

Науковці (А.Веселов, М.Пузанов, Г.Терещенко, І.Лікарчук, В.Коваль, О.Коханко та ін.) розробляють періодизацію *професійно-технічної освіти* в СРСР [2,7,10]. *Першу періодизацію* процесу підготовки кваліфікованих робітничих кадрів запропонував *А.Веселов* (1961), який поділив цей процес на такі складові: **Перший етап** - від початку більшовицького перевороту у 1917 році до 1920 року як часу створення перших професійно-технічних навчальних закладів після проведення І Всеросійського з'їзду працівників освіти; **Другий етап** – до 1929 року, коли з'явилася постанова ЦВК і РНК СРСР «Про встановлення єдиної системи індустріально-технічної освіти», де визначалися основні форми професійно-технічної підготовки – шкільне навчання, курсова підготовка для працюючих, заочне навчання; **Третій етап** – до 1940 року, оскільки саме в цьому році Указом Президії ВР СРСР від 2 жовтня 1940 р. № 37 була створена державна система трудових резервів, якій були передані у підпорядкування всі ФЗУ; **Четвертий етап** охопив період 1940-1959 року, тобто до моменту виходу Закону СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти СРСР» . Крім того, Рада Міністрів УРСР 7 липня 1960 р. затвердила «Положення про Головне управління професійно-технічної освіти при Раді Міністрів УРСР», в якому були визначені завдання системи ПТО; **П'ятий, останній**

етап завершився у 1991 році – в цей час спільною постановою Міністерства народної освіти УРСР, Міністерства праці УРСР та Президії Академії наук УРСР № 7/52/59 була затверджена «Концепція професійно-технічної освіти України» .

Ґрунтовно підійшла до процедури аналізу періодизації професійно-технічної освіти в України дослідниця Л.Зельман, оскільки вона співвіднесла етапи розвитку ПТО з етапами розвитку економіки України загалом, а також з етапами розвитку ПТО в інших країнах колишнього «соціалістичного табору» - Болгарії і Польщі [6].

Проаналізувавши кілька варіантів періодизації процесу розвитку професійно-технічної освітив Україні у різних наукових джерелах, зазначимо, що вони значною мірою співпадають у своїх підходах до поділу всього шляху розвитку ПТО в Україні, послуговуючись, насамперед, поняттям «система трудових резервів», а також основними документами про розвиток ПТО. Натомість вважаємо, що у зазначених періодизаціях не враховано *два важливі аспекти*: 1) не означено специфіки динаміки розвитку саме залізничних навчальних закладів, які знаходилися у віданні галузевого міністерства; 2) не враховано специфіки розвитку середніх навчальних закладів МШС на території України, особливо це стосується повоєнного періоду їх функціонування.

На підставі проаналізованих наукових підходів до періодизації історичних процесів у сфері освіти було обрано за основу **структурно-ресурсний критерій**, який визначили таким чином: ***структурний*** аспект – як рівень структуризації відомчої системи освіти у Міністерстві шляхів сполучення (Наркоматі шляхів сполучення) України; ***ресурсний*** аспект – як рівень розвитку різноманітних освітніх ресурсів, що забезпечували розвиток і функціонування середніх навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення у досліджуваний період.

У зв'язку з цим на підставі проаналізованих історичних джерел, та з використанням структурно-ресурсного критерію виділено такі етапи розвитку середніх навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення у 20-60-х рр. ХХ століття: **І етап** – 1922-1932 рр. – етап більшовизації; **ІІ етап** – 1932-1941 – етап створення мережі середніх навчальних закладів на залізницях України; **ІІІ етап** – 1941-1943 рр. – етап окупації; **IV етап** – 1943-1959 рр. – етап технологізації; **V етап** – 1959-1964 – етап скасування.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с. 2. Веселов А. Н. Профессионально-техническое образование в СССР. – М.: Профтехиздат, 1961. – 635 с. 3. Гриценко М.С. Про наукові основи періодизації історії народної освіти в СРСР / М. Гриценко // Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років : тези ювілейної наукової сесії. – К. : Радянська школа, 1967. – С. 124–126. 4. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : А.П.Н., 2002. – 224 с. 5. Дзеверін О. Г. Розвиток історико- педагогічної науки в УРСР / О. Г. Дзеверін // Розвиток народної і педагогічної науки в Українській РСР. 1917–1957. – Т. IV. – К. : Радянська школа, 1957. – С. 135–188. 6. Зельман Л. Основні етапи розвитку професійно-технічної освіти в Україні / Леся Зельман // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2014. – №2. – С .205-216. 7. Коханко О. М. Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітничих кадрів із середньою освітою в Україні (1969-1994 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О.М.Коханко. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти НАПН України, 1995. – 24 с. 8. Лікарчук І. Л. Професійно-технічна освіта України: історичний шлях і перспективи / І. Л. Лікарчук. – К. : Педагогіка, 1999. – 288 с. 9. Петренко О. Б. Проблема періодизації розвитку гендерних підходів до вітчизняної освіти й виховання у радянський період / О. Б. Петренко // Історико-педагогічний альманах. - С.14-16. 10.Пузанов М. Ф. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М. Ф. Пузанов, Г. И. Терещенко. – К.: Вища школа, 1980. – 232 с. 11. Сейко Н. А. Доброчинність у сфері освіти України (ХІХ – початок ХХ століття). Київський учбовий округ : монографія / Наталія Сейко. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2007. – 486 с. 12.Селецький А. Періодизація систем розвитку професійної підготовки робітничих кадрів в Україні / Андрій Селецький // http://www.ipto.kiev.ua/index.php?lang=ua. 13.Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.

Г. М. Шикітка

ФОРМУВАННЯ ОСВІТЯНСЬКОГО РУХУ НА ПІДКАРПАТСЬКІЙ РУСІ НА ПОЧАТКУ 20-х РОКІВ XX СТОЛІТТЯ

У вересні 1919 року територія нинішнього Закарпаття увійшла до складу Чехословаччини під назвою Пôдкарпатска Русь. Чехословацький уряд та органи влади Підкарпатської Русі одержали тяжку спадщину на ниві освіти від австро-угорської влади. Серед складностей, з якими зіштовхнувся перший керівник шкільного реферату в Ужгороді Й. Пешек чех за національністю, котрий прихильно ставився до місцевих жителів, були наступні:

– у школах на території Підкарпатської Русі була відсутня літературна «нормальна» мова, яку можна було б використовувати, у навчальному процесі панував мовний хаос, для подолання якого потрібен був час;

– підручників для навчання не було абсолютно ніяких, а їх підготовка була тісно пов'язана з мовними питаннями;

– нестача вчителів, «учительство чужое и учительство неквалифицированное есть дальнейшимъ неблагопрѣятным явленимъ на полѣ школьномъ» ;

– нестача шкільних приміщень, на будівництво яких необхідні були значні фінансові витрати.

– нестача шкільних приміщень, на будівництво яких необхідні були значні фінансові витрати [5, с. 102].

У таких умовах органам влади необхідно було створювати сприятливі умови як для розвитку народного господарства, так і освітньої галузі.

Перед педагогами, громадськими інститутами надважливим завданням було підняти престиж закладів освіти серед населення, показати роль школи та учителя у формуванні всебічно розвиненої гармонійної особистості. Адже у перші роки входження краю до Чехословаччини майже 50% дітей не відвідували школи, за що у 1925 році було покарано 40336 родин. Їм було нараховано штраф у розмірі 974734 крон, із яких сплачено було 57057 крон, відпрацьовано на громадських роботах 83030 крон, інші кошти урядом були списані[8, с. 30].

Інтелігенція краю, представники педагогічних товариств проводять активну роз'яснювальну роботу про те, наскільки важливим для духовного розвитку дитини є систематичне відвідування навчального закладу. У вступній статті до першого номера педагогічного часопису «Учитель» А.Волошин писав: «Вѣрую, что и народъ у короткѣй часъ просвітиться къ тому чтобы упознавъ велику важность своеѣ школы, и не буде такъ холодно относитися къ школѣ, як до тепер!» [3, с. 4]. Подібної думки дотримується і учитель із Ставного Кузма І., який у праці «Про ходженѣе до школы» зазначачає, що наш народ, отримавши свободу добре розуміє, що його майбутнє залежить від рівня освіченості молодого покоління[6, с.1]. Питання про відповідальність батьків, педагогічного колективу, державних службовців у вирішенні проблеми відвідування учнями шкіл обговорювалося на освітянських зібраннях, сторінках педагогічних часописів[4, с.3-5], [2, с.7-13].

Системна робота учительського загалу, влади та представників громадських організацій із подолання неграмотності, підвищення освітнього рівня молоді, залучення її до навчального процесу давала позитивні результати. Так, у 1927-1928 навчальному році школу вже відвідувало 81,28% дітей. Ще кращі результати були наприкінці правління Чехословацького уряду: якщо у 1920 році на Підкарпатській Русі близько 26000 дітей не відвідували школу, то у 1936 – менше 3000 [5, с. 102].

Але поганий стан справ залишався у гірських, здебільшого незаможних районах. Це добре видно, коли порівняємо кількість курсів з подолання неграмотності, які щороку організовувалися Шкільним відділом Підкарпатської Русі за 1928-1929 навчальний рік: Тячів –19, Свалява –14, Волівець – 14, Мукачево – 2, Ужгород – 0, Берегово – 0[8, с. 29-30].

Негативно впливала на організацію навчального процесу і нестача педагогічних кадрів. При чому частина вчителів викладала виключно угорською мовою, і в нових руських школах, ці педагоги не могли працювати, а значна кількість були «противниками нового режиму» [7, с.106].

Разом із тим нестача педагогів ставала ще більш відчутною із урахуванням того що в краї відкривалися нові навчальні заклади. Для цього не лише будувалися нові, а й використовувалися пристосовані приміщення. Ця справа рухалася так успішно, що вже в 1921 році в Підкарпатській Русі було 530 шкіл, із яких 375 – з руською мовою навчання. Для забезпечення шкіл вчителями Й.Пешек запропонував запросити спеціалістів із Галичини та Росії[5, 102]. Також багато українських фахівців прибуло до Закарпаття із Чехословаччини, де українська еміграція була однією із найчисельніших, і за повідомленням українського громадського комітету – першої громадсько-допомогової організації українських емігрантів у ЧСР – із 5209 зареєстрованих ним на 1 липня 1924 р. українців 32,4% були представниками інтелігенції. [1, с. 30]. Також у школах краю працювало багато фахівців представників чеської інтелігенції. Але у повній мірі вирішити проблему педагогічних кадрів на Підкарпатській Русі не вдавалося.

І лише суттєве збільшення набору у три педагогічні заклади краю – Ужгородську півче-учительську семінарію, Ужгородську жіночу учительську семінарію та Мукачівську семінарію, залучення до роботи в школах випускників гімназій, після складання ними при семінаріях додаткових іспитів з педагогіки і психології, дало можливість забезпечити школи національно свідомими вчителями, які любили свій народ і готові були виховувати майбутнього громадянина.

Активна громадянська позиція найбільш авторитетних педагогів краю сприяла розвитку культурно-освтніх та фахових товариств, формуванню громадянського суспільства.

Провідні педагоги Підкарпатської Русі докладали чимало зусиль для організації педагогічних товариств, розуміючи, що тільки спільними зусиллями громади, воскресивши пам'ять народну, можна виховати молоде покоління у любові до рідного краю, подолати проблеми в освітній галузі і побудувати демократичну державу.

Список використаних джерел

1.Борисенко В.Й., Телегуз І.О. Національна освіта і формування української модерної нації у 1921–1934 роках: європейські тенденції та радянські реалії: навчальний посібник – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – 156 с. 2.Бочекъ С. Еще про ходженя до школы// Учитель. – 1921. – Рôчник II. Число 1. – С.7-13. 3.Волошинъ А. Братя и сестры! Учителі и учительницы// Учитель. –1920. – Рôчник I. Число 1.и 2. – С. 3-4. 4.Гуляничъ М. Нѣсколько словъ о нашихъ школахъ// Учитель. –1920. – Рôчник I. Число 10. – С.3-5. 5.Клима В. Школьное дѣло и просвѣніе на Подк. Руси / Подкарпатская Русь за годы 1919 – 1936. – Ужгород, 1936, 196 с. – С. 102-105. 6. Кузма И. Про ходженя до школы// Учитель. –1920. – Рôчник I. Число 10. – С.1-3. 7.Магочій П. Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь (1848-1948) / Поличка «Карпатського краю» № 3-6(18).- Ужгород,1994.- 295с. 8.Якеш А. – Й.Шимек. Шкôльництво на Подк. Руси // Учитель. –1930. – Рôчник XI. – Чис. 3-4.– С. 29-47.

Н. О. Ястребова

ІСТОРИЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО ТА ЙОГО РОЛЬ У ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДІ

Сьогодні Україна – молода, незалежна держава, яка переживає період своєї розбудови. В цьому процесі надзвичайно важливою є громадянська позиція всіх членів суспільства. Але така позиція може бути притаманною лише патріотично налаштованим людям, які переживають за долю своєї Батьківщини та намагаються зробити все для її процвітання, а говорити ж про громадянську позицію тих, хто просто відсторонено спостерігає за подіями досить складно. Саме тому одним з найважливіших завдань сьогодні – є пошук ефективних методів та форм впливу на

громадян України щодо їх патріотичного виховання. В цьому зацікавлені всі, хто прагне відстояти незалежність України, примножити її національні надбання та гідно представляти державу за її межами.

Варто враховувати, що в останні роки наша країна змінилася. Критично переглядається її минуле. Але у нас не буде іншої Батьківщини та іншої історії. Історію судити не можна, але її треба вивчати, щоб на досвіді наших предків знаходити мудрість, не повторюючи їхніх помилок. Сьогодні у ставленні людей до України, її історії визначилися два полюси: на одному - патріотичне почуття, що веде до активної та дієвої позиції, на іншому - відмова від своєї Вітчизни. Між ними велика кількість перехідних варіантів. У цій зоні вагань і знаходиться більша частина учнів, тобто вони стоять перед проблемою вибору. Проблема ускладнюється тим, що досвіду дитини недостатньо для того, щоб самостійно розібратися в сформованій ситуації, зробити вибір. Для того, щоб вона була готовою до цього, необхідний соціальний досвід, який набувається в активній, соціально значущій діяльності [4,с.28].

Одним із шляхів вирішення даної проблеми є краєзнавча діяльність, що дозволяє ефективно здійснювати процес соціального становлення особистості учня.

Історія краю, як ніяка інша дисципліна, має великі можливості для учнівської молоді не тільки в ознайомленні з історією Малої Батьківщини, але й у вихованні поваги і любові до своєї країни; зацікавленні вивчати її минуле і бажання бути учасниками її сучасного життя; формуванні національної гідності і патріотизму. Адже для кожної людини найдорожче місце там, де вона народилася та зросла. І щоб дійсно любити рідний край, його варто знати: необхідно гарно вивчити його мову, історію та культуру.

Історичне краєзнавство допомагає в цьому пізнанні. Адже в ньому поєднується багато складових: національно-патріотичне, духовно-етичне та культурно-просвітницьке начало [1,с.13].

Окрім того, дана дисципліна є досить актуальною сьогодні, в умовах нового державного стандарту шкільної освіти, де зазначено, що саме знання з історії рідного краю, Малої Батьківщини мають стати складовими базисних знань з історії України. Тому варто сприяти посиленню інтересу учнів до свого минулого, проблем, які виникали та виникають в регіональному розвитку, а також до відродження своєї самобутності [2,с.12].

Це можна реалізувати, досліджуючи вже відомі сторінки з історії рідного краю, чи, працюючи над так званими «білими плямами» . В процесі виконання поставлених завдань школярі вчаться виказувати власну думку, творчо мислити, досліджувати та виявляти нові факти, докази подій та явищ. Під час пошуку в учнів формуються найкращі почуття: громадянської відповідальності, гуманності, поваги до свого історичного минулого. Часто буває, що захопившись роботою, школярі вже не намагаються просто відтворити те, що засвоїли, а навпаки, знаходять щось нове та цікаве, і таким чином розвивають себе. А це вже є переходом від виховання до самовиховання, а отже, прогресом у власному розвитку.

Важливим є і той факт, що саме засоби краєзнавства дозволяють показати учням всю красу та велич України в її культурній, національній своєрідності та історичній єдності.

Загалом же, історичне краєзнавство і конкретні краєзнавчі дослідження дають можливість сприйняти весь історичний простір і зрозуміти чим він відрізняється від безмежності. А чим глибші і змістовніші будуть знання учнів про рідний край, про свою Вітчизну, про його видатних людей, тим більше буде можливостей у формуванні благородного почуття: прагнення краще пізнати свою Малу Батьківщину. Це допоможе школярам зрозуміти суть патріотизму і почуття відповідальності перед своїм народом, перед Україною. Адже патріотичні почуття – любов, гордість, бажання примножувати, покращувати, перетворювати починаються саме

з рідного краю [3,с.68].

Таким чином, любов до Батьківщини - це фундамент суспільної і політичної систем, духовно-моральна основа їх життєдіяльності. І саме освіта покликана зібрати воєдино всі суспільно значимі установки, традиції, зберегти унікальну національну культуру України. Освічена людина повинна мати цілісне уявлення про Землю, свою країну, про рідний край. Саме тому роль історичного краєзнавства у патріотичному вихованні підростаючого покоління є однією з провідних.

Краєзнавча діяльність допоможе зрозуміти учням, що майбутнє України в їхніх руках, що держава буде такою, якою зроблять її люди.

Список використаних джерел

1.Дем'янчук Г., Дем'янчук А., Дем'янчук Б. Українське краєзнавство: сторінки історії. – К, 2006. – 296 с. 2.Краєзнавчий рух у шкільній освіті / О. Тригубенко // Директор школи. Україна : суспільно-освітян. часопис. - 2011. - N 1. - С.11-15. 3.Маланюк Т. З. Туризм і краєзнавство в школі : навчально- методичний посібник / Т. З. Маланюк. - 2-ге вид., доповн. - Івано- Франківськ : Плай ЦІТ, 2009. - 104 с. 4.Розвиток громадянської спрямованості особистості : монографія / М. Й. Боришевський, Т. М. Яблонська, В. В. Янтоненко та ін. [за загальною редакцією М. Й. Бори шевського]. - К.: 2007. - 186 с.

Yu. A. Lazutkina

TECHNOLOGY OF CLIL TEACHING IN THE EUROPEAN CONTEXT

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is one of the most dynamic pedagogic trends in language teaching in Europe. At present, CLIL is a type of approach which is frequently becoming adopted in European higher education in the fields of law, business, economics, engineering, medicine and humanities. Widely advertised as a «dual-focused approach» that gives equal attention to language and content, CLIL can be described as an educational approach where curricular content is taught through the medium of a foreign language, typically to students participating in some form of mainstream education at levels [1].

Very briefly, that's an approach to language teaching where content which is non-language related content, so it might be history or geography, is taught through a foreign language for the students. So why would people like to use CLIL? Well, one of the reasons is that it's a way of expanding meaning - based instruction, so we make use of the content of non-language classes. So you've got geography or business studies and you can use their concepts and topics and meanings. And in that way, you really extend the objects of real communication.

On the level of European language policy, CLIL has been featured in a series of declarations (European Commission, 1995, 2003, 2008) and has even been invested with «a major contribution to make to the Union's language learning goals» (European Commission, 2003, p. 8). These language-learning goals aim at creating multilingual citizens, which is not surprising given the extent of Content and Language Integrated Learning – form practice to principles [2].

Alongside the work just mentioned on the conceptual development, empirical research on CLIL has seen a lively development since about 2005. However, this research has so far dealt with the participants' perspective only to a very limited extent. In contrast, the outcomes of CLIL programmes have been studied in a number of larger scale projects. In general, the findings in different studies concur in that CLIL students have more highly developed language skills than mainstream comparison groups on a range of dimensions .With regard to content learning some studies report cognitive advantages while others found reduced complexity of subject-specific concepts and yet others adopt an intermediate position. Also, doubts are now being formulated regarding the implied causality between CLIL and the good learning results found by outcomes studies: a fun-

damental problem affecting comparisons between CLIL - and mainstream learners being that participants in CLIL programmes (a) tend to come from socio-economically strong backgrounds, (b) tend to have a special interest in languages, and (c) continue to receive the same EFL teaching as the mainstreamers on top of their CLIL [4].

Observations from several studies suggesting that CLIL students are particularly strong in strategic competence allowing them to successfully convey content notions at an early stage even though their linguistic resources are still [1]. However, this does not mean that there were no high scores among mainstream learners. Rather, CLIL classes showed a significantly broader band of students just below the top level. In other words, people with special language-learning aptitude may reach high proficiency levels via traditional foreign language classes, but CLIL significantly enhances the language skills of a broad group of students whose foreign language talents or interests are average [3].

Foreign languages can also result in discrimination when featuring as subjects. In the UK, for instance, private schools provide a disproportionate amount of foreign language teaching, given that they only make up 19% of all schools. Thus, in 2011, foreign languages were compulsory at 82% of all private schools, compared with only 23% of all state-run schools. When it comes to English, on the other hand, most European educational policies feature it as an obligatory subject for all students, thus acknowledging its unparalleled utilitarian value and its status as one of the essential educational goals of the 21st century. That English has gained a status similar to literacy and numeracy is underlined in bilingual initiatives catering for mainstream learners. [2].

In light of the Bologna reform triggering the consolidation of the European Higher Education Area by increased student exchanges and teacher mobility, we find that more European institutions going towards to a speedy process of internationalization by skipping a number of qualities sustaining steps. CLIL requires collaboration between two kinds of specialists, as well as administrative and other kinds of support systems.

As CLIL requires new kinds of collaboration between subject specialists and language specialists it is important to acknowledge that new kinds of pedagogical practices have to be negotiated for the role of language in knowledge construction and sharing.

All forms of assessment are used in European CLIL varieties. Such as: formative assessment (project-based, continuous individual or class work), summative assessment (oral and written exams), self-assessment and peer-assessment, with the latter two generally appearing in combination with the former two. Depending on the variety, assessment ranges from individual / separate assessment of language and content to joint / team assessment where there are jointly agreed language and content criteria used by the assessors. Ideally, the progress of students is also monitored and considered in the evaluation. In any case, the assessment procedure needs to incorporate both language and content focused components, as the student is expected to develop subject competence as well as language / communicative competence during their CLIL programme. [4].

Successful employability of today's higher education graduates in Europe is more and more dependent on how well they are prepared linguistically and interculturally to enter the internationalized labour market. Many measures have already been taken by both higher education institutions and the European Union to contribute to the competence and competitive edge of these graduates by way of international mobility and exchange systems, as well as specific language policies and approaches. This has meant that language learning now concerns students of non-language disciplines and not only future language specialists. A key task in attempting to define relevant learning outcomes for higher education CLIL is to explore the potential language and communication competences which High education programmes may need to target in their contexts.

References

1.Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. CLIL: Content and language integrated learning./.Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. // Cambridge University Press. A comprehensive and accessible introduction to

CLIL– New York, 2010. – P.59. 2.European Commission. (1995). White paper on education and training. Teaching and learning: Towards the learning society. // http://europa.eu/documents/comm/. 3.Mewald C. A comparison of oral language performance of learners in CLIL and mainstream classes at lower secondary level in Lower Austria. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (Eds.), Empirical perspectives on CLIL classroom discourse/ Mewald, C. // Frankfurt, Germany: Peter Lang. 2007. – P. 139–178. 4. Smit, U., Hüttner, J. U. CLIL (Content and Language Integrated Learning): The bigger picture. / Hüttner, J., Smit, U// Oxford: Oxford University Press–Oxford, 2014. – P. 160–167.

В. И. Березуцкий, А. И. Кравченко

МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ УСВОЕНИЯ СЕМИОЛОГИИ В КЛИНИКЕ ВНУТРЕННИХ БОЛЕЗНЕЙ

Одной из специфических особенностей преподавания клинических дисциплин на младших курсах (а это именно пропедевтика – введение в специальность) является необходимость максимального использования демонстрационных материалов для усвоения совершенно новых для студентов знаний в области симптоматики заболеваний [1].

История преподавания медицины знает немало отдельных примеров использования демонстрационных материалов в учебном процессе с целью усиления мотивации студента. Так, использование фотографий, демонстрирующих семиотику с целью обучения студентов началось в 1862 г., когда в Парижской клинике Сальпетриер Дюшенном был издан альбом – первая научно-медицинская и учебно-методическая публикация фотографий пациентов. Преподавание вопросов отражения медицины в художественных произведениях в американских медицинских вузах ведется в форме специальных и элективных курсов. Американцы активно используют произведения русских писателей - А.П.Чехова, И.С.Тургенева, и др. [2]. На кафедре пропедевтики внутренней медицины ГУ ДМА задействована целая система демонстрации клинической симптоматики заболеваний на основе произведений искусства и других вызывающих интерес материалах. Студенты хорошо запоминают симптомы, ярко описанные в художественной литературе - стенокардия в рассказе А.П.Чехова «Скучная история» или гипотиреоз в романе А. Кронина «Цитадель» . Навсегда остается в памяти студента клиническая картина заболевания, правдоподобно инсценированная в кинематографе - бронхиальная астма в фильме о Че Гевара «Дневник мотоциклиста» или инфаркт миокарда у героя Джека Николсона в фильме «Любовь по правилам и без» 2003 г. [3]. Изображение симптомов заболеваний на полотнах художников также вызывает живой интерес у студентов. Портрет Моны Лизы кисти великого художника Леонардо Да Винчи уже несколько столетий будоражит воображение широкой публики и специалистов. Неподдельный интерес у студентов вызывает описание клинических случаев у всемирно известных личностей: актеров, певцов, политических деятелей [5].Студенты увлеченно интересуются и хорошо запоминают подробности болезни Александра Македонского (крупозная пневмония), Франклина Делано Рузвельта (полиомиелит, артериальная гипертензия, нарушение мозгового кровообращения) [4].

Как «театр начинается с вешалки», так и клиника начинается с кафедры. Холл кафедры и учебные классы оформлены не только привычными для медицинских ВУЗов портретами корифеев медицины, но и внушительной по количеству картин художественной галереей. Каждая из репродукций снабжена подробным описанием клинических проявлений недуга на данном полотне. Там же, в холле кафедры установлен компьютерный монитор с колонками, при помощи которого производится демонстрация учебных фильмов.

В первый же день занятий на кафедре студент получает распечатку календарно-тематический план практических и лекционных занятий, а также план самостоятельной работы, в которых указан список обязательной и дополнительной литературы, рекомендуемой кафедрой для подготовки к данной теме. Эти документы

студент получает в виде распечатки, а при желании – и в электронном виде на любом индивидуальном носителе информации.

При подготовке к практическому занятию студент впервые знакомится с предметом изучения (на кафедре пропедевтики внутренней медицины это – симптоматика заболевания или методы исследования органов и систем). План лекционных и практических занятий тщательно составляется таким образом, чтобы тематика лекций и практических занятий совпадала во времени. Благодаря этому уже знакомый по домашней подготовке материал студент получает на лекции в систематизированном виде.

Лекция является вторым витком (этапом) учебного процесса на кафедре. Использование при проведении лекции большого экрана, мультимедийного проигрывателя и акустической системы позволяет эффектно демонстрировать весь фото-видео-аудио арсенал. Это фотографии больных, отрывки из учебных видеофильмов, рентгенограммы, аудиозаписи шумовой картины заболеваний. Используется демонстрация репродукций картин известных художников, отрывки из художественных фильмов, выдержки из произведений художественной литературы, истории болезни известных личностей, описание клинических случаев из практики корифеев мировой медицины и даже медицинские исторические анекдоты. Зрелищность представления материалов на лекции обеспечивает хорошее усвоение материала студентами, в чем удается убедиться в тот же день во время проведения практического занятия (*третий виток*), когда студенты активно используют материал, полученный на лекции. На самом практическом занятии этот же материал студент изучает уже при демонстрации преподавателем тематического больного. Последующий клинический анализ осмотренных тематических больных проходит с использованием знаний, полученных на лекции и при домашней подготовке. Теоретические представления о нарушении сердечного ритма, полученные при домашней подготовке, закрепляются на лекции и там же дополняются прослушиванием аускультативных записей с подробными комментариями и далее - закрепляется на практическом занятии обследованием пациента с аритмией. Хотя уже на этом этапе (*витке*) обучения студент получает вполне совершенный объем знаний по определенной теме, освоение материала на этом не заканчивается. На практическом занятии также активно используются мультимедийные материалы.

Комфортное использование обширного мультимедийного обучающего контента достигается благодаря наличию ПК во всех учебных комнатах. ПК соединены локальной сетью между собой, а также с центральным сервером и сетью интернет. Мультимедийный демонстрационный материал практических занятий не дублируется с лекционным. Это полностью соответствует сложившемуся на кафедру *принципу циклического повторения материала* в процессе обучения. Кроме того, на практическом занятии используется работа в компьютерном фантомном классе на 10 рабочих мест. Сами тренажеры-фантомы и сопряженные с ними ПК, соединены собственной локальной сетью с главным ПК преподавателя, контролирующего работу студентов. Фантомный класс предоставляет широчайшие возможности для освоения практических навыков. На практическом занятии невозможно использовать весь демонстрационный мультимедийный материал, накопленный сотрудниками кафедры. Впрочем, в этом нет необходимости, поскольку именно комбинация сменяющих друг друга форм подачи информации обеспечивает оптимальное усвоение информации.

Четвертым витком (или этапом) обучения в клинике является самостоятельная работа студента. На кафедре предусмотрено несколько форм самостоятельной работы студентов. Получив мультимедийный учебный материал на индивидуальном носителе информации, студент может заниматься дома. Мультимедийный цифровой контент для учебного процесса весьма востребован в студенческой среде. Большую часть материалов студенты получают непосредственно от своего препо-

давателя или скачивают с кафедральной странички сайта медакадемии. Второй вариант самостоятельной работы студента предусматривает работу в клинике (в отделении или на кафедре). Также студент имеет возможность поработать с мультимедийным учебным материалом в кафедральном компьютерном классе. Цифровой демонстрационный материал, накопленный сотрудниками кафедры, постоянно пополняется и обновляется в результате непрерывной кропотливой работы.

Таким образом, в системе преподавания на кафедре пропедевтики внутренней медицины ГУ ДМА используется метод «цикличного» повторения семиотики заболеваний с целью закрепления усвоенного материала. Ежегодно проводимые опросы студентов старшего курса (т.е. уже прошедших обучение на кафедре), как и результаты экзаменов, показывают высокую эффективность данной системы мотивации.

Список использованных источников

1.Бернард Лоун Утерянное искусство врачевания М. 1995 – 323 с. 2.Артюхина А.И., Марымова Е.Б., Македонова Ю.А., Фирсова И.В. Интерактивный метод обучения в медицинском вузе //Высшее образование в России. 2014. №4 – С.27-34. 3.Овсянников Е.С., Дробышева Е.С. Методы активного обучения в процессе преподавания внутренних болезней // Мат. междунар. научно-практ. конф. Тамбов, 2014. – С. 135–136. 4.Дэвид Оуэн: История болезни: Недуги мировых лидеров последнего столетия. М., 2011 – 639 с. 5.Плотникова И.Е., Филозоп А.А., Комова С.Ю. Реализация компетентностного подхода в системе повышения квалификации научно-педагогических работников медицинского вуза // Наука и бизнес: пути развития, – 2014. – № 6 (36). – С. 11–14.

А. И. Кравченко, В. И. Березуцкий

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ (E-LEARNING) В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В современное время происходит интенсивная глобализация общества. Помимо политико-экономических предпосылок, этому способствует и глобализация образования. Каждые 5-7 лет удваивается поток медицинской информации, обмен медицинскими знаниями, значительно расширяется круг социальных и научных контактов[2]. В рутинную практику начинают своевременно приходить передовые технологии и методы лечения. Телемедицина уже стала реальностью. Регулярно происходит обновление стандартов лечения и принципов доказательной медицины.

Если раньше профессиональные знания получали за счёт личного общения и чтения периодических изданий, то в последнее десятилетие происходит лавинообразный рост виртуального общения посредством компьютерных сетей. Благодаря сетевым технологиям значительно сокращается время для поиска необходимой информации. Практически все крупные медицинские издания и библиотеки представлены в интернете. Существуют отдельные специализированные базы медицинских данных и поиска медицинских статей, например, Medline, Medscape, PubMed. Появилась возможность смотреть трансляции в режиме реального времени различных медицинских форумов и конференций, что экономит и так вечно недостаточное количество времени и денежных средств. Доктора имеют возможность оперативного контакта с коллегами посредством электронной почты и Skype. Все международные и национальные медицинские научные общества имеют сайты, где своевременно публикуются новые методические рекомендации, стандарты, научные статьи и обзоры.

После того, как электронные носимые устройства (смартфоны, планшеты) несколько лет назад приобрели достаточную вычислительную мощность они стали всё шире использоваться в профессиональной врачебной деятельности. Появились специально разработанные для этих устройств приложения (программы). Одной из лучших, по праву считается MedAssist украинских разработчиков. Эта программа,

кроме постоянно обновляемых медицинских новостей предоставляет доступ к протоколам лечения по всем специальностям, классификатору МКБ-10, нормам различных лабораторных и инструментальных показателей, компендиумуму и поиску лекарств по различным параметрам, тестам на врачебные категории, видео лекциям и др. Кроме того, существуют программы, в которых доктора обсуждают те или иные клинические случаи (Лента Врача). Стало обыденным получать данные лабораторных исследований пациентов по электронной почте сразу, как только они готовы. Появилась возможность сохранять в электронном виде книги, статьи, рекомендации... Врач стал мобильным, он больше не привязан к книжной полке и столу со стационарным компьютером

Современные требования эффективной работы в условиях международного профессионального медицинского сообщества ставят перед будущими докторами задачу овладения навыками работы не только с фонендоскопом и скальпелем, но и ставшими не менее важными профессиональными инструментами: компьютером и интернетом.

Впервые термин e-Learning был употреблен в октябре 1999 года в Лос-Анжелесе на семинаре CBT Systems [4]. В 2001 г. Европейская комиссия по вопросам образования определила e-learning как повышение качества обучения посредством использования новых интернет и мультимедийных технологий, что способствует качественному улучшению доступа к ресурсам и удалённому обмену знаниями, помогает совместной работе в режиме реального времени [1]. Электронное обучение - e-learning – в настоящее время рассматривается более широко как обучение с использованием современных информационных технологий. При этом используются различные мультимедийные данные: аудио, видео, 3D-модели, схемы, тексты и др. Первыми, кто стал активно применять e-learning в медицинском образовании были США. В Европе наиболее активно e-learning используют в Финляндии, Германии, Великобритании, Италии [3].

Необходимо учитывать, что современное медицинское образование требует усвоения и понимания больших объёмов информации, умения оперировать различными клиническими навыками и фармакологическими знаниями, самостоятельной работы и поиска дополнительной информации из многочисленных источников. Постоянный большой поток информации может напугать студента, запутать его в море информации и таким образом снизить интерес к учёбе. E-learning позволяет разнообразить учебный процесс, более наглядно продемонстрировать процессы протекающие в организме человека, облегчает поиск, структурирование и усвоение информации. Данный способ дополнения образования позволяет реализовать потребность в демонстрационном материале и дополнить клинические разборы на практических занятиях. Кроме того, студент может использовать мультимедийные данные и для самостоятельной работы, в частности дома. Это всё позволяет заинтересовать студента, повысить его мотивацию к учёбе. Особенно среди иностранных студентов распространено представление о том, что занять достойное место в обществе, рассчитывать на материальные блага, продвинуться вверх по социальной лестнице позволяет диплом о медицинском образовании.

На кафедре пропедевтики внутренней медицины Днепропетровской государственной медицинской академии с 2007 года накоплен большой опыт применения электронных средств в учебном процессе. Причем, использование этих средств носит систематизированный характер и является не дополнением или украшением, а неотъемлемой частью учебного процесса на всех этапах подготовки студента.

Уже на практических занятиях непосредственно в учебных комнатах преподаватели демонстрируют студентам возможности E-learning при помощи интерактивных обучающих программ, соответствующих изучаемой теме. Конечно же, для использования электронных средств обучения необходима определенная материальная база и она на кафедре имеется: в каждой учебной комнате имеется компью-

тер, мощности которого позволяют обеспечивать работу обучающих программ. Кроме того, имеется компьютерный класс, рассчитанный на десяток студентов. Также имеется компьютерный фантомный класс. Все компьютеры соединены локальной сетью (большей частью проводной, а частично – wi-fi) и имеют выход в сеть интернет. Имеющееся в распоряжении программное обеспечение, полученное благодаря международным связям и инициативе сотрудников, позволяет не только демонстрировать разнообразную симптоматику заболеваний (возможности демонстрации которой на больных ограничены), но и изучать инструментальную диагностику заболеваний. Речь идет об интерактивных обучающих и тестирующих программах. Фантомный класс, также рассчитанный на десяток студентов, представляет собой 10 очень качественных манекенов, управляемых и контролируемых программно. Возможности фантомов по демонстрации клинических проявлений заболеваний впечатляют: изменяются размеры печени и других внутренних органов, что студент должен обнаружить при пальпации. Задается практически любое нарушение ритма или шумовая картина работы сердца, которые студент имеет возможность прослушать прилагаемым электронным стетоскопом. Эта группа компьютеров также объединена в сеть и преподаватель за сервером имеет возможность контролировать работу каждого студента.

Для самостоятельного изучения в свободное время обучающие программы, электронные учебники, атласы и другой цифровой демонстрационный материал предоставляется студентам на электронный носитель совершенно безвозмездно. Часть материалов студенты имеют возможность скачать непосредственно с сайта кафедры. Ежегодно проводимые опросы студентов, обучающихся на кафедре и уже прошедших этот курс (старшекурсников) неизменно показывают высокую оценку студентами этого раздела учебного процесса и все возрастающий интерес. Результаты экзаменов также подтверждают эффективность использование e-learning на кафедре пропедевтики внутренней медицины.

Список использованных источников

1.Дубова Н. eLearning – Обучение с приставкой «е» . URL: http://www.osp.ru/os/2004/11/184806/_p1.html. 2.Курас И.Ф. *Вступление//Научный вестник Национального медицинского университета имени А.А. Богомольца.- 2004.- №1-2.- С. 3-4. 3.Шаповалов А.С. От «E-LEARNING» К «E-LEARNING 2.0» и «MASSIVE OPEN ONLINE COURSES» : Развитие онлайн-обучения. // Международный журнал экспериментального образования – 2014 – № 7 – С. 52–55. 4.Jay Cross An informal history of eLearning//On the Horizon.- 2004.-Vol. 12.- #3.-P.103-110.*

С. М. Борхович

ПОНЯТТЯ «РЕЛІГІЙНА ОСВІТА» В УКРАЇНСЬКОМУ І СВІТОВОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРІ

На сучасному етапі розбудови української держави спостерігаються різноманітні, але взаємопов’язані процеси впровадження та закріплення нових соціально-економічних відносин, в тому числі і пов’язаних з педагогічною наукою і практикою, що віддзеркалюють традиційні для Європи цінності та відповідають ідеї інтеграції України до Європейського Союзу.

Замість характерних для української школи дефініцій «духовне виховання» чи «духовно-моральне виховання», західноєвропейська і американська школи частіше користуються поняттям «релігійне виховання», яке міцно ввійшло у міжнародне професійно-педагогічне середовище як широке поняття, що охоплює будь-які види освітньої діяльності, так чи інакше пов'язаної з вивченням релігії, вихованням релігійного почуття і розвитком релігійної свідомості. Аналіз вітчизняної науково-педагогічної літератури щодо проблем викладання релігії довів, що поняття «релігійна освіта» використовується науковцями дуже рідко.

У монографії І.В. Понкіна «Правові основи світськості держави і освіти» да-

ється наступне визначення поняття «релігійна освіта» : «Релігійна освіта - це цілеспрямований процес навчання і виховання, що здійснюється на основі певного релігійного віровчення в інтересах релігійного об'єднання та особистості і супроводжується придбанням учнем знань про релігійне віровчення, релігійну практику, культуру та життя релігії та релігійного об'єднання, що її представляє, формуванням якостей особистості і способу життя людини на основі відповідного релігійного віровчення, у тому числі властивих йому моральних цінностей» [3, с.261].

Цілком подібне розуміння релігійної освіти демонструє І.В.Метлік. Релігійною освітою, з його точки зору, можна визнати освітню діяльність, яка:

- «реалізується ... в освітніх установах, які засновані релігійними організаціями самостійно або спільно з іншими засновниками, які визнані релігійними організаціями або контролюються ними...
- здійснюються з метою підвищення рівня та якості знань людини про ту чи іншу релігію або релігійну культуру ...
- здійснюється на світоглядній, духовно-моральній основі тієї чи іншої релігії, спирається на сформований в даній релігійній традиції світогляд і уклад життя» [2,с.106].

Поряд із цим розумінням поняття «релігійна освіта», яке можна охарактеризувати як конфесійне, Ф. Козирєв дає міжконфесійне поняття терміну. Під релігійною освітою він розуміє «напрямок і результат освітньої діяльності, що має предметом вивчення і викладання релігії в її індивідуальному (особистісному) і (або) соціальному (культурному, історичному) вимірах» [1, с.15-16].

Основна область застосування терміна «релігійна освіта» в світовій практиці - початкова та середня освіта, де поряд з ним або на додаток до нього, застосовується таке поняття як «виховання цінностей» [1, с.8]. Так, одна з найбільш впливових міжнародних асоціацій педагогів, які працюють в галузі релігійної освіти, називається International Seminar on Religious Education and Values (ISREV), що можна перекласти як Міжнародний семінар з релігійної освіти і цінностей.

З 1990-х років XX стт. в загальноосвітню школу Західної Європи і Америки входять більш звичні у вітчизняному педагогічному контексті поняття: «духовність», «духовне виховання» . В Англії деякі педагоги починають розглядати релігійну освіту як «процес вивчення духовного досвіду» [6]. У США, де релігійну освіту виведено за рамки загальноосвітньої програми, робляться спроби представити духовну освіту в якості компонента змісту загальної освіти чи навіть альтернативної парадигми шкільної освіти [5]. І в тому, і в іншому випадку «духовне» не протиставляється «світському» .

Історично термін «релігійна освіта» зайняв своє місце в європейській педагогічній культурі шляхом витіснення понять «християнська освіта» і «християнське виховання» . При цьому відразу визначилися різночитання при застосуванні терміна між Англією і США, пов'язані з різною освітньою стратегією цих країн в галузі вивчення релігії. В Англії під релігійною освітою стали розуміти таке вивчення релігії в школі, яке носить більш-менш критично відсторонений характер, не пов'язане з релігійною само ідентифікацією учнів і протистоїть в цьому відношенні тому, що традиційно визначалося як християнське виховання. В США, навпаки, релігійна освіта зберегла значення конфесійного навчання і продовжує використовуватися в християнському контексті як синонім Christian education [4, p.322].

Практика викладання релігійної освіти є поширеною в європейських країнах, зокрема в тих, законодавство яких проголошує світськість держави та її відділення від релігії (Латвія, Угорщина, Російська Федерація, Польща, ФРН, Естонія, Румунія, Іспанія, Великобританія, Бельгія, Франція тощо) і має багатий досвід, який неможливо використовувати в вітчизняній педагогіці, перш за все, через різницю розумінь.

Отже, слід визнати, що сформоване в радянський період історії розуміння і застосування терміну «релігійна освіта» тільки в значенні «конфесійна» або «теологічна»

не відповідає сучасним завданням педагогіки. Необхідно привести його у відповідність із сучасною міжнародною практикою, розширивши зміст і область застосування. Збереження застарілої традиції слововживання ставить вітчизняну педагогіку в особливе становище, створюючи передумови для її міжнародної ізоляції і перешкоджаючи тим самим її розвитку. Об'єктивні соціокультурні процеси, що відбуваються у світі, зумовлюють необхідність вироблення поняття, досить ємного та інклюзивного для того, щоб охопити все різноманіття конфесійних і світських освітніх практик, що мають пряме відношення до досвіду релігійного життя в його цілісності або в його різних аспектах. Відсутність такого базового поняття ускладнює професійний обмін досвідом та ідеями в освіті, стає серйозною перешкодою для міжнародного, міжконфесійного, міждисциплінарного педагогічного співробітництва, що сьогодні бурхливо розвивається.

Список використанних джерел

1.Козырев Ф. Понятие «религиозное воспитание» и его педагогическая интерпретация» // Релігієзнавчі нариси № 4, 2013, с. 8-23. 2.Метлик И.В. Религия и образование в светской школе – М.: Планета, 2004. - 384 с. 3. Понкин И.В. Правовые основы светскости государства и образования. - М.: Про-Пресс, 2003. – 416 с. 4. Astley, J (1994), The Philosophy of Christian Religious Education, Religious Education Press, Birmingham, Alabama. 5.Laird, S. (1995) Spiritual Education in Public schools?» Religious Education, Vol. 90 № 1, pp. 118-132. 6.Radford, M. (1999), «Religious Education, Spiritual Experience and Truth», British Journal of Religious Education, Vol. 21 № 3, p. 166; Hull, J. (2002) «Spiritual Development: Interpretations and Applications», British Journal of Religious Education, Vol. 24 № 3, pp. 171-182.

О. І. Бульвінська

КОМУНІКАТИВНА ОСВІТА ЯК КРИТИЧНА НЕОБХІДНІСТЬ XXI СТ.

Сучасна філософія трактує комунікацію як смисловий та ідеально-змістовний аспект соціальної взаємодії, а основну функцію комунікації – як досягнення соціальної спільності при збереженні індивідуальності кожного її елемента [1, с. 497]. Тобто комунікація – це не просто двосторонній обмін інформацією, комунікація – це посередник, завдяки якому здійснюється функціонування і існування соціальної реальності.

Тема комунікації стає однією з головних у філософії XX ст. У соціологічній думці Юргена Хабермаса, Нікласа Лумана, Карла-Отто Апеля відбувається ототожнення понять соціального та комунікативного. Філософи роблять висновок про те, що соціальна реальність може існувати тільки за допомогою комунікації; сама соціальна реальність постає реальністю комунікації. Особистість – це соціальний суб’єкт, а соціалізований індивід не може існувати інакше, як комунікативна особистість. Сутність людини може бути реалізована тільки за допомогою комунікації. Отже, починаючи з 90-х рр. XX ст. біологічне визначення «людини розумної» доповнюється соціальним – «людина, що спілкується» .

Особливого значення комунікація як соціальна взаємодія набуває в епоху становлення інформаційного суспільства, коли інтенсивність соціальної комунікації, соціальних контактів збільшується, коли виростає роль організаційно-комунікативних та інформаційних технологій. Вони існують самостійно (а не як технічні підсистеми економіки) і стають соціальними технологіями, які безпосередньо впливають на державно-політичну сферу організації та управління, сфери праці, культури, освіти, процеси соціалізації. Комунікативні технології створюють для кожної людини можливість безпосереднього членства в суспільстві без посередництва будь-яких груп, ідеологій чи символічних культурних систем; вони надзвичайно підвищують роль і соціальну значущість окремої людини, стають джерелом суспільних перетворень.

Аналіз особливостей комунікативних процесів у сучасному інформаційному суспільстві має особливе значення для такої галузі знань, як філософія освіти.

А оскільки комунікація є визначальною умовою, наслідком, змістом, формою освіти, від якості комунікативних процесів у кінцевому рахунку залежить якість вищої освіти.

Підвищення якості комунікативної освіти є нагальною потребою сьогодення. Ще в 1996 р. на симпозіумі в Берні було поставлено питання про те, що для реформ європейської вищої освіти істотним є визначення ключових компетенцій, якими мають бути озброєні молоді європейці. Серед них були виділені комунікативні, що стосуються вміння володіти усною та писемною комунікацією, знання необхідних мов, способів взаємодії з оточуючими, навички роботи в групі, володіння різноманітними соціальними ролями в колективі [5]. Як бачимо, виділення комунікативних у складі п'яти ключових груп компетенцій базується на визначенні комунікації як соціальної взаємодії.

Отже, філософія освіти наголошує на утвердженні та розширенні в сучасному освітньому середовищі комунікативної освіти, яку так і називають освітою XXI століття. Так, Доповідь національної комунікативної асоціації США 2003 р. носить назву «Communication in the General Education Curriculum: A Critical Necessity for the 21st Century», тобто «Комунікація в курікулумі загальної освіти: Критична необхідність XXI ст.» [4].

Комунікативна освіта – це процес формування комунікативних знань, умінь, компетенцій, розвиток комунікативних якостей особистості і накопичення професійно-комунікативного досвіду взаємодії з оточуючими, які потрібні фахівцеві для успішної професійної діяльності в соціокультурному середовищі.

Причому необхідність комунікативної освіти наголошується в різних галузях освіти, включаючи ті, які традиційно не потребували комунікативних компетенцій (скажімо, інженерію). Оскільки професійна діяльність у дискурсі комунікації розглядається як побудова взаємодії і відносин між фахівцями, компаніями, соціальними інститутами і суспільством, комунікативна освіта, результатом якої є сформованість умінь розв'язувати професійні завдання засобами комунікації, визнається не менш цінною, ніж спеціально-технічні вміння.

Як зазначає О. Матьяш, наприкінці 90-х рр. XX ст. Національна комунікативна асоціація США, найбільша професійна асоціація з комунікації і найстаріша у світі (була заснована в 1914 р.), провела цілеспрямовану роботу. Було відібрано і проанотовано близько 100 джерел – наукових робіт та інших публікацій, присвячених питанню необхідності комунікативної освіти. Методом мета-аналізу було виявлено низку ключових тем, що дозволили прийти до наступного висновку: вивчення комунікації та комунікативна підготовка важливі в сучасному суспільстві як мінімум: 1) для повноцінного розвитку особистості; 2) для підвищення ефективності освіти (включаючи організацію та управління освітнім процесом з урахуванням його сучасних форм колективно-групового співробітництва); 3) для успішної професійної діяльності, кар'єри і бізнесу; 4) щоб стати «відповідальним громадянином світу» (responsible citizen of the world), в соціальному і культурному плані [2].

Як бачимо, необхідність комунікативної освіти визнається необхідністю, яка формує в людині здатність бути активним суб'єктом у системі всіх його життєвих відносин.

До комунікативних компетенцій традиційно відносяться: 1) базові комунікативні вміння: ясно говорити і висловлювати свої думки, уміння аналізувати, узагальнювати і виділяти головне, уважно слухати, складати документи, ставити і відповідати на запитання, володіння засобами невербального спілкування; 2) міжособистісні і міжгрупові вміння: вибудовувати конструктивні робочі відносини, працювати в команді, розпізнавати і поважати культурну, етнічну чи гендерну «інакшість», компетентно поводитися в конфліктній ситуації і управляти конфліктом, вести переговори; 3) формування і розвиток комунікативно значущих особистісних якостей (лідерських якостей; мотивації до успіху; стійку ступінь ем-

патії; здатність до самоорганізації, здатність приймати рішення у нестандартних комунікативно-виробничих ситуаціях; здатність до самопрезентації).

Найбільший і найбагатший досвід комунікативної освіти накопичений у США, де система комунікативної освіти складалася кілька десятиліть і вибудовувалася на різних теоретичних узагальненнях. Американські дослідники накопичили багатий матеріал аналізу процесів комунікації і способів трансляції цих знань у програми освіти. В американських університетах комунікативна підготовка здійснюється або як окрема програма-спеціалізація по комунікації (бакалаврський та магістерський рівень), або у вигляді основних, базових, курсів з міжособистісної комунікації, обов'язкових для фахівців різних напрямків.

Певний досвід комунікативної освіти накопичений і в Європі. Так, у 2009 р. на основі досліджень і аналізу досвіду сімнадцяти країн Організації Економічного Співробітництва та Розвитку Ананіаду і Кларо [3] зробили висновок, що комунікативні компетенції інтегровані в якості міждисциплінарних у системах вищої освіти багатьох країн Європи.

В Україні певна комунікативна освіта здійснюється в межах філологічної підготовки, але недоліком її є обмеження формуванням умінь скласти письмове чи усне висловлювання або уміннями ораторського мистецтва. Така освіта не відповідає завданню соціальної взаємодії, тому що є монологічною.

Але комунікативна освіта може і повинна впроваджуватись не тільки як окрема програма, а й розвиток комунікативної підготовки на всіх етапах навчання у закладі вищої освіти, організації міжособистісного спілкування в закладі вищої освіти, функціонування освітянського інформаційно-комунікаційного середовища.

Список використаних джерел

1.Новейший философский словарь. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с. 2.Матьяш О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование // Сибирь. Философия. Образование: Научно-публицистический альманах. – Вып. 6. – Новокузнецк: Институт повышения квалификации. – 2002. – С. 36-47. 3.Ananiadou, K. and Claro, M. 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. Organisation for Economic Co-operation and Development. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/ WKP (2009) 20&doclanguage=en. 4.Communication in the General Education Curriculum: A Critical Necessity for the 21st Century. – *Washington, D.C. : National Communication Association, 2004. 5.Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – 72 p.*

М. Л. Ваховський

КІЛЬКІСНИЙ І ЯКІСНИЙ ПІДХОДИ В ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

В останні десятиліття підсилюється увага вітчизняних учених-педагогів до вивчення зарубіжного педагогічного досвіду. Як наслідок, з'явився масив публікацій з порівняльної освіти, в яких зібрано значний фактичний матеріал, що певною мірою відображає теорію й практику освітньої діяльності зарубіжних країн. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема методології та методів порівняльно-педагогічних досліджень, оскільки саме від методологічного ресурсу сучасної вітчизняної порівняльної педагогіки залежить теоретичне й практичне значення порівняльних досліджень у галузі освіти.

Методологічні питання, безумовно, порушуються як вітчизняними, так і зарубіжними педагогами-компаративістами. Зокрема, в навчальному посібнику з порівняльної педагогіки А. Сбруєвої представлено методологічні підходи, які використовуються в компаративних дослідженнях, а також охарактеризовано основні дослідницькі методи Методологічні аспекти порівняльної педагогіки розглянуто в

публікаціях українських учених Л.Ваховського, В.Курило, О.Локшиної, Г.Щуки С.Цюри та ін., а також у роботах відомих російських дослідників Є.Бражник, Б.Вульфсона, А.Джуринського, О.Заір-Бек, К.Косовської та ін.

На гостроту й складність проблеми вибору підходів і методів в порівняльному дослідженні звертали увагу в своїх публікаціях Олександр Вайсмен (Alexander W. Wiseman), Фернанда Астиз (M. Fernanda Astiz), Девід Бейкер (David P. Baker), які вказували на труднощі використання так званої неоінстуціональної теорії для вивчення глобальних процесів [4, с. 31-52]. Michael Crossley застерігав від простого запозичення вченими методологій, які мають успішні й переконливі результати, для застосування їх у своїй дослідницькій роботі. Як наслідок, у гонитві за ідеальною моделлю дослідження, вони перестають шукати «найбільш придатний метод» для конкретного дослідження [7, с. 9].

Проведений аналіз публікацій з методологічної проблематики засвідчив, що в них недостатньо висвітлені особливості використання кількісних і якісних методів в порівняльно-педагогічних дослідженнях. Про них згадується в роботах Б. Вульфсона, який зауважив, що кількісний аналіз займає важливе місце в сучасному методологічному арсеналі педагогічної науки роль якого велика, але не безгранична [1, с. 77]. А. Сбруєва також підкреслювала, що в порівняльній педагогіці важливим є здійснення як кількісного, так і якісного аналізу статистичних даних [3, с. 28]. Більш докладно це питання розглянуто О. Заір-Бек, яка показала специфіку кількісних і якісних методів у вивченні проблем освіти [2].

Мета статті – розкрити сутнісні характеристики кількісного й якісного підходів у порівняльно-педагогічному дослідженні та показати їх співвідношення.

Перш за все зазначимо, що більш коректним буде говорити не про кількісний та якісний аналіз як окремі методи порівняльної педагогіки, а про кількісний і якісний підходи до вивчення проблем освіти, які є спеціально сформованою сукупністю дослідницьких методів (кількісних чи якісних) для розв’язання певних завдань.

З цього приводу Грегорі П. Феарбразер (Gregory P. Fairbrother) підкреслив, що сьогодні існує багато підходів до вивчення освіти, проте в найбільш широкому розумінні їх можна розділити на кількісні та якісні. На його думку, границі між ними визначити складно, а самі підходи не обов’язково виключають один одного [5,с.53]. Посилаючись на «Підручник з порівняльної освіти» Піцціано, Грегорі П. Феарбразер (Gregory P. Fairbrother) зазначив, що кількісне дослідження є набором чисельних даних, які потім піддаються аналізу з використанням статистичних процедур, а якісне дослідження, навпаки, спирається на смисл, розуміння, контекст, опис і оточення. Інакше кажучи, кількість має справу з числами, а якість – із сутністю речей [5,с.53]. До кількісних типів досліджень відносяться описові, кореляційні, причинно-наслідкові дослідження та експериментальні роботи, до якісних – етнографічні, історичні дослідження та дослідження конкретних ситуацій (case study).

Про відмінність між кількісним і якісним підходами в дослідженні освіти говорив також визнаний експерт в галузі порівняльної освіти професор Оксфордського університету Девід Філліпс (David Phillips). У статті «Порівняльна освіта: метод» він дійшов висновку, що перед компаративістами завжди стоїть питання про те, які методи дослідження забезпечать адекватне розуміння проблеми. Автор посилається на двох провідних британських компаративістів Едмунда Кінга і Брайана Холмса, як на представників полярних підходів. На вирішення проблеми вибору підходів і методів вплинуло те, що за основним фахом Холмс був фізиком, а Кінг – лінгвістом. Холмс як прихильник кількісного підходу хотів створити певний універсальний алгоритм, який можна було б використовувати для будь-якого дослідження. Кінг, схиляючись до якісного підходу, вважав, що дослідник повинен вибирати метод як «інструмент для роботи», який підходить краще для конкретного завдання [6, с. 305].

Грегорі П. Феарбразер для пояснення відмінностей між кількісними й якісни-

ми методами порівняв їхні цілі, джерела даних, методи збору та аналізу даних і представлення результатів.

Мета кількісних методів дослідження в галузі освіти полягає у виявленні законів, закономірностей, які допомагають пояснити і передбачити різні явища в освіті. Прихильники кількісного підходу тяжіють до номотетичних суджень і вважають виявлені закони універсальними, незалежно від відмінностей у часі чи просторі. Закони, відповідно, дозволяють пояснювати і передбачати відносини між явищами в різних контекстах.

На відміну від кількісної методології, яка виявляє загальні закони, що зможуть все пояснити, якісний підхід іноді заперечує, що такі закони існують. Дослідники використовують не номотетичний, а ідеографічний тип суджень, направлений на виявлення в досліджуваному явищі не загальних законів, а його унікальності. Інакше кажучи, якісна методологія прив'язує свої висновки до певного часу і місця і не ставить своїм основним завданням зробити узагальнення, яке підійшло б для інших місць. Замість цього увага зосереджена на подіях, процесах і поведінці людей «тут і зараз» [5, с.55].

Кількісний і якісний підходи відрізняються не тільки за цілями, а й за джерелами даних та методами. Кількісне дослідження спирається на результати тестів, опитування та анкети, в той час як, наприклад, якісне етнографічне дослідження базується на спостереженнях, польових записах і навіть фотографіях та відео.

Слід зазначити, що вже протягом десятиліть ведеться дискусія про співвідношення кількісних і якісних підходів (про переваги одного з них над іншим). Більшість дослідників переконані, що обидва підходи мають значний потенціал і, якщо вони використовуються правильно, їх результати вносять в рівній мірі важливий внесок у порівняльно-педагогічне знання.

Так, Грегорі П. Феарбразер (Gregory P. Fairbrother) вважає, що, з одного боку, сьогодні існує певна потреба у використанні кількісних методів, оскільки в компаративних дослідженнях широко використовується статистична інформація та процедури кількісного аналізу. Це дає змогу знайти універсальні пояснення і принципи, забезпечує можливість перенести освітні теорії, методи і освітню політику через державні кордони. З іншого боку, існує така ж потреба і в якісних дослідженнях, іноді у відповідь на очевидні недоліки кількісного підходу. Якісний підхід ґрунтується на визнанні важливості культурних, політичних і соціальних контекстів, а також на положенні про те, що освіта не може розглядатися поза контекстом місцевої культури. Використання великого обсягу статистичних даних зі всього світу не може бути бездумним і не повинне призвести до ігнорування регіональних особливостей.

Таким чином, однією з найбільш актуальних методологічних проблем сучасної порівняльної педагогіки є проблема використання кількісного і якісного підходів. Дослідники повинні усвідомлювати особливості кожного з них і, плануючи порівняльно-педагогічне дослідження, співвідносити можливості кількісних і якісних методів з дослідницькими завданнями, що ставляться.

Список використаних джерел

1.Вульфсон Б.Л. Методы сравнительно-педагогических исследований // Педагогика. - №2. – 2002. – С. 70-80. 2.Заир-Бек Е. С. Роль новых подходов в сопоставительных исследованиях для развития теории образования [Электронный ресурс] / Е. С. Заир-Бек // Письма в emissia.offline: Эл. науч.-пед. журнал. – 2005. – Январь – июнь. – Режим доступа: http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm. 3.Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с. 4.Alexander W. Wiseman, M. Fernanda Astiz, David P. Baker. Globalization and Comparative Education Research: Misconceptions and Applications of Neo-Institutional Theory // Journal of Supranational Policies of Education, num. 1, 2013. P. 31-52. 5.Comparative Education Research: Approaches and Methods / Mark Bray et. al. Comparative Education Research: Approaches and Methods, CERC, 2014. – 358 p. 6.David Phillips. Comparative Education: Method // Research in Comparative and International Education, vol. 1, num.

4, 2006. – P. 304-319. 7.Michael Crossley. Comparative Education and Research Capacity Building: Reflections on International Transfer and the Significance of Context. // Journal of International and Comparative Education, 2012, Vol. 2, Issue 1. P. 4-12.

Р. Б. Винницька, А. О. Стецьків, Л. В. Стецьків

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ТОКСИКОЛОГІЧНОЇ ХІМІЇ

Модернізація фармацевтичної освіти України зумовлена суттєвими політичними та соціально-економічними змінами, а також стрімким розвитком вітчизняної фармацевтичної галузі. Це вимагає високого рівня підготовки працівників вітчизняного фармацевтичного ринку і впровадження європейських норм викладання профільних дисциплін.

В контексті підготовки професійно-компетентних фахівців для фармацевтичної галузі нами розроблено лекційний матеріал, методичні розробки, тестові завдання з токсикологічної хімії. На прикладі практичного заняття на тему «Виділення з біологічного матеріалу та методи аналізу отрут грибів» показано процес навчання студентів п’ятого курсу в умовах Болонського процесу.

На початку практичного заняття робиться акцент на тому, що гриби здавна вважалися цінним, високобілковим і делікатесним продуктом харчування. Дикорослі гриби, що збираються стихійно, стають причиною чисельних отруєнь. Внаслідок високої летальності, отруєння грибами стоять в одному ряду з «лікарськими»отрутами. В останні роки в Україні отруєння грибами набули характеру надзвичайної ситуації. Протягом періоду плодоношення грибів щорічно в епідемічний процес залучається до 3 тисяч осіб, з них діти складають 25%, тобто кожен четвертий потерпілий – дитина. В результаті отруєнь грибами помирає 7-9% постраждалих, у тому числі серед дорослих до 8%, а серед дітей – 8-9%.

Перелік грибів, які викликали отруєння, не обмежується блідою поганкою, мухоморами, несправжніми опеньками. Найчастіше отруєння викликають близько 20 видів отруйних грибів [1].

У випадках отруєнь грибами, найчастіше ставиться діагноз «Отруєння грибами» чи «Отруєння отруйними грибами» без згадки етіофактору – виду гриба. Виявлення та підтвердження виду гриба має визначальне значення для діагностики та профілактики отруєнь і надання кваліфікованої медичної допомоги хворим. Адже постраждалим, зазвичай, надається шаблонна медична допомога без урахування тропності грибів. Тому метою даного практичного заняття є вивчення методів виділення, ідентифікації та кількісного визначення грибних токсинів в грибах та біологічному матеріалі [2].

При проведенні практичного заняття змінюються підходи щодо форм, методики та засобів викладання дисципліни. Важливим є забезпечення студентів навчальною літературою, методичними посібниками. З цією метою викладачами кафедри розроблено відповідно до кредитно-модульної системи посібники, робочі журнали, електронний та текстовий варіанти збірників тестового контролю. Методичні посібники містять короткий теоретичний матеріал по кожній темі, методичні рекомендації до практичних занять, завдання для самостійної аудиторної роботи на занятті, контрольні питання для вихідного контролю знань та список необхідної літератури.

Особлива увага на практичному занятті приділяється експериментальній частині. При цьому студенти забезпечені всіма необхідними реактивами та обладнанням (хімічним посудом, хроматографічними пластинами, хроматографічними камерами і т. д.), а також використовують об’єкти дослідження (гриби: мухомор та польський гриб; як модель – вміст шлунку людини, що містить грибні токсини). На занятті проводиться виділення грибних токсинів з грибів, ідентифікація похідних холіну та ін-

долу, ідентифікація фенолів, ароматичних амінів, похідних гідразину за допомогою хімічних реакцій та хроматографічними методами (зокрема, ТШХ), а також виділення токсинів з біологічного матеріалу з наступною їх ідентифікацією.

Важливим аспектом при вивченні токсикологічної хімії є об'єктивне оцінювання рівня знань, умінь та навичок студента. Згідно вимог Болонської системи проводять різні форми контролю: поточний, підсумковий та періодичний.

З метою постійного контролю за ходом вивчення тем, що виносяться на самостійну роботу, було розроблено тестові завдання за кожною темою курсу токсикологічної хімії. Тестовий контроль включає питання двох рівнів складності та наведені 5 варіантів відповідей, з яких необхідно вибрати одну правильну. Кількість завдань варіюється в залежності від теми заняття та її складності. Для більшості занять тестовий контроль складається з 15-20 завдань. Перед проведенням тестового контролю викладач інформує студентів про цілі контролю і наводить приклади тестів. Крім того, на даному практичному занятті при проведенні вихідного контролю знань використовуються ситуаційні задачі, в яких студент наводить алгоритм виявлення та дослідження отрут грибів та їх кількісну оцінку [3].

Необхідно відмітити, що вагому частку обсягу знань студентів займає самостійна позаудиторна робота студентів (близько 50%). Це потребує належного науково-методичного забезпечення навчального процесу, відповідної матеріальної бази та сумлінного ставлення студентів до вивчення навчального матеріалу.

Таким чином, при проведенні заняття з токсикологічної хімії на тему «Виділення з біологічного матеріалу та методи аналізу отрут грибів» слід звернути увагу на симптоми отруєння грибами, проведення експериментальних досліджень, на методику виділення грибів, їх ідентифікацію та кількісне визначення, а також узагальнення отриманих знань в процесі вирішення тестів та ситуаційних задач.

Список використаних джерел

1.Отруєння грибами. Епідеміологія, клініка, діагностика, лікування: метод. рек. / Український наук.-практ.центр екстреної мед.допомоги та медицини катастроф.; І.П.Шлапак, Б.С.Шейман, Г.Г.Рощін та ін.; МОЗ України. Укр. наук.-практ. центр екстр. мед. допомоги та медицини катастроф, Київ. мед. акад. післядиплом. освіти ім. П.Л.Шупика. - К., 2002. - 24 с. 2.Підаєв А.В. Болонський процес в Європі / А.В.Підаєв, В.Г.Передерій.- Одеса: Одеський держ. мед. ун-т, 2004.- 190 с.3.Кайдалова Л.Г. Модульна технологія навчання: навч.-метод. Посіб. Для викладачів та студ. вищ. навч. закл. / Л.Г.Кайдалова, З.М.Мнушко.- Х. : Вид-во НФАУ; Золоті сторінки, 2002.- 86 с.4.Загальна характеристика токсичних речовин, діагностика і лікування за гострих отруєнь. / Панасенко О.І., Каплаушенко А.Г., Самура Б.А. та ін. – Запоріжжя: Карат, 2011. – 432 с.

О. И. Гайдук, Н. С. Башкирова, В. В. Ехалов

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВРАЧЕЙ-ИНТЕРНОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ОБЩАЯ ПРАКТИКА – СЕМЕЙНАЯ МЕДИЦИНА»

Вступление: Особого внимания в работе преподавателя высшего учебного заведения требует организация практической подготовки врачей-интернов, поскольку выпускники, имея достаточную теоретическую подготовку, испытывают дефицит практических навыков во врачебной деятельности. Непрерывный процесс усовершенствования знаний и умений врача-интерна по специальности «общая практика - семейная медицина» в условиях стремительного прогресса современных медицинских технологий при возросших требованиях к данной специальности делает крайне важными подходы к улучшению последипломного образования.

Непрерывное образование поддерживает постоянное обучение, создаёт условия для его реализации как в образовательных учреждениях, так и для занятий самообразованием, следствием этого является поступательное развитие личности. Непре-

рывность образования обеспечивает преемственную связь между отдельными этапами образовательной траектории. В современных образовательных условиях постоянное самообразование становится необходимым условием в реализации индивидуальных предпочтений в области специальных медицинских знаний. Речь идет не только о профессиональном совершенствовании, но и об индивидуальном личностном прогрессе интерна, обеспечивающем высокую степень субъектной активности, свободный выбор принимаемых решений, стремление к общемедицинской образованности, нравственной компетентности и духовной культуре [1].

Цель: На основании анализа основных активизирующих методологических приёмов найти пути мотивации и оптимизации процесса самостоятельной работы врачей-интернов.

Результаты и их обсуждение: Одним из важнейших резервов повышения эффективности высшего образования является оптимизация самостоятельной работы врачей-интернов, которая варьирует по объему от 100 % (при обучении экстерном) до 30 % (при очной форме обучения). Самостоятельная подготовка – это планируемая работа врачей-интернов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Условия, влияющие на успешное выполнение самостоятельной работы: мотивированность учебного задания, четкая постановка познавательных задач, овладение алгоритмами (методами, способами) выполнения работы, четкое определение преподавателем форм отчетности (объема работы, сроков ее выполнения), предоставление консультационной помощи обучаемому, четкие критерии оценки, использование различных видов и форм контроля (практикум, контрольные работы, тесты, выступление на семинарах и пр.).

Мотивированность учебного задания представляет собой первое условие успешного выполнения самостоятельной работы. Мотивация, как непрерывный процесс, представляет собой совокупность побуждений (мотивов), вызывающих активность индивида; система факторов, детерминирующая поведение человека. Мотив в отличие от мотивации – это личностное свойство, побуждение к деятельности, причина его действий и поступков. Мотивы формируются из потребностей человека и бывают осознанными и неосознаваемыми. Основные категории мотивов: мотив достижения успеха, мотив избегания неудачи, мотив власти, мотив аффилиации (стремления к общению) [2].

Оптимальным является вариант, когда мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, поскольку познавательная потребность обладает свойством «информационного голода» . Такая познавательная мотивация часто пробуждается с помощью проблемного обучения. Чем сильнее познавательная мотивация у обучаемого, тем более сложные задачи он способен решить. Если врач-интерн приступает к занятию со сложившимся мотивом, то никакой специальной работы на этом этапе не требуется; в противном случае необходимо с помощью внешней или внутренней мотивации обеспечить включение обучаемого в совместную деятельность с преподавателем.

Мотивы могут побуждать субъекта к действию не только по овладению объектом, но и по избеганию его (когда объект имеет отрицательную валентность, связанную с возможностью пережить неприятные ощущения, снизить свой социальный статус и т.д.). Защитные механизмы такого характера представлены психоаналитическим понятием, обозначающим совокупность бессознательных приемов, с помощью которых человек оберегает себя от психологических травм.

Основными путями повышения активности обучаемого и эффективности всего учебного процесса являются: усиление учебной мотивации учащегося за счет внутренних и внешних мотивов (мотивов-стимулов); создание условий для формирования новых и более высоких форм мотивации (самоактуализации и самовыражения).

Для улучшения качества подготовки врачей-интернов по специальности «об-

щая практика - семейная медицина» преподавателями кафедры семейной медицины и смежных кафедр ГУ «ДМА МЗ Украины», которые принимают участие в подготовке врачей-интернов, широко используются такие виды самостоятельной работы, как подготовка рефератов, выписывание рецептов, подготовка клинических задач и тестов по теме занятия, проведение целевого консультирования и образования пациентов. Особое место в самостоятельной работе занимает подготовка врачами-интернами семинаров. Как и в организации, так и в проведении семинаров используются принципы и методы активного и интерактивного обучения с широким взаимодействием между его участниками. Активизация учебно-познавательной деятельности интернов достигается за счет повышения уровня мотивации. Уровень их учебной мотивации возрастает в результате выбора актуальной для практической деятельности темы, необходимости подготовить мультимедийную презентацию по одной из проблем выбраной самим интерном.

Выводы: **1**.Успешность самостоятельной подготовки находится в прямой зависимости от пошагового соблюдения условия «от мотивации к индивидуальному творчеству». **2.**Качество самостоятельной подготовки врачей-интернов зависит от способности преподавателя создать позитивные и нивелировать негативные мотивации. **3**.Методика самостоятельной подготовки мультимедийных презентаций к семинарскому занятию и представление актуальной темы своим коллегам способствует повышению мотивации и ответственности, появлению элементов творчества в процессе обучения врача-интерна, а также позволяет комплексно за короткое время всем участникам семинара познакомиться с широким кругом вопросов по заданной теме.

Список использованных источников

1.Зинкевич Е. Р. Развитие педагогического мышления врачей-преподавателей медицинских ВУЗов в условиях непрерывного образования // Человек и образование. - 2012. - №1(30), – С. 103-107. 2. Психология и педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов вузов / А. К. Луковцева. – М.: КДУ. – 2008. - /http://www.litres.ru.

Ю. В. Галадим

СТАН ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У РОСІЙСЬКОМОВНИХ ДІТЕЙ 5-РІЧОК В СУЧАСНИХ ДНЗ

Проблема формування комунікативних умінь та навичок має глибокі корені в історико-філософській думці людства, та величезне значення як для соціуму в цілому, так і для кожного індивіда окремо. Питання комунікативно-діяльнісного підходу до змісту й процесу мовленнєвої діяльності, можливість засвоєння дошкільниками різних аспектів мови як засобу спілкування, усвідомлення суспільної ролі мови та її функцій, що реалізуються в мовленні кожної людини, порушуються останнім часом на всіх рівнях – лінгвістичному, психологічному, педагогічному [3, с.5].

Державним стандартом дошкільної освіти є Базовий компонент дошкільної освіти. В освітній лінії «Мовлення дитини» Базового компонента дошкільної освіти в Україні (нова редакція) розкрито зміст освіти дошкільника за основними для цього віку засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою в різних життєвих ситуаціях. Мовленнєве виховання забезпечує духовно-емоційний розвиток дитини через органічний зв'язок із національним вихованням. Вивчення української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот передбачає залучення дітей інших національностей, які є громадянами України, до оволодіння українською мовою як державною на рівні вільного спілкування з іншими дітьми і дорослими, виховання інтересу та позитивного ставлення до української мови. В освітній лінії «Мовлення дитини» виокремлюється пункт «Українська мова як державна», в якому наголошується насамперед на розумінні дитиною іншої національності того, що українська мова в Україні

є державною. З-поміж показників засвоєння нею української мови виокремлюються такі: правильно і чітко вимовляє всі звуки української мови відповідно до орфоепічних норм української мови; володіє діалогічним дискурсом; доречно вживає українські етикетні формули; складає монологічні дискурси як за зразком вихователя, так і самостійно [1, с.8].

Надалі було проаналізовано зміст програм навчання і виховання дітей дошкільного віку. Так, програма з розвитку українського мовлення у дошкільників, автором якої є К. Стрюк, передбачала засвоєння української мови дітьми з 3-го до 7-го років життя. Основною метою програми є розвиток усного мовлення, в яке дитина «вростає сама по собі» (Л. Виготський) [5, с.4]. Зміст навчання було розподілено за віковими групами, містився тільки один розділ із розвитку усного мовлення. Зауважимо, що автор програми була проти тематичного принципу навчання мови, оскільки він, за її словами «дещо звужує можливості розвитку дитячого мовлення і мислення. Навчити дитину говорити можна на будь-якому матеріалі, але насамперед цікавому для неї» [5, с. 6]. У зазначеній програмі наголошується саме на формуванні комунікативної компетенції дошкільників (хоча, зауважимо, в цій програмі поняття «комунікативна компетенція» відсутнє), названі навички усного мовлення дошкільників, а саме: виявляти бажання спілкуватися українською мовою з дорослими і однолітками; слідкувати за правильним висловлюванням – своїми й інших; творчо використовувати словник, набутий у звичній і новій ситуаціях; розуміти звертання в різних видах діяльності та в побуті; говорити зрозуміло; складати розповіді з власного досвіду [5, с.17]. Програма не відбивала принцип опору на рідну мову, не використовувала дані порівняльного аналізу для опанування дітьми різних за ступенем схожості граматичних, лексичних і орфоепічних явищ двох мов. Зауважимо, що одним із засобів навчання дітей української мови К. Стрюк виокремлювала ігри – дидактичні, мовні, рольові, українські народні.

Друга варіативна програма з розвитку українського мовлення, автором якої є А. Богуш, пропонувала навчати української мови дітей з 2-го до 7-го року життя. Дітей раннього та молодшого дошкільного віку прилучали до засвоєння мови шляхом: слухання творів української народної творчості, заучування пісень, розігрування українських народних ігор, приспівок, потішок, а з 5-го до 7-го року, коли діти достатньо засвоїли рідну (російську), вводили спеціальні заняття з навчання української мови. Зміст програми А.Богуш структурований за віковими групами на весь час навчання, а саме: з 2-го до 4-го років життя для кожної вікової групи визначено завдання з навчання слухання, розуміння і часткового відтворення мовних одиниць. Завдання з навчання дітей середньої, старшої і підготовчої груп української мови подано за розділами «Розвиток мовлення», «Звукова культура мовлення», «Граматична правильність мовлення», «Зв’язне мовлення», до яких включено завдання зі збагачення словника дітей згідно з темами навчання, вправляння дітей у правильній вимові звуків української мови, особливо тих, які відсутні в рідній (російській) мові; виховання в дітей чутливості до граматичної правильності української мови; вправляння у вживанні роду, числа, відмінкових форм, побудові діалогу тощо [2, с. 6-7]. Зауважимо, що зазначена програма містить чітко визначені, конкретизовані мовні і мовленнєві завдання з усіх розділів для всіх вікових груп. Перевагою програми, як уже й було зазначено, став тематичний принцип словникової роботи. Також у програмі, що є важливим для нашого дослідження, А.Богуш визначено перелік мовленнєвих і комунікативних умінь усного українського мовлення, якими повинні володіти випускники дошкільного навчального закладу з російським мовним режимом, а саме: практично володіти усним українським мовленням відповідно до літературних норм вимови; вміти відповідати на запитання, звертатись із запитаннями до інших; вести діалог, бесіду української мови; користуватися словами ввічливості; розгорнуто описувати власні дії та дії інших; розповідати про себе, про сім’ю, життя дітей в дошкільному навчально-

му закладі; складати сюжетні розповіді за картинками, з власного досвіду [2, с.11-12]. А. Богуш також наголошує на використанні українських народних ігор у навчанні дітей української мови.

Програма виховання і навчання дітей «Дитина» 3-тього видання (2012 р.), як і попередні видання (1993 р. та 1999 р.), передбачає в розділі «Мова рідна, слово рідне» варіант Б (українська мова для дошкільних навчальних закладів з російською мовою навчання), в якому подано завдання з формування фонетичної компетентності (на жаль, автори програми не дотримуються визначеному у Базовому компоненті дошкільної освіти поняття «компетенція», а вживають - компетентність), лексичної і граматичної. Зауважимо, що завдання чіткі й конкретизовані [4, с. 187-190], в кінці розділу подано показники успішного розвитку дітей [4, с.190-191].

Наступним етапом виступив аналіз планів вихователів російськомовних дошкільних навчальних закладів. Зауважимо, що в річних та перспективних планах дошкільних навчальних закладів із російськомовним режимом не чітко прослідковується систематичність та ритмічність використання українських народних ігор з урахуванням принципів доступності та систематичності засвоєння знань під час всіх режимних моментів, недостатньо повно планується робота з батьками з цього питання, також зазначимо, що у формуванні комунікативних умінь і навичок дітей майже не використовуються українські народні ігри в дошкільних навчальних закладах з російськомовним режимом.

Отже, аналіз варіативних програм з розвитку українського мовлення російськомовних дітей засвідчив, що в них переважно визначено комунікативні вміння і навички українського мовлення, якими повинен володіти випускник дошкільного навчального закладу з російськомовним режимом. Водночас аналіз планів вихователів засвідчив ігнорування українських народних ігор у формуванні комунікативних умінь і навичок дітей 5-го року життя.

Список використаних джерел

1.Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів.: Світ, 1990. – 232 с. 2.Богуш А.М. Розвиток українського мовлення у дошкільників [програма для дошкільних навчальних закладів з російським мовним режимом] / А. Богуш. – К.: «Освіта», 1991. – 48 с. 3.Богуш А.М. Формування української мовленнєвої компетенції в дітей етнічних спільнот України / А.М. Богуш // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997 . - №3/4. с.17-20. 4.Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років. / наук. кер. проекту: О.В. Огневюк, К.І. Волинець; наук. кер. програмою: О.В. Проскура, Л.П. Кочина, В.У. Кузьменко, Н.В. Кудикіна; авт. кол.: Г.В. Бєлєнька, Е.В. Бєлкіна, О.Л. Богініч, Н.І. Богданець-Білоскаленко, С.А. Васильєва, М.С. Вашуленко [та ін..] / Мін. осв. і наук., мол. та спорту Укр.; Головн. упр. осв. і наук. викон. орг.. Київміськради (КМДА), Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. - 3-є вид., доопр. та доп.- К.: Київ. ун.- т ім. Б. Грінченка, 2012.- 492 с. 5.Стрюк К.І. Розвиток українського мовлення у дошкільників / [Методичні рекомендації]. – К.: «Радянська школа», 1991. – 70 с.

С. В. Горбачова

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ КЛІНІЧНОЇ ЛАБОРАТОРНОЇ ДІАГНОСТКИ

Сучасний розвиток медичної науки передбачає необхідність постійного вдосконалення своїх знань фахівцями клінічної лабораторної діагностики (КЛД) в області змін клінічної картини захворювань і лікарями-клініцистами – в галузі сучасних технологій діагностики. За останні десятиліття в повсякденну клінічну практику увійшли нові високоінформативні медичні аналітичні технології, які суттєво змінили уявлення лікарів про етіологію, патогенез і принципи лікування багатьох захворювань [3]. Сучасні високочутливі методи лабораторної діагностики при певних захворюваннях навіть перевершують по інформативності інструментальні методи і входять до переліку стандартних досліджень, необхідних для верифікації діагнозу [5].

По мірі розвитку лабораторних методів дослідження очевидною стала необхідність вдосконалення викладання цієї дисципліни студентам медичних вузів, оскільки намітилася прірва між клініцистом і лабораторією, що негативно позначається на ефективності лікувально-діагностичного процесу [6].

На сьогоднішній день у Запорізькому державному медичному університеті проводиться підготовка магістрів з лабораторної діагностики, що передбачає вивчення загальнонаукових та професійних навчальних циклів, проходження практик, виконання науково-дослідної роботи та підсумкову державну атестацію. Кожен навчальний цикл має базову (обов'язкову) частину і варіативну (профільну), що встановлюється вузом. Варіативна (профільна) частина дає можливість розширення та/або поглиблення знань, умінь, навичок та компетенцій, визначених змістом базових (обов'язкових) дисциплін (модулів), дозволяє студенту отримати поглиблені знання, навички та компетенції для успішної професійної діяльності та/або навчання в аспірантурі [1].

Мета професійної освіти магістра зі спеціальності «Клінічна лабораторна діагностика» - підготовка кваліфікованого спеціаліста, що володіє системою загально-культурних та професійних компетенцій, здатного і готового для самостійної професійної діяльності. Формування професійних компетенцій лікаря клінічної лабораторної діагностики передбачає оволодіння системою професійних знань, умінь, навичок, володінь [2].

Завдання професійної освіти магістра: 1.Навчити організації проведення клініко-діагностичних досліджень з використанням прийомів біобезпеки, з урахуванням знання основних інструктивних документів щодо організації роботи лабораторії і використовуваних в лабораторній практиці комп'ютерних програм; 2.Навчити проводити основні клініко-діагностичні дослідження біологічного матеріалу класичними методами, а також з урахуванням результатів досліджень на спектрофотометрах; 3.Дати основні уявлення про проведення внутрішнього лабораторного контролю за біохімічними, гематологічними та іншими видами досліджень; 4.Сформувати практичні навички з проведення бактеріологічних, вірусологічних досліджень і серологічних, в тому числі імуноферментними і молекулярно-генетичними - методами (ПЛР-діагностика інфекційних захворювань); 5.Забезпечити загальні уявлення про проведення досліджень на автоматичних аналізаторах; 6.Навчити проводити консультації для клініцистів за результатами досліджень [6, 4].

Обов'язкова умова сучасної системи навчання клінічної лабораторної діагностики – перехід до вивчення комп'ютерних програм, алгоритмів та експертних програм лабораторного обстеження пацієнтів. Досвід показує, що робота безпосередньо з лікарями сприяє більш оперативному вирішенню питань лабораторної діагностики та інтерпретації лабораторних показників. Студенти відвідують лабораторії університету та провідні лабораторії міста. В результаті такого методичного підходу у випускників формується ряд знань і вмінь, необхідних як клінічної діяльності, так і для професійної орієнтації при виборі спеціальності і продовження професійної підготовки в галузі клінічної лабораторної діагностики на післядипломному рівні [6].

Обов’язковою умовою проходження магістратури є написання магістерської роботи з вибраної теми під керівництвом наукового керівника. Так, у 2014 році у ЗДМУ був перший випуск 28 магістрів лабораторної діагностики, з них лише 6 продовжили навчання в інтернатурі ЗДМУ. У 2015 році випущено 17 магістрів, з них 5 вступили до інтернатури. Досвід 2013 – 2015 навчальних років продемонстрував необхідність виконання магістерської роботи на базі клініко-діагностичних лабораторій, науково-дослідних центрів та в рамках науково-дослідних робіт кафедр. Саме самостійний літературний пошук, написання огляду літератури, виконання практичної частини та аналіз отриманих результатів сприяє

формуванню клінічного мислення магітра та професійному удосконаленню як практичних навичок, так і поширення теоретичних знань. Студенти, що самостійно працювали над магістерськими робітами, у подальшому продовжують професійну діяльність на вибраних кафедрах та у клініко-діагностичних лабораторіях, що вказує на важливу роль самоосвіти у становленні сучасного спеціаліста з клінічної лабораторної діагностики.

Список використаних джерел

1. Архипова С.П. Якість освіти у контексті вимог сучасності / С.П. Архіпова // Вісник Черкаського університету. – 2008. – No135 – С. 11–14. 2.Ільченко О.І. Досягнення якісного навчання – головна мета сучасної медичної освіти / О.І . Ільченко, Т.В. Козицька, О.В. Храпай //Вища освіта України. – 2011. – Додаток 2 до No 3, Том II (27). – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – С.180–187. 3.Ліпкан Г.Н. Основні аспекти формування спеціаліста з клінічної лабораторної діагностики в системі післядипломної освіти /Г.Н. Ліпкан, Т.Л. Сакун, І.М. Заїка [та ін.] //Зб. наук. праць співроб. НМАПО імені П.Л.Шупика. – К., 1998. – Кн. 1. – С. 99–106. 4.Луньова Г.Г. Особливості підготовки клінічних патологів (лікарів-лаборантів) в США /Г.Г. Луньова, Л.І. Погоріла, Т.Т Федорова., О.П. Завадецька // Зб. наук. Праць співроб. НМАПО імені П.Л.Шупика. – К., 2012. – Вип. 21, кн. 1. – С. 573–578. 5.Луньова Г.Г. Проблеми інтеграції української медичної освіти /Г.Г. Луньова, О.П. Завадецька, Т.Т. Федорова [та ін.] // Світовий освітній простір. – Тернопіль, 2009. – С. 21-22. 6.Федорова Т.Т. Вдосконалення підготовки фахівців з клінічної лабораторної діагностики / Т.Т. Федорова, О.П. Завадецька, О.А. Олійник // Науково-практ. конфер. «Історія та перспективи розвитку післядипломної освіти лікарів», 24-25 квітня. – Одеса, 2002. – С. 259-260.

В. І. Гарець, В. Ф. Шаторна, І. І. Кононова, В. В. Майор, І. І. Колосова

МЕТОДОЛОГІЯ ВИКЛАДАННЯ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ БОТАНІКИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАРМАЦЕВТІВ У ВИЩИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Україна здійснює модернізацію діяльності вищих навчальних закладів у контексті європейських вимог [4]. Свідомий, цілеспрямований рух у напрямку нового підходу до системи освіти, що відповідала б вимогам сучасного розвитку суспільства, пов'язаний зі значними труднощами у підготовці студентів фармацевтів, як вітчизняних, так і іноземних. Інтеграція України в європейський освітній простір вимагає міжнародної конкурентоспроможності від майбутніх спеціалістів-фармацевтів. Тому важливою задачею є пошук шляхів оптимізації навчального процесу з базових дисциплін для спеціалістів-провізорів, зокрема з фармацевтичної ботаніки.

Фармацевтичний ринок Європи приблизно на 40% заповнюють препарати рослинного походження. Студенти-провізори знайомляться із лікарськими рослинами під час вивчення дисципліни «Фармацевтична ботаніка», яка є першим етапом у трудомісткому процесі створення майбутніх рослинних лікарських засобів.

Фармацевтична ботаніка є базовою медико-біологічною дисципліною медичних і фармацевтичних вузів. Вона пов'язана з біохімією, біологією, фармакогнозією, фітотерапією, технологією фітопрепаратів, косметологією, ресурсознавством лікарських рослин, аптечною технологією ліків, забезпечення якості лікарських засобів, біофармацією, фармакологією, фармакологічними основами фітотерапії та іншими дисциплінами.

Фармацевтична ботаніка закладає знання та практичні навички, які знаходять своє втілення і поповнення при розгляді питань пошуку джерел природних біологічно активних речовин, їх біосинтезу, виділення, встановлення структури та властивостей, виготовлення фітопрепаратів, їх застосування, тощо [3]. Фармацевтична ботаніка викладається на кафедрі медичної біології, фармакогнозії та ботаніки студентам другого курсу спеціальностей «Фармація» та «Клінічна фармація», а також «Клінічна фармація» для студентів заочної форми начання. Викладання здійс-

нюється державною та російською мовами.

Студенти-провізори навчаються на нашій кафедрі протягом усіх 5 років та вивчають медико-біологічні та хіміко-фармацевтичні дисципліни, а саме: біологію з основами генетики та екологію на першому курс:, фармацевтичну ботаніку на другому: фармакогнозію на третьому та лікарські рослини світової медицини на п'ятому курсі. В методичній роботі кафедри використано принцип послідовності в навчанні студентів на протязі всіх п'яти років навчання, що дозволяє установлювати необхідний зв'язок між уже отриманими теоретичними знаннями та практичними навичками [1]. Фундаментальні зміни, які повинні відбутися при дотриманні європейських стандартів вищої освіти потребують постійного аналізу роботи і обміну досвідом різних фахівців [3].

Курс фармацевтичної ботаніки викладається 2 семестри та включає: лекції, практичні заняття та самостійну роботу студентів. Дисципліна складається з 2 модулів, що включають 5 змістових модулів та 7 кредитів. На протязі першого півріччя вивчення дисципліни розглядаються питання морфолого-анатомічної будови рослин. На заняттях другого півріччя студенти вивчають систематичне положення лікарських рослин, морфологічні ознаки, що є основою діагностики лікарської рослинної сировини, екологію та використання рослин різних систематичних груп, а також елементи ценології та географії рослин.

Для кращого засвоєння матеріалу, насиченості учбового процесу, встановлення зворотного зв'язку з кожним студентом та своєчасного контролю та корегування навчально-виховного процесу успішність кожного студента оцінюється за рейтинговою системою.

Формами контролю є: 1) оцінювання поточної діяльності студента на занятті з використанням стандартизованих методів діагностики знань та навичок; 2) контролю практичних навичок; 3) підсумковий контроль, що складається з оцінювання теоретичних знань та практичних навичок студентів за темами модулю; 4) згідно з галузевим стандартом вищої освіти України проведення тестового контролю з використанням тестових баз інтегрованих ліцензійних іспитів «Крок 1. Фармація» та «Крок 1. Клінічна фармація» .

Для підготовки студентів до складання ліцензійного іспиту КРОК-1 в кінці кожного змістовного модулю проводиться тестовий контроль знань за базою КРОК-1 з відповідних тем. Студенти повинні отримати не менше 75 % правильних відповідей, що є допуском до складання модулів.

До балів, які студент набрав з дисципліни, можуть додаватися заохочувальні бали за науково-дослідницьку роботу, написання і захист реферату, участь в олімпіаді, науковій конференції тощо.

Для проведення практичних занять створено комплекс методичних матеріалів: методичні розробки, методичний посібник для практичних занять та позааудиторної роботи, що складається з двох частин, згідно тем першого та другого модулів та збірка тестових завдань для підготовки до ліцензійного іспиту КРОК-1 «Фармація» і «Крок 1. Клінічна фармація» .

Для майбутнього фахівця-фармацевта дуже важливим є наявність не лише ґрунтовної теоретичної підготовки, а й набутих навичок експериментальної роботи, які б він міг застосовувати при організації навчально-дослідної та науково-дослідницької роботи [1]. Програмою передбачено практичні заняття, екскурсії до різних типів біогеоценозів, ботанічних садів та підсумковий модульний контроль знань.

В період навчальної польової практики студенти опановують методики збору, обробки і збереження рослинного матеріалу та методики ботанічних досліджень. На практичних заняттях проходить ознайомлення з правилами збору і обробки рослинного матеріалу, виготовлення мікрогербарію, гербарію. Студенти вивчають прийоми геоботанічних, фенологічних та еколого-морфологічних описів.

На кафедрі медичної біології, фармакогнозії та ботаніки державного закладу

«ДМА» студентами та викладачами організовано ботанічну ділянку, на якій вирощуємо 50 видів лікарських рослин, що вивчаються в курсі фармацевтичної ботаніки та фармакогнозії. На ботанічній ділянці студенти мають можливість протягом року спостерігати їх онтогенез та в період навчальної польової практики заготовляти гербарні зразки лікарських рослин та лікарську рослинну сировину.

Викладання фармацевтичної ботаніки студентам іноземного факультету має певні особливості. У Дніпропетровській медичній академії МОЗ України навчаються студенти із 40 країн світу і з кожним роком чисельність іноземних студентів зростає. Ці студенти значно відрізняються за історико-культурними традиціями та релігійними поглядами, що створює додаткові труднощі [2]. Хоча фармацевтична ботаніка викладається на другому курсі, часто спостерігається низький рівень володіння російською мовою студентами-іноземцями, нестача базових знань з ботаніки, невміння користуватися мікроскопом та мікропрепаратами. Більшість студентів не навчена раціональному використанню навчального часу в ході процесу опанування знаннями.

Курс фармацевтичної ботаніки включає великий обсяг учбового матеріалу, який потрібно зрозуміти, запам'ятати та вміти використовувати на практиці. Для цього використовується велика кількість наочних матеріалів. В практику навчання студентів викладачі кафедри широко впроваджують тематичні мультимедійні лекції. Наочність лекційного учбового матеріалу забезпечується включенням таблиць, схем, малюнків, гербарних матеріалів та відеороликів. Для підвищення ефективності та оптимізації навчання кафедра планує здійснювати тестовий контроль знань за допомогою інтерактивної інтернет-системи Moodle.

Список використаних джерел

1.Гарець В.І., Колосова І.І., Кононова І.І., Мархонь Н.О., Крутенко В.В. Впровадження досвіду роботи за кредитно-модульною системою при викладанні біології з основами генетики студентам фаху «Фармація» / Мат. Всеукраїнської наук-навч.-метод. конф «Нові напрямки впровадження КМСОНП у ВМ(Ф) навчальні заклади України III-IV р. акред.» Тернопіль, 2011 – С. 67-68. 2.Гарець В.І, Кононова І.І., Колосова І.І., Крутенко В.В. Впровадження досвіду роботи за кредитно-модульною системою при викладанні біології іноземним студентам / Укр. мед. альманах, 2011, Т 14, № 3 – С. 91-92. 3.Грицик А.Р., Федяк І.О. Роль медичної ботаніки у забезпеченні фармацевтичної галузі висококваліфікованими спеціалістами. / мат. Наук.-метод. конф. «Формування сучасної концепції викладання природничих дисциплін в медичних освітніх закладах» . Харків, 2005. – с. 12-14. 4.Закон України «Про вищу освіту» / Відомості Верховної Ради, 2015, № 6, ст. 40.

Н. Ю. Шваґер, Т. А. Комісаренко, М. В. Домнічев, О. В. Нестеренко

СУЧАСНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ВИРОБНИЧОЇ БЕЗПЕКИ

Постановка проблеми. За станом охорони праці (ОП Україна) посідає 90 – 92 місце у світі. Щорічно в результаті нещасних випадків на виробництві економіка країни втрачає близько 4 млрд. грн.. Одна травма обходиться державі в середньому в 2 тис. грн., травма зі смертельним наслідком – близько 30 тис. грн. Основна причина – «людський фактор», на який сьогодні припадає близько 75-80% усіх нещасних випадків на виробництві, тому для попередження, першочерговим завданням є впровадження модульних технологій випереджаючого безперервного навчання, перенавчання та підвищення кваліфікації в галузі ОП.

Актуальність проблеми полягає у створенні акмеологічного підходу у сфері навчання культурі промислової безпеки (ПБ), який передбачає зміну технологій навчання і дозволяє перевести управління педагогічним процесом з режиму функціонування до режиму розвитку за рахунок використання у студентів пізнавальних мотивів, коли навчання стає внутрішньою потребою.

Акмеологічний підхід дозволяє вирішити цю проблему не тільки ефективно, а й досить оперативно. При акмеологічному підході домінує проблематика розвитку

творчих здібностей, особистісних якостей, що сприяють реалізації індивідуальних якостей кожного студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням формування культури ПБ присвячуються роботи В.В. Богуна, М.А. Котика, А.В. Магона, тощо. При використанні акмеологічних підходів у навчанні автори спирались на теоретичні роботи таких учених-акмеологів, як А. Деркач, В. Зазикін, та інш.. На жаль в практиці інженерної освіти проблемам підготовки студентів у галузі охорони праці приділяється недостатня увага.

Аналіз літературних джерел свідчить про наявність інформаційного пробілу з питання про реалізацію зв'язків між завданнями професійно-практичної підготовки інженера в галузі ПБ та формуванням навчальної діяльності студентів. При цьому слід відзначити не повне використання міжпредметних зв'язків в системі знань ПБ. Останнє негативно позначається на формування знань, умінь, навичок працеохоронної діяльності майбутніх фахівців.

Постановка завдання. Метою даної статті є виявлення зв'язку між завданнями професійно-практичної підготовки інженера з ПБ та процесом створення акмеологічного підходу у сфері професійної підготовки.

Для цього необхідно: 1) виявити взаємозв'язок між цілями, змістом дисциплін БЖД та охорони праці та організаційними методами навчання; 2) розробити акмеологічну систему педагогічних цілей підготовки фахівців у сфері виробничої безпеки.

Педагог К.Д. Ушинський вважав, що навчання - це посильна діяльність студентів під керівництвом вчителя. Навчання має свою структуру: 1-й ступінь - пізнання на стадії чуттєвого сприйняття (відчуття, уявлення). 2-й - пізнання на стадії розумового процесу (поняття і судження). 3-й ступінь ідейного (розумного) пізнання, це щабель формування самосвідомості, світогляду. Вчитель через знання сприяє формуванню світогляду. І наступна щабель освоєння набутих знань - закріплення.[1] Це все лежить в акмеологічному підході до навчання.

Викладення основного матеріалу**.** *Акмеологічний підхід* до розвитку освіти – *створення* необхідних умов для становлення й розвитку в усіх суб'єктів освіти *уявлення про успіх*, високі досягнення, необхідні для розвитку особистості й соціуму.

Перспективність акмеологічного підходу до формування знань полягає в тому, що він орієнтує особистість на постійний саморозвиток. При акмеологічному підході домінує проблематика розвитку творчих здібностей, особистісних якостей, що сприяють реалізації індивідуальних якостей. Без сумніву, акмеологія значуща для підвищення якості освіти.

Педагог-акмеолог прагне до максимального врахування й задоволення схильностей студентів, врахування їхніх інтересів, приділяючи при цьому особливу увагу рішенню питань створення комфортних умов навчання.

Реалізація даної програми розвитку припускає створення в освітній установі умов для успішності всіх суб'єктів освітнього процесу. Успіх розглядається як форма самореалізації особистості. Досягнення успіху залежить від уявлень про самореалізацію, соціальної зрілості особистості й усвідомлення соціальної відповідальності [2].

Програма розвитку розроблена з метою створення оптимальних умов для самореалізації, відповідно до пріоритетних напрямів розвитку.

Пріоритетними напрямами освітньої політики ВНЗ є [3]: 1) передумови оволодіння студентами культурними цінностями; 2) розширення сфери соціально-економічних інтересів студентів; 3) формування та розвиток інформаційно-правового простору.

Робота ВНЗ за зазначеними напрямами сприяє вирішенню таких задач: 1) відбір змісту освіти та педагогічних технологій; 2) розширення спектра освітніх послуг; 3) збереження фізичного та психічного здоров'я студентів; 4) розвиток соціального партнерства; 5) моніторинг якості навчально-виховного процесу; 6) виховання конкурентоспроможної особистості студента.

Моделювання працеохоронної діяльності [4,5] в навчальному процесі дозволяє сформувати систему, засновану на міжпредметних зв'язках, які дозволяють систематизувати інформацію спеціальних і працеохоронних дисциплін, що вивчаються у вищій школі.

В умовах технократичного мислення, навчання ПБ покликане прищепити розуміння цінності людини, її життя і здоров'я. Гуманістична спрямованість дисциплін в поєднанні з технічним її змістом дозволяє усунути однобічність інженерної освіти.

У структурі навчання використовуються такі організаційні форми [6]: а) індивідуальна форма, спрямована на самостійну поза аудиторну роботу студентів; б) фронтальна, спрямована на теоретичну підготовку студентів; в) групова форма, спрямована на практичну підготовку студентів; г) колективна форма – самостійні роботи та ділові ігри; д) форми контролю знань і умінь студентів.

Акмеологічні технології вміщують проектування і реалізацію програми професійно-педагогічної підготовки, управління організаційно-педагогічними процесами, успішного навчання кожного студента.

До методів, що сприяють ефективному опануванню знань, умінь, навичок працеохоронної діяльності фахівця, можна на повній підставі віднести методи активного навчання [7].

Методи навчання поділяються на прямі та імітаційні в залежності від типу управління пізнавальною діяльністю. Для первинного формування професійних знань, умінь і навичок досить використовувати в навчальному процесі прямі методи активного навчання, а для їх закріплення і вдосконалення ефективніше застосовувати імітаційні методи [8].

До акмеологічних технологій [9] також відносять: моделюючі технології, технологію кооперованого навчання, технологію самовиховання і життєвого успіху, технологію морального саморозвитку особистості. Кінцевим результатом використання акмеотехнологій є – стійка спроможність до самостійного вибору правильних рішень.

Одним з компонентів такого процесу є комплексна розробка навчально-програмної документації з ОП, що включає наступні етапи: 1) визначення мети навчання; 2) позначення об'єкта і предмета вивчення; 3) складання тематичного плану курсу; 4) розробка загальної структурної схеми курсу; 5) виявлення зв'язків курсу з раніше вивченими дисциплінами; 6) формування змісту занять та визначення значущості теми курсу; 7) визначення бюджету часу на проведення лекційних, практичних занять; 8) формування змісту позааудиторної роботи студентів; 9) визначення видів і періодичності проведення контролю знань і вмінь студентів.

Сумарним результатом знань і умінь є придбання навичок, тобто дій, які стають автоматичними, внаслідок багаторазових повторень, виконуються без контролю з боку свідомості [10].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Незадовільний стан ОП призводить до значних втрат. Однією з основних причин є «людський фактор», що зумовлений низьким рівнем професійної підготовки працюючих.

1. Промислова безпека повинна стати невід'ємним елементом професійної компетенції інженера.

2. Формування знань, умінь і навичок з промислової безпеки відповідає вимогам загальної сучасної інженерної освіти, що ґрунтується на акмеологічній теорії навчання студентів.

3. Успішному засвоєнню студентами навчального матеріалу з питань промислової безпеки сприяє моделювання в навчальному процесі імітації реальних ситуацій, з якими стикаються молоді фахівці.

Список використаних джерел

1.Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения/Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (1861). – М.: Изд-во Академии наук РСФСР, 1945. – С. 461.

2.Бердяев Н. А. Творчество и объективация. Минск, 2000. 3.Модернізація вищої освіти України і Болонський процес. Уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Лемківський, Ю.В. Сухарніков; відп. ред. М.Ф. Степко. – К., 2004. – С. 6. 4.Акмеология. Учебник под общ. ред. Деркача А.А. – М.: РАГС, 2002. 5.Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума.. – СПб, 2001. 6.Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д., Паутова Л.Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. – СПб., Коломна, Рязань, 2008. 7.Айзенк Г., Айзенк М. Исследование человеческой психики. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 480 с. 8.Акмеология профессионального образования. Материалы II регион. науч.-практ. конф., 14-16 марта 2005г., Екатеринбург. – Екатеринбург: РГППУ, 2005. – 275 с. 9.Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. – М.: Юристъ, 1998. – 435 с. 10.Москаленко О.В. Рабочая тетрадь по изучению курса «Акмеология профессиональной карьеры личности» . Учебное пособие - М.: РАГС, 2007. – 202 с.

В. А. Добровольська

ВПЛИВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН НА ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПРАЦІВНИКІВ МОРСЬКОГО І РІЧКОВОГО ТРАНСПОРТУ

Важливим показником розвитку сучасного суспільства є індивідуальний розвиток особистості, її світорозуміння, здібностей, переконань, задоволення пізнавальних потреб та ін. Сучасне інформаційне суспільство вимагає радикального оновлення професійних знань студентів, впровадження інноваційних технологій у систему освіти.

Вирішення цієї проблеми передбачає орієнтацію системи підготовки майбутніх працівників морського та річкового транспорту на гуманістичну парадигму й особистісно орієнтовану освіту, що спрямовується на досягнення студентом професіоналізму у своїй діяльності. Реалізація творчого потенціалу людини як суб'єкта професійної діяльності забезпечує формування її професіоналізму на шляху від кваліфікації до компетентності. Більшість педагогів та освітян переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу.

Поняття «компетенція» та «компетентність» були предметом грунтовних досліджень багатьох науковців. Найвідоміші українські та російські вчені-педагоги (В. Байденко, Н. Бібік, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н.Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, Г. Селевко, А. Хуторський та ін.) у своїх працях заклали основу досліджень цих динамічних понять. Багато суттєвих моментів цієї проблематики залишаються до кінця невирішеними, особливо у сфері практичної підготовки, тому вважаємо доцільним проаналізувати педагогічну спадщину і висвітлити теоретичні основи практичної підготовки фахівців морського та річкового транспорту.

Метою статті є аналіз деяких аспектів реалізації компетентнісного підходу при викладанні предметів гуманітарного циклу, зокрема, історії та культури України, у Херсонській державній морській академії.

Компетентнісний підхід – інновація сучасної освіти. Існують різноманітні підходи до визначення змісту поняття «компетентність».

Професор Единбурзького університету Джон Равен визначив компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [6].

У роботах російських дослідників (В.Болотов, А.Хуторський, В.Сєріков, І.Зимня та ін.) змістовий аспект поняття компетентності включає складові: мотиваційну (готовність до появу компетентності), когнітивну (володіння знаннями); діяльнісну (сформованість способів діяльності, технологічної письменності); аксіологічну (ціннісне ставлення до професійної діяльності і особистого зростання) [2].

Українські педагоги-науковці [3,4,5,7,8] по-різному тлумачать поняття компетентності

Так, найбільшого поширення набуло визначення компетентності як «сукупності знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [5, с.149]. Педагог І.В. Родигіна підкреслює головну особливість компетентності як педагогічного явища, а саме, «компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції, а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині» [7, с.32-33].

Дослідник М.Головань підкреслює, що компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності [2].

Саме на цій теоретичній основі здійснюється підготовка студентів (курсантів) у Херсонській державній морській академії в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Основним змістом навчання стають дії, операції, що співвідносяться не стільки з об'єктом докладання зусиль, скільки з проблемою, яку потрібно вирішити.

Ми погоджуємося з дослідницею Т.Герлянд, яка підкреслює, що метою підготовки молоді в рамках компетентнісного підходу є: навчити вирішувати проблеми у сфері навчальної діяльності; навчити пояснювати явища дійсності, їх сутність, причини, взаємозв'язки, використовуючи відповідний науковий апарат, тобто вирішувати пізнавальні проблеми; навчити орієнтуватися в ключових проблемах сучасного життя (політичних, соціальних, екологічних, міжкультурної взаємодії та інших, тобто вирішувати аналітичні проблеми); навчити орієнтуватися у світі духовних цінностей; навчити вирішувати проблеми, пов'язані з реалізацією певних соціальних ролей; навчити вирішувати проблеми, спільні для різних видів професійної та іншої діяльності [1, с. 83].

Розглянемо ключові компетентності, які формуються у майбутніх фахівців морського та річкового транспорту в процесі вивчення гуманітарних дисциплін на прикладі курсу «Історія та культура України» . Ця дисципліна є частиною циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін для підготовки бакалаврів у Херсонській державній морській академії.

Вивчення навчальної дисципліни «Історія та культура України» направлено на формування основних компетентностей: загальнонаукових, соціально-особистісних, інструментальних, системних.

Під загальнонауковими компетентностями розуміємо: базові знання права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній й соціальній діяльності.

Змістом соціально-особистісних компетентностей є: здатність до критики та самокритики, етичні зобов'язання, взаємодія (робота в команді), міжособистісні навички та вміння.

До інструментальних компетентностей відносимо: здатність до аналізу і синтезу, здатність до організації і планування, усне і письмове спілкування рідною мовою, розв'язання проблем, елементарні комп'ютерні навички, навички управління інформацією.

Розвиток системних компетентностей включає: дослідницькі навички і уміння, планування і управління проектами, ініціативність та дух підприємництва, здатність до навчання, здатність застосувати знання на практиці, пристосовуватись до нових ситуацій, здатність породжувати нові ідеї (креативність), здатність працювати самостійно.

«Історія та культура України» збагачує свій матеріал завдяки багатьом гумані-

тарним дисциплінам. Кожна з них складає загальну картину підготовки майбутнього фахівця, виконання яких можливе за умови опанування такими дисциплінами гуманітарного циклу як: філософія, психологія, соціологія. Ці дисципліни мають тісні взаємозв'язки під час підготовки курсантів.

Таким чином, компетентнісний підхід передбачає орієнтацію на формування поряд з професійними знаннями, уміннями та навичками таких універсальних здібностей і готовностей (ключових компетентностей), які затребувані сучасним суспільством і ринком праці. Процес вивчення дисциплін гуманітарного циклу у Херсонській державній морській академії передбачає засвоєння наукових знань про суспільство, людину, місце і роль особистості в суспільстві, а також впливає на формування ключових компетентностей майбутніх працівників морського та річкового транспорту.

Список використаних джерел

1.Герлянд Т. Реалізація компетентнісного підходу при викладанні предметів гуманітарного циклу в умовах сучасного професійно-технічного навчального закладу / Т. Герлянд // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди» . Педагогіка. Психологія. Філософія. - 2013. - Вип. 28(1). - С. 81-85. 2.Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду [Електронний ресурс]. - http://uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf. 3.Овчарук О.В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти / О.В.Овчарук // Стратегія реформування освіти України. – К., 2003. – 295 с. 4.Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І.Пометун. - К., 2004. - 194 с. 5.Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. – К., 2000. – 380 с. 6.Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. – М., 2001. – 142 с. 7.Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І.В.Родигіна. – Х., 2005. - 96 с. – (Б-ка журн. «Управління школою» ; вип.8(32)). 8.Черемис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І.Черемис // Вища освіта України. – 2006. - № 2. – С.84-88.

Т. В. Гордієнко, Н. М. Демченко

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ В ЗАРУБІЖНІЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

Використання позитивного зарубіжного досвіду є актуальним для сучасного стану освіти в Україні. Професійна підготовка педагогічних кадрів в економічно розвинених зарубіжних країнах належить до пріоритетних напрямків розвитку суспільства. Зарубіжні дослідники виявили, що недооцінювання важливості підготовки педагогічних кадрів негативно впливає на соціальний розвиток й виробництво. На сучасному етапі пріоритетів інтелектуальної праці основними компонентами успішної праці вчителя визначені: фундаментальна освіта, компетентність, творча ініціатива, тенденція акмеологічного навчання протягом всього життя. Ефективне їх поєднання визначає рівень професійної майстерності вчителя.

Згідно гуманістичної теорії А.Маслоу творчість є універсальною функцією особистості, яка властива всім людям від народження. На думку А.Маслоу, в результаті «окультурення» переважна більшість людей цю якість втрачають, але особистість здатна її відновлювати, якщо постійно взаємодіятиме з тими, хто зберіг здатність творити. Людям необхідне «сприяюче» співтовариство, в якому можна було б розкрити свій потенціал якнайповніше [3, 119].

К.Роджерс, який поділяв погляди А.Маслоу, вважав, що провідним мотивом у житті людини є самоактуалізація – як одне з найважливіших джерел життєвої енергії. Вона сприяє максимальному виявленню здібностей особистості з метою свого збереження і розвитку [3, 121].

У досвіді зарубіжних країн стрижневою, системоутворюючою категорією комунікативної педагогіки було визначено комунікативне спілкування. Це дало поштовх для більш повного обґрунтування професійних якостей учителя. На думку

німецького філософа Ю.Хабермаса, основним завданням учителя є приведення стану незрілості до стану повноцінності, що досягається шляхом самоосвіти у рамках мови, праці та взаємодії. Саме до цих основних видів діяльності повинен бути підготовлений учитель. Педагогічна освіта у Німеччині спрямована, перш за все, на підготовку професіонала з всебічним світоглядом. Основними вимогами до цього процессу є: навчання повинно постійно виступати як творча діяльність, з конкретними зобов'язаннями до педагога та школярів, а наукова діяльність повинна постійно взаємодіяти з навчальною [1, 114].

Розглядаючи освіту як науку і мистецтво німецькі вчені запевняють, що наука забезпечує знання, а мистецтво – можливість їх застосування. Наукова діяльність у Німеччині побудована на основі концепції вищої освіти В.Гумбольта. Поряд з цим основну увагу в Німеччині звертають на розгалужену систему навчальної практики студентів, котра проходить з поступовим підсиленням: від пасивних спостережень за учнями, складання характеристик, анкетування, відвідування уроків провідних учителів до самостійного проведення уроків. Уся ця робота спрямована як на вивчення провідного досвіду вчителів-майстрів, так і на формування, на цій основі, індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя, котрий буде поступово наближатись до роботи професіоналів-майстрів.

Цікаві методологічні підходи до дослідження ефективності педагогічної діяльності вчителів запропонував німецький учений, керівник секції педагогіки та психології Ростокського університету професор Г.Грассел. У проведених ним дослідженнях об`єктом є діяльність вчителя, що працює успішно, тобто учителя-майстра. Провідними методами дослідження Г.Грассел обрав: 1) вивчення ступенів впливу вчителя на учнівський колектив шляхом опитування учнів, випускників шкіл; 2) фіксацію оцінки діяльності вчителя та її ефективності: самим вчителем (самооцінка), його колегами, керівництвом школи, батьками учнів; 3) оцінку особистості вчителя: учнями, випускниками школи, самим учителем (самооцінка), його колегами, керівництвом школи, батьками учнів; 4) спостереження за діяльністю вчителів: у навчальних ситуаціях, у позакласній та позашкільній діяльності; 5) вивчення довільної поведінки вчителя: самооцінка, оцінка колегами, керівництвом школи, учнями, батьками; 6) аналіз документації, що фіксує діяльність учителя: планів занять, щоденників та іншої навчальної документації. Як один з прийомів було використано фотознімки під час уроку [1, 164].

Дослідження німецьких учених дозволили виокремити нові вимоги, котрі постають перед учителями у сучасній практиці професійної школи, а саме: основу професіоналізму вчителя повинні становити багатоаспектні знання, оптимальні уміння та навички, нові технологічні розробки.

Німецька педагогічна думка XX століття була розподілена на три течії. Представники першої течії – *гуманістичної педагогіки* вважали основними такі життєві відносини та ситуації, котрі несуть у собі виховний вплив. Другу педагогічну течію – *емпіричну чи емпірично-аналітичну* характеризує узагальнення положень щодо суспільної ролі учителя, його функцій у процесі навчально-виховної роботи, що розширило розуміння проблеми спілкування. З позицій діалогової педагогіки були розглянуті питання значення діяльності вчителя, що виходили з аналізу ситуативно визначених функцій, які визначають її якість. Ефективний індивідуальний педагогічний стиль спілкування зумовлює інтенсивність і результативність цієї роботи та є важливим компонентом професіоналізму вчителя. Представники третьої педагогічної течії – *теорії критичного виховання* визначили, що учитель – це передусім «духовна людина», адже вона, насамперед, інтелектуал у кращих традиціях цього поняття. Іншою важливою ознакою професіоналізму вчителя вони вважали культуру мовлення. Як інтелектуала вчителя повинна характеризувати освіченість та фахова майстерність [1, 141].

В університетах США актуальною є проблема підвищення якості підготовки

вчителів, котра містить постійний пошук ефективних критеріїв оцінки знань, умінь і навичок студентів та технологій оцінювання цього процесу; оптимізація психологічної й моральної готовності випускників до педагогічної праці; оцінювання рівнів сформованості професійних якостей майбутніх учителів.

Основні вимоги до вчителя становлять кваліфіковане викладання навчального предмету на основі скрупульозного вивчення вже отриманих знань учнів та визначення педагогічних умов їх ефективного засвоєння. У цьому зв'язку важливими складовими професіоналізму вчителя поряд з дидактичними здібностями зарубіжні вчені виокремлюють інтелектуальні, експресивні та комунікативні.

Значна увага у підготовці вчителів у зарубіжних країнах приділяється формуванню уміння налагодження взаємодії учасників педагогічного процесу. На думку зарубіжних учених, взаємодія розглядається як засіб організації та активізації самостійної роботи студентів, її стимулюючим фактором. Вони також відмічають мотиваційну здатність до неперервної освіти – активний пошук можливостей підвищення рівня професійних знань у процесі самостановлення.

Багато зарубіжних учених стверджують, що якщо вибір професії педагога вірний, то це, вже само по собі, забезпечує великі можливості для самореалізації. Необхідними особистісними характеристиками у цьому процесі виступають: професійно-особистісні якості, які відбивають зрілу та збалансовану особистість; уміння працювати (знання предмету, володіння матеріалом, вирішення завдань); інтелект вищий за середній, любов та прагнення зрозуміти людей; уміння висловлювати свої думки, мати гарне здоров`я (розумове та фізичне), любити учнів, бути допитливим, соціально та емоційно зрілим, вірити у цінність та значимість навчання, виховання та розвитку дітей, уміти спілкуватися з людьми, мати необхідні здібності, які потрібні педагогу для роботи з людьми.

Отже, педагог-майстер повинен оволодіти: професійними знаннями, артистичними уміннями, необхідними особистісними якостями та здібностями; уміти відповідати на численні запитання учнів, але й вміти «трішки грати» для того, щоб учні самі знаходили відповідь на поставлені питання; легко говорити та пояснювати, але й знати, як потрібно бути тихим та уважним, коли учні намагаються самостійно висловити свої думки.

Список використаних джерел

1.Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині(монографія) / Н.В.Абашкіна. – К.Вища школа., 1998. – 207 с. 2.Бетяева Е.Я., Кузьмина Е.Н. Подготовка учителей во Франции // Вопросы философии. – 1989. - № 6. – С.34. 3.Георгиева Т.С. Высшая школа США на современном этапе: Монография. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.

М. М. Гутнєва

ПОЄДНАННЯ НЕ ПОЄДНАНОГО ЯК ВИКЛИК СЬОГОДЕННЯ: ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ГЛОБАЛЬНІЙ ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ

«Метою новоствореного закладу було здійснення класичної освіти талановитої учнівської молоді» - саме ця теза з сайту однієї зі спеціалізованих криворізьких шкіл і містить у собі основну проблематику сучасної освіти.

Обираючи навчальні заклади в умовах надзвичайно сильної конкуренції, ми, зачасти, керуємося стандартними принципами та нормативами: якість знань, успішність загальних показників навчального та ефектність виховного процесів. Але новітні тенденції у розвитку громадянського суспільства в Україні ставлять перед нами нові завдання, орієнтири прогресу, а значить і виклики перед системою освіти.

Яким має бути сучасний навчальний заклад? Інноваційним, успішним, постійно перебуваючим у пошуку створення умов для учнів? Адже, якість освіти

загалом та загальної середньої, зокрема, – надто складне і багатопланове поняття. Глобалістичні тенденції нашого світу вже майже підмінили традицію, виключність, окремішність, уніфікувавши освітні системи, але чи не має держава зробити крок у напрямку освітніх установ, котрі керуються не тільки показниками, а напрацюванням власної культури взаємодії адміністрації й педагогічного колективу, неповторності навчально-виховного процесу, що можливо виключно при поєднанні абсолютно відмінних категорій та принципів.

Як зберегти класичну систему освіти, при цьому створивши умови для інновацій, йдучи у розрізі глобальних освітніх тенденцій? Чи може сучасний педагог працювати на прикладі своїх викладачів, або кожен з нас має створити свою власну й неповторну освітню методику. Адже досить розповсюдженою є думка, що класичний заклад не може забезпечити формування креативної особистості.

Існуюча система освіти в соціалістичному суспільстві була побудована на методології філософського напряму гармонійної цілісності і висувала ідеї пріоритету загально-цілісного принципу над особистісно-індивідуальним. Цей філософський напрям є актуальним і в наш час, його метою є створення цілісної теоретичної системи педагогічної діяльності на основі гармонійного вирішення всієї сукупності її суперечностей, проте він неспроможний забезпечити розв'язання всіх найважливіших проблем сучасної освіти [7, с. 28-56].

Ідеям індивідуалізації навчання й виховання передує розвиток плюралістично-релятивістського напряму філософії освіти, який найважливішу увагу приділяє формуванню творчої особистості, розвитку її унікальних здібностей [4, с. 35].

Теоретики сучасної філософії освіти говорять про поєднання протилежного. Діалектичною методологією поєднання двох протилежних сторін буття: логосу (порядку) та хаосу, цілого і його елементів, загального й одинично-унікального є філософія нестабільності, становлення якої відбувалося на основі нової науки – теорії хаосу чи синергетики [3, с. 79]. Термін «синергетика» походить від старогрецького слова «синергія» – співдія, співпраця. За визначенням О. Чалого «синергетика є новою міждисциплінарною галуззю наукових знань, що вивчає процеси самоорганізації та впорядкування у відкритих неврівноважених системах різної природи» [8, с. 278].

Стала структура чи організація не може виникнути, якщо відсутній порядок (логіка) чи переважає хаос. Причому, цілком закономірно, що суспільство як єдиний організм знаходиться в постійному процесі перебудови і кожна нова сходинка розвитку суспільства ґрунтується на попередніх досягненнях [1].

Виходячи із загальноцивілізаційних змін, що охоплюють і нашу державу, освіта має стати пріоритетом будь-якого суспільства чи будь-якої держави [5,с.91]. Головною передумовою успіху тієї чи іншої країни, що знаходиться у перехідному процесі від індустріального виробництва до науково-інформаційних технологій, є стан інтелектуалізації нації, базовою основою якого є високий рівень розвитку особистості та провідна роль освіти.

Тож якою має бути наша сьогоднішня школа? Школа, котра працює відповідно до нових державних стандартів, постійно перебуває у пошуку інновацій для підвищення рівня показників навчально-виховного процесу.

Не тільки глибокі знання профільних предметів, створення нової методології, освоєння інноваційних технологій, включення до процесу навчання сучасних технічно-інформаційних засобів зараз є критерієм високого рівня сучасного навчального закладу. Не тільки важливо ЩО викладати і ЯК викладати, але й те, ДО ЯКИХ НАСЛІДКІВ це призведе.

Хто усвідомлює, що сучасне життя крок за кроком ускладнюється, науково – технічний прогрес збільшує ту відстань, яка відмежовує сучасну людину від попереднього покоління, що для того, щоб вижити в цьому техногенному світі, треба мати багаж знань, більший за попередників. Вчителі йдуть до школи, щоб поділитися тим, чому їх самих колись навчили: вчителі – у школі, викладачі - у вищому закладі,

тим, над чим вони працюють до сьогодення. Й саме це протиріччя має бути основою розвитку сучасного освітнього процесу, - працюючи за класичними методиками ми створюємо власний стиль роботи, адаптований до викликів сьогодення.

Посилення цілеспрямованості кожного уроку та виховного заходу, поглиблення мотивації навчальної та громадської діяльності, збільшення інформаційного навантаження, прискорення темпів навчання, застосування пізнавальних методик, ініціативність та самостійність учнів в рамках процесів самоосвіти й самовиховання, а також системність, чіткість та спрямованість роботи вчителя, - це і є основою традиційної структури педагогічного процесу, побудованого на принципах інтенсифікації та оптимізації [6].

Епоха зламу тисячоліть характеризується масштабними, фундаментальними та прискореними трансформаціями історичних процесів, що актуалізують проблеми перехідного періоду. У суспільно-політичному аспекті ми спостерігаємо перехід від індустріальної до постіндустріальної, від регіональної до планетарної цивілізації, від капіталістичних та постсоціалістичних суспільств до цивілізацій соціальнозорієнтованого ринку та ліберальної демократії, і нарешті, перехід від звичайної культури до метакультури [2].

Маленька людина, прийшовши у школу, ще багато чого не розуміє, для неї вивчення букв, цифр – це нова гра. Від старанності, професійності, душевного підходу вчителя буде залежати, наскільки ця гра його захопить. Але, окрім сухих цифр, наукових фактів, фізичних явищ в нього попереду - пізнати перші штрихи нового дорослого світу. І саме тут починається аспект виховної дії навчального закладу. Саме тут при зіткненні дитячого світогляду з суворою дорослою дійсністю починає формуватися новий архітектор, будівник, письменник, політик, а найголовніше - нова майбутня людина.

Креативність, постійний пошук, методична творчість педагога має стати шляхом до подолання шаблонного стилю, творення нового професійного мислення – системного, конкретного, діалектичного.

Список використаних джерел

1. Богініч О.Л. Зміна методологічних орієнтирів сучасної освіти. Монографія / О.Л. Богініч. - К.: Інститут педагогіки і психології НПУ імені М.П.Драгоманова. – 54 с. 2.Кримський С.Б. Запити філософських смислів. Монографія / С.Б. Кримський. – К., 2003. –239 с. 3.Лутай В.С. Філософія сучасної освіти / В.С. Лутай. – К.: Магістр–S. 1996. – 256 с. 4.Лутай В.С. Реформування вищої освіти на основі становлення філософсько–методологічної парадигми посткласичної науки. Рух на випередження / В.С. Лутай // Вища освіта України. – №2. – 2001. – С.33-43. 5.Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія. / За ред. Кременя В.Г. – К.: Наукова думка, 2003. – 853с. 6.Педагогика: [Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов] / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др.; Под ред.. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М., Просвещение, 1988. -479 с. 7.Поппер К. Нищета историзма / К. Поппер // Вопросы философии. – 1992. – № 9. – с. 28-56. 8.Чалий О.П. Синергетичні принципи освіти й науки / О.П. Чалий. - К.: Віпол, 2000. – 267 с.

Г. О. Деркач, А. О. Стецьків, В. Я. Тимошенко

СХЕМАТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ВИВЧЕННІ МЕТАБОЛІЗМУ «МЕТАЛЕВИХ ОТРУТ» В КУРСІ «ТОКСИКОЛОГІЧНА ХІМІЯ»

З розвитком хімії, хімічної та фармацевтичної промисловості збільшилася кількість фармацевтичних препаратів і речовин, які використовують у медицині та різних галузях. За певних умов ці речовини можуть бути причиною отруєнь. За допомогою методів токсикологічної хімії встановлюють і контролюють гранично допустимі концентрації отруйних речовин у воді, повітрі, розробляють норми залишкових кількостей пестицидів та інших токсичних речовин у продуктах харчування. Найпоширенішими причинами отруєнь є: серед дітей - побутові отруєння

та отруєння фармацевтичними препаратами, леткими речовинами; серед дорослих – отруєння анальгетиками, психотропними препаратами, барбітуратами [1].

Висновки хіміків–токсикологів про наявність і кількість отрути в досліджуваних об'єктах надають велику допомогу судово-медичним експертам, слідчим органам у рокритті злочинів.

Одним з важливих класів отруйних речовин є «металеві» отрути (Плюмбум, Барій, Кадмій, Меркурій, Арсен, Стибій та ін.). Вивчення «металевих» отрут проводиться за наступним порядком [2]: 1) загальна характеристика отрути; 2) об'єкти дослідження; 3) спосіб ізолювання з біологічного матеріалу; 4) загальні закономірності токсикодинаміки і токсикокінетики; 5) загальні методи якісного виявлення та кількісного визначення; 6) схеми метаболізму на I та II фазах; 7) специфічні характеристики отрути.

Теоретичний матеріал щодо опису хімічних та біохімічних перетворень отруйних речовин засвоюється складніше, ніж схематичне відображення даних процесів. Студенти краще запам'ятовують візуально схеми та ланцюги хімічних перетворень і схематизація при вивченні токсикологічної хімії активізує зорову пам'ять та розвиває логічне мислення в студентів.

Встановлено, що в організмі катіони металів зв'язуються з білковими речовинами, амінокислотами, пептидами та іншими важливими речовинами. У процесі метаболічних перетворень «металеві» отрути в організмі зазнають окислення, відновлення, кон'югації, гідролізу під дією ферментних систем. Органічні та неорганічні сполуки металів зазнають хімічних перетворень, у результаті яких вивільнюється катіон металу. Катіони металів можуть вступати в реакції кон'югації з біологічними сполуками організму з утворенням: 1) нових солей металів; 2) сполук катіонів металів з амінокислотами, пептидами, білковими; 3) молекулами, ферментами та іншими речовинами організму [3].

Як приклад візуалізації таких перетворень наведена схема 1.

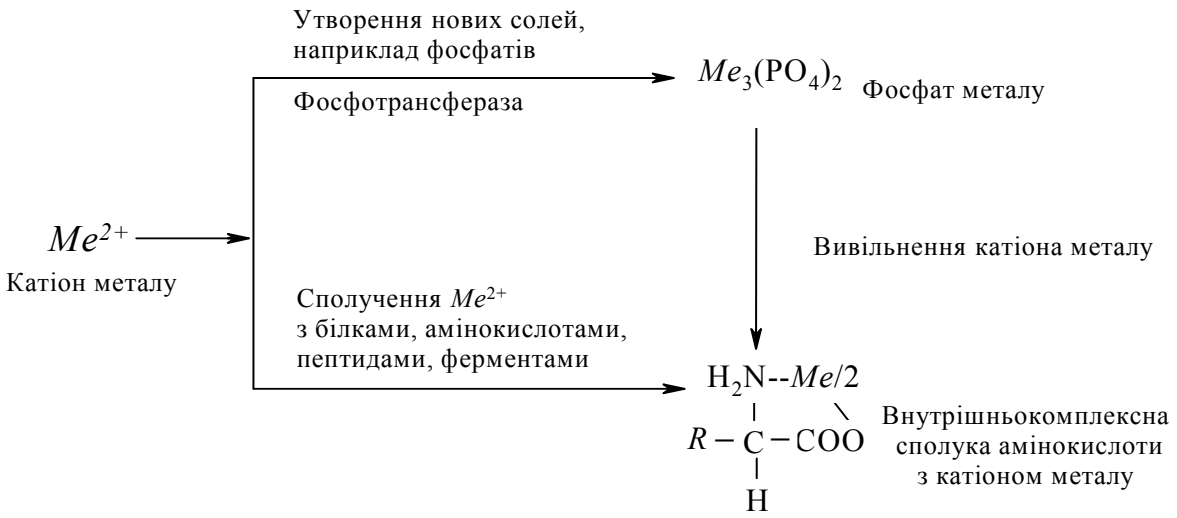


Схема 1. **Загальна схема біотрансформації «металевих» отрут**

Схематизація метаболізму «металевих» отрут допомагає студентам розвивати логічне мислення, уявляти процеси, бачити взаємозв'язок та взаємовплив хімічних речовин та хімічних процесів під час метаболічних перетворень.

Список використання джерел

1.Крамаренко В.П. Токсикологічна хімія / В.П. Крамаренко – К.: Вища школа, 1995. – 423 с. 2.Белова А.В. Руководство к практическим занятиям по токсикологической химии / А.В. Белова – М.: Медицина, 1967. – 232 с. 3.Ніженковська І.В., Вельчинська О.В., Кучер М.М. Токсикологічна хімія / І.В.Ніженковська, О.В. Вельчинська, М.М. Кучер – К.: ВСВ «Медицина», 2012. – 372 с.

Д. К. Жданов

ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ МОДЕЛЕЙ «ЩО? ДЕ? КОЛИ?» ТА «БРЕЙН-РИНГУ» НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Багатьма психологами встановлено, що для дітей найважливішими розвиваючими чинниками є творчість та спілкування. Проте сучасна школа працює з радянських часів за принципами авторитарності та шаблонності. На думку автора, перспективний напрямок розвитку методик навчання - це подальший розвиток розробок проблемного навчання. Багаторічна практика роботи з ігровими моделями «Що? Де? Коли?» та «Брейн-рингу» дозволила створити власні методики, які є синтезом методик проблемного навчання з ігровими методиками «Що? Де? Коли?» та «Брейн-рингу» .

Проблемне навчання виникло як результат досягнення передової практики і теорії навчання і виховання в поєднанні з традиційним типом навчання є ефективним засобом загального та інтелектуального розвитку учнів. Витоки проблемного навчання походять ще з евристичних бесід Сократа. Засновником сучасної концепції проблемного навчання вважається американський філософ і педагог Джон Дьюї [1]. Глибокі дослідження в галузі проблемного навчання почалися у другій половині 20 століття.

Відомий дослідник методів проблемного навчання А.М. Матюшкін указував, що проблемне навчання передбачає, наступне: «пояснення навчального матеріалу, який потрібно засвоїти, слідує за проблемною ситуацією, яка з'явилася, і відповідала пізнавальної потребі, яка виникла» [5]. На заняттях з використанням ігрових моделей «Що? Де? Коли?» та «Брейн-рингу» пояснення навчального матеріалу йде паралельно з проблемною ситуацією, яка виникла, і відповідає пізнавальній потребі, яка постала. Пояснення може йти як від викладача, так і від одного з учнів. При цьому кожен із гравців команди додає до обговорення свою частину інформації, учні, поділені по командах, по частинах збирають пазл, який повинен скластися в цілісну картинку. Завдання викладача при такому підході - коригувати обговорення команди і перевіряти правильність складеної командою картинки.

Якщо ж питання виявилося дуже складним для учнів, завдання, поставлене команді, зводиться до розбиття питання на частини і послідовного пошуку вирішення цілого ряду допоміжних питань. Фактично при цьому учні послідовно вирішують проблемні завдання нижчого порядку, які включають в якості невідомого менш загальні відносини.

У результаті пошуку шляху відповіді на питання гравці команди відсилаються до тієї інформації, яку вони повинні засвоїти. При цьому, крім засвоєння інформації, є і засвоєння принципів і закономірностей знаходження відповіді, тобто відбувається засвоєння умінь. Застосовуються методи дедукції та індукції, аналогії, синтезу, тощо.

Розглянемо наведені положення на прикладі окремих питань «Що? Де? Коли?»:

1. У XIX столітті в Південній Африці розводити свійську птицю вважалося вигідною справою: при невеликому везінні господар птаха міг заробити не тільки на яйцях, м'ясі та пір'ї. Напевно, відомий письменник знав про це, хоча в його розповіді справа відбувається не в Південній Африці, а в Європі. Якщо ви здогадалися, як саме птах міг збагатити господаря, назвіть це оповідання [2,3].

Для відповіді на це питання необхідно міркувати за наступною схемою: Чим знаменита Південна Африка? → перше, що приходить в голову – алмази → яке відношення до алмазів мають птахи? → загальновідома страсть птахів до дрібних блискучих предметів → гуляючи по відвалах порід в районах здобичі алмазів у пошуках корму, птахи можуть заковтнути алмаз → у якому оповіданні описана подібна інформація? → Відповідь: «Блакитний карбункул» [2].

В цьому питанні скомбіновані знання з таких наук, як: географія, біологія, лі-

тература.

2. Близько 8000 років тому, після переходу до осілого способу життя, наші далекі предки почали вирубувати та випалювати дрімучі ліси, щоб розчистити територію під ріллю. На думку американського географа Уїльяма Ріддімана, завдяки цьому в черговий раз не відбулося те, що на кіноекранах відбулося вже двічі. А що саме? Відповідь: Льодовиковий період [3].

В цьому питанні поєднуються знання з історії стародавніх часів, географії, екології.

3. Процес згладжування висот земної кори в процесі ЇХ діяльності називається пенепленізацією. А чому присвячена стаття в журналі «GEO» під назвою «Коли ВОНА впала з гори» ? Відповідь: водоспадам [3].

В цьому питанні крім розвитку образного мислення подаються нові знання з географії.

Наступне запитання, крім інформаційного навантаження, є також розвивальним: учні повинні навчитися мислити критично, без «шаблонів» :

4. Оса мешкає біля берегів Північної Австралії, діаметр її парасольки досягає 12 см, її отрута аналогічна за складом отруті кобри. Якого прикметника не вистачає в цьому твердженні, щоб інформація стала достовірною? Відповідь: Морська (мова йде про медуз) [4].

Ігрові моделі «Що? Де? Коли?» та «Брейн-рингу» доцільне застосовувати на уроках узагальнення і систематизації нових знань, комбінованих уроках, та при перевірці засвоєння знань і умінні застосовувати ці знання на практиці. Ігрові моделі «Брейн-рингу» можна застосовувати при фронтальному опитуванні замість «географічних диктантів» .

Крім того, ігрові моделі інтелектуальних ігор дають можливість перевірити засвоєння гідрологічних знань з попередніх класів та умінню застосовувати ці знання при вивченні нового матеріалу.

Список використаних джерел

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской. - М.: Совершенство, 1997. 2. Жданов Д. К., Можливості інтелектуальних ігор щодо розвитку мислення у дітей // Виховна робота в школі № 10, 2008. 3.Жданов Д.К. Екологічний «Брейн-ринг» // Інтелектуальні ігри 5-11 клас, Київ, «Шкільний світ», 2012. 4. Жданов Д.К. Проблемне навчання як методологічна основа створення комплексного інтегрованого курсу природничих наук// Позашкілля № 8, 2015. 5.Матюшин А.М., Проблемные ситуации в мышлении и обучении, Москва, «Педагогика», 1972.

Є. О. Клебанський, Г. Г. Резнікова, О. А. Подплетня

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ПЕРШОГО КУРСУ

Не дивлячись на важливість самостійної роботи, це одне з найменш розроблених теоретичних питань педагогіки. Самостійну роботу інколи розглядають як позааудиторну, а інколи поширюють до самостійної роботи на лекціях, семінарах, навіть при виконанні лабораторних робіт [1].

Викладання неорганічної хімії на першому курсі іноземним студентам стикається з цілою низкою труднощів. Студенти мають різноманітну підготовку; є такі, що вивчали хімію у коледжах, є такі, що мають тільки початкові знання. Перешкоджає мовний бар’єр, особливо при застосуванні наукових термінів, тому дуже важливо ефективно використовувати самостійну підготовку студентів. При цьому ми застосовуємо поетапне формування розумових дій, вважаючи, що позааудиторна робота повинна розглядатися як проведення нового знання через такі етапи, як внутрішня мова та розумова дія. Ці етапи проходять без безпосередньої участі викладача, вони підтверджують, що ціль самостійної роботи полягає у застосуванні і

закріпленні матеріалу [2].

Ми використовуємо найрізноманітніші форми учбової діяльності: домашні завдання, завершення оформлення лабораторних робіт, підготовку до семінару, практикуму, консультації, підготовку до лекції, тощо.

Для більш ефективної самостійної роботи студенти мають методичні вказівки, які містять формулювання мети і актуальності даної теми, питання для самопідготовки [3]. Крім того, до кожного заняття студентам пропонують перелік ключових слів, термінів, які вони повинні знайти у словниках і записати, готуючись до лекції або семінару. До кожної теми студенти отримують дидактичний матеріал, де дуже коротко, за допомогою схем і визначення основних понять наводяться основні етапи даної теми [4]. Слід зазначити, що ефективність позааудиторної роботи визначається не числом задач або об'ємом виконаної роботи, а якістю надбаних знань і сформованістю навичок пізнавальної діяльності. Під час підбору завдань треба враховувати час, який студент може затратити на його виконання, вкладаючись в бюджет позааудиторної нагрузки. Крім того, передбачена самостійна підготовка, а точніше повторення, після кожного змістовного модуля студенти отримують питання, закріплюють матеріал вдома, потім у ході дискусії, яку направляє викладач, закріплюють матеріал на семінарі.

Для самостійної роботи студентам пропонуються одна-дві теми доповідей на підсумкове заняття. Всі студенти групи готують реферати на 4-5 хвилин, а на занятті викладач пропонує виступити одному студенту за своїм бажанням.

Передбачена також самостійна робота з підготовки до лабораторних робіт. Студенти мають протоколи лабораторних робіт. Викладач називає тему наступної роботи, до якої студенти повинні підготувати теоретичний матеріал, ознайомитися з ходом лабораторної роботи наведеному у протоколі, зрозуміти сенс того, що вони будуть робити. Перед початком лабораторної роботи вони доводять свої знання викладачеві, після чого допускаються до виконання роботи.

Треба зазначити, що успішність самостійної роботи залежить від сформованості у студентів різноманітних учбових і пізнавальних вмінь, які на першому курсі знаходяться на низькому рівні. Тому дуже важливо терпляче і наполегливо вчити студентів методам самостійного учбового труда, щоб полегшити їм навчання на старших курсах.

Таким чином слід зазначити, що самостійна робота – це індивідуальна робота студентів за попередньо одержаними від викладача вказівками, метою якої є виховання активної самостійної особи, а також формування самостійності творчого мислення.

Список використаних джерел

1. Сохор А. М. Учить методам ученого труда / А. М. Сохор // Вестник высшей школы. – 1979. - №6. - С. 15-20. 2. Федоренко М. И. Аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа / М. И. Федоренко // Вестник высшей школы. – 1973. - №12. - С. 75-78. 3. Методичні розробки до лабораторно-практичних занять з неорганічної хімії для студентів спеціальності «Фармація» / ДЗ «ДМА МОЗ України» ; уклад.: Г.Г.Резнікова, Є.О.Клебанський. – Дн-ськ.: ДМА, 2014. – 53 с. 4. Гаршин А. П. Общая и неорганическая химия в схемах, рисунках, таблицах, химических реакциях: учебное пособие / А. П. Гаршин . – Спб.: Питер, 2011. – 288 с.

В. В. Иванов, С. В. Иванова

МЕТОД ПРОЕКТОВ: СИСТЕМЫ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ РОЛЕЙ В КОМАНДАХ

Перспективность использования технологии «метод проектов» на всех этапах подготовки специалистов подтверждена практикой. В том случае, когда команда проекта формируется на длительный срок, большое значение имеет распределение ролей в соответствии с психологическими особенностями студентов - членов ко-

манды [4]. Эффективность «вхождения, соответствия» той или иной роли членов команды во многом определяет результативность применения проектной технологии [1]. Как правило, распределение ролей между студентами членами команды происходит стихийно: кого-то выбирают на роль лидера, кого-то - генератора идей, а кого-то ответственным за оформление результатов работы. Иногда студенты сами вызываются выполнять те или иные функции в команде. Однако, существуют научно обоснованные различные типологии командных ролей. В управлении проектами наиболее часто применяются такие классификации командных ролей: Р. Белбина, П. Мучински, Марджерисона-МакКенна, А. Фаден и М. Вест Т. Ю.Базарова, типология MTR-i (последняя используется, в основном, для описания отношений в производственном коллективе [5]) и др. Украинские исследователи Л.М. Карамушка и О.А. Филь классифицировали типичные командные роли сферы образования [4]. Важно отметить, что роль, которую индивид занимает в команде проекта, может не соответствовать его врожденным психологическим особенностям. Так, опыт учебы, приобретенные знания влияют на результаты тестов MTR-i и Р. Белбина. Все указанные типологии командных ролей оперируют схожим набором ролей, но для их характеристики используют различные термины. Попытаемся сопоставить типологии, предложенные различными авторами, с целью формирования унифицированной типологии командных ролей.

Можно провести аналогии между тремя системами командных ролей Р.Белбина [2], Марджерисона-МакКенна [6], Т.Ю.Базарова [1]. Некоторые роли совпадают практически полностью, например: «председатель (координатор)» по Р. Белбину и «координатор-организатор» по Марджерисону-МакКенну; «генератор идей (мыслитель)» по Р. Белбину и «новатор-разработчик» по Марджерисону-МакКенну, а также «исполнитель» по Р. Белбину и «специалист по производству и доработке» по Марджерисону-МакКенну. Соответствуют друг другу «навигатор» по Р.Белбину, «исследователь-промоутер» по Марджерисону-МакКенну и «управленец» по Т.Ю.Базарову (табл. 1) [3].

Табл. 1

Сопоставление типологий командных ролей по Р. Белбину, Марджерисону-МакКенну и Т. Ю. Базарову

Командные роли по Р.Белбину	Командные роли по Марджерисону-МакКенну	Командные роли по Т.Ю.Базарову
Председатель (координатор)	Координатор-организатор	Нет соответствия
Навигатор (формирователь)	Исследователь-промоутер	Управленец
Генератор идей (мыслитель)	Новатор-Разработчик	Организатор
Наблюдатель (оценщик)	Докладчик-Консультант	Руководитель
Снабженец (разведчик)	Инспектор-Контролер	Администратор
Коллективист (миротворец)	Специалист по поддержанию достигнутого уровня	Руководитель
Завершающий (доводчик)	Нет соответствия	Нет соответствия
Исполнитель	Специалист по производству и доработке	Нет соответствия

Вместе с тем, часто используемое сопоставление «коллективист (миротворец)» по Р.Белбину, только условно соответствует «специалисту по поддержанию достигнутого уровня» по Марджерисону-МакКенну, и с большой натяжкой - «руководителю» по Т.Ю.Базарову.

Представим сравнение типологии командных ролей MTR-i и по Р.М.Белбину (табл. 2).

Табл. 2

Сопоставление типологий командных ролей классификации MTR-i и по Р.Белбину

MTR-i командные роли	Командные роли по Р. Белбину
Тренер (Coach, Harmonising)	Исполнитель
Рыцарь (Crusader, Campaigning)	Нет соответствия
Исследователь (Exploring)	Снабженец (разведчик)
Новатор (Innovating)	Генератор идей (мыслитель)
Скульптор (Activating)	Нет соответствия
Хранитель (Curating, Clarifying)	Наблюдатель (оценщик)
Гид (Conducting)	Председатель (координатор)
Ученый (Analysing)	Нет соответствия

Проведем сопоставление командных ролей по Аллен Фаден и Мари Вест с другими типологиями [6]. Несмотря на одинаковое количество видов ролей, например, в сравнении с классификацией Т. Ю. Базарова, соответствие можно установить только между ролями «организатор» и «заяц» . По-видимому, такое различие этих двух систем связано с тем, что типология Аллен Фаден и Мари Вест направлена на эвристическое решение задач, а типология Т. Ю. Базарова - на управление проектами в крупных организациях. Нами сопоставлены командные роли по Аллен Фаден и Мари Вест и командные роли по Р. Белбину (табл. 3).

Табл. 3

Сопоставление типологий командных ролей

Командные роли по Аллен Фаден и Мари Вест	Командные роли по Р.М.Белбину
Сова	Председатель (координатор)
Заяц	Генератор идей (мыслитель)
Черепаха	Наблюдатель (оценщик)
Белка	Завершающий (доводчик)

Нами рассмотрено большинство известных типологий командных ролей: MTR-i, Р. Белбина, Т. Ю. Базарова, Марджерисона-МакКенна, А. Фаден и М. Вест. Сопоставление различных типологий командных ролей показало, что наиболее универсальной является типология, предложенная Р. Белбиным. Ролям, описанным в данной типологии, можно поставить в соответствие большинство ролей из типологиях других авторов.

Список использованных источников

1.Базаров, Т.Ю. Управление персоналом. М.: Мастерство, 2005. 2. Белбин, Р. Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач / Р. Белбин. - М.: НІРРО, 2003. – 315 с. 3. Иванов, В.В. Распределение ролей членов команды проекта, с учетом психотипов, при использовании эвристических методов / В.В. Иванов, С.В. Иванова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. - № 5 (49). – С. 125 – 136. 4. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посібник / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с. 5. Allan J. Learning through online collaboration by SME staff a scoping investigation into likely team-role stressors / J. Allan, N. Lawless // Education + Training. - Vol. 47. - № 8/9. - 2005. - P. 653-664. 6. Margerison C. Team management: Practical new approaches / C.Margerison, D. McCann // (1996 ed.). Chalford: Management Books 2000 Ltd.

С. В. Козлов, К. М. Сулоєв, Г. Б. Алексін, В. А. Повстяний

ЯКІСНА ОСВІТА – ЗАПОРУКА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ТА НАУКИ

Одним із пріоритетних напрямків розвитку нашої держави є швидка інтеграція та адаптація до стандартів міжнародної освіти [3]. Впровадження загальноєвропейських норм у вищій освіті у відповідності до положень Болонського процесу є нашою «дорожньою картою» в умовах глобалізації освітянського простору [1].

Вища медична освіта в цьому контексті не стоїть осторонь та досить потужно на всіх етапах здобуття фахової освіти проводить оптимізацію та модернізацію навчального процесу [2].

Актуальність цих змін не має жодного сумніву, але на цьому шляху важливо не втратити вітчизняні здобутки та досвід як окремих навчальних закладів, так і кафедр, науково-педагогічних колективів. На наш погляд, обов‘язковою складовою інтеграції фахової, а особливо, медичної освіти, є спільна координація перебудов з урахуванням думок викладача та студента.

В умовах глобалізації освіти і науки викладач та студент знаходяться в різних «вагових» категоріях. Викладачу, який доволі певний час звик до консервативної форми навчального процесу, за відповідною методологією, яка не змінювалася роками, при сучасному швидкому оновленні інформації з певної науки, досить складно триматись постійно в «тренді», незвично реагувати на питання, які ставить сьогодення. Сучасний відповідальний студент, на відміну від викладача, має можливість в дуже короткий час по фаховому питанню надати не одну чи дві, а декілька різних точок зору із застосуванням розповсюджених інформаційних мереж. Настає час, коли ресурсні інтернет-можливості заміняють теоретичну базу викладача, підручник, тощо. Як в цих умовах стати об‘єктом для студентської аудиторії, невід‘ємною ланкою в освітньому процесі? Це питання має відповідь для сучасного та майбутнього викладача, який має таку потребу. На прикладі нашої дисципліни (судова медицина та медичне правознавство) обов‘язковою складовою навчального процесу є практична діяльність, участь в експертній роботі, де студент має можливість слід за викладачем, а потім самостійно напрацьовувати практичні навички. Приклад викладача в цьому аспекті, а відповідно його авторитет, є дуже важливим мотивуючим елементом. Окремим, але на сьогодні, на жаль, необов‘язковим, є участь студента в науково-дослідній роботі кафедри. Пошук нового, розробка та впровадження прикладних інструментів, авторство, здоровий «нарцисизм», конкуренція в науці, на наш погляд, повинні бути тими елементами навчального процесу, які збуджують мотивацію студента в прямій співпраці з викладачем.

Висновок. Незважаючи на структурні, змістовні зміни навчального процесу, незалежно від системи освіти, в умовах суспільного глобального простору інтегративними показниками якості здобутої освіти завжди будуть залишатися результати навчання у вигляді знань, умінь та практичних навичок у відповідності до галузевих стандартів.

Список використаних джерел

1.Білокопитов В.І. Інтернаціоналізація вищої освіти та забезпечення її якості як пріоритетні завдання сучасного етапу розвитку Болонського процесу / Білокопитов В. І. – Режим доступу:http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum /pednauk/2009_1n/157.pdf. 2.Волосовець О.П. Питання якості освіти у контексті впровадження засад Болонської декларації у вищій медичній школі// Медична освіта.- 2005.- № 2.- С. 12-17. 3. Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект : монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк [та ін.] / за заг. ред. Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 300 с.

Т. І. Коробейнікова

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Зміна підходу до суб’єкту навчання – студента, який з його внутрішніми потребами і мотивами, суб'єктивним досвідом та індивідуально-психологічними властивостями є центральною фігурою в навчальному процесі, передбачає, що учіння студентів спрямоване на розвиток освітньої автономії та самостійного набуття знань. Реалізація такого підходу до навчання неминуче призводить до перегляду

та вдосконалення чинних організаційних форм навчання у ВНЗ, зокрема збільшення навантаження на самостійну позааудиторну роботу студентів. Використання сучасних електронних засобів навчання надають можливість вирішити порушені проблеми, зокрема забезпечити самостійне опанування майбутніми вчителями англійським діалогічним мовленням (АДМ). На сьогодні вже існує значний досвід створення і використання навчальних матеріалів з іноземних мов (ІМ) з комп'ютерною підтримкою. Проблемою, однак, залишається відсутність стандартизованих навчальних матеріалів, що відповідають цілям підготовки майбутніх учителів ІМ.

Метою нашої публікації є висвітлення основних вимог та принципів щодо розробки навчальної комп'ютерної програми для формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні (АКДМ) майбутніх учителів ІМ.

Розробка навчальної комп'ютерної програми (НКП) для навчання АДМ вимагає розгляду загальних та специфічних методичних вимог до такого продукту. Н. О. Завгарова наголошує, що перед тим, хто створює НКП з ІМ, стоїть завдання так розробити сценарій програми, щоб вона: по-перше, вразила уяву користувача і забезпечила практичну спрямованість його діяльності; по-друге, надала йому можливість розібратись у всьому самостійно за допомогою його власного досвіду в зручному темпі роботи і в такий спосіб забезпечити йому перехід до живого творчого спілкування [2, с. 8]. Г. С. Чекаль, узагальнюючи аналіз методичної літератури, а також багаторічний досвід створення автоматизованих навчальних матеріалів з ІМ, висуває чотири основні вимоги до НКП: 1) чітка постановка мети; 2) комунікативна спрямованість; 3) спрямованість на попередження або ліквідацію типових помилок; 4) урахування технічних та дидактичних вимог комп'ютера [2, с. 9–14].

Розглянемо реалізацію цих вимог в контексті формування АКДМ.

Вимога 1. НКП для формування АКДМ майбутніх учителів вимагає паралельного розвитку вмінь англомовного аудіювання та АДМ згідно із принципом взаємопов'язаного навчання видам мовленнєвої діяльності [1, с. 38-39].

Вимога 2. Принцип комунікативності, як провідний методичний принцип навчання ІМ, передбачає побудову процесу опанування АДМ як моделі реальної комунікації. Це означає, що мають бути враховані всі риси, вимоги, стандарти сучасного англомовного спілкування в діалогічній формі. Отже, навчання АДМ слід вести в певній послідовності згідно вихідних методичних положень, а саме: етапів навчання АДМ; принципу комунікативності, який передбачає і врахування принципу ситуативності. Комунікативна спрямованість НКП реалізується: по-перше, навчальним матеріалом, зокрема автентичними аудіо- та відеодіалогами; по-друге, навчальними комунікативними ситуаціями, що відображено в інструкціях до комп'ютерних вправ; по-третє, появою на екрані інформації щодо результатів роботи студента, а також інструкцій щодо подальшої роботи.

Третя вимога є необхідною для попередження можливої інтерференції та типових помилок в мовленні студентів, що досягається включенням до змісту НКП чітко дібраного мовленнєвого матеріалу згідно з активними мовними мінімумами.

Четверта вимога до НКП – використання мультимедійних технологій. Використання мультимедіа у навчанні реалізує низку основних способів взаємодії студента з комп'ютером, які традиційно поділяють на активні та пасивні. Для навчання майбутніх учителів АДМ першочергового значення набувають саме активні засоби. Це зумовлено, по-перше, відповідністю активних продуктів принципам навчання АДМ, по-друге, можливістю нелінійного представлення навчального матеріалу.

Організація НКП нелінійним способом передбачає пов'язування навчальних матеріалів на основі гіперпосилань, які поєднуються чітко структурованою системою навігації в середині мультимедійного продукту. Таке представлення навчальних матеріалів дає можливість студенту самостійно обирати темп роботи, послідовність виконання вправ, а також, в разі необхідності, звертатись до тієї чи іншої

інформації. Тобто, НКП представляється як «динамічний гіпертекст», що дозволить змінювати зображення сторінок і самі сторінки частинами, а саме, сталою на сторінці залишається навігація НКП, а змінюється її активна частина – завдання.

Потенціал мультимедіа дозволяє використовувати різні способи подачі інформації, які втілюються в відео та звуковий супровід текстів, графіки, анімації. Це надає можливість зробити програмний продукт із їх використанням, по-перше, інформаційно насиченим, по-друге, зручним для сприйняття. Завдяки своїм можливостям мультимедіа виступають як засіб, який одночасно може впливати на різні канали сприйняття інформації.

Найважливіша перевага комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання ґрунтується на сучасному розумінні принципу наочності. За допомогою мультимедійних засобів поряд із текстовою інформацією, яка репрезентується у різній формі (сторінки книги, газетної статті, календарної сторінки, тексту), на екран може подаватися різна графіка (статичні зображення – кольорові малюнки, фото, таблиці, схеми тощо); динамічні зображення (відеофрагменти, анімація), а також звук (озвучені фрагменти текстів, коментар до ілюстрацій чи фотографій, музика).

Можливість поєднання текстової з відео- та аудіоінформацією, на нашу думку, відіграє важливе значення під час навчання саме АДМ. Так як, одна із проблем організації роботи на початковому ступені навчання у ВНЗ полягає в тому, що не в усіх студентів сформувались достатньо міцні навички, які б забезпечували безпомилкове виконання вправ у парах за умови відсутності постійного контролю та корекції з боку викладача. Очевидним за таких умов є те, що вправи для навчання АДМ повинні бути забезпечені надійними чіткими опорами, які б детермінували породження саме таких висловлювань, що диктуються завданням викладача. В самостійній позааудиторній роботі це допоможе дистанційно спрямовувати та контролювати мовленнєві дії студентів.

Попри всі переваги, які представляють сучасні комп'ютерні технології для навчання ІМ, зокрема АДМ, існують певні вимоги щодо їх застосування. Д. А. Руснак пропонує узагальнений перелік вимог до НКП, а саме: технічні, ергономічні та психолого-педагогічні [3, С. 62-68]. Розглянемо ті, які виступають принципово важливими.

По-перше, відповідність НКП технічному стандарту. Це можливість її запуску на комп'ютері з стандартним програмним забезпеченням, а також використання всіх можливостей мультимедіа.

По-друге – дизайн інтерфейсу (кольори, розмір шрифту, розташування інформації на екрані тощо) та зручність у користуванні НКП. При створенні НКП слід ураховувати низку ергономічних чинників, які впливають на ефективність навчання з точки зору психічного та фізичного здоров'я студентів: зручність інтерфейсу; використання стандартних навігаційних елементів (повернення до попереднього рівня, до головного меню, управління вікном, наявність контекстно-орієнтованої допомоги тощо); максимально можливе використання робочої площі екрану. Слід зазначити, що час, правила та умови роботи з НКП повинні відповідати санітарним нормам, зокрема, ми пропонуємо дозування вправ із використанням комп'ютера, які передбачають обмеження роботи із комп'ютером від 15-ти до 40-ка хвилин, а також, поєднання комп'ютерних вправ із тими, що не потребують залучення технічного засобу.

Психолого-педагогічні вимоги реалізуються у відповідності навчального матеріалу принципам наочності, активності, проблемності, а також забезпеченні індивідуальної траєкторії учіння, комунікативної спрямованості навчання, свідомості у засвоєнні матеріалу, домінувальної ролі вправ, а також, у можливості студента вибору послідовності, обсягу та темпу роботи, а також виходу з НКП у будь-який момент.

Використання спеціально створеної НКП збільшує дидактичні та методичні можливості викладача у процесі формування АКДМ майбутніх учителів ІМ за

умов відповідності сучасним вимогам до таких засобів навчання.

Список використаних джерел

1.Коробейнікова Т. І. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Коробейнікова Тетяна Ігорівна. – К., 2013. – 276 с. 2.Основи методики створення і застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов : навч. посіб. / [Асоянц П. Г., Сердюков П. І., Чекаль Г. С. та ін.]. – К., 1993. – 108 с. 3.Руснак Д. А. Формування граматичної компетенції у майбутніх викладачів французької мови з комп'ютерною підтримкою: дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Руснак Діана Андріївна. – К., 2009. – 354 с.

А. Х. Кастро Родригес

К ВОПРОСУ О МЕСТЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ НОРМ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ И МЕНЕДЖЕРОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ТУРИЗМА

Язык – это основа делового этикета, без которого туризм, международная торговля и политические связи невозможны. Они составляют важную часть диалога культуры, а чтобы этот диалог состоялся, необходимы глубокие знания о языке партнера. Испанский язык – один из основных языков, используемых для общения в современном мире.

В этом плане, профессиональное изучение испанского языка стран Латинской Америки приобретает особое значение при подготовке переводчиков и менеджеров международного туризма. Без Латинской Америки, «испанский язык был бы просто небольшим европейским языком» [1].

Латинская Америка – один из регионов мира, который начинает занимать достаточно высокие позиции в мировой торговле и в общественно-политической жизни среди развивающиеся страны. Это регион стабильности и мира. Несмотря на то, что в странах Южной и Центральной Америки имеется девять основных официальных языков – пять европейских и четыре языка местных жителей, являющихся неотъемлемой частью языкового наследия латиноамериканского региона [2], испанский является наиболее распространенным языком среди латиноамериканских государств, являясь официальным языком в 18 из 25 независимых государств региона, а также одним из официальных языков в Пуэрто-Рико. Это те страны, которые раньше находились в сфере влияния испанской монархии и сохранили с ней тесные связи до сегодняшнего дня, благодаря общему языку и истории.

Однако, несмотря на всю культурную схожесть с Испанией, влияние другой общественно-политической обстановки и местной культуры стало причиной возникновения языковых отличий в каждой из испаноговорящих стран Латинской Америки, где язык часто существенно отличается от испанского языка Испании, т.е., от языка меньшинства говорящих, но на который почему-то многие украинские ВУЗы до сих пор ориентируются как на основу при преподавании испанского языка.

Процесс глобализации, имеющий место в обществе, не оставил в стороне высшее образование. Присоединение Украины к Болонскому процессу в 2005 г.[3] безусловно является значительным шагом в дальнейшее развитие системы образования в стране. Однако, несмотря на реформаторские настроения в обществе, образовательная общественность еще не выработала окончательную позицию по вопросу вступления в современную глобальную систему высшего образования, ссылаясь на необходимость учесть условия и традиции, существующие в стране. Однако, эти методические традиции в области преподавания иностранных языков, сформировавшиеся с советских времен, на наш взгляд, являются своеобразным методическим тормозом. Они достаточно формально учитывают компетентный подход к определению целей и задачей подготовки специалистов в области иностранных языков, они не учитывают того факта, что ориентация только на «клас-

сическую» норму испанского языка ставит будущего специалиста в невыгодное положение на рынке труда.

Еще в 2014 г. Аналитическая компания Comon Sence Advisory опубликовала результаты исследования по вопросу о том, насколько влияет локализация веб-сайта, т.е., текста, на рост продаж. Больше половины опрошенных ответила: «не могу прочитать – не куплю» (англ. Can't read, won't buy) [4].

Испанский язык стран Латинской Америки отличается от испанского языка Испании. Наличие фонетических отличий между этими двумя разновидностями языка практически не препятствует общению. Однако, присутствие ряда лексических и грамматических отличий может существенно препятствовать общению. Специалист, получивший знания, ориентированные на «классический» стандарт испанского языка, при общении с латиноамериканцами достаточно часто ощущает трудности по причине не знания особенностей лексики, грамматики и других отличий языка этого региона, которые проявляются в другом толковании слов, в использовании слов, вышедшие из употребления в Испании, но сохранившиеся в странах Латинской Америки, например:

1. almuerzo completo	комплексний обед
2. auto	автомобиль
3. camarón	креветка
4. chancho	свинина
5. chifa	китайский ресторан
6. chupe	блюдо из сыра, картофеля и яйц
7. churrasquería	гриль-ресторан
8. frijol	фасоль
9. lentes de sol	сонцезащитные очки
10. metrobús	автобус-експрес

В испанском языке стран Латинской Америки можно встретить много слов из индейских языков:

1. cacao	Какао
2. caucho	каучук
3. chicle	жевательная резинка
4. chocolate	шоколад
5. hule	резинка
6. jícara	маленький сосуд из тыквы
7. pampa	равнина
8. papa	картофель
9. tabaco	табак
10. tomate	помидор

В синтаксическом плане в испанском языке Латинськой Америки широко распространены такие явления как «использование совершенного прошедшего времени (pretérito perfecto simple) вместо незавершенного (pretérito perfecto compuesto): lo vi вместо lo he visto (я его видел) [5].

В некоторых странах Центральной Америки наблюдается замена «будущего времени» выражением va y + presente de indicativo: no se alegre, porque va y no viene (не радуйтесь, потому что он не приедет) [5].

«Использование гипербатона на Антильских островах в вопросительных предложениях: ¿Qué tú quieres? (вместо - Что ты хотел?)» [5] является нормой в этом районе.

«Все мы испаноговорящие имеем чуть более 80% общего словарного запаса,

но 20% является свойственным для каждого региона» [6], т.е., ориентируясь на преподавание «европейской» нормы испанского языка, мы выпускаем специалиста с неполноценной подготовкой.

Таким образом, «нельзя отказываться от преподавания других норм, отличных от нормы, принятой в Испании, ссылаясь на причины чисто лингвистического характера...или социального престижа, т.к. все эти нормы пользуются признанием на национальном или региональном уровне...» [7] На наш взгляд, выбор той или иной нормы в процессе обучения требует от нас дополнить ее широкой информацией об основных характеристиках остальных норм. Именно так мы сможем подготовить конкурентноспособного специалиста в области испанского языка.

Список использованных источников

1.«Sin Latinoamérica, el español sería una pequeña lengua europea» [Recurso electrónico]. Modo de acceso: https://actualidad.rt.com/actualidad/175282-latinoamerica-espanol-pequena-lengua-europea. 2.Латинская Америка/ Языковая мозаика стран Латинская Америка. [Электронный ресурс] – Режим доступа: atindex.ru/content/articles/6607/. 3. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/ Болонский процесс. 4. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.t link.ru/ about/ extra/ articles/1873/. 5. Носкова А.И., Плеухова Е.А. Эволюция испанского языка в странах Латинской Америки. Филология и культура.- Казань, 2013.- № 1 (31) – с. 84-90. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.philology.ru/linguistics3/noskova-pleukhova-13.htm. 6. Moya Pardo, Constanza. Hablar español está de moda. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.unperiodico.unal.edu.co/dper/article/ hablar-espanol-esta-de-moda.html. 7. Grande Alija, Francisco Javier. La diversidad del español a través de los manuales de ELE. ¿Qué lengua enseñar? ASELE. Actas XI (2000). [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://cvc.cervantes.es /ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0393.pdf.

К. О. Линьов

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПАРАДИГМИ У ПІДВИЩЕННІ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Реформування освіти є пріоритетним завданням на сучасному етапі розвитку України. Провідна роль в цьому належить управлінню освітньою сферою, від якості якого залежить кінцевий результат реалізації цілей освітніх реформ та місце України у світовому співтоваристві. Реалізація зазначеного безпосередньо пов’язана з підвищенням управлінського потенціалу керівника освітньої установи, приведенням його фахової та посадово-функціональної компетентності у відповідність до нових вимог.

Такі характеристики сучасності як швидкоплинність (змін, процесів, які протікають у соціумі) та невизначеність (результатів трансформації) призводять до розуміння необхідності навчатися протягом всього життя людини. В цих умовах система перепідготовки та підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів, яку запропонував Київський університет імені Бориса Грінченка, набуває надзвичайної ваги. Даний формат реалізації навчання на основі кредитно-модульної системи організації навчальної діяльності базується на: індивідуальній траєкторії навчання, виборі часу та формату занять; інформаційному забезпеченні, електронній реєстрації, використанні дистанційної форми навчання; широкому обміну практичним досвідом тощо. Але цей формат є лише одним із можливих у широкому спектрі наявного провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду моделей підвищення кваліфікації. Поряд з цим, на наш погляд, можна виділити спільні для всіх моделей ключові фактори, що забезпечують успіх таких проектів: готовність до інновацій, високий професійний рівень організаторів та викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти, їхнє постійне вдосконалення [5,с.129].

Незважаючи на існування багатьох теорій лідерства, більшість сучасних дослідників сходяться на існуванні спільних для них чинників [1,с.21-26]:

1. Лідерство – це вплив; центральним елементом у багатьох визначеннях лідерства є вплив на особу або групу.

2.Лідерство ґрунтується на індивідуальних та професійних цінностях. Кожний член освітянської спільноти цінується як особистість та досягає успіхів через довіру, заохочення та похвалу.

3.Лідерство продукує бачення (vision, візію) навчального закладу, яскраву розумову картинку бажаного майбутнього, яка поділяється освітянською спільнотою: а) успішні лідери мають візію своєї організації; б) візія повинна бути обговореною та донесеною у спосіб, який закріплює зобов'язання членів освітянської спільноти; в) донесення візії потребує повідомлення смислів; г) увага повинна бути зосереджена на інституалізації візії.

Лідерство сприймається як нова парадигма управління для потреб інформаційного суспільства, як спосіб управління нестандартними та творчими особистостями, перетворення реальності через дію, трансформації лідером самого себе та оточуючих [5, с. 130]. Від керівника-лідера у загальноосвітньому навчальному закладі очікують вміння бачити сутність проблеми та донесення до оточуючих свого бачення; вміння зазирнути у майбутнє, або навіть створити нову реальність. Він повинен створювати атмосферу довіри в організації, поважного ставлення до всіх. Його відрізняє з-поміж інших готовність брати на себе відповідальність.

Розвиток лідерських якостей у керівників загальноосвітніх навчальних закладів передбачає їх неперервне навчання протягом всього життя, яке спирається на знання, досвід, рефлексію та практичну діяльність. Для розвитку лідерства освітні установи повинні мати певну ступінь свободи та певну динаміку внутрішніх демократичних перетворень [4]. Тож працівники у сфері освіти повинні брати відповідальність за самих себе, один за одного, за оточуючий світ.

Що є важливим для утвердження нової парадигми управління, так це розуміння і сприйняття невідворотності змін, які відбуваються в світі загалом і в освіті зокрема [3]. Спроби зберегти стабільність приречені на провал. Стабільність можна розглядати лише як короткий інтервал після досягнення однієї цілі організації і постановкою наступної цілі. Кризи потрібно розглядати як потенціал для розвитку, в них вбачати джерело енергії і самонавчання.

В умовах, коли об'єм інформації в світі подвоюється кожний рік, керівник загальноосвітнього навчального закладу не зобов'язаний володіти усіма знаннями й навичками, якими володіють його підлеглі. Тому побудова і робота у командах є пріоритетним завданням для лідера, він повинен залучати до процесу прийняття управлінського рішення послідовників, делегувати повноваження та відповідальність щодо їх реалізації [2].

Така постановка питання передбачає зміну образу думок лідера, пізнання його себе та розуміння інших; запровадження такого стилю керівництва, який би створював відчуття, що підлеглі працюють добровільно, і зміщення акценту з відносин «влада-підкорення» до відносин партнерства і співробітництва. В цих умовах мораль, етичні норми набувають вирішального значення.

Таким чином, зміни у суспільних відносинах диктують потребу у впровадженні у практику управління загальноосвітнім навчальним закладом лідерства, як нової парадигми управління для потреб суспільства, яке переходить до інформаційної стадії свого розвитку. Це в свою чергу змінює підходи до підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти. Акцентується увага на високих моральних якостях та цілісності керівника, його бажанні та вмінні делегувати повноваження, розподіляти відповідальність у колективі, використовувати мотивацію до проактивності, спонукання до творчості, інноваційності, критичного мислення, надавати велику вагу вибудовуванню взаємостосунків у колективі. Для розвитку лідерства у загальноосвітніх навчальних закладах потрібно позбутися пострадянських рис у керівництві, насамперед, авторитаризму і стверджувати де-

мократичність, вміння формувати команди, вести підлеглих за собою, власним прикладом надихати на досягнення суспільно важливих цілей.

Враховуючи сучасні виклики перед освітою в Україні, вважаємо за необхідне запроваджувати у програмах підготовки керівників освітніх установ всіх типів саме лідерську парадигму, яка посилить інноваційне мислення останніх, їхню здатність до інноваційної діяльності, сприйняття змін та напрацювання інструментарію для забезпечення освітніх реформ.

Список використаних джерел

1.Bush T. Theories of Educational Leadership and Management / Fourth Edition. – London: SAGE Publications, Inc., 2011. – 232 p. 2.Harris A. Distributed Leadership: Matters, Perspectives, Practicalities, and Potential. – Corvin, 2014. – 182 p. 3.Humphrey R.H. Effective Leadership: Theory, Cases and Applications. – SAGE Publications, Inc., 2014. – 480 p. 4.Jameson, Jill (2008) Leadership: professional communities of leadership practice in post-compulsory education. Working Paper. Higher Education Academy Education Subject Centre, Bristol, UK // http://www.academia.edu/3426381/Professional_communities_of_leadership_ practice_in_post-compulsory_education. 5.Линьов К.О. Підготовка керівника закладу середньої освіти в Університетах України на засадах лідерства // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – Додаток 1: Інтеграція вищої освіти і науки. – Київ, 2015. – С. 128-132.

І. В. Лукашевич, Л. В. Мікулець

МЕТОДОЛОГІЯ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ У ВІДПОВІДНОСТІ ДО СВІТОВИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сьогодні в Україні формується нова освітня концепція, в основу якої покладено мету переорієнтувати вищу школу на потреби суспільства, що змінилися. Інтеграція України в Європейський Союз неможлива без реформування та адаптації до світових стандартів вищої медичної освіти [1,4]. Впровадження в систему медичної освіти основних ідей, сформульованих Болонською декларацією, передбачає підвищення якості освіти, конкурентноспроможності та мобільності випускників [2,3].

XXI століття – вік медицини, яка повинна бути спрямована на збереження здоров’я людини і реалізуватися через систему «громадянин - лікар - здорове суспільство», вимагає переходу до нових рівнів освіти. Це стосується і медичної освіти зокрема. Реформи охорони здоров’я й медичної освіти активно реалізуються в усіх напрямках і орієнтовані на безперервність і послідовність навчання, засновані на історичному досвіді й гуманістичних цінностях, розвитку нових педагогічних технологій [3].

Основа навчання у вищому медичному навчальному закладі базується на використанні трьох ключових елементів – лекції, практичного заняття та самостійної роботи студентів [2].

Практичні заняття у навчальному процесі вищого медичного навчального закладу є основною частиною навчального плану й академічного навантаження викладача [1]. Лекція закладає основи наукових знань у студентів в узагальненій формі, самостійна робота розширює ці знання та створює теоретичну базу, а от практичне заняття покликане поглибити, розширити й закріпити знання, сформувати вміння та навички. Практичні заняття розбудовують клінічне та наукове мислення, мову студента, дозволяють перевірити та оцінити його теоретичні знання, оцінити вміння та навички.

Структура сучасного практичного заняття складається з 4 класичних етапів:

І. Вступний етап: організаційні моменти складаються з переклички, звернення уваги на зовнішній вигляд студентів, пояснення студентам мети й мотивації даної теми практичного заняття. Студент повинен уточнити, що він повинен знати, що вміти і де потім використовувати отримані дані.

ІІ. Контроль вихідного рівня підготовки студентів: може містити в собі конт-

роль вихідних даних, отриманих студентом на попередніх заняттях і курсах суміжних дисциплін, а також рівень підготовки студентів до даного заняття. При цьому можуть бути використані будь-які форми контролю: усні, письмові, тести, ситуаційні задачі тощо. Форми контролю може вибрати як сам викладач, так вони можуть бути рекомендовані робочою навчальною програмою. Успіх залежить від рівня підготовленості групи, творчого підходу викладача до розбору результатів контролю самостійної роботи студентів і спільного коректування базисних знань. Усе це забезпечує готовність студента до поточної навчально-практичної діяльності та сприйняття нового матеріалу.

III. Основний етап: викладач повинен домогтися досягнення мети і завдань практичного заняття. Відпрацьовується та закріплюється зміст матеріалу. Вибір методу навчання – це прерогатива кафедри та викладача, заснована на наступних вимогах: погодженість теорії з фактами, точність і визначеність понять, стандартизований підхід і системність досліджуваного матеріалу. У першу чергу потрібна підготовленість викладача, якщо ці методи використовувати хаотично і без підготовки вони приречені на провал і можуть негативно вплинути на рівень засвоєння.

При цьому виділяють 4 рівня засвоєння:

1. Репродуктивна діяльність (повторення раніше засвоєного): а) дізнавання матеріалу з підказкою ззовні; б) самостійне відтворення вивченої інформації.

2. Продуктивна діяльність – виконання практичної роботи, відпрацювання навичок тощо.

3. Уміння вирішувати завдання в нетипових ситуаціях на основі раніше отриманих знань. Одержання суб'єктивно нової інформації, раніше засвоєним способом.

4. Творчість студента, науково-дослідницькі роботи студентів (НДРС) – сприяє одержанню об'єктивно нової інформації новими методами.

IV. Етап перевірки якості: це етап сформованої розумової й практичної діяльності. Заключний контроль, резюме заняття, використання спрощених формул запам'ятовування, відповіді на запитання. Жодне питання або помилка студента не повинні залишитися без обґрунтованого відповіді з боку викладача. Важливим моментом є заохочення активних студентів, «винагорода» за цікаву інформацію, творчу діяльність студентів.

Працюючи зі студентами, важливо встановити з ними зворотний зв'язок у відношенні їх участі в навчальному процесі і якості виконуваних ними завдань. На всіх етапах практичного заняття ті, кого навчають, як правило, усвідомлюють свої досягнення й у тому, на що необхідно затратити додаткові зусилля. Вони мають повне право на зворотний зв'язок для підтвердження своєї самооцінки, корекції, якщо це необхідно, і подальшого росту.

Переваги практичного заняття: 1) навчання проходить більш успішно, якщо супроводжується практичними діями; 2) доки один студент виконує практичні завдання, інші можуть спостерігати й коментувати; 3) викладач може безпосередньо спілкуватися з меншим числом учасників; 4) надається можливість для конструктивного зворотного зв'язку й закріплення матеріалу з боку викладача; 5) успішне застосування навичок зміцнює почуття впевненості студента в самому собі і допомагає зв'язати ключові моменти навчальної програми; 6) закріплює пройдений матеріал; 7) дозволяє викладачу побачити моменти, що вимагають повторного розгляду.

Однією із перспектив удосконалення навчального процесу за кредитно-модульною системою має стати налагодження тісної співпраці між вищими навчальними закладами, учасниками цього процесу, та розробка рекомендацій з підвищення якості навчання з впровадженням в систему медичної освіти інноваційних навчально-методичних програм.

Список використаних джерел

1.Захарова І.Г. Інформаційні технології в освіті: Навч. посібник. - М., 2007. -217 с. 2.Кремень

В.Г. Болонський процес і стан вищої освіти в Україні // Мат.міжн. семінару «Вища освіта в Україні» .- Київ,13-14.05.2007.- С.13-18. 3.Підаєв А.В., Передерій В.Г. Болонський процес в Європі. Що це таке і чи потрібний він Україні? Чи можлива інтеграція медичної освіти України в Європейський освітній простір.- Київ, 2004.- 188 с. 4.Юцявічене П.А. Теорія і практика модульного навчання. - Каунас, 2009. – 162 с.

В. Й. Мамчур, О. О. Нефьодов, О. О. Нефьодова, С. М. Дронов, Ю. В. Супонько

СУЧАСНА МЕДИЧНА ОСВІТА: ПЕРСПЕКТИВА І РЕАЛЬНІСТЬ

Конституція України визнає життя й здоров'я громадян найвищою соціальною цінністю та проголошує державу гарантом забезпечення та утвердження прав і свобод людини. Проте існуюча тенденція погіршення стану медичної системи в країні створює дедалі більші проблеми для подальшої реалізації задекларованого права людини на отримання медичної допомоги в нашій державі.

Державна стратегія України має спрямовуватись на подальше зростання інтелектуального потенціалу суспільства шляхом перспективного розвитку вищої освіти з одночасним створенням дієвих механізмів використання цього потенціалу, перетворення його величезних можливостей у забезпеченні реальних зрушень в економіці та підвищенні добробуту [1]. Реформа вищої медичної освіти в Україні є об'єктивною потребою, зумовленою переходом до нового рівня ринку медичних послуг. Процес оновлення освіти у медицині має спрямовуватися на поєднання трьох органічно пов'язаних основних компонентів: держави, вищого навчального медичного закладу та лікаря. Тільки таке поєднання забезпечить виконання головного завдання вищої медичної школи: підготовки та формування фахівця високого ґатунку, котрий може реалізувати свої знання на практиці.

Політика в галузі якості вищих медичних навчальних закладів має сприяти стійкому економічному зростанню і посиленню ролі України як європейської держави на основі задоволення потреб суспільства і всіх суб'єктів ринку освітніх та наукових послуг у висококваліфікованих спеціалістах на рівні, який вимагає європейське та світове співтовариство. Дана політика спрямована на забезпечення гарантовано високої якості освітніх та науково-технічних послуг. Основою політики в галузі якості вищих медичних навчальних закладів є постійне поліпшення якості освітнього та наукового процесів з урахуванням світових тенденцій на підставі ефективного зворотного зв'язку зі споживачами, постачальниками, іншими зацікавленими сторонами . Основні принципи даної політики, полягають в наступному: - здійснення підготовки конкурентоспроможних фахівців на основі компетентнісного підходу; - забезпечення формування системи менеджменту якості, забезпечення й підтримки високої якості технологічних процесів університету і якості підготовки фахівців; - інтеграція в міжнародний освітній простір, здійснення спільних освітніх, наукових, лікувальних та інноваційних проектів і програм; - впровадження, відповідно до вимог Болонської декларації, освітніх програм міжнародного рівня шляхом удосконалення наявних технологій навчання та реалізації додаткових освітніх програм; - безперервне вдосконалення кваліфікації всіх співробітників, що випереджає впровадження передових освітніх та інформаційних технологій, розширення мережі клінічних і освітніх баз і технологічне вдосконалення наявних лікувально-педагогічних комплексів; - розвиток інноваційної діяльності та досягнення стійкого економічного розвитку вузу; - підвищення якості умов навчання і праці співробітників вузу з достатнім забезпеченням інтелектуально-інформаційними ресурсами на основі економічного розвитку; - посилення провідної ролі керівництва університету та регламентація відповідальності всіх співробітників у забезпеченні якості освіти. Політика в галузі якості у вищих медичних навчальних закладів має реалізовуватись за рахунок ефективного функціонування системи управління якістю [2]. Система управління якістю є невід'ємною частиною

загальної культури і системи управління ВНЗ, має поширюватись на всі рівні та процеси, і кожний викладач, науковець, співробітник і студент зобов'язаний приймати в цьому участь.

Висока конкурентоспроможність випускників в галузі медицини і наукових розробок є головним критерієм ефективності політики в напряму підвищення якості практичної підготовки медичних кадрів. Безперечним є той факт, що цілі в напряму забезпечення якості практичної підготовки медичних кадрів вищих навчальних закладів мають розроблятись з подальшим впровадженням сучасної системи менеджменту якості і як засіб досягнення стратегічних цілей закладу. До стратегічних зовнішніх цілей вищих медичних навчальних закладів слід віднести: освоєння нових ринків освітніх послуг на державному та міжнародному рівнях; задоволення очікувань та потреб замовників і споживачів освітніх послуг на підставі постійного підвищення якості послуг з урахуванням-міжнародних стандартів якості. До внутрішніх цілей мають відноситись наступні: повне задоволення освітніх потреб особистості, держави та суспільства; створення ефективної системи менеджменту якості, яка сприятиме всебічному та стійкому розвитку ВНЗ; підвищення якісного рівня випускників відповідно до міжнародних стандартів вищої медичної освіти; досягнення високого рівня освітніх, науково-дослідницьких, інформаційних, педагогічних технологій шляхом дотримання вимог міжнародних стандартів якості; використання в освітньому процесі сучасних наукових здобутків закордонної медицини, результатів вітчизняних наукових досліджень та власних досягнень університету в галузі медичної науки; постійне підвищення педагогічної кваліфікації та професійного рівня викладачів та співробітників університету; удосконалення системи управління університету зі створенням ефективного працездатного механізму управління на підставі принципів лідерства та персональної відповідальності; досягнення економічного процвітання та незалежності; розвиток виробничого середовища, сучасної інфраструктури, яка б створювала сприятливі умови для навчання [3].

Однією з умов конкурентоздатної вищої медичної освіти є стимулювання клінічного мислення у студентів, застосування міждисциплінарних підходів при насиченні їх знаннями, уміннями, навиками.

Клінічне мислення в широкому сенсі - це специфіка розумової діяльності лікаря, що забезпечує ефективне використання даних науки та особистого досвіду стосовно конкретного хворого. Для лікаря бажаний аналітико-синтетичний тип сприйняття і спостереження, здатність охопити картину захворювання як в цілому, так і в деталях. Ядром клінічного мислення є здатність до розумової побудови синтетичної та динамічної картини хвороби, переходу від сприйняття зовнішніх проявів захворювання до відтворення його «внутрішнього» перебігу - патогенезу. Розвиток «розумового бачення», уміння включити будь-який симптом у логічний ланцюг міркувань - ось що необхідно для клініциста. На жаль, далеко не завжди приділяється достатня увага вихованню клінічного мислення у студентів. І взагалі за період, відведений для вивчення клінічних дисциплін, майбутньому лікарю досить складно опанувати клінічним мисленням. Клінічному мисленню не можна навчитися за підручниками і посібникам, як би добре вони не були складені. Для цього необхідна практика під керівництвом досвідченого викладача.

Крім того, майбутній лікар повинен бути підготовлений до того, щоб систематично переробляти значний потік інформації, інтегрувати знання з нових дисциплін. Тому не тільки програми і учбові плани, але і педагогічні методи і форми навчання повинні відповідати цим вимогам. Лікар, який оволодів професійно-орієнтованою діяльністю і відповідною до неї системою знань на етапі придбання вищої освіти, повинен самостійно навчатися із оптимальним поєднанням навчальної, професійно-практичної і наукової діяльності в умовах безперервної освіти. Висока конкурентоспроможність випускників в галузі медицини і наукових розробок є головним критерієм ефективності політики в напрямку підвищення якості

практичної підготовки медичних кадрів. Безперечним є той факт, що цілі в напрямку забезпечення якості практичної підготовки медичних кадрів вищих навчальних закладів мають розроблятись з подальшим впровадженням сучасної системи менеджменту якості і як засіб досягнення стратегічних цілей [4].

Таким чином, безперервність освіти та професійної підтримки лікарів, підвищення соціального престижу та поваги до професії медичного працівника, ефективна економічна мотивація до продуктивної і якісної праці, законодавче врегулювання вимог професійної етики медичних працівників, правове та інституційне забезпечення самоврядності медичних професій, забезпечить перспективний розвиток медичної галузі.

Список використаних джерел

1.Чернишенко Т. Суспільні потреби та державне управління перебудовою освіти фахівців охорони здоров'я в сучасних умовах // Збірник наукових праць Одеського регіонального інституту державного управління УАДУ. – О., 2003. – Вип. 14. – С. 164-171. 2.Вища школа в рішенні проблем внутрішньої медицини // Матеріали доповідей Х Ювілейної південноукраїнської науково-практичної конференції. – Одеса: Одеський державний медичний університет, 9 квітня 2015. 3.Москаленко В.Ф. Стан та перспективи подальшого реформування медичної та фармацевтичної освіти в Україні / В.Ф. Москаленко, Ю.В. Вороненко, І.С. Вітенко // Медична освіта. – 2000. - №3. – С. 5-12. 4.Впровадження інноваційних технологій в медичну освіту: проблемно-орієнтоване навчання та віртуальні пацієнти / Матеріали доповідей Всеукраїнської науково-методичної відео конференції з міжнародною участю.– Запоріжжя: ЗДМУ, 22 квітня 2015 року.

О. П. Лучанінова, К. В. Скрябіна

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ВНЗ

Інтеграція України до Європейської спільноти, приєднання вітчизняної системи вищої освіти до Болонської декларації, орієнтація на загальноєвропейські рекомендації та вимоги до технічної освіти передбачають зацікавленість інформаційного суспільства в особистостях, здатних самостійно і активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до змінних умов життя, що висуває суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Але на жаль, випускники - інженери, які приходять на виробництво, часто ще не здатні самостійно розв'язувати проблеми, не спроможні мислити діалектично, системно, легко переходити від одного виду діяльності до іншого. Їм бракує творчої уяви, ініціативи та винахідливості. Такий стан справ потребує модернізації професійної підготовки майбутнього інженера у технічному ВНЗ.

Професійний розвиток майбутнього інженера, як відомо, значною мірою пов'язаний з розвитком його творчого потенціалу. Тому постає питання про необхідність його професійно-творчої підготовки, яку ми розглядаємо як цілісний, динамічно відкритий процес особистісного і професійного становлення майбутнього інженера у вищому закладі освіти.

Розглянемо педагогічні технології, які сприяють активізації пізнавальної діяльності майбутніх інженерів, джерелом якої при формуванні самостійності є потреба студентів у здобуванні продуктивних знань та інтегрованих умінь, у самовираженні.

Одним з видів навчання, спрямованим на активізацію пізнавальної діяльності, є проблемне навчання, основною метою якого є також всебічний розвиток пізнавальних можливостей студентів, формування їхньої творчої активності. Відомо, що продуктивна діяльність відрізняється від репродуктивної тим, що студент, маючи певні знання, самостійно застосовує їх у новій ситуації, або у відомій ситуації знаходить нові підходи, сам конструює програму, тобто продукує нові знання.

Діяльність студента при цьому характеризується обміркуванням, судженням, самостійним пошуком способу розумової чи практичної дії, що виховує у студента навички самостійності і творчі здібності, що сприяє формуванню у студента нових психічних новоутворень.

Для того, щоб проблемне навчання було ефективним, необхідно, щоб поставлена проблема містила пізнавальну складність для студентів, тобто знаходилась в «зоні найближчого розвитку» (за Л.С. Виготським), а зіставлення нового із старим викликало позитивні емоції і спонукало студентів до пошукової діяльності, збуджувало творчу думку студентів, підвищуючи рівень пізнавального інтересу, активності і самостійності мислення. При цьому продуктивність пізнавальної діяльності в проблемному навчанні полягатиме в тому, що студент, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи фактичний матеріал, сам одержує з нього нову інформацію, тобто продукує нові знання.

Застосування «кейс-методу» з метою активізації пізнавальної діяльності при підготовці майбутніх інженерів сприяє логічно-структурованому розумінню теорії, вчить творчо підходити до розв'язання проблем із критичним їх аналізом, допомагає наблизити навчальний процес до реальних умов, в яких доведеться працювати студентам в найближчому майбутньому.

Як відомо, кейс-метод базується на описі будь-якої реальної проблеми чи ситуації, яка пов'язана з майбутньою професією студентів, а учасники обговорення приймають рішення та дають рекомендації стосовно вирішення певного завдання, що стимулює студентів розвивати проблемно-пошукову діяльність.

Спираючись на особливості активного застосування цього методу в сучасній освіті, ми вважаємо найважливішим у пізнавальній діяльності майбутніх інженерів обговорення реальних професійних ситуацій, що створює у студентів відчуття значущості предмета для їхнього професійного становлення (оскільки мова йде не про їхню профілюючу дисципліну), тобто сприяє підвищенню рівня навчальної мотивації, а також відчуття успішності («Я можу»), що у свою чергу, впливає на розвиток професійної мотивації («Я можу тут, а отже, я зможу і в реальному професійному житті»). Саме відчуття успіху виступає однією з головних рушійних сил методу, формування стійкої позитивної мотивації, нарощування пізнавальної активності. Безперечною перевагою цього методу є не лише отримання нових знань і формування продуктивних навичок, але, насамперед, й розвиток системи цінностей студентів, професійних позицій, життєвих установок. На сьогоднішній день, напевне, єдиним недоліком упровадження «кейс-методу» в навчальний процес вищих закладів освіти є те, що не існує достатньої кількості якісних «кейсів» (наприклад, для застосування їх на практичних заняттях з англійської мови, менеджменту для майбутніх інженерів), які б уможливили глибоке вивчення проблем професійної освіти. Звідси випливає інша проблема, яка полягає в тому, що викладачу необхідно витрачати багато часу і докладати багато зусиль для підбору «кейсів», які б містили істотну інформацію для вдумливого аналізу і обґрунтованого прийняття професійного рішення.

Використання інноваційних педагогічних технологій, а саме методу кейсів при викладанні навчальних дисциплін у технічних ВНЗ сприяє забезпеченню якісного, логічно-структурованого засвоєння базових професійних знань, умінь і навичок, оскільки відбувається не просто «заучування» матеріалу, але й його теоретичне розуміння й осмислення; передбачається розвиток дивергентного мислення й навичок його практичного застосування. Це дає можливість переосмислити одержані знання та генерувати нові продуктивні ідеї та сприяє розвитку пошуково-перетворюючого стилю мислення; можливість сформувати уміння продукувати нові знання та прищеплювати їм бажання до самостійного набуття знань; призведе до заохочення в процесі викладання начальної дисципліни ініціативи та самостійності у навчанні та розвитку; сприятиме розумінню ними зв'язків з іншими людьми, природою, культурою, тощо.

Кейс-метод ґрунтується на принципах, які фактично змушують переглянути ролі викладача і студента. Зобов'язання викладача при застосуванні кейс-методу полягає в тому, щоб створити в навчальної аудиторії такі умови, які б дозволили розвинути у студентів вміння критично мислити, аналізувати, спонукати їх до того, щоб в процесі дискусії поділитися власними думками, ідеями, знаннями та досвідом. Зобов'язання студента полягає в тому, щоб збагачуючи своєю творчою енергією навчальний процес, прийняти на себе частку відповідальності за його результативність.

Використання описаного вище інноваційного педагогічного засобу навчання «кейс-методу» допомагає вирішити основне завдання, що стоїть перед вищою технічною школою, а саме, формування творчої самостійної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, творчого використання набутих знань і оновлення їх протягом усього життя, здатна критично мислити, творчо вирішувати загально виробничі та соціально-економічні проблеми в їх взаємозв'язку.

Л. З. Мандзюк, А. О. Стецьків, О. В. Боднарчук

ЛАБОРАТОРНА РОБОТА ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНА ФОРМА ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Базова фахова підготовка студентів-першокурсників фармацевтичного факультету з неорганічної хімії відбувається на практичних заняттях. Вони включають в себе і виконання лабораторних робіт. У сучасних вищих навчальних закладах, відповідно до статті 43 Закону України «Про вищу освіту» [1], робота із проведенням експерименту відносяться до основних видів навчальних занять. Лабораторні роботи тісно пов'язані з іншими організаційними формами навчання і взаємодоповнюють їх, складаючи єдине ціле. У цій єдності теоретичні знання, які отримують студенти на лекціях, засвоюються краще, а теми стають більш зрозумілими.

Зв'язок теорії з практикою знаходить відображення в ході виконання лабораторних робіт, де забезпечується високий рівень інтелектуально-творчого розвитку особистості; закріплення фундаментальних законів, теоретичних знань; узагальнення практичних навичок та вмінь. На лабораторних заняттях практикується різний підхід до виконання експериментальних досліджень: 1) індивідуальне виконання; 2) виконання окремих дослідів групами по 2-3 студенти з подальшим поясненням отриманих результатів; 3) демонстраційне виконання досліду викладачем або студентом за умови попередньої підготовки.

Такий спланований підхід до виконання дослідів дає початкові навички майбутнім провізорам як індивідуальної, так і групової роботи.

Провідна функція лабораторної роботи як організаційної форми полягає в наданні теоретичному курсу предмету експериментального характеру. На жаль, не всі викладачі вищих навчальних закладів під час проведення лабораторних занять усвідомлюють весь потенціал цієї форми і реалізують її в повному обсязі. Такий стан речей призводить до формалізму в проведенні лабораторних занять, зниженні якості набуття студентами практичних навичок.

Я.Я.Болюбаш виділяє в структурі сучасних практичних занять такі етапи [2]: 1) проведення попереднього контролю підготовки студентів до виконання конкретної лабораторної роботи; 2) виконання конкретних завдань відповідно до запропонованої тематики; 3) оформлення індивідуального звіту; 4) оцінювання результатів роботи студентів викладачем.

Тобто структура практичного заняття обов'язково включає лабораторну роботу [3].

Практичне заняття з неорганічної хімії на фармацевтичному факультеті ІФНМУ має таку послідовність:

1.Підготовчий етап (включає постановку навчальних цілей та контроль вхідного рівня знань); 2.Основний етап (самостійна лабораторна робота під керівництвом викладача); 3.Заключний етап (контроль і корекція рівня професійних навичок).

Саме на другому етапі заняття студенти на основі певних теоретичних знань проводять лабораторну роботу та оформляють протоколи досліджень, роблять висновки.

Оскільки експеримент має велике значення в хімічній науці, то при вивченні дисципліни «Неорганічна хімія» на фармацевтичному факультеті вищого навчального закладу, йому має належати одне з основних місць. Формування уявлень і понять про речовини, методи їх отримання, їхні фізичні та хімічні властивості, про швидкість проходження хімічних реакцій на основі теоретичних знань неможливе без проведення лабораторних досліджень і як результат, набуття студентами певних практичних навичок та вмінь [4].

Таким чином, лише в тісному взаємозв′язку теоретичних знань та практичних вмінь можна досягти високої якості освіти з дисципліни «Неорганічна хімія».

Список використаних джерел

1.Закон України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 року № 2984-III // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 9. – С. 2-30. 2.Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник. – К.: ВВП «Компас», 1997. – 64 с. 3.Бондар А.Д., Ранська Л.А. Лабораторні і практичні роботи у вищій школі. – К.: Вища школа, 1977. – 78 с. 4.Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе: Учебное издание. – М.: Экспедитор, 1996. – 288 с.

В. Ю. Марко

ДІАЛОГ З БАТЬКАМИ В КОНТЕКСТІ КАТОЛИЦЬКОЇ ШКОЛИ

Католицька школа – загальноосвітній навчальний заклад, у якому весь навчально-виховний процес базується на визнанні Бога центром формування людської особи. Католицька школа ставить ті самі культурні цілі і природний розвиток людини, як і будь-яка інша. Однак те, що відрізняє її, є намагання зродити спільнотну атмосферу в школі, яка б була наповнена євангельським духом свободи і любові [1,с.296-297].

Невід’ємним елементом католицького шкільництва є діалог з батьками, який робить шкільну спільноту більш живою і ясною [4, п. 13-14]. Документ Конгрегації Католицької Освіти «Виховувати до міжкультурного діалогу в католицьких школах. Жити в гармонії для цивілізації любові» вказує на важливість діалогу католицької школи з сім’єю, яка є першим і основним середовищем виховання дитини. Тому культура сім’ї має братися до уваги та бути пошанованою католицькою школою. Також згідно цього документу католицька школа повинна прислухатися до потреб та очікувань сім’ї. Тільки у такому випадку школу можна вважати справжнім досвідченням міжкультурних взаємин, про які не тільки говорять, але якими живуть [7, п.58].

Присутність батьків у школі має двосторонній характер: батьки духовно збагачують шкільну атмосферу, а отже, і духовність своїх дітей, і водночас поглиблюють свою духовність. Це сприяє побудові справжньої християнської сім’ї, сила і духовне здоров’я якої є джерелом сили і здоров’я народу [2, 96].

Співпраця школи із сім’ями повинна привести до взаємної участі у досягненні цілей школи і участі у відповідальності за школу. Частий і справжній діалог із батьками запропонує багатьом сім’ям підтримку, якої вони потребують у налагодженні правильного виховання своїх дітей, щоб виконати їхню «незамінну і невід’ємну» функцію [5, п. 43]. Регулярне спілкування з батьками допомагає їм глибше ввійти у проблеми їхніх дітей, підкреслюючи їх першорядну роль і

відповідальність за майбутнє дітей. Іван Павло II також стверджує, що «тісна співпраця школи і батьків є вкрай необхідною, оскільки це полегшує школі пізнання своїх учнів, їхнього родинного оточення для того, щоб усунути прогалини у вихованні, допомагати батькам» [8, 251]. До завдань школи він відносить не тільки забезпечення високого рівня навчання, але й допомогу сім'ї в інтегральному вихованні їх дітей для того, щоб в майбутньому вони були творцями кращого світу [8, 251]. Католицька школа покликана систематично допомагати сім'ям, які сьогодні переживають глибокі кризи, утверджуючи їх в духовності, відчуваючи їхні потреби, виражаючи зацікавлення, небайдужість та солідарність з ними [6].

Певний досвід у справі співпраці з батьками можна почерпнути із діяльності католицьких шкіл за кордоном, зокрема був утворений Європейський відділ міжнародної групи асоціації батьків католицької освіти (OE-GIAPEC – European section of the International Group of Parents'Associations in Catholic Education), який об'єднав батьків учнів усіх католицьких шкіл Європи. Відповідно до вимог цієї асоціації, батьки учнів католицьких шкіл Європи поділяють ту ж віру і несуть основну відповідальність за своїх дітей. У межах цих шкіл можна вільно вибирати освітні проекти на основі Святого Письма. Вони вірять, що вчення Христа підтримує єдність попри релігійні, культурні і національні відмінності. Складова духовного виховання надасть можливість принести мир у світ.

Асоціація батьків учнів католицьких шкіл (CEPEC **– Christian European Parents Européens Chrétiens) покликана** виконувати різні завдання: сприяти обміну досвідом та ідеями серед членів; представляти перед європейськими інстанціями та інституціями і нашим партнером – Європейським комітетом католицької освіти (ЄККО) (CEEC – European Committee for Catholic Education), безліч християнських освітніх систем; поширювати серед своїх членів інформацію і пропозиції, які надходять від цих інстанцій та інституцій і від партнера ЄККО; забезпечувати підготовку своїх членів в освітніх питаннях у межах своєї компетенції; поширювати і захищати свободу вибору шкіл у Європі як поширення свободи совісті; підтримувати батьків учнів у створенні асоціації та становленні партнерства з представниками християнської освіти; працювати в побудові моделі відносин між католицькими школами і владою, враховуючи різноманітність членів [3].

В Україні співпраця батьків із католицькими школами на даний час перебуває в процесі розвитку. Однак, великим кроком у цій співпраці стало заснування в Україні ГО Батьківської християнської асоціації «Алетея» («алетея» з грецької означає - правда, істина, очевидність). Основною метою «Алетеї» є об'єднання зусиль батьків заради визначального впливу на формування вільних, творчих, гідних громадян України через освіту та духовний ріст кожної родини. Серед основних цілей асоціації є впровадження в українське суспільство загалом і в навчально-виховні процеси освітніх закладів, зокрема, християнських цінностей та мудрості Святого Письма; створення можливостей та умов для духовного та особистісного росту батьків та дітей України.

Отож, можемо стверджувати, що діалог з батьками відбувається через служіння один одному, в якому як школа так і батьки, віддають свій час, свої зусилля, здібності, а натомість отримують допомогу як у справі виховання своєї дитини та зміцнення фундаменту сім'ї, так і у побудові справжньої шкільної домівки. Таке служіння стає шляхом обожествлення кожного.

Список використаних джерел

1.Декларація про християнське виховання // Документи Другого Ватиканського Собору: конституції, декрети, декларації – Львів : Свічадо, 1996. – С.287–303. 2.Іван Павло II. Родино, що говориш про себе? – Краків : Чуваймо, 1995. – С. 96. 3.Christian European Parents [Інтернет-ресурс]. – Режим доступу : http://www.cepec.be/en/about-us/. 4.Congregation for Catholic Education:A Shared Mission between Consecrated Persons and the Lay Faithful (September 8, 2007) – n. 13-14 [Інтернет-ресурс]. – Режим доступу: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20070908_educare-insieme_en.html. 5.Congregation for Catholic Education:Lay

Catholics in Schools :Witnesses to Faith (October 15, 1982) – n. 43. [Інтернет-ресурс]. – Режим доступу-
ny :http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_1982 1015_lay-catholics_en.html. 6.Educating today and tomorrow: a renewing passion. Instrumentum laboris, 2014. [Інтернет-ресурс]. – Режим доступу : http://w2.vatican.va/roman_curia/congregations/ ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_en.html. 7.Educating to Intercultural Dialogue in Catholic Schools. Living in Harmony for a Civilization of Love. VaticanCity, 2013. [Інтернет-ресурс]. – Режим доступу :http://w2.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc /documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_en.html. 8.Wybrane elementy wychowania chrescijanskiego wedlug Jana Pawla II. Rola szkoly i wychowawcy w procesie wychowania // Pedagogia Jana Pawla II w XXI wieku. Teoria i praktyka. Pod redakcia: Prof. Zw. dr hab. Nelli Nyczkalo. – Stalowa Wola, 2008. –S. 249–255.

О. В. Мироненко, В. В. Дмитриченко

МІСЦЕ «ДІЛОВОЇ ГРИ» У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

У учбовій програмі навчання студентів 4 курсу одним з провідних напрямків є засвоєння практичних навичок при безпосередній роботі з хворими. Робота у професійних умовах стимулює майбутніх лікарів до активних дій, заохочує бажання детальнішого засвоєння теоретичних знань та дозволяє більш вільно спілкуватися з хворими самостійно. З метою виконання цих вимог програми звичайно частина занять з циклу «внутрішня медицина: модуль 1» проводиться безпосередньо біля ліжка хворого. Опрацювання теми заняття дозволяє таким чином закріплювати теоретичні знання з нозології. Однак, на момент вивчення теми не завжди є можливість демонстрації хворого, що має необхідний діагноз. У таких випадках можливим є застосування інших методик практичного опрацювання теми: робота з ситуаційними задачами та/або «ділова гра» .

Мета: оцінити ефективність засвоєння теоретичного матеріалу за допомогою «ділової гри» .

Матеріали та методи: робота проводиться у навчальній аудиторії. Обирається група студентів, кожен з яких виконує певну роль у грі. Пропонується попередній діагноз, який відповідає нозології, що розглядається на практичному занятті. У групі визначаються наступні ролі: «хворий», «лікар терапевтичного відділення», «лікар відділення функціональної діагностики», «лікар-лаборант», «фармацевт» . За потребою та бажанням студентів можна додати «медичну сестру», «лікаря-фізіотерапевта» . Емоційний компонент інколи додається за рахунок включення у гру таких персонажів як «родичі» та «завідуючий відділенням» . Студенти, які не входять в основну групу, мають змогу коректувати кожного з учасників «лікувально-діагностичного процесу» .

«Ділова гра» побудована на тому, що первинно свій «діагноз» знає лише «хворий». «Лікар терапевтичного відділення» має провести первинне опитування та фізикальне обстеження, з урахуванням вірогідного діагнозу та призначити необхідний перелік діагностичних та лікувальних процедур. «Лікар функціональної діагностики» повинен доповісти результати уявних обстежень за своїм профілем, «лікар-лаборант» - за своїм. До обов’язків «фармацевта» входить обґрунтування та корекція лікарських призначень. «Лікар-фізіотерапевт» доповідає про доцільність необхідних процедур, «медична сестра» - про порядок маніпуляцій, шляхи введення призначених медикаментів. «Завідуючий відділенням» має змогу першочергово контролювати роботу усіх інших персонажів. «Родичі» можуть озвучити додаткові відомості щодо анамнезу хвороби та сімейного анамнезу.

Звичайно гра проходить у реальному часі, але у деяких випадках можна надати студентам час для підготовки. За такого варіанту проведення аудиторної роботи попередній діагноз відомий усім учасникам гри.

Студенти, які не задіяні у «діловій грі» безпосередньо можуть робити заува-

ження та доповнення, але лише після закінчення гри.

Результати та їх обговорення. Опрацювання методики проводилось за участю 64 студентів 4 курсу. На першому етапі 42 з них працювали під час практичного заняття за методикою ділової гри (група А), 22 (група Б) – за традиційною схемою аудиторної роботи, яка включала тестування, пояснення матеріалу, опитування та роботу з клінічними ситуаційними задачами. За результатами заняття було проведено підсумкове тестування. Підсумкове тестування складалось з 20 тестів за темою.

За результати тестування виявлено наступну успішність: середня кількість правильних відповідей у групі А склала 19,00±0,93 бали, у групі Б – 18,3±1,35, p=0,044.

На наступному етапі студентам замінили методику проведення заняття в аудиторії на протилежну та по закінченні запропонували оцінити роботу за сценарієм «ділової гри» та за традиційною методикою.

При анкетуванні студентам були поставлені запитання щодо їх вражень від проведення практичного заняття.

Абсолютна більшість респондентів, 60 осіб (93,7 % від загальної кількості студентів), беззаперечно віддали перевагу роботі за сценарієм «ділової гри» . 50 студентів (78,1 %) вважають головною перевагою емоційність викладання матеріалу, 55 студентів (85,9 %) відзначають, що за таких умов знання краще структуруються. 67,3 % респондентів зазначили, що при виконанні своєї «ролі» відчували особисту відповідальність за певний сегмент роботи, тому намагались «виконати» його якнайкраще.

Висновки: оцінювання засвоєння матеріалу дозволяє констатувати хоч і не значне, але вірогідне збільшення ефективності засвоєння матеріалу при застосуванні методики «ділової гри» . Такий підхід дозволяє детально опрацювати як теоретичні знання, так і практичні навички згідно теми практичного заняття. Описана форма роботи є самостійною та відповідальною, дозволяє студентам уникати певного страху, який інколи виникає при роботі з реальними пацієнтами. А також, зокрема за рахунок емоційного компоненту, призводить до значно глибшого засвоєння матеріалу. Таким чином, «ділова гра» є ефективним елементом активного навчання, що направлений на формування клінічного мислення та може бути рекомендована як альтернативна форма аудиторної роботи.

Список використаних джерел

1.http://bukvar.su/pedagogika/105207-Delovaya-igra-v-obuchenii.html; 2.http://businessgames.ru/ teoriya_igr/teoretichescie_osnovy_formirovaniya_delovoj_igry/; 3.http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki /27758; 4.http://www.moluch.ru/th/3/archive/7/170/; 5.http://www.monographies.ru/149-4817; 6.http://pidruchniki.com/16850303/pedagogika/dilovi_igri; 7.http://refs.co.ua/54834-Harakteristika_i_ znachenie_delovyh_igr_v_medicine.html.

Г. М. Мицик

ПОШУКИ НОВИХ ПРИЙОМІВ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У ДІТЕЙ-АУТИСТІВ

До сьогоднішнього часу сучасна наука не може обґрунтовано дати пояснення щодо причин народження дітей з розладами спектру аутизму. Незрозумілим для більшості є й їх особливе сприйняття навколишнього природного середовища. Людство робить спроби зрозуміти таких дітей, бажає допомогти в пристосуванні до вимог сучасного світу. У цьому питанні педагогічна наука досягла значних успіхів. Так, для навчання дітей письму та читанню була модифікована методика «глобального читання», до цієї категорії дітей також адаптовано загальновизнані програми та методики: Монтесорі, Вальдорфска, Т. Пітерса, TEECH, ABA (applied behavioral analysis), методика «Ігровий час» (DIR / Floortime) та ін. Окрім того, ведеться активна робота не тільки в питаннях розвитку інтелектуальних здібностей дітей з розладами спектру

аутизм, а й психомоторних навичок, завдяки впровадженню в корекційно-педагогічний процес усно-моторних вправ, елементів туризму та ін. Тим не менш проблема як така залишається. Бар'єр, що існує між дітьми з розладами спектру аутизм і суспільством, до кінця не подолано. І це зумовлює продовжувати дослідження у зазначеному напрямку, шукати шляхи вирішення проблеми, робити все можливе, щоб дитина з аутизмом відчувала себе повноцінним громадянином суспільства.

На сучасному етапі реформування загальної і спеціальної освіти в Україні, відбуваються суттєві зміни в її змісті, створюються нові освітні стандарти, інтенсивно впроваджуються нові педагогічні і психологічні технології, поширюються та урізноманітнюються спеціалізовані навчальні заклади, впроваджуються ідеї інтеграції та інклюзії, створюються додаткові спеціальності у вищих навчальних закладах для підвищення кваліфікації педагогів, впроваджуються й піддаються апробації нові програми та методики навчання та виховання дітей з психофізичними вадами. А тому дуже важливо, щоб ці зміни були зорієнтовані і на тих дітей, які потребує особливих умов виховання, корекції, соціальної інтеграції в реальне життя. Це вимагає створення національної системи корекційно-педагогічної допомоги із первазивними (аутичними) розладами в усіх сферах їх соціального та особистого життя. Окреме питання – це створення умов для роботи з такими дітьми. В цьому напрямку діє цілеспрямована політика держави в особі Міністерства освіти та науки України. Мова йде про створення центрів, які б надавали допомогу дітям-аутистам. Зарубіжний досвід засвідчує, що вперше спеціалізовану допомогу таким дітям почала надавати Данія, яка до деперішнього часу вважається однією з передових у цьому відношенні країн в Європі та світі.

З урядових структур в цій країні у наданні допомоги особам з психофізичними вадами беруть участь Міністерство освіти і соціального захисту. Створено Центр аутизму, в склад якого входить: Sofienskole (заклад, в якому навчаються діти від 3 до 20 років), майстерні (для людей старше 18 років), два будинки-інтерната (один для адаптованих до життя аутистів, але які потребують допомоги дорослих, а другий – для людей з важкими формами аутизму) та інші спеціалізовані установи, які безпосередньо займаються організацією корекційної роботи з дітьми цієї категорії. Активно долучаються до організації системи ранньої допомоги й корекції й інші країни, такі як Греція, Ірландія, Турція, Швеція та ін. Це, насамперед, свідчить про глобальність проблеми освіти та інтеграції таких дітей у соціум.

Ранній дитячій аутизм розглядається як один із найважчих видів емоційної патології. Загальноприйнятими клінічними категоріями цього синдрому є порушення емоційного зв'язку дитини з найближчим оточенням, стереотипна поведінка, боязливість зміни середовища, своєрідність інтелектуального та мовленнєвого розвитку, не пов'язана, як правило, з первинною недостатністю цих функцій. А тому досить суттєву роль в адаптуванні дитини-аутиста до реалій дійсності має відігравати той мікросоціум, який повсякденно оточує дитину (сім'я, родичі, члени виховного колективу, якщо дитина відвідує навчальний заклад). Саме він, в першу чергу, має сприяти тому, що б така дитина відкрилася навколишньому середовищу, стала його сприймати і, таким чином, згодом до нього звикла. Самій дитині зробити це не під силу.

Ми вбачаємо перспективним використання в корекційній роботі з дітьми-аутистами сенсорних ігор, навіть з урахуванням того, що в таких дітей є низка специфічних порушень і низький рівень розвитку ігрових та символічних навичок.

Під сенсорною грою слід розуміти певну організовану діяльність дитини та дорослого, яка спрямована на дослідження різних властивостей предметів навколишнього світу шляхом: обмацування, облизування, постукування та ін.

Який результат можливо отримати саме від такої роботи з дітьми-аутистами?

Шляхом опосередкованого проведення ігрових ситуацій можна буде вирішити низку проблемних завдань: 1) допомогти дитині швидше пристосуватися до навколишнього середовища та піти на контакт (як зоровий так і комунікативний);

2) розвинути їх дослідницькі навички, символічні здібності, гнучкість мислення та уяву; 3) навчити дитину розрізняти емоції оточуючих та свої власні; 4) вплинути на поведінку, зробити її менш стереотипною та більш гнучкою; 5) розвинути рухові зорові реакції дитини у відповідь на емоційні стимули (в нашому випадку це сенсорні подразники); 6) навчити розрізняти предмети за їх призначенням та сформувати вміння класифікувати предмети за властивостями та ін.

Існує велика кількість зарубіжних (Ж.Піаже, K.Lewin, H.Asperger, Н.Мак-Вільямс, А.Р.Лурія) та вітчизняних (В.М.Башина, Л.С.Виготський, В.І.Лубовський, О.С.Нікольска, В.С.Ястребов та багато ін.) досліджень, які торкаються питань організації корекційно-педагогічної роботи з дітьми-аутистами. Але на жаль, в умовах сьогодення цього не достатньо, бо реформа загальної та спеціальної освіти вимагає від нас не просто теоретичного аналізу зазначеної проблематики, на рівні різних наукових джерел, а й створення практичної бази для впровадження її в освітні реалії.

Вище зазначене є загальним, але якщо заглибитися, то стане зрозумілим, що приділяється велика увага саме етіопатогенетичній ланці розвитку аутизму, а втрачається актуальність вивчення питання щодо корекції окремих сфер особистості (емоційної, когнітивної та ін.).

Звертає увагу на себе й те, що в Україні корекція емоційних станів у дітей-аутистів засобами гри практично залишилися поза увагою науковців. Хоча окремі питання стосовно цього напрямку в своїх роботах висвітлювали такі українські вчені як Н.Г. Байкіна, В.І. Бондар, Я.В. Крет, В. М. Синьов, В.В. Тарасун, Д.І. Шульженко, та інші.

Не можна не відзначити й той факт, що при умові активного реформування загальної і спеціальної освіти в Україні, на жаль, відсутні загальноприйняті програми та методики з формування ігрових навичок аутичних дітей.

Тому доцільним є подальше дослідження цієї проблематики у майбутньому.

Л. В. Мікулець, І. В. Лукашевич

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА КАФЕДРІ ПРОПЕДЕВТИКИ ВНУТРІШНІХ ХВОРОБ

Концепція розвитку вищої медичної освіти передбачає впровадження в навчальний процес сучасних педагогічних та наукових інновацій відповідно до світових стандартів з об'єднанням ресурсів держави, місцевих громад, громадських організацій та приватних структур [3].

Одним із основних інновацій в галузі освіти є інтерактивні технології навчання, які полягають в тому, що навчальний процес відбувається шляхом постійної, активної взаємодії всіх учасників. Це співнавчання, взаємонавчання, де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони знають, уміють і здійснюють [5].

Традиційні методики навчання мають перед собою мету передати учням і домогтися засвоєння ними якомога більшого обсягу знань. Інтерактивні методи навчання, на відміну від традиційної системи, мають за мету створення педагогом умов навчання, за яких учень сам відкриватиме, здобуватиме й конструюватиме знання та власну компетентність у різних галузях життя [4].

Сліди виникнення інтерактивного навчання знаходять ще за часів Сократа, який примушував своїх слухачів шляхом запитань і відповідей знаходити «істину» [1]. В педагогіці та дидакції української школи в 20-ті роки минулого сторіччя застосовували бригадно-лабораторний та проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі та трудові екскурсії та практики [5].

Модель інтерактивного навчання передбачає застосування технологічного підходу і вимагає застосування у навчанні сукупності інтерактивних технологій, основним принципом яких є принцип інтеракції. Інтерактивні методи ділять на чо-

тири групи: парне навчання (робота студента з викладачем чи однолітком один на один), фронтальне навчання, навчання у грі та навчання у дискусії [4].

Під час проведення практичних занять на кафедрі пропедевтики внутрішніх хвороб ефективно використовується «мозковий штурм» [6]. Даний метод особливо ефективний під час вступної частини заняття. Одним із різновидностей даної методики є «мозковий штурм» у загальному колі. Викладач розпочинає заняття із постановки перед студентами чітко сформульованого проблемного питання, яке дає змогу висунути багато версій для відповіді, і запрошує студентів виловлювати ідеї та коментарі. При цьому враховуються всі висунуті думки. Необхідно залучати якомога більше студентів для отримання різних варіантів відповідей. Якщо під час «мозкового штурму» не дається отримати багато версій, це говорить про те, що студенти бояться висловлюватись. Це може бути зумовлено тим, що вони не впевнені в своїх знаннях або бояться, що скажуть не так. Об'єднання або заміна раніше висунутих ідей часто веде до появи нових, які перевершують висловлені раніше.

При проведенні практичних занять на кафедрі також широко використовується один із моделей інтерактивного навчання – «рольова гра» . Метою даного метода є визначити ставлення студента до конкретної життєвої ситуації, а також набуття досвіду шляхом гри [5]. Ролі розприділяються між студентами, які отримують завдання: один виступає в ролі пацієнта, інший – в ролі лікаря, третій студент (рецензент) – дає оцінку діям і лікаря, і пацієнта, вказує на їхні неточності та помилки. Викладач при цьому виступає як консультант, а також проводить аналіз кожного із учасника, коментує їхні відповіді. В процесі рольової гри ігрові дії представляють реальні ситуації, які чекають на них в майбутньому: це надання невідкладної допомоги при невідкладних станах, моделювання клінічних ситуацій при певних захворюваннях. Рольова гра ефективно сприяє формуванню у студентів навичок і умінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, формує компетентності міжособистісного спілкування і роботі в команді. Студенти при цьому вчаться мислити і логічно, і в критичних ситуаціях, спілкуванню з людьми, ухвалювати продумані рішення і бути демократичними.

Одним із видів проблемного навчання є проблемні дискусії (круглий стіл, панельна дискусія, форум, дебати і т. п.) [2]. Даний метод дає можливість студенту висловлювати свої думки, хоча інколи і хибні, а викладачу і іншим студентам направляти їх у правильне русло і виправляти. Дискусії застосовуються як при проведенні практичних занять (наприклад, при розгляді проблемного пацієнта), так і на лекціях, де викладач, при подачі навчального матеріалу, активізує студентську аудиторію до висловлювання думок щодо теми обговорення. Відсутність оцінювання студентів при висловлюванні помилкових тверджень у лекційній аудиторії сприяє активізації їх, завдяки чому студенти сміливіше включаються у діалог, що трансформує лекцію у креативний процес пізнання нового матеріалу. При цьому закладаються основи компетентностей роботи у команді.

Висновки. 1.Застосування інтерактивних методів навчання при підготовці майбутніх лікарів сприятиме підвищенню ефективності формуванню їх професійної компетентності. 2.Інтерактивні технології навчання дозволяють вирішувати декілька завдань: сприяють розвитку комунікативних умінь і навичок у студентів, привчають працювати в команді й прислухатись до думки своїх товаришів. 3.Поєднання різних моделей навчального процесу може дати більш вагомий результат, тому що не виявлені методи, які б характеризували галузеві особливості педагогічного процесу.

Список використаних джерел

1.Кострубяк Т.В. Впровадження інтерактивних технологій навчання в навчальних процесах вищої школи [Електронний ресурс]. /Т.В. Кострубяк. – Режим доступу до статті: http://www.teacherjournal.com.ua/profteosvta/11344-vprovadzhennya-nteraktivnix-texnologi-navchannya-v-navchalnix-proczesax-vishho-shkoli.html. 2.Максименко С.Д. Педагогіка вищої медичної освіти /С.Д. Максименко, М.М. Філоненко. – К.: «Центр учбової літератури», 2014. – 288 с.

3.Національна стратегія реформування системи охорони здоров'я в Україні на період 2015-2020 років //Еженедельник «Аптека» . – 2015. - №11 (982). – С. 18-23. 4.Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання /О.І. Пометун. – К., 2007. – 144 с. 5.Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: наук.–метод. посібник /О.І. Пометун, Л.В. Пироженко /За ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво «А.С.К.», 2004. – 192 с. 6.Січкарук О.І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: навч.- метод. посібник /О.І. Січкарук. – К.: Таксон, 2006. – 88 с.

О. Е. Можаровська

ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Основу готовності майбутнього фахівця технічного профілю до професійно орієнтованого іншомовного спілкування становить сукупність якостей і властивостей, необхідних для ефективної професійної діяльності. Це: професійне самовизначення, готовність і здатність до самоосвіти, якість іншомовної професійної підготовки. Готовність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування є не тільки станом особистості, але й динамічною і стійкою характеристикою майбутнього фахівця технічного профілю.

Значна кількість науковців розглядають структуру готовності до професійної діяльності у сфері іншомовного спілкування в єдності трьох компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційного. Але деякі визначають й більшу кількість компонентів. Наприклад, С.Г.Воробйова розглядає структуру готовності студентів до творчого вирішення дидактичних задач у єдності чотирьох компонентів: 1) мотиваційного (мотиви, переконання, погляди, установки на поведінку); 2) особистісного (почуття, вольові й інтелектуальні якості); 3) змістового (знання); 4) професійного (уміння і навички) [2,с.43]. О.В.Бойко виділяє п’ять компонентів: 1) мотиваційний (задоволення особистісних потреб); 2) ціннісний (сукупність ціннісних орієнтирів); 3) пізнавальний (система професійних і управлінських знань, умінь і навичок); 4) діяльнісний (формування творчих і гуманних методів та форм майбутньої діяльності); 5) особистісний (самопізнання себе як творчої особистості) [1,с.416].

За переконанням В.Ш.Маслєннікової професійна готовність формується впродовж усього періоду навчання і містить компоненти, які відповідають внутрішньому світу особистості: мотиваційний, морально-орієнтаційний, емоційно-вольовий, психофізичний, пізнавально-операційний, аналітичний [4]. На її думку, *мотиваційний компонент* включає професійні установки, інтереси, прагнення займатися обраною справою, професійну спрямованість навчання. *Морально-орієнтаційний* – сукупність морально-професійної етики, професійних поглядів. *Емоційно-вольовий* базується на емоційному тонусі та цілеспрямованості. *Психофізичний* – активність і саморегуляцію, динамічність, прагнення доводити справу до логічного закінчення. *Пізнавально-операційний* – увага, уявлення, необхідні для майбутнього професіонала прийоми, дії. *Аналітичний* – передбачає здатність аналітично мислити, характеризує самооцінку власної професійної готовності до майбутньої діяльності [4].

М.І.Дяченко виділяє такі компоненти: 1) мотиваційний (відношення студентів до предмета, стійкість навчально-професійних мотивів); 2) орієнтаційний (знання та уявлення про особливості майбутньої діяльності); 3) операційний (набуття необхідних умінь і навичок майбутньої діяльності; 4) вольовий (розвиток уміння керувати собою, долати труднощі); 5) оціночний (спрямований на самооцінку своєї підготовленості до майбутньої професійної діяльності); 6) психофізичний (комплекс якостей, які створюють природні здібності: гарна пам’ять, мовленнєва реактивність, контактність, підвищена психічна стійкість у стресових ситуаціях); 7) аналітичний (уміння аналізувати процеси та явища, співвідносити їх із реальною дійсністю, знаходити оптимальні рішення у різних ситуаціях) [3].

Аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що готовність тісно

пов'язана з усіма структурними елементами готовності особистості майбутнього фахівця, і тому дозволяє нам розглядати готовність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування як систему взаємозалежних і взаємозумовлених компонентів – мотиваційного, змістового, операційного, комунікативного. Таким чином, під готовністю студента до професійно орієнтованого іншомовного спілкування слід розуміти особливу інтегровану якість майбутнього фахівця технічного профілю, сутність якого становить взаємодію мотиваційного, змістового, операційного, комунікативного компонентів, функції яких забезпечують інтерес до вивчення іноземної мови.

Створення сприятливого професійно-мовного середовища щодо вивчення іноземної мови професійного спілкування передбачає використання комунікативних вправ, урахування особистісного підходу у навчанні, застосування інтерактивних методів – тренінгів, дебатів, дискусій, кейс-методу. Для створення сприятливого мовного середовища необхідно враховувати особливості міждисциплінарної інтеграції та мотивації щодо вивчення професійної іноземної мови.

З'ясовано, що ефективність формування та вдосконалення майбутніми фахівцями технічної сфери вмінь і навичок професійного іншомовного спілкування збільшується під час виконання певних завдань *тренінгу* професійної комунікації, з умовами яких студенти ознайомлюються на практичних заняттях, маючи змогу моделювати ті чи інші ситуації професійної комунікативної діяльності. Серед основних цілей тренінгу виділимо формування і корекцію знань, умінь і навичок, необхідних для успішного спілкування у процесі виконання завдань професійної діяльності.

Case-study – це метод навчання, заснований на розборі практичних (конкретних) ситуацій. До конкретних ситуацій в іншомовній підготовці фахівців технічного профілю, на наш погляд, можна віднести: постановку технічної проблеми з кількома можливими варіантами її вирішення; головоломку, що вимагає нестандартного рішення; додаткової інформації; актуальну проблему, здатну дати продовження ситуації в майбутньому.

Моделювання професійних ситуацій в іншомовній підготовці фахівців технічного профілю передбачає організацію навчального процесу як послідовності інтерактивних вправ і методів у ситуаціях, максимально наближених до типових ситуацій професійно-мовленнєвої взаємодії. Використання проблемних ситуацій сприяє навчанню іншомовному професійному спілкуванню як спільної діяльності. Під час іншомовного навчання використовуються імітаційно-рольові ігри, які моделюють типові ситуації професійного спілкування. Основна мета гри – навчання мовленнєвої компетенції.

Ми погоджуємося із науковцями А. М. Насімчук, О. С. Падалка, І. О. Смолюк, О. Г. Шпак, що важливою ознакою готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування є стійкий інтерес студентів до творчої діяльності, до роботи в нових умовах із використанням сучасних ІКТ. Сюди відносимо проектний метод, веб-квести, використання мультимедійних технологій та створення електронних навчально-методичних комплексів.

Розглядаючи *метод проектів* як одну з педагогічних умов створення сприятливого професійно-мовного середовища за характером кінцевого продукту виділяємо ігрові, рольові, інформаційні, конструктивно-практичні, дослідницькі, соціологічні, сценарні та індивідуальні творчі проекти. Прикладом може служити проект індивідуального перекладу художнього твору. Науковець О. Б. Тарнопольський [5] відзначає величезний лінгводидактичний потенціал навчально-проектної діяльності для навчання професійної мовної взаємодії і вказує на умови його реалізації: інтегрований розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності; методична організованість і тривалість мовної практики у вигляді поступово ускладнених вправ; забезпечення студентів достатньою інформаційною базою.

Вебквест (WebQuest) в педагогіці – проблемне завдання, для виконання якого використовуються інформаційні технології. Таким чином, вебквест об'єднує в собі ідеї

проектного методу та ігрових технологій в середовищі www засобами веб-технологій. Всі матеріали, з якими працюють студенти, черпаються в мережі Інтернет. Вебквест передбачає спільну роботу, тому студенти обговорюють і формулюють план роботи групи в цілому. Закінчується процес груповим захистом роботи.

Отже, зазначимо, що під час формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів технічних спеціальностей необхідно враховувати різний рівень попередньої мовної підготовки, посилення значущості міждисциплінарної інтеграції, спрямованість на збереження цілісності професійної та іншомовної складових у навчанні, незважаючи на різний мовний потенціал і індивідуальні можливості студентів.

Список використаних джерел

1.Бойко О.В. Цілі, завдання і зміст формування готовності майбутніх магістрів військово-соціального управління у ВВНЗ до управлінської діяльності. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід. Проблеми. – Київ. Вінниця, 2004. – С.410-417. 2. Воробйова С. Г. Структура, критерії і рівні готовності студентів до творчого рішення дидактичних задач // Рід. школа, 2002. − № 4. – С.42-45. 3.Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с. 4.Масленникова В. Ш. Теоретические аспекты подготовки социального педагога в системе среднего специального образования. – Казань: Лаборатория оперативной полиграфии КГУ, 1995. – 93 с. 5.Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: уч. пособ. / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.

Л. В. Моторна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ

Постановка проблеми. Якість вищої освіти в Україні, інтеграція нашої країни в європейське освітнє співтовариство є важливою соціально-культурною проблемою, вирішення якої можливе за рахунок удосконалення освітніх стандартів підготовки фахівців, у тому числі освітньо-професійних програм та навчальних планів. Важливим фактором якісної професійної підготовки студентів у технікумах та коледжах є інноваційні педагогічні технології, покликані вирішувати проблеми сучасного соціально-економічного життя країни.

Аналіз основних досліджень. Впровадження нових педагогічних технологій у навчально-виховний процес в закладах вищої освіти опікувалися Н. Алєксєєв, А. Алексюк, В. Безпалько, А.Вербицький, Б. Гершунський, М. Жалдак, О. Коберник, О. Падалка, О.Пєхота та ін. Методологічними питаннями дослідження педагогічних систем займалися М. Бусленко, В. Глушков, В. Краєвський, А. Молчанова, І.Підласий, А.Уйомов та інші.

Метою статті є обґрунтування процесу формування професійних компетенцій у студентів коледжу шляхом інтеграції викладання загальноосвітніх навчальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Практична підготовка студентів у більшості вищих навчальних закладах України значно зменшилась. Чимало закладів зменшило терміни практичної підготовки через перевантаження навчальних планів теоретичними дисциплінами, виникли проблеми із забезпеченням студентів місцями практики. Науковці констатують, що традиційна система вищої професійної освіти не справляється повною мірою із підготовкою особистості до того, щоб бути активним та мобільним суб’єктом на сучасному ринку праці. Нині переважна більшість навчальних предметів загальноосвітніх дисциплін мають перевантажені програми та орієнтуються на передачу студенту готової навчальної інформації. Як наслідок, рівень знань студентів не досягає певної системності, студенти недостатньо розуміють основні положення навчального курсу, не вміють відокремити головне від

другорядного, простежується формалізм у набутих ними знаннях.

Узгодження особливостей вивчення різноциклових і несуміжних дисциплін на основі інтегративного підходу є складним завданням, розв'язати яке можна за умови наукового підходу до розуміння залучених психологічних механізмів інтеграції та проектування цього процесу [2,с.113].

Згідно з програмами для коледжів і технікумів, що здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти, в курсах фізики, хімії та біології містяться споріднені теми, але це зазвичай не враховується викладачами і студенти можуть вивчати різні аспекти одного й того ж питання без посилання на споріднені дисципліни.

Аналіз діючих навчальних програм природничих дисциплін для студентів 1 курсу («Фізика», «Хімія», «Біологія») засвідчив, що укладачі навчальних програм обмежують кількість практичних занять та приділяють увагу темам, що не сприяють формуванню професійних компетенцій майбутніх фахівців. Причиною такої ситуації, можливо, є те, що визначення годин на вивчення теми відбувається без урахування потреб сучасного виробництва та вимог до підготовки фахівця середньої ланки.

Проблемі інтеграції знань у контексті традиційного змісту фахової освіти у вищому навчальному закладі нині приділяється велика увага дослідників. Зрозуміло, що певний обсяг знань у студентів у галузі фундаментальних дисциплін має бути чітко окреслений у навчальному плані. Здобуті знання слугують студентам базою для формування професійних компетенцій та використовуються в їх майбутній професійній діяльності.

За такої умови викладачі постають перед необхідністю формування у студентів комплексу знань, створюючи в навчальному процесі так звані «міжпредметні» ситуації, що сприяють використанню студентами отриманих знань у практичній діяльності.

Досвід викладання предметів природничого циклу в коледжі переконує в наявності спільних недоліків навчальних програм, а саме: 1) неможливість засвоєння студентами навчального предмета в межах відведених годин; 2) нестача методичної літератури, наочних посібників, традиційних технічних засобів навчання, сучасних навчальних комп'ютерних програм та ін.; 3) украй низький рівень знань студентів із фізики, хімії та біології в межах шкільної програми; 4) вивчення кожного навчального предмета відбувається окремо, відсутня орієнтація на формування у студентів професійно важливих якостей (відсутні міжпредметні зв'язки); 5) недостатня технічна забезпеченість фізичних, хімічних та біологічних лабораторій у вищих навчальних закладах.

Викладання загальноосвітніх навчальних предметів у коледжах і технікумах тривалий час було спрямовано на забезпечення загальноосвітнього рівня підготовки студентів. Водночас курси фізики та хімії відповідали потребам підготовки молодшого спеціаліста як керівника середньої ланки. Практика доводить, що поєднання зазначених функцій предметів нині призвело до перевантаження курсу фізики. З одного боку, це пов'язано з сучасним ускладненням теоретичного рівня шкільного курсу фізики, з іншого – намаганні наблизити курс фізики, що вивчається у коледжі, до університетського [4, 67].

Методика вдосконалення та коригування освітніх програм, на наш погляд, повинна передбачати: 1) ідентичність вимог до рівня знань та навичок студентів з навчального предмета; 2) забезпечення викладачів методичними вказівками щодо використання навчальної літератури, наочних посібників, технічних засобів навчання, використання комп'ютерно-інформаційних технологій; 3) можливість засвоєння студентами змісту навчального предмета в межах визначених годин.

Навчальні плани кожної дисципліни обов'язковою умовою мають бути чітко визначені міжпредметні зв'язки, окреслено їх значення для майбутньої професійної діяльності. Важливим, на нашу думку, залишається виховання у студентів ста-

влення до навчального процесу як до першої сходинки їхньої майбутньої професійної діяльності.

Важливою умовою професійної підготовки молодшого спеціаліста є сформована в навчальному закладі здатність визначити раціональне вирішення виробничого завдання у відведений час. Саме тому після завершення вивчення навчального курсу студенти мають навчитися вирішувати стандартні задачі середньої складності за допомогою алгоритмів розв'язування задач. Розв'язування задач підвищеної складності викладач повинен заохочувати за допомогою додаткових балів до загального рейтингу студента після завершення семестру. Систематичне розв'язування завдань привчає майбутнього фахівця вирішувати виробничі завдання із мінімальними витратами праці та ресурсів, сприяє скороченню термінів виробничої та соціальної адаптації [3,с.13].

Необхідність поділу структури природничо-наукової дисципліни на блоки, на нашу думку, дозволяє акцентувати увагу викладача на плануванні та проектуванні навчальної дисципліни як важливої складової у фаховій підготовці. Такий погляд дозволяє побудувати модель функціонування навчальної дисципліни як системи та визначити можливий алгоритм реалізації моделі щодо формування у студентів професійно важливих якостей, досягнення рівня якості освітнього процесу відповідно до сучасних вимог ринку праці .

Практична діяльність студентів може бути успішною залежно від теоретичних пізнань у різних предметах і вміння інтегрувати ці знання для вирішення конкретних завдань. Ступінь інтеграції часто визначає успіх практичної роботи та її результати.

Висновок. Дослідниками даної проблеми доведено, що методичне забезпечення загальноосвітніх навчальних предметів необхідно спрямовувати на професійну орієнтацію через вивчення досвіду підготовки фахівців у розвинутих країнах світу, широке використання інформаційно-комунікаційних технологій, формування ключових, базових та спеціальних компетенцій, світогляду та культури.

Список використаних джерел

1. Корсак К., Козакова Г. Стан і тенденції розвитку інженерно-технологічної освіти у європейських країнах / К. Корсак, Г. Козакова. Вища школа. – 2005. - № 5. С. 79-88. 2. Сліпчишин Л. Моделювання процесу вивчення матеріалознавства і гуманітарних дисциплін на основі інтегративного підходу. / Лідія Сліпчишин. Педагогіка і психологія професійної освіти. // Науково-методичний журнал. – 2008. - № 4. – 302 с. 3.Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект : монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк [та ін.] / за заг. ред. Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. –300 с. 4.Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В. Химинець. – Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. – 364 с.

Р. В. Неколяк

МАСОВІ ВІДКРИТІ ОН-ЛАЙН КУРСИ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ

Міжнародний радник з питань систем освіти та інновацій Кен Робінсон у своєму виступі на TED Talks зазначив: «Усі сучасні системи освіти перебувають на етапі реформування, але цього недостатньо, реформа нині вже не є дієвою, бо вона покликана вдосконалити модель, яка не працює. Нам потрібна не еволюція, а революція в освіті. Система має втілитись у щось нове» [6].

Широкого розповсюдження набуває он-лайн освіта як ефективний інструмент отримання та оновлення знань. Запровадження Масових відкритих он-лайн курсів (МВОК, від англ. MOOC – Massive Open Online Courses) у навчальному процесі правдиво називають революцією у вищій освіті. Масовий підхід до освітніх послуг активно використовується провідними країнами. МВОК набувають популярності серед студентів з усього світу.

Після успіху української платформи МВОК Prometheus доцільно більш прис-

кіпливо подивитися на концепції безперервної освіти та масових відкритих он-лайн курсів.

МВОК є унаочненням концепції безперервної освіти (lifelong learning).

Такі виклики сучасності як: 1) зростання кількості інформації та темпів її поширення; 2) розвиток інформаційних та комунікативних технологій; інформатизація суспільства; 3) глобалізація - змушують суспільства до інновацій у освітній сфері. Потреба в якісних освітніх послугах завжди актуальна. І якщо в Україні освіта та наука перебуває у стані хронічного недофінансування використання МВОК здатне давати якісну освіту без значних витрат на неї. В першу чергу в розвитку МВОК зацікавлені самі держави. Для них це інструмент культурного впливу і можливість заощадити на освіті в умовах її масовізації.

Поява масових відкритих дистанційних курсів базується на реалізації сучасних освітніх принципів відкритості освіти, рівності учасників навчального процесу, інтернаціоналізації освітніх систем та глобалізації освітнього простору [1].

В системі безперервної освіти базова освіта доповнюється додатковими теоретичними та практичними курсами для удосконалення комунікативних навичок, самовдосконалення, адаптації до нових технологій, навичок роботи в команді тощо.

Навчання протягом життя має на увазі зростання інвестицій у людей і знання, набуття основних навичок, включаючи цифрову грамотність, і розширення можливості для інноваційної, більш гнучкої форми навчання. Мета полягає в тому, щоб забезпечити людей будь-якого віку рівним і відкритим доступом до якісного навчання. Навчання протягом життя охоплює все цілеспрямоване навчання, формальне чи неформальне, з метою розширення знань, поліпшення навичок і компетентності [3].

МВОК - це електронні дистанційні курси, що включають в себе відео лекції з субтитрами, презентації, інфографіки, текстові конспекти лекцій, домашні завдання, віртуальні лабораторії, тести і підсумкові іспити. На відміну від традиційних лекцій відео матеріали даються у дрібній нарізці по 5-10 хвилин. При навчанні активно використовуються форуми для спілкування студентів і викладачів. Свої МВОК створює більшість провідних університетів світу.

Перші МООК - платформи з'явилися в США. Вибухове зростання їхньої популярності почалося в 2012 році. Пізніше з'явилися європейські платформи [4].

Восени 2011 року у Стенфордському університеті запустили перші масові онлайн-курси. В тому ж 2011 році було створено Coursera, в 2012 було створено edX, саме цей рік став роком відкритих он-лайн курсів, за висловом The New York Times [5].

Найпопулярнішими міжнародними освітніми платформами МВОК є Coursera, edX, Udemy, Duolingo, Udacity, Khan Academy, Peer 2 Peer University.

МВОК є останнім етапом розвитку в дистанційній освіті і які в даний час найактивніше використовують відкриті освітні ресурси.

Prometheus українська платформа он-лайн освіти за перший рік свого існування (14 жовтня проекту виповнився лише рік) зібрала 100 тисяч слухачів.

Засновник української платформи МВОК Іван Примаченко вважає, що «Найбільшою освітньою революцією в історії була революція Гутенберга в 1440 році. Тоді в Європі було приблизно 30 тисяч книжок. Гутенберг винайшов друкарський верстат, і за 50 років кількість книжок у Європі збільшилася до 10 мільйонів. Книжки стали, по-перше, доступними, по-друге – дешевими. Книжні знання наводнили Європу. Нові онлайн-курси повторюють революцію Гутенберга, тільки вже не для книжок. Система навчання в університетах за багато років не змінилися взагалі. Як університетський викладач стояв за кафедрою і розповідав студентам у Болоньї в XI столітті, так і донині стоїть. Завдяки ж дистанційним курсам ми можемо поширювати знання дуже швидко, масово і дешево» [2].

Сьогодні ми бачимо повторення цієї ситуації. Зараз освіта – найбільш динамічна та інноваційна галузь суспільства.

Ідея масових безкоштовних он-лайн курсів несе в собі тенденцію до демократизації та віртуалізації освіти. МВОК спрямований на лібералізацію навчального процесу.

Революційними нововведеннями МВОК є новий рівень розуміння доступності освіти. По-перше, вони є масовими. Одночасно курси проходять десятки тисяч користувачів і, відповідно, вартість донесення цих знань на кожного окремого користувача є мізерною. По-друге, вона безкоштовні. Знання найкращих викладачів з різних університетів світу стають доступними для кожного. По-третє, не існує жодних географічних, вікових, релігійних, фінансових чи інших обмежень. Курси будуть корисні для людей з обмеженими фізичними можливостями.

Значною перешкодою у розвитку он-лайн освіти є недосконалість сучасної законодавчої й нормативної бази. Актуальним є питання правового забезпечення функціонування МВОК. Визначення їх правового статусу та його нормативного закріплення.

Необхідно подолати стереотипне ставлення до МВОК як до «напівлегального доповнення» до існуючої освітньої системи. Визнання державою його ролі в освітньому процесі як рушійного елементу реалізації концепції безперервності освіти. МВОК здатні швидко та гнучко реагувати на потреби суспільства. Вони сприяють створенню мобільного освітнього середовища, усувають «освітню» нерівність, забезпечують отримання високого рівня послуг людям, віддаленим від престижних ВНЗ. Визнання та підтримка МВОК відповідала б установленій практиці провідних країн світу.

Провідні університети світу формують ринок МВОК. Ці платформи -потужний інструмент культурного впливу, міжнародної інтеграції держав. Їх використання сприяє розмиванню кордонів та поширенню загальноєвропейських цінностей.

Доступ до міжнародних і українських освітніх платформ є запорукою свободи. Відтепер держава не здатна встановити монополію на знання та контролювати їх розповсюдження, встановлювати обмеження у освіті. Ігнорування МВОК українськими університетами і державою може обернутися втратою наших і без того не блискучих позицій на ринку освіти.

Список використаних джерел

1. Бацуровська І.В. Масові відкриті дистанційні курси : інноваційна тенденція в освіті // Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. №1 (48), – 2015. – С.31–34. 2.Онищенко Оксана. Народний проект Prometheus [Електронний ресурс] // «Дзеркало Тижня. Україна» . № 39 (235) 17 жовтня 2015 р. – Режим доступу до ресурсу: http://gazeta.dt.ua/socium/narodniy-proekt-prometheus-_.html. 3.Освіта й наука в інноваційному розвитку сучасної Європи [Текст] : зб. наук.-експерт. матеріалів / Нац. ін-т стратег. дослідж. ; [за заг. ред. С. І. Здіорука]. – Київ : НІСД, 2014. – 121 с. 4.Сараев В. Неленинский университет миллионов / В.Сараев // Эксперт. – 7-13 июля 2014. – № 28 (907). – С.49-54. 5.Примаченко Іван. Prometheus: «Масові онлайн-курси стануть серйозною альтернативою університетам» [Електронний ресурс] // Platforma. – 12 березня 2015 . – Режим доступу до ресурсу: http://pb.platfor.ma/prometheus/. 6.Рахмістрюк Інна. Чи відбудеться революція в українській системі освіти? // «Дзеркало тижня. Україна» №1. – 16 січня 2015 року . – Режим доступу до ресурсу: http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/chi-vidbudetsya-revolyuciya-v-ukrayinskiy-sistemi-osviti-_.html.

Н. Ю. Олійник, С. М. Березенська

МОДЕЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ З ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Вирішення проблем, які існують в системі вищої освіти технічної галузі, вимагає проектування і впровадження в навчальний процес нових методичних систем навчання. Фахівці відмічають, що одним зі шляхів може бути застосування змішаного навчання, яке не відкидаючи традиційних форм організації занять, дозволяє

через використання технологій електронного навчання підвищити продуктивність та професійну спрямованість навчання у ВНЗ.

Проте, факт одночасного використання електронного і традиційного навчання не є запорукою повноцінного змішаного навчання. Необхідне ретельне дослідження можливих комбінацій традиційних і електронних технологій навчання, їх оптимального розподілу у часі в межах конкретної навчальної дисципліни, дидактичних можливостей кожної із технологій щодо посилення, підтримки і взаємного продовження навчальних процесів. Одним із методів педагогічного дослідження, який допоможе вирішити означені вище проблеми є моделювання.

Аналізуючи поняття «модель навчання» ми з'ясували, що понятійний апарат такого метода пізнання як моделювання достатньо розроблений: існують усталені поняття «модель» і «моделювання», розроблено різні класифікації цілей моделювання, визначені типологія моделей і підходи до класифікації, визначені досить чітко етапи моделювання [1, 2, 3, 4].

Найчастіше педагогічне моделювання визначають як процес створення штучного зразку, спеціальної знаково-символічної форми, що використовується для відображення і відтворення у дещо простішому вигляді структури багатофакторного явища, безпосереднє вивчення якої дає нові знання про об'єкт дослідження [6].

Ми згодні з Є. Лодатко, що будь який навчальний процес, як педагогічна система, характеризується унікальною сукупністю рис, властивостей і ознак, функціонує в конкретному часі і просторі, відображає принципи власної внутрішньої організації або особливості функціонування, спрямовується на досягнення певної мети або вирішення окремих значимих завдань [4]. В цьому контексті педагогічна модель представляється як уявна система, що імітує або відображає певні властивості, ознаки, характеристики об'єкта дослідження, принципи його внутрішньої організації або функціонування та презентує у вигляді культурної форми, яка властива для певної соціокультурної практики [5]. При цьому для відображення структурних компонентів педагогічної моделі використовуються певні засоби, які дозволяють показати зв'язки між структурними компонентами моделі. Це можуть бути вербальні, схематичні, процедурні або інші засоби, вибір яких залежить від суб'єктивних факторів та цілей моделювання.

Спираючись на результати проведеного дослідження і враховуючи особливості змішаного навчання, ми розглядаємо модель змішаного навчання технічних дисциплін як методичну систему, яка побудована на основі оптимального поєднання трьох технологій: технологій традиційного навчання (fase-to-fase), технологій дистанційного навчання, технологій онлайн навчання, і дає цілісне уявлення про зміст, внутрішню структуру, взаємозв'язок і взаємозалежність елементів процесу навчання технічних дисциплін.

Основними чинниками, що впливають на життєспроможність розробленої моделі, ми вважаємо: 1) цілісне уявлення про зміст, внутрішню структуру, взаємозв'язок і взаємозалежність елементів процесу навчання, яке створюється моделлю; 2) можливість оптимально поєднати у структурі моделі методичні аспекти викладання технічних дисциплін і застосування технологій електронного навчання, створюючи при цьому передумови для систематизації, виключення дублювання навчального контенту, активізації навчальної діяльності студентів.

Концептуальними компонентами моделі змішаного навчання є змістовний та інструментальний аспекти, що впливають на вибір організаційних форм спільної діяльності слухача та викладача у вигляді групових та індивідуальних, реальних та віртуальних форм навчання.

Список використаних джерел

1.Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффектив-ность и неопределенность/ А. Н. Дахин// Школьные технологии. – 2002. – №2. – С. 62-67. 2.Ильина Т. А. Педагогика : курс лекцій / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 496 с. 3.Липский И.А. Социальная педагогика:

методологический анализ: [Монография] / И. А. Липский. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 320 с. 4.Лобашев В. Д. Структурный подход к моделированию ведущих элементов процесса обучения/ В. Д. Лобашев// Инновации в образовании. – 2006. – №3. – С. 99-111. 5.Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання : that is that? / Є. О. Лодатко // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х тт. – Вип. 3. – 2011. – Т. 1. – С. 339-344. 6.Пирогова О. В. Моделирование в образовании/ О. В. Пирогова// Инновации в образовании. – 2004. – №5. – С. 36-40.

О. В. Погорєлов, О. М. Бараненко, Т. В. Юдіна, О. С. Петров, О. І. Кальбус, Н. П. Шастун

ДОСВІД РОЗРОБКИ І ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ МОБІЛЬНИХ ПРИСТРОЇВ У СИСТЕМІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТІ

Методологія, що за одним із визначень, є вченням про структуру, логічну організацію, методи і засоби діяльності, стосовно системи освіти, особливо медичної, повинна враховувати не тільки гносеологічні аспекти процесу, але і психологічні мотиви реципієнта, студента, які відповідно можуть бути залежними від самої форми навчання та індивідуального комплайенсу [1,2,3]. В розвиток цього положення видається актуальним розробка тестових програм для мобільних пристроїв, користавання якими може бути прийнятним як учбових аудиторіях, так і поза їх межами.

Було здійснено розробку кросплатформенно орієнтованого програмного забезпечення з назвою «MedTest_01» для тестування студентів медичної академії ДЗ ДМА МОЗ України, з можливістю використання цього програмного продукту на мобільних пристроях під керуванням Android або Windows.

Оцінено прихильність студентів 4-х курсів медичних факультетів до практичної роботи з такою модифікацією програм шляхом анонімного анкетування. Пункти анкети включали опитування про зручність використання на пристроях Android з сенсорним інтерфейсом з різною роздільною здатністю та розміром екрану, Windows, зручність використання з учбовою метою в поз-аудиторній роботі, наявність чи відсутність додаткової мотивації при користуванні індивідуальним пристроєм та інше. В процесі створення програмного забезпечення було частково вирішено низку завдань, одним з яких була організація збереження історії або вірних/невірних відповідей або протоколу тестування, якщо використовується не режим навчання, а екзаменаційний або тестовий режим з унеможливленням анулювання отриманих результатів студенів самостійно. Таке завдання виявилось ефективно вирішуваним при збереженні відповідей у системній папці окремої програми, що забезпечується організацією середовища Android.

Результати анкетування студенів виявили, що основною мотивацією використання мобільних пристроїв була економія часу на підготовку, враховуючи можливість роботи на шляху до навчального закладу (85,2% респондентів), підвищений інтерес до самого процесу досягнення цільових показників тестування в індивідуально комфортних умовах – (8,6%), утруднення формулювання відповіді – 6,2%. Зручність використання на пристроях Android – роздільна здатність екрану – непевні відповіді, розмір екрану – комфортно від 3,5 до 5 дюймів – 5,8%; від 5-7 дюймів – 59,8%; більше 7-10 дюймів – до 100%. Загальна оцінка студентами методики самостійного використання мобільних платформ в учбовому процесі була позитивною.

Зроблено висновки, що використання мультимодальних можливостей аудіторної, поза-аудіторної роботи з кросплатформенно орієнтованими програмними продуктами для навчання та тестування в системі медичної освіти, має низку переваг, включно підвищення мотивації до навчання та може бути впроваджено в практику.

Список використаних джерел

1.Гуськова Т. В. Квалиметрическая модель модульно-рейтинговой технологии организации учебного процесса и контроля качества знаний, умений и навыков студентов в техническом вузе. Ж. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.- 2008.- № 60.-С.364-369. 2.Минакова О. В. Формирование профессиональной мотивации студентов медицинского вуза на основе компьютерных технологий/ Ж. Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки.- 2011.- № 6.- С.436-438. 3.Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. – М.: «Эгвес», 2006. – 488 с.

О. В. Погорєлов, Т. В. Юдіна, О. М. Бараненко

ОПТИМІЗАЦІЯ ОПАНУВАННЯ ПРАКТИЧНИМИ НАВИЧКАМИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ НА КАФЕДРІ НЕВРОЛОГІЇ

Вимоги сучасного суспільства базуються на процесах глобалізації, прискорення темпів технічного розвитку, що спонукає до реформування системи вищої освіти у формі підтримки академічної мобільності, підвищення якості освітніх програм та освітніх послуг [1,3]. Сьогоденні реалії вимагають постійного удосконалення педагогічного процесу та підвищення якості не тільки теоретичних знань випускників, але опанування практичними навичками з конкретної медичної дисципліни [2,3].

На кафедрі неврології Дніпропетровської медичної академії викладання неврології іноземним студентам проводиться біля 20 років, тому вже є певний досвід реалізації навчальних завдань і вирішення поточних проблем. В академії навчаються студенти більше ніж з 20 держав російською, українською та англійськими мовами.

Програма дисципліни «Неврологія» структурована на змістові модулі з загальної та спеціальної неврології. Кінцеві цілі дисципліни включають визнання основних симптомів і синдромів ураження різних відділів нервової системи, вміння інтерпретувати дані функціональної анатомії та клінічної фізіології нервової системи, визначити етіологічні фактори та патогенетичні механізми розвитку основних неврологічних захворювань, ставити попередній діагноз основних неврологічних захворювань, аналізувати основні показники лабораторно-інструментальних методів дослідження в неврологічній практиці та планувати практику ведення хворого з неврологічною патологією.

Відповідно цілям, студент повинен опанувати наступні практичні навички: дослідження неврологічного статусу здорової людини та при різних захворюваннях нервової системи; виявлення неврологічних симптомів і синдромів; постанова топічного і клінічного діагнозу; проведення диференційного діагнозу; призначення сучасного лікування неврологічних хворих.

Для поліпшення оволодіння практичними навичками в необхідних обсягах іноземними студентами окрім методичних рекомендацій, на кафедрі створений відеофільм обстеження неврологічного статусу, який допомагає студентам самостійно детальніше ознайомитися з методикою неврологічного обстеження, також створена відеотека з найбільш поширеними неврологічними синдромами та захворюваннями.

На кожному практичному занятті викладач зі студентами працює з неврологічними пацієнтами. Але задача викладача не тільки пояснити неврологічну патологію, а й навчити майбутнього лікаря спілкуватися з пацієнтом. Виникають певні труднощі щодо безпосереднього мануального та вербального професіонально-клінічного навчання іноземних студентів-медиків. Попередньо студенти опановують практичні навички по обстеженню неврологічного статусу в студентський групі, де у ролі пацієнта є інший студент, лише потім студенти працюють з пацієнтами в неврологічному відділенні.

Частіше в процесі спілкування англомовних студентів з пацієнтом викладач є перекладачем. В той же час показала ефективність робота студентів у групах по 2-3 особи, коли один з них має певний російсько або україномовний досвід на побу-

товому рівні або робота в групі з вітчизняним студентом. Для роботи в такій групі розроблений англо-російсько-український словник неврологічних термінів та тих, що частіше використовуються при спілкування з хворими. З цією ж метою для курації пацієнтів розроблена схема історії хвороби, де кожний розділ, термін представлений трьома мовами – англійською, українською, російською.

Слід також зазначити, що за останні роки збільшилась кількість пацієнтів, які володіють англійською, що не тільки поліпшило формальне спілкування, але й зазначалось найкраще на мотивації студентів до спілкування з хворими та співчутливе ставлення до них. Самостійне обстеження студентами хворих, оцінка здобутих даних сприяють розвитку клінічного мислення майбутніх лікарів, їх психологічної готовності до медичної відповідальності.

Суттєве значення має обізнаність викладача про морально-етичні особливості студентів з різних країн, їх емоційність, швидкість психічних процесів, традиційну поведінку та ставлення до хвороби взагалі та хворих людей. Ці питання розглядаються на педагогічних семінарах академії, обговорюються на методичних комісіях.

Робота з іноземними студентами по опануванням практичних навичок з неврології потребує постійного удосконалення, пошуку форм оптимізації, відповідної педагогічної кваліфікації викладачів.

Список використаних джерел

1. Маракушин Д.И., Васильева О.В., Ващук Н.А., Эль- Мансури Халиль Адаптация иностранных студентов - медиков к учебному процессу в ВУЗах Украины / Д.И. Маракушин, О.В. Васильева, Н.А. Ващук, Эль-Мансури Халиль // Urgent Issues of Education and Science in the Context of Globalization. Collection of Conference Papers of International Scientific-Practical Conference (12.06.2015, the United Kingdom, London). – u-conferences.org / Centre for Scientific and Practical Studies, 2015. – p. 19-21. 2.Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура. – № 4. – 2010. – С. 123–136. 3.The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade, Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. URL: http://www.ond. vlaanderen.be/hogeronderwijs/ bologna / conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqu C3A9_April_ 2009. Pdf. 4.2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development (UNESCO, Paris, 5-8 July 2009) COMMUNIQUE.

О. Г. Родинський, О. С. Трушенко

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ РОБОТІ З АНГЛОМОВНИМИ СТУДЕНТАМИ

Вступ. На сучасному етапі розвитку навчального процесу у вищому навчальному закладі збільшується потреба у інтерактивних методах навчання [1, 4]. При цьому особливого значення набуває впровадження таких методів при роботі з англомовними студентами, частка яких у вітчизняних навчальних закладах збільшується з кожним роком. Останнє спонукає до вдосконалення традиційних методів навчання з урахуванням відповідних європейських моделей.

Основна частина. Оскільки рівень мовної та базової підготовки англомовних студентів відрізняються, то використання у навчальному процесі лабораторних та практичних робіт є значним надбанням сучасного освітнього процесу [1, 2]. В еру розвитку комп’ютерних технологій вища медична школа не може залишатися осторонь та цілком консервативною щодо впровадження в учбовий процес різних симуляторів та лабораторних робіт. Адже не завжди ми можемо надати повну базу сучасних методів дослідження для освоєння студентами практичних навичок та час на їх освоєння кожним з них на практичному занятті [1, 3, 4].

На базі кафедри фізіології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України» впродовж останніх п’яти років було впроваджено лабораторні та практичні роботи за європейською програмою гуманного використання тваринних моделей у

вищих навчальних закладах «Interniche» . Відповідно до цього було впроваджено в навчальний процес ряд основних інтерактивних комп'ютерних програм. Серед них найбільшими за представленими розділами з нормальної фізіології та деталізацією навчального матеріалу є «Interactive Physiology 10-System Suite» та «Physiology Interactive Lab Simulations-3» . Перша з вказаних програм містить в собі вхідний та вихідний тестовий контроль знань, а також послідовне логічно пов'язане викладення матеріалу у вигляді схем, малюнків та таблиць, що автоматично супроводжується записаними голосовими поясненнями та вказівками для студента. Друга з вказаних програм містить опис та пояснення основних механізмів, необхідних для успішного виконання практичної частини, яка в свою чергу, виконана у вигляді інтерактивно спроектованої уявної лабораторії з необхідним обладнанням. «Керування» цим обладнанням здійснюється студентом відповідно до текстових підказок на екрані, а результат практичної роботи записується в електронний журнал та може бути роздрукований для наступної перевірки викладачем.

При роботі з даними програмами на практичних заняттях було відмічено зростання інтересу до матеріалу практичних занять, особливо для тих студентів, у яких присутній мовний бар'єр. Оскільки рівень мовної підготовки студента часто залежить від країни походження та вихідного рівня базової освіти, то для деяких з них є труднощі у спілкуванні на практичному занятті та підготовці до них, а при роботі з групами, у яких навчаються 12-15 студентів не завжди можливо вчасно знайти підхід до кожного зі студентів. Тож часто такі студенти формують групу «відстаючих» у навчанні. Впровадження в учбовий процес даних інтерактивних програм дозволило дещо стандартизувати підхід до вивчення навчального матеріалу на оцінювання рівня підготовки студентів до практичного заняття в групах з різною мовною підготовкою та сприяло підвищенню індивідуальної співпраці зі студентами, які потребують більш детального пояснення. Для тих студентів, хто не має труднощів у мовному аспекті, дані інтерактивні роботи дають можливість розширити свою базу знань.

За час використання інтерактивних програм у навчальному процесі відмічено не тільки зростання зацікавленості у вивченні фізіології, а й підвищився вихідний рівень знань з предмету та покращилася поточна успішність, про що свідчать результати складання модульного та тестового контролю з дисципліни.

Тож, використання досвіду світових вищих навчальних закладів з впровадження інтерактивних методик у класичний учбовий процес у нашій країні є позитивною тенденцією до підняття стандартів та якості освіти з виведенням їх на міжнародний рівень.

Висновки. Використання інтерактивних програм у навчальному процесі при роботі з англомовними студентами дозволило підвищити поточний та вихідний рівень знань у студентів з різним рівнем базової та мовної підготовки, а також збільшило зацікавленість студентів у вивченні курсу нормальної фізіології у вищому медичному навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Інтерактивна технологія на практичних заняттях студентів V курсу зекстреної медичної допомоги / Тарасюк В.С., Матвійчук М.В., Паламар І.В. та ін. // Тези доповідей навчально-методичної конференції «Шляхи удосконалення навчального процесу і необхідність впровадження нових підходів у роботі кафедр медичного університету в сучасних умовах» . Вінниця, 26 лютого 2014 р.: с. 241-242. 2.Омельченко О.Д. Мовна проблема в іноземних студентів-медиків (з англомовною формою навчання) та шляхи її подолання / Омельченко О.Д., Гусакова І.В., Богомаз О.В. // Тези доповідей навчально-методичної конференції «Шляхи удосконалення навчального процесу і необхідність впровадження нових підходів у роботі кафедр медичного університету в сучасних умовах» . Вінниця, 26 лютого 2014 р.: с. 176. 3.Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с. 4.Чернишова Л.І. Інтерактивні методи навчання як сучасний напрямок активізації пізнавальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах / Чернишова Л.І., Акулюшина М.О. // Матеріали науково-методичного семінару «Шляхи реалізації кредитно-модульної системи організації навчального процесу і тестових форм контролю знань студентів» . Випуск 7 – 2013. – Одеса «Наука і техніка» : с. 83-88.

В. А. Дегтярь, В. И. Сушко, А. М. Барсук, Л. Н. Харитонюк, М. О. Каминская, Е. Г. Садовенко, М. В. Савенко, Д. Н. Лукьяненко

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время сложно представить отрасль, профессию, специальность без участия, в большей или меньшей степени, информационных технологий с различной степенью их интеграции. Стремительная активность развития информационных потоков в свою очередь требует адаптации модели образования и информационно- образовательных сред, с помощью которых человек мог бы воспитать в себе потребность непрерывного самосовершенствования и ответственности за собственное воспитание и образование, раскрыть свой творческий потенциал полностью и лучше развить свои способности. [11]

Одно из определений основной цели информатизации – это глобальная рационализация интеллектуальной деятельности, которая обеспечивает автоформализацию предметных областей и автономию процесса познания каждого индивида за счет свободного доступа ко всем видам, формам и уровням учебных знаний.[12]

Процесс информатизации включает в себя три диалектически взаимосвязанных процесса: 1) медиатизацию – процесс совершенствования средств сбора, хранения и распространения информации; 2) компьютеризацию – процесс совершенствования средств поиска и обработки информации; 3) интеллектуализацию – процесс развития знаний и способностей людей к восприятию и порождению информации, что закономерно обуславливает повышение интеллектуального потенциала общества, включая возможность использования средств искусственного интеллекта [12].

Данная тенденция ведет к необходимости формирования единого информационно-методического пространства, как в частности для каждого учреждения, так и в целом для всей системы образования. В связи с этим и возникает задача эффективной интеграции компьютерных и традиционных средств информационного обеспечения и создания современных образовательных технологий [11,12].

Образовательные технологии, как часть процесса информатизации – это эффективное использование технологических инструментов в процессе обучения. В основной концепции, которая подразумевает массив инструментов, таких как: средства массовой информации, компьютеры и сетевое оборудование, а также эффективное и рациональное их применение.[8,5] Тем не менее, электронные образовательные технологии стали важной частью современного общества, включающие в себя обширный массив оцифровки информации, компонентов и способов их доставки [7].

При этом образовательные технологии, которые часто заменяются словом «e-Leaming» (от англ. - электронное обучение), не ограничиваются только высокими технологиями. E-Leaming включает в себя многочисленные виды средств массовой информации, такие как: аудио, изображения, анимацию и потоковое видео. Они содержат в себе технологические приложения и процессы: аудио, видео кассету, спутниковое ТВ, CD-ROM, компьютерное обучение, а также необходимую сетевую инфраструктуру и веб-ориентированное обучение. Таким образом, информационные и коммуникационные системы лежат в основе большинства процессов электронного обучения [3,7,9].

Степень, с которой электронное обучение способствует или заменяет другие (стандартные) виды обучения, зависит от подхода к процессу информатизации, начиная от нулевого уровня и до полной онлайн дистанционного обучения [2,4]. По некоторым литературным данным использованы различные описательные термины, которые пытаются классифицировать степень, с которой используется технология информатизации. Например, «гибридный тип обучения» или «смешанный тип обучения» может относиться к использованию ноутбуков в учебном классе

или может относиться к таким подходам, когда часть времени традиционного обучения заменяется на интернет-ориентированное обучение. [1,8,10] А «распределенное обучение» может описывать компонент электронного обучения гибридного подхода или полностью онлайновую среду дистанционного обучения. [2]

Также существуют понятия синхронного и асинхронного электронного обучения. Синхронный способ обучение происходит в режиме реального времени, где все участники процесса обучения взаимодействуют друг с другом в одно время. А вот асинхронный способ обучения подразумевает под собой самостоятельный процесс обучения и позволяет принять участие в обмене идеями или информацией независимо от других участников.

Поэтому разработка и интеграция информационных ресурсов электронного обучения должна ориентироваться на модель подготавливаемого специалиста и соответствующие цели обучения. При разработке модели специалиста должны использоваться такие методы как анализ реальной практики использования специалистов данного профиля и использование данных прогноза о развитии той сферы деятельности, для которой готовится специалист. В связи с этим, например, интерес специалистов-медиков к применению информационных технологий усиливается и проявляется е позиций приобщения к информационным ресурсам, реализаций межкультурных коммуникаций, потребности личности и непрерывном самообразовании и адаптации в условиях информационного общества [12,13,14].

И все же, несмотря на быстро развивающиеся технологии современности, видимые положительные эффекты информатизации, необходимо понимать, что залогом успеха образовательной работы остается целенаправленная совместная деятельность преподавателя и самого обучаемого.

Список использованных источников

1.Baker, Celia. «Blended learning: Teachers plus computers equal .access» . Desert News. Retrieved 30 January 2014. 2.Bates, A. and Poole, G. Effective Teaching with Technology in Higher Education San Francisco: Jossey-Bass/John Wiley, 2003. 3.Moore, J. I..; Dickson-Deane, C.; Galyen, K. (2011). «E-Learning, Darning, and distance learning environments: Are they the same?» . The Internet and Higher Education 14 (2): 129-135. doi: 10.1016 /j.iheduc. 2010.10.001. 4.OECD (2005) E-Learning in Tertiary Education: Where Do We Stand Paris: OECD. 5.Randy Garrison and Terry Anderson; Definitions and Terminology (Committee *(2003) E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice. Routledge. ISBN 0-415-26346-8. 6.Richey.R.C. (2008). «Reflections on the 2008 AECT Definitions of the 1 ield» Tech Trends 52 (1): 24-25. doi: 10,1007/s 11528-008-0108-2.7.Selwyn, N. (2011) Education and Technology; Ke> Issues and lunate London Continuum Internationa! Publishing Group. 8.Strauss, Valerie (2012-09-22). «Three fears about blended* learning*» Washington post. Retrieved 31 March 2013.* 9.T*avangarian D., Leypold M., Nolting K., Roser M.. (2004). Is e-learning the Solution for Individual Learning? Journal of e-learning, 2004. 10.«What is Blended Learning?» . CareerFAQs state. Retrieved 31 March 2013. 11.Межведилова Л.Б., диссертационная научная работа «Теория и методика профессионального образования. – 2005. 12.Минцер О.П., Информатизация медицинского образования.// Український медичний часопис - №5 (37) – IX-X 2003. 13.Новоселова Л.И., Информатизация образования как фактор повышения профессиональной мобильности.// Перспективы интеграции медицинского, социального и гуманитарного образования. Маі конференции 25 - 26.01.2012 г. УГМА. Екатеринбург. 14.Павленко И.И., Е-leaming и информатизация образования. // Пятигорский государственный лингвистический университет, г.Пятигорск.*

Т. О. Савченко

РОЛЬ ТРЕНІНГУ ПРИ ФОРМУВАННІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ УМІНЬ І НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ

Стрімкий розвиток сучасної освіти та зміни, які відбуваються в соціальному житті суспільства зумовлюють пошук нових оптимальних форм побудови професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у закладах вищої освіти, які передбачають підготовку висококваліфікованих спеціалістів соціальної сфери.

Досвід показує, що саме використання інноваційних педагогічних технологій сприяє формуванню у майбутніх соціальних педагогів умінь і навичок професійно орієнтованого спілкування. До таких технологій відноситься тренінг.

Питання використання тренінгу у підготовці фахівців розглядали у своїх дослідженнях В. Кручек, О. Кочерга, Т. Лесіна, І. Манохіна, О. Ткачишина та ін.

На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання орієнтовані на запитання та пошук, вони повністю охоплюють весь потенціал студента: рівень та обсяг його соціальної, емоційної та інтелектуальної компетентності, самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії [2, с. 44-45].

І. Манохіна відмітила, що тренінг є одночасно спілкуванням, цікавим процесом пізнання себе та інших, ефективною формою опанування знань, інструментом для формування умінь і навичок, формою розширення досвіду [2, с. 45].

Як, справедливо зазначають деякі дослідники, тренінги дають змогу реалізувати потребу майбутніх фахівців у спілкуванні, груповій взаємодії, прямому й опосередкованому впливі на інших людей [4, с. 11-15].

О.Кочерга переконує, що тренінг являє собою систему активних (інтерактивних) прийомів і засобів, використання яких сприяє формуванню професійної компетентності, розвитку й удосконаленню професійних якостей, умінь та навичок [1,с.117].

Зважаючи на роздуми вчених, слід зазначити, що тренінг є ефективним у формуванні вмінь і навичок професійно орієнтованого спілкування майбутніх соціальних педагогів (уміння ставити запитання, уміння говорити, уміння слухати, уміння вести бесіду, уміння аналізувати, уміння переконувати та ін.).

Важливо відмітити, що основними формами роботи, які можна використовувати в ході проведення тренінгу з майбутніми соціальними педагогами можуть бути: інформаційне повідомлення, міні-лекції, мозковий штурм, рольова гра, робота в малих групах, групова дискусія (круглий стіл, засідання експертної групи, форум), брифінг, рухавки тощо.

Відзначимо, що при вивченні дисципліни «Вступ до спеціальності», на семінарському занятті з теми «Кваліфікаційна характеристика соціального педагога» під час обговорення питання «Професійний портрет соціального педагога» можна застосовувати вправи на формування вмінь і навичок професійно орієнтованого спілкування. Слід взяти до уваги, що уміння ставити запитання формується при виконанні вправи «Інтерв`ю», за умов якої учасникам пропонується уявити собі, що кожен учасник зараз буде героєм прес-конференції. Студенти пишуть на аркуші 5 (або три) запитання, на які їм хотілося б відповісти. Ці питання повинні стосуватися їхніх професійних поглядів, тобто носити ціннісний характер. Потім аркуш віддається будь-якому учасникові, на вибір автора. Далі проходять «прес-конференції» . Інтерв`юер, якому був відданий аркуш, задає запитання в будь-якому порядку, автор відповідає. Інтерв`юер також має право задати одне запитання від себе. Таке ж право є в групи, потім запитання задаються іншому учасникові. При цьому також формуються уміння говорити, уміння слухати, уміння вести бесіду та ін.

Семінарське заняття з дисципліни «Технології соціально-педагогічної діяльності» на тему «Організація робочого столу соціального педагога» ефективно проводити у формі брифінгу.

Брифінг – це зустріч офіційних осіб із представниками засобів масової інформації, на якому коротко викладається офіційна позиція з визначеного питання або узгоджена сторонами, що беруть участь у міжнародних переговорах, засіданнях, конференціях, інформація про їх хід, погляди сторін і т. д. Учасникам брифінгу пропонується декілька завдань [3, с. 210].

На вищеназваному семінарському занятті уміння говорити формується при виконанні завдання «Переговори з соціальними педагогами Великобританії» . Студентам можна запропонувати охарактеризувати структуру технологічного процесу в країнах, скласти питання для проведення переговорів щодо можливостей співробітництва у

сфері впровадження технологій у соціальну сферу України. В результаті у студентів також формуються уміння слухати, уміння ставити запитання.

Наприклад, під час вивчення теми «Організація робочого столу соціального педагога» уміння вести бесіду формується при виконанні завдання «Круглий стіл із проблем професійної діяльності соціального педагога» . Його учасниками мають стати студенти, викладачі, соціальні педагоги, що працюють у різноманітних сферах соціально-педагогічної діяльності. Крім того, дається коло обговорюваних питань.

Треба відмітити, що уміння переконувати формується при виконанні наступного завдання «Проведення брифінгу із кореспондентами засобів масової інформації». Учасникам пропонується розділитися на групи. Кореспонденти ЗМІ – 1-ша мікрогрупа; соціальні педагоги – 2-га мікрогрупа; науковці – 3-тя мікрогрупа. Також треба проаналізувати результативність його проведення. Для цього учасникам треба сформувати власну позицію (на основі офіційної) з визначеного питання проведення переговорів або узгодження сторін. Також треба розробити можливі варіанти ходу переговорів, погляди сторін і т. ін.

Слід взяти до уваги, що уміння аналізувати, уміння переконувати формуються при виконанні останнього завдання на зазначеному семінарському занятті, за умовами якого учасникам пропонується відобразити на папері стислий зміст виступу. Треба підготувати і провести тематичний виступ із визначених проблем та підготувати до друку науково-публіцистичну статтю. При цьому також формується уміння слухати [3, с. 211].

Таким чином, досвід роботи переконує, що тренінг відіграє важливу роль у процесі формування вмінь і навичок професійно орієнтованого спілкування майбутніх соціальних педагогів. Саме у ході тренінгу майбутні соціальні педагоги мають можливість практикуватись, експериментувати, моделювати ситуацію, перевіряти свої висновки, аналізувати досягнення, вдосконалювати навички та вміння професійно орієнтованого спілкування і власну поведінку. Це дозволяє уникнути помилок у реальних умовах, допомагає швидше приймати оптимальні рішення і долати труднощі спілкування в подальшій професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Кочерга О. М. Особливості використання тренінгових технологій у процесі формування практичної компоненти професійної підготовки майбутнього вчителя / О. М. Кочерга // Молодий вчений. –2014. – № 2 (05). – С. 116-119. 2.Манохіна І. В. Тренінг як засіб формування готовності майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського спілкування / І. В. Манохіна // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4 (Ч. 1). – С.43-47. 3.Паскаль О. В. Технології соціально-педагогічної діяльності: навчальний посібник / О. В. Паскаль. – Харків: Бурун книга, 2011. – 288 с. 4.Технологія тренінгу / [упоряд. : О. Главник, Г. Бевз; за заг. ред. С. Максименко]. – К. Главник, 2008. – 112 с.

Р. Л. Сойчук

ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ

У час загрози денаціоналізації та відстоювання української державності відбувається творення української модерної нації, що відповідно ставить перед освітньо-виховною системою України нові завдання та пошук шляхів їх вирішення, які повинні відповідати на суспільно-політичні, соціально-економічні виклики та сприяти процесу націєтворення та державотворення. Таким чином, відповідаючи на суспільні запити, нагально необхідною є проблема формування нового українця як самодостатньої особистості з почуттям національного самоствердження. Саме в національному самоствердженні сконцентрована потужна сила усієї національної спільноти, здатної здолати історичні стереотипи спільними зусиллями, а «… не намагання відбити історичну пам'ять українців. Інакше минуле, залишаючи кривавий слід, переповзе через

сучасність у наше майбутнє і задушить свободу нації» [3, с. 234]. Адже лише спільні зусилля усього українського народу в національній державі, який зацікавлений у процвітанні усієї нації і кожного громадянина зокрема, а не окремої групи привілейованих осіб, спроможні здійснити зміни щодо захисту національних інтересів та національного самоствердження українства. Відповідно виховання національного самоствердження є складним поняттям, що базується на національних цінностях, національному способові життя та символічних уявленнях членів національної спільноти. Власне, національне самоствердження особистості варто розглядати як інтегративну суспільно-моральну цінність, яка проявляється в усвідомленні себе членом української нації, характеризується прагненням до морального самовдосконалення і відданістю Українській державі, народу та шанобливим ставленням до всіх етносів, які становлять український народ, готовністю солідарно відстоювати незалежність та цілісність держави, визначається вміннями компетентно сприяти розбудові Української національної держави.

Розглядаючи перспективи виховання національного самоствердження учнівської молоді в Україні, на нашу думку, варто спрямовувати цей процес на формування громадянської нації, де кожен член української спільноти у свою чергу повинен усвідомлювати власну причетність до ствердження української нації, громадянського суспільства та відповідати перед своєю національною державою й солідарно співпрацювати з іншими громадянами на користь громади, держави, нації.

Беручи до уваги сучасні трансформації, відстоювання української державності, творення модерної української нації та водночас євроінтеграційні процеси, які загострюють потребу збереження національної ідентичності українського народу, з огляду на умови поліетнічного суспільства, актуалізують проблему виховання цінностей консолідації української нації. Центральним положенням за такого підходу до вирішення проблем є гармонійне узгодження, а не протиставлення, національних і загальнолюдських цінностей, що передбачає перехід до різноманітності й багатогранності культурних позицій, які доповнюють і збагачують одна одну [4, с. 4]. Власне, європейський вибір Україною цінностей демократичної держави надає можливість її самоствердження та кожної особистості зокрема й орієнтує на світобачення, спрямоване на інтерсуб'єктивність, що передбачає творчу реалізацію Іншого за умов співбуття вільних відповідальних громадян на засадах права, справедливості, солідарності, свободи й толерантності. Таким чином, із психолого-педагогічного погляду, виховання національного самоствердження розглядається як складне явище – феномен національного, патріотичного і громадянського життя особистості в суспільстві, який відображається в особистісній і суспільній свідомості, об'єднуючи їх та водночас виступаючи консолідуючим чинником усвідомлення особистістю таких національних цінностей: свобода, відповідальність, патріотизм, українська національна ідея, українська мова, національна ідентичність, національна гідність і гордість, самодостатність, культурно-історична спадщина українського народу, державні та національні символи України, Конституція України, життя і здоров'я громадян української нації, солідарність громадян щодо стратегічних напрямів і цілей розвитку та захисту національних інтересів Української держави й нації, толерантність.

Ми схиляємося до думки, що формування національної ідентичності передбачає систему цілей та заходів, які розробляються й реалізовуються державою з метою створення умов, за яких громадяни ідентифікували б себе з Українською національною державою. Дослідники П.Гнатенко, В.Павленко стверджують, що розв'язання «конфлікту ідентифікацій різних соціальних та етнічних груп українських громадян можливе шляхом формування нових ідентичностей. В останньому випадку формування нових ідентифікацій супроводжуватиметься розширенням системи цінностей і відповідно створення нового контексту для самовизначення і власної переоцінки» [1,с.209]. Варто звернути увагу, що наразі відбувається трансформація національної ідентичності, зокрема подолання «східності» з орієнтаці-

єю на «європейський» тип ідентичності та відповідно системи цінностей [2, с. 64], що передбачає формування нового типу української національної ідентичності з інтегральним формуванням наднаціональної ідентичності – європейської – як пріоритетний орієнтир подальшого розвитку.

У час захисту української державності актуалізовано окреслену проблему, що передбачає її нагальне вирішення, зокрема формування таких найвагоміших громадянських рис особистості нового українця: знання історії та культури рідного краю, народних традицій, звичаїв, обрядів, атрибутів української державності, видатних історичних та сучасних постатей та їхній внесок у вітчизняну і світову культуру, науку; любов до Батьківщини, народу та почуття людської і національної гідності, національної гордості, свободи, відданості, солідарності й толерантності до інших культур і народів; наявність емоційно-позитивного ставлення до себе, Іншого, свого народу, держави, нації, Батьківщини, усіх етносів, що становлять український народ; повага до державної символіки, національних цінностей і національних ідеалів; переконаність у необхідності власної праці у розбудові демократичної, правової Української національної держави; прагнення до самовдосконалення та досягнення успіху в інтересах української нації; усвідомлення себе громадянином Української держави; активна громадська діяльність особистості, спрямована на збереження та захист національних цінностей; уміння відстоювати права і свободи, національні інтереси держави та протистояти антиукраїнській ідеології; здатність відповідати, установлювати міжособистісну комунікацію та натхненно солідарно працювати на користь громади, народу, Української держави, нації; володіння державною мовою; утвердження високих ідеалів служіння своєму народові, готовність до подвигу в ім'я своєї незалежної держави.

Таким чином, варто звернути увагу на значущість виховання національного самоствердження особистості, що є нагально необхідним в умовах націєтворення і відповідно потребує постійної уваги від усієї громадськості, представників державних органів влади, науковців, педагогічних працівників, зосередженої на єдиній меті – формування нового українця, потенціалу суспільства, що має пронизувати як систему освіти, так й інші суспільні сфери.

Список використаних джерел

1.Гнатенко П. И. Идентичность: Философский и психологический анализ / П.И.Гнатенко, В.Н.Павленко. – К.,1999. – 463 с. 2.Пелагеша Н. Є. Українська національна ідентичність: шляхи європеїзації / Н. Є. Пелагеша // Стратегічні пріоритети. – 2008. – № 3 (8). – с. 60 - 67. 3.Український націоналізм. Антологія. Т. 2 / Упор. В. Рог. Київ: Українська Видавнича Спілка ім. Юрія Липи. – 2011. – 352 с. 4.Чорна К. Цінності консолідації української нації / К. Чорна // Освіта. – 2014. - №44 (5635). – С. 4.

А. О. Стецьків, Л. В. Стецьків, Р. Б. Винницька

ЗАСТОСУВАННЯ ЗАДАЧ ПРИ ВИВЧЕННІ НЕОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОЇ СИСТЕМИ

Неорганічна хімія у вищій фармацевтичній освіті є однією з фундаментальних дисциплін, яка формує хімічну підготовку провізора.

Метою даної роботи є спроба висвітлення методичних основ використання хімічних задач з курсу неорганічної хімії на фармацевтичному факультеті Івано-Франківського національного медичного університету в умовах кредитно-модульної системи [1].

Хімічні задачі – це важлива сторона оволодіння знаннями основ неорганічної хімії. Включення задач в навчальний процес сприяє глибшому засвоєнню основних хімічних понять, теорій, законів і служить простим та ефективним засобом перевірки і систематизації знань, умінь та навичок студентів [2].

В процесі вирішення задач проходить уточнення і закріплення понять про речовину і хімічні процеси, виробляється стимул до самостійної роботи студентів над навчальним матеріалом. Саме звідси зрозуміла загальноприйнята думка, що глибиною засвоєння знань з неорганічної хімії слід вважати не переказ підручника чи лекції, а вміння використовувати отримані знання при розв'язуванні різних задач.

Розрахункові задачі з неорганічної хімії застосовують: 1) при поясненні нового матеріалу; 2) для закріплення знань; 3) для домашнього завдання; 4) при поточному контролі знань; 5) при заключному контролі знань, а також при виконанні контрольних робіт.

Кожний з цих етапів характеризується певними вимогами до змісту задач і методів їх вирішення.

При поясненні нового матеріалу задачі повинні ілюструвати розглянуті хімічні закони і теоретичні положення [3]. Тому для них характерна чіткість і простота розв'язування. Так, під час вивчення закону еквівалентів можна запропонувати студентам наступні задачі:

Приклад 1. Метал масою 1 г реагує з 1,78 г сірки. Обчисліть молярну масу еквівалента металу, якщо молярна маса еквівалента сірки дорівнює 16 г/моль.

Приклад 2. На нейтралізацію 1,96 г H_3PO_4 витрачено 2,4 г натрій гідроксиду. Обчислити молярну масу еквівалента та основність H_3PO_4 в цій реакції. На підставі розрахунків написати рівняння відповідної реакції.

Для закріплення знань пропонуються також прості завдання, але в цьому випадку необхідно добитись від студентів самостійних міркувань:

Приклад 1. 2 г деякого металу з'єднуються з 17,78 г брому та 3,56 г сірки. Обчисліть молярні маси еквівалентів брому та металу, якщо молярна маса еквівалента сірки дорівнює 16 г/моль.

Приклад 2. На спалювання 1 г металу використано 462 $см^3$ кисню (н.у.). Обчисліть молярну масу еквівалента цього металу.

Впевнившись, що при закріпленні знань студенти засвоїли новий матеріал, викладач для домашнього завдання може дати задачі з більш складними розрахунками [4]:

Приклад 1. З 3,85 г нітрату металу одержано 1,60 г його гідроксиду. Обчислити молярну масу еквівалента металу.

Приклад 2. З 5,70 г сульфату металу одержано 2,60 г його гідроксиду. Обчислити молярну масу еквівалента металу.

При **поточному контролі** знань бажано розглянути домашні задачі. Таким чином, студенти перевіряють правильність виконання домашнього завдання. Викладач викликає до дошки студента і пропонує розв'язати одну із задач. Проте, якщо виникають сумніви в самостійності виконання домашньої роботи, необхідно дати іншу задачу. При цьому обов'язково звертається увага на правильність ходу міркувань, використання вивчених понять, законів і теорій, а також на можливість вирішення завдання різними способами.

При **заключному контролі знань** вирішення задач використовують для перевірки того, як студенти встановлюють зв'язки між окремими розділами пройденого матеріалу. Такого типу комбіновані задачі з великим успіхом застосовуються при проведенні контрольних робіт та при написанні підсумкового модульного контролю.

Звичайно, заключний контроль являє собою перевірку знань, отриманих на протязі певного часу (у більшості випадків через 2-3 тижні). Для цього використовують задачі, які контролюють як засвоєння фактичного матеріалу, так і вміння проводити розрахунки:

Приклад 1. Який об'єм хлору (н.у.) можна отримати з 100 г 26%-ї хлоридної кислоти в результаті взаємодії її з мангану (IV) оксидом?

Приклад 2. Яка маса купрум (II) оксиду прореагує з воднем, що утвориться в

результаті взаємодії розчину хлоридної кислоти з 20 г суміші алюмінію і його оксиду, де масова частка Al_2O_3 рівна 15%?

В даних задачах можна перевірити, як студенти використовують уявлення про масову частку, молярну концентрацію, густину розчину та молярний об'єм газу. Крім того, перевіряються навички при урівнюванні оксидаційно-відновних реакцій і міцність засвоєння фактичного матеріалу з теми «р-елементи VIIA групи. Галогени» . Для того, щоб забезпечити самостійність виконання контрольної роботи, кожен студент першого курсу отримує індивідуальні завдання.

Для більшості занять контрольна робота складається з 3-х завдань і оцінюється в залежності від відсотку правильно розв'язаних задач від 0 до 3 балів. Перед проведенням контролю викладач інформує студентів про цілі контролю, а також наводить приклади задач. Консультування в ході контролю можливе лише в тому випадку, коли в формулюванні завдання допущені помилки, неточності, неясності [5].

Представлена система використання розрахункових задач з неорганічної хімії на фармацевтичному факультеті ІФНМУ сприяє більш якісному вивченню матеріалу дисципліни, розвитку творчих здібностей студентів, зацікавлює їх в ефективній самостійній роботі. Вона підвищує якість засвоєння матеріалу, допомагає конкретизації знань, дозволяє встановити зв'язок хімії з іншими предметами, розвиває в студентів логічне мислення і відповідає вимогам Болонської системи.

Список використаних джерел

1.Вища медична освіта і Болонський процес. Навчально-методичні матеріали наради-семінару для науково-педагогічних працівників. –К.: Міністерство охорони здоров'я, Нац. мед. ун-т імені О.О.Богомольця, 2005. -112 с. 2.Левітін Є.Я., Клюєва Р.Г., Бризицька А.М. Загальна та неорганічна хімія. –Вінниця: Нова книга, 2003. –464 с. 3.Телегус В.С., Бодак О.І., Заречнюк О.С., Кінжибало В.В. Основи загальної хімії/ За ред В.С.Телегуса: Підручник. –Львів: Світ, 2000. –424 с. 4.Березан О.В. Збірник задач з хімії/ Тернопіль: Підручник і посібник, 2009. – 320 с. 5.Модульна технологія навчання: Навчально-методичний посібник для викладачів та студентів вищих навчальних закладів/ Л.Г.Кайдалова, З.М.Мнушко –Х.: Видавництво НФАУ; Золоті сторінки, 2002. –86 с.

В. М. Слугоцька, Т. М. Юзько

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ТА ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ НОВІТНІХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження. Навчальний процес у вищій школі має бути спрямований на підготовку освіченого фахівця, який уміє ініціативно, творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання та застосовувати їх у практичній діяльності.

Успіх підготовки фахівців залежить від багатьох факторів, одним з яких є самостійна робота студентів. У процесі навчання студента - заочника значна частина навчального матеріалу виноситься на самостійне опрацювання. Тому основним завданням викладача стає не репродуктивне викладання набору готових знань, а організація активної самостійної роботи студентів.

Огляд досліджень і публікацій. Проблема самостійної роботи студентів є актуальною в педагогіці. Цілий ряд її аспектів знайшли розкриття у наукових дослідженнях, як-от: теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності (Л.В.Жарова, П.І.Підкасистий та ін.), інформаційно-методичне забезпечення самостійної роботи (В.А.Козаков, В.Л.Шатуновський та ін.), психолого-педагогічні особливості навчання дорослих (Б.Г.Ананьєв, С.Г.Вершловський та ін.), організація навчального процесу в умовах заочної освіти (К.В.Корсак, М.Т.Громкова та ін.). Однак, більшість наукових праць виконана на матеріалі середніх загальноосвітніх шкіл або стаціонарної форми навчання студентів в умовах аудиторних занять. Результати цих досліджень не можна повністю застосувати до процесу організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання вищих навчальних закладів, зокрема юридичного профілю.

Постановка проблеми. Процеси розбудови демократичної правової держави, формування громадянського суспільства та соціально-економічний розвиток України, визначили принципово нові вимоги до професійної підготовки фахівців з права.

Поширеною формою здобуття вищої юридичної освіти є заочне навчання; воно сприяє розширенню доступу до вищої освіти фахівців-правознавців і покликане забезпечити умови для підготовки кваліфікованих юристів без відриву від трудової діяльності. Основним видом навчання студентів-юристів заочної форми навчання є самостійна робота. Ефективна організація самостійної роботи студентів сприяє розв'язанню завдань підготовки фахівців на заочних відділеннях, здатних самостійно і творчо працювати в нових умовах, постійно підвищувати свій професійний рівень [4, с.114].

Проте у практичній організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів юридичного профілю існує низка суперечностей між: стрімкими змінами юридичної інформації та недостатньою готовністю майбутніх юристів до самостійного оволодіння нею; обмеженим резервом навчального часу студентів, зайнятих виробничою працею, та обсягом необхідного для вивчення програмного матеріалу. На розв'язання означених суперечностей і спрямоване дослідження проблеми організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання юридичного профілю. Виходячи зі сказаного, *метою даної статті* є розкриття сутності інноваційних засад організації самостійної роботи студентів-юристів заочної форми навчання.

Виклад основного змісту дослідження. У педагогічній літературі самостійна робота студентів розглядається як: одна з основних форм навчального процесу; вид самостійної пізнавальної діяльності студентів; система створення педагогічних умов, що характеризуються особливими завданнями, формами та методами, тощо [1, с.14].

На нашу думку, самостійну роботу студентів-юристів заочної форми навчання можна визначити як таку, в результаті якої студенти, виявляючи активність і самостійність, прагнуть досягти поставленої викладачем мети. Самостійна робота студентів-юристів заочної форми навчання спрямована на оволодіння правовими знаннями, уміннями і навичками, формування якостей особистості, необхідних для вирішення завдань юридичної діяльності [5,с.215].

Підготовка фахівців-юристів заочної форми навчання має свої особливості. Навчальними планами вивчення спеціальних дисциплін заплановано меншу кількість годин у порівнянні з денною формою навчання. При цьому, студенти-заочники мають різний рівень професійної підготовки у зв'язку з тим, що не завжди вони працюють за фахом. Такі обставини вимагають організації навчального процесу таким чином, щоб студент самостійно зміг оволодіти необхідними знаннями [4, с.116].

Придбанню таких навичок сприяє самостійна позааудиторна робота, яка має за мету формування в студентів прагнення до самоосвіти, здатності постійно поновлювати здобуті теоретичні знання, навчитися працювати над програмним матеріалом [2, с.7].

Відомо, що в період нормативно-правової нестабільності, знання з різних галузей права, отримані на певному етапі підготовки, швидко старіють. Найбільш актуальними прийомами самоосвіти при цьому стають навички роботи зі спеціальною літературою, уміння користуватися статистичними матеріалами, законодавчими актами тощо.

Організація самостійної роботи потребує чіткого узгодження з цілями навчання, виховання і самопідготовки, а ефективність її у першу чергу залежить від наявності та якості методичного забезпечення. Перш за все належної якості й у достатній кількості має бути методологічне забезпечення: підручники, навчальні та методичні посібники. Другою умовою є методичні засоби проведення контролю: те-

сти, пакети контрольних завдань, реферати тощо. Третім обов'язковим аспектом є аналіз результатів самостійної роботи кожного студента[1, с.39].

Організація та контроль самостійної роботи студента припускають: визначення конкретного об'єкту діяльності студента, встановлення конкретних завдань та вказівок щодо їх виконання, вибір раціональних засобів виконання робіт, форм та термінів контролю [3,с.246]. При вивченні юридичних дисциплін студентами заочної форми навчання формами самостійної роботи є: підготовка до лекцій, підготовка до практичних та семінарських занять, підготовка до виконання курсової роботи. Елементами цих форм роботи може бути: робота з текстом лекції; вивчення нормативно-правових актів; опрацювання основної та додаткової літератури; розв'язання ситуаційних задач; написання рефератів.

Контроль виконання самостійної роботи студента служить однією з основ підвищення ефективності навчального процесу. При вивченні юридичних дисциплін студентами - заочниками найбільш доцільними формами контролю самостійної роботи є: усне опитування; письмова робота; контрольна робота; тестове опитування; захист курсової роботи; захист індивідуальних завдань.

Висновки. Проведене дослідження не вичерпує проблеми організації самостійної роботи студентів-юристів заочної форми навчання. Подальшого дослідження потребують такі аспекти: підготовка викладачів вищих навчальних закладів до роботи з студентами заочної форми навчання, організаційно-методичні питання вдосконалення аудиторної навчальної роботи студентів-заочників, досвід професійної самоосвітньої діяльності юристів, організаційно-методичні умови розвитку дистанційного навчання.

Вся система навчальної роботи із студентами - заочниками повинна спрямовуватися на формування високого професіоналізму майбутніх фахівців, їх готовності творчо працювати із застосуванням знань та вмінь, отриманих не тільки під час аудиторних занять, але і під час самостійної роботи.

Список використаних джерел

1. Василенко О. В. Організація самостійної роботи студентів-юристів в умовах заочної форми навчання: метод. реком. / О. В. Василенко. – К.: Мегапринт, 2008. – 67 с. 2.Онучак Л.В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Л.В. Онучак. – К., 2002. – 18 с. 3.Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи / В.Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009 . – 472 с. 4.Пучков О.А. Самоорганизация учебной деятельности в юридическом вузе: Методологические основы / О.А. Пучков. - Высшее образование в России. – 2000. – №1. – С.114 – 125. 5.Чиж О.Н., Сагіна Н.С. Самостійна робота студентів у навчальному процесі // Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти: Зб. статей. – Луганськ, 1998. – С.211 – 243.

В. П. Стусь, М. М. Моісеєенко, М. Ю. Поліон, К. С. Бараннік, А. М. Фрідберг, А. Л. Суварян, П. Ю. Литвин

АКТУАЛЬНІСТЬ ЛЕКЦІЙ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Ми раді і дякуємо, що сьогодні маємо таку можливість обговорити з вами таку цікаву тему, як лекції у вищих начальних закладах. І не лише маємо надію, але і впевнені, що багато хто нас підтримає, хтось прислухається, а хтось зробить висновки. Адже ця тема хоч і не стоїть так гостро, але є обговорюваною, важливою і наболілою.

Хороша лекція всього лише трохи ефективніша хорошої книги . А середня лекція навіть гірше середньої книги. З лекції починається знайомство з предметом, це можливість глибше осягнути речі, які не зовсім доступні для розуміння, поглянути на матеріал з іншої сторони, можливість дізнатися про те, що не завжди надруковано в підручниках, мати додаткове джерело інформації. Всім відомо, що в більшості вищих навчальних закладів України відвідування лекцій є обов'язковим, примусовим, безкомпро-

місним. Чи є ефективним даний елемент навчального процесу, мається на увазі з точки зору зацікавленості студентів, примусовості відвідування і якості викладання інформації. Чи є цей елемент виправданим в плані фінансування? Як зробити лекції якіснішими, інформативнішими і щоб не лише студент був зацікавлений у лекції, а і лектор мав бажання і охоче викладав матеріал. Дану тему ми б хотіли розкрити на простих, доступних прикладах, щоб пояснити чому ми дотримуємось даної точки зору. Як було наголошено вище лекції в наших вузах є суворими і безкомпромісними в плані примусовості відвідування. Як ви вважаєте чому студенти ходять на лекції? Тому що їм цікаво? Правильно тому що, за пропуск доведеться йти в деканат і потім відпрацьовувати. Розкриємо вам величезний секрет, більшість студентів відвідують лекції не тому, що їм цікаво, а тому що буде н/б. Звичайно ми говоримо не за всі предмети і не за всіх студентів. І не дай Боже так сталося, що ти пропустив лекцію, все катастрофа – допуск із деканату і добре коли допуск по поважній причині. Гірше коли допуск не по поважній причині – тоді реферат на 10 сторінок від руки, захист реферату. І виходячи з цього хотілося б сказати, що студент може бути відсутнім і будучи присутнім на лекції. Давайте розглянемо дві ситуації. Перша: ця молода особа, присутня на лекції фізично, так десь там сидить на 3-му ряду ззаду, цілком занурившись у світ Морфея, створивши відповідну музичну атмосферу, мужньо підперши задумливе лице кулаком, мов статуя «Мислитель» відомого французького скульптора Огюста Родена, і складається враження, що чоловік серйозно задумався над темою, так би мовити погрузився цілком і повністю, особливо, якщо не видно навушників. Або такий варіант розвитку подій: таж сама молода особа, маючи чудовий, чарівний гаджет, як зараз модно говорити, може всю лекцію чудово проникатись предметом і погружатись, граючи в щось або подорожувати просторами Інтернету, прикладів море, суть одна. Викладач мало не з бубном танцює перед аудиторією, намагаючись донести тему, але так як зацікавленості у даної особи «0» то гаджет перемагає. Собака лає караван іде. Тому виникає запитання, був цей студент присутнім на лекції чи ні? Фактично так, а по суті ні. Чи правильно держава розпоряджається коштами, якщо оплачує даному студенту можливість бути присутнім на лекції? Ми вважаємо, що ні. Але до цього питання ще повернемось. Ми також знаємо, що багатьох лекторів дуже дратує, коли їхню лекцію не слухають, не сприймають, а особливо коли студенти розмовляють паралельно з лектором, звичайно як без цього, адже тем для обговорення маса. Ці всі розмови сумуються і утворюється загальний гул. Тому ті, хто і хотіли занотувати лекцію мовчки закривають конспект, тому що почути викладача стає неможливо. Лектор в цей час також починає нервувати, кидати тяжкі погляди в бік недисциплінованих, потім робить зауваження тим хто розмовляє. Отже час сплинув, зв'язок втрачений, можливо викладач і хотів поділитись важливими моментами або наголосити на них та він цього не зробить елементарно тому, що не вистачило часу, щоб донести інформацію. Але ми ні в якому разі не хочемо сказати, що лекції займають незначне місце в навчальному процесі. Тим більше не хочемо сказати, що лекції взагалі не потрібні. Та все ж лекція дійсно має малу ефективність коли це погана лекція. І багато в чому її ефективність в першу чергу залежить від лектора. Тому, що від цієї людини залежить якість викладання матеріалу та інформативність. Ця особа повинна об’єднувати в собі такі якості, як вміння виступати на публіці, повинен володіти знаннями, яких немає у слухачів, мати авторитет, як джерело інформації. Але це в ідеалі. Так, можна говорити, що лекції у нас проводяться і майже 100% явка, навіть мультимедійні системи є для проведення лекцій, чудові ілюстрації, оформлення, мікрофони, щоб розбудити сплячих на останніх рядах (на цьому їхня необхідність закінчується), але користі з них мало, якщо весь матеріал просто читається зі слайдів. І це дуже легко довести на прикладі того, хто хоче послухати та занотувати собі лекцію. Уявімо ситуацію викладач просто без пояснень та діалогів, розвертається до мультимедійної дошки і читає зі слайдів. Прочитавши слайд перемикає далі і його не цікавить зрозумів, занотував ти чи ні. Вже не стоїть питання встигнув ти

хоча б прочитати. Складається враження, що викладач для себе вичитав і йому головне цю годину двадцять відбути і до побачення. Місія виконана. Вибачте, але так може будь хто прийти і прочитати. Як гадаєте студентам буде цікавою така лекція? Або коли взагалі лекція читається з папірця, монотонно і тихо, так ніби лектор намагається приховати важливу інформацію, якою володіє тільки він, а його зрадницьки змусили її прочитати.

Тому ми дотримуємось такої думки, що всі ці мультимедійні пристрої, презентації, чудові ілюстрації не мають ніякого сенсу, якщо вони не пояснюються і не обговорюються. Так, можливо лектор не сильно вміє виступати на публіці, але це все не має значення коли між студентами та викладачем з'являється діалог. Коли лектор на власному досвіді, на власному прикладі або взагалі на будь якому прикладі показує, розповідає і доносить матеріал. Ефективність від такої лекції виростає в рази. Зацікавленість студентів також підіймається на новий рівень. Що стосується взагалі необхідності і потреби в лекціях - стародавня китайська мудрість говорить: «Скажи мені – і я забуду. Покажи мені – і я запам'ятаю. Дозволь мені зробити – і це стане моїм назавжди» . Додаткових роз'яснень прислів'я не вимагає, але тим не менше ...

У США в 1980 році проведено дослідження (в Національній навчальній лабораторії в Вефілі, штат Мен), яке дозволило узагальнити дані щодо ефективності різних методів навчання дорослих. Суть в тому, що членами команди Global Management Challenge було створено піраміду. Відсотки відображають середній відсоток засвоєння знань. Так от лекції мають найнижчу ефективність, всього 5 % [5,7,8].

Студенти, які слухали звичайні лекції, на 55% частіше провалюють іспит, ніж ті, хто брав участь в обговоренні матеріалу, нехай навіть у мінімальній формі. Такі результати нового дослідження, опублікованого в журналі Proceedings of the National Academy of Sciences.

Скотт Фріман (Scott Freeman) з Вашингтонського університету з колегами провели мета-аналіз 225 наукових робіт, присвячених викладання природничих наук (науки, технології, інженерна справа і математика). Результати однозначно свідчать на користь активних методів навчання. У групах із звичайними лекціями іспит не здавали, в середньому, 34% студентів, а в групах з активним навчанням - лише 22%.

Враховуючи, що природничі науки вивчає близько 7 млн. осіб тільки в США, через неправильні методи викладання на 840 тис. більше студентів покине навчальні заклади (2380000 не освоїли курс навчання замість 1540000) [1,2,6].

Навіть школи поступово переходять на активне навчання, а консервативні університети і тепер дотримуються тисячолітніх традицій.

Автори ретельно підійшли до вибору наукових робіт. Всього цій темі присвячено 642 роботи, але для мета-аналізу вибрали тільки 225 - ті, які відповідають висунутим стандартам: однакова підготовка порівнюваних груп студентів, одні й ті ж викладачі, іспити або однакові, або проводяться за однаковою групою питань. Це найповніше і всеосяжне дослідження, коли-небудь проведене з даної теми [1,2,3,4].

Отже, що хотілося б сказати наостанок, не зважаючи на вище проведені дослідження, ми вважаємо, що лекції, як елемент навчального процесу повинні бути, але не в такому вигляді і не з такою організацією, як зараз у нас. Виходячи з цього чи необхідно примушувати студентів обов'язково відвідувати лекції? На нашу думку, якщо студент не хоче слухати лекцію він її слухати не буде. А його присутність в даному випаду ситуації аж ніяк не змінить. Він буде просто присутній, займатися своїми справами або буде заважати. Тому, чи є сенс перебування його на лекції? Можливо він із задоволенням піде на іншу і там буде якийсь результат. Як зацікавити викладача? Звичайно це фінансування. Чим більше студентів прийшло на його лекцію, тим більше викладач отримає в кінці місяця або у вигляді премії. Що вже давно практикується за кордоном. Таким чином у викладача з'являється бажання і мотива-

ція для якісного та інформативного проведення лекцій. Таким чином ефективність лекції виросте, а зацікавленість студента і викладача значно підвищиться.

Список використаних джерел

1.Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okorafor, N., Jordt, H., and Wenderoth, M.P., (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS), *111 (23), 8410-8415. 2.Weiman, C.E., (2014. Large-scale comparison of science teaching methods sends clear message.* Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS), *111 (23), 8319-8320. 3.«At MIT, Large Lectures Are Going The Way of The Blackboard,» by Sara Rimer, The New York Times. 4.«Scientific Teaching,» By Jo Handelsman, Sarah Miller and Christine Pfund (Publisher W. H. Freeman, like Scientific American, is part of Macmillan Science and Education. 5.http://www.ntl.org/?page=history «National Training Laboratories, Bethel, Maine» ; Learning Pyramid. 6.«Enough with the lecturing» http://nsf.gov/news/news_summ.jsp?cntn_id=131403&org=NSF&from=news. 7.NSF Home Page: http://www.nsf.gov. 8.Awards Searches: http://www.nsf.gov/awardsearch/.*

О. О. Сікорська, О. О. Уварова

ФЛЕШМОБ І МОВНИЙ ДИСКУРС – ІННОВАЦІЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ

Сучасна соціально-політична ситуація спонукає до переосмислення виховного процесу у вищій школі. Відхід від уніфікації і стандартизації педагогічного процесу створює попит на вироблення інноваційних підходів і форм роботи зі студентством. Викладач вищого навчального закладу завжди був не тільки користувачем, але й творцем нових педагогічних технологій і концепцій. Основним його завданням є створення нових методологічних форм організації національного виховання, цілісність якого постає у взаємозв'язку між національною культурою, мовою, наукою, освітою, вірою, традиціями, паралельно із шануванням загальнолюдських цінностей [2, с. 196].

Українознавчий світогляд людини пов'язаний з її мовною стійкістю, і навпаки – мовна стійкість засвідчує наявність українознавчого світогляду в кожного громадянина держави. Синтезуюча, інтегральна роль мови виявляється на рівні формування українознавчого світогляду через мовну стійкість підростаючого покоління [2, с. 197].

Особливістю сучасної лінгвістики є актуальність вивчення мови як засобу пізнання людиною навколишнього світу. Як комунікативне явище розглядається дискурс у різних його контекстах – культурному, соціальному, психологічному, ментальному тощо. Дискурс може містити паралінгвістичний супровід мови - міміку, жести. Освітній простір перетворюється на місце осмислення й усвідомлення розмаїття культурних дискурсів, розуміння й осмислення особистісних і культурних надбань, формування громадянськості і патріотизму підростаючих поколінь [2, с. 199].

Результатом наукових пошуків є інновації. В освітньому та виховному процесі інновація – це введення нових методів навчання, нового змісту і форми, модернізація спільної діяльності викладача і студента.

Сьогодення створює нові реалії, диктує нові вимоги. Повсякчас в Інтернеті можна побачити різноманітні флешмоби. Флешмоб - своєрідний різновид соціальної акції, результат сучасних комунікаційно-когнітивних технологій, наслідок психологічних особливостей молоді. Учасник флешмобу порушує повсякденний хід як свого життя, так і життя оточуючих, справляючи на них враження, відчуваючи причетність до спільної справи, водночас, самостверджуючись у такий спосіб [1,с.159].

З освітньою та виховною метою доволі цікаво використовувати флешмоб з елементами перформансу – театральними діями, співом, декламацією, танцями тощо. Яскраві, видовищні флешмоби можуть стати частиною вже класичних творчих вечорів та наукових заходів у ВНЗ. Розважальний характер флешмобу вдало

поєднується з навчальними і виховними потребами, якщо за основу взяти історичну чи культурну подію. Наприклад, 9 листопада 2015 р. в Одеському національному медичному університеті пройшов флешмоб до Дня української мови та писемності під гаслом «Єднаймося! Рідною мовою пишаймося!» Метою стала популяризація вживання української мови у всіх сферах суспільного життя. Студенти 1 курсу продекламували вірш В.Сосюри «Рідна мова» та випустили в небо жовті та блакитні кульки. Глядачами акції були також студенти-іноземці, які з цікавістю спостерігали і насолоджувалися українською поезією.

Отже, проводячи популярний серед молоді захід, можна наповнювати його навчальним і культурним змістом. Флешмоб доречний на занятті в аудиторії, в приміщенні університету, але з дотриманням дисципліни і без порушень моральних засад. Флешмоб відходить від свого класичного зразка – дійство без пояснення і розуміння мети. Флешмоб може супроводжуватися дискурсом, який пояснює цю мету. Культурний, соціальний, психологічний контекст флешмобного дискурсу з супроводом рухів, міміки має більшого виховного значення, а несподіваність події надає емоційного забарвлення заходу. Певна спонтанність моменту, але у той же час розуміння того, що відбувається, об'єднує учасників і спостерігачів, тому освітньо-виховна ідея має більшого втілення.

Таким чином, наповнення флешмобних акцій певним дискурсом, поєднання соціального явища з педагогічним і виховним процесом у ВНЗ може стати сучасною продуктивною інновацією у вищій освіті.

Список використаних джерел

1. Земляна Г. І. Актуальні аспекти виховної роботи зі студентами: інтеграція традиційних та інноваційних підходів / Г. І. Земляна, О. Ю. Приходько // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. - 2013. - Вип. 42. - С. 157-160. 2. Якимчук О. І. Психологія утвердження національної мови як державної (соціокультурний та політичний дискурс) / О. І. Якимчук // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2015. - № 60. – С.195-205.

Ю. В. Тодорцева

СЕМІНАРСЬКІ І ЛАБОРАТОРНІ ЗАНЯТТЯ У ВИШІ: СХОЖІСТЬ ТА ВІДМІННІСТЬ

Процес навчання у вищій школі має своїм обов'язковим компонентом практичні заняття, які призначені для поглибленого вивчення тієї чи іншої дисципліни. Термін «практичне заняття» містить також такі види як: лабораторна робота, семінарське заняття, практикум. Аудиторні практичні заняття відіграють провідну роль у формуванні у студентів навичок застосування набутих знань. Практичні заняття логічно продовжують роботу, розпочату на лекціях. Якщо лекція закладає основи наукових знань в узагальненій формі, то практичні заняття мають за мету розширити, уточнити ці знання, виробити професійні навички. Практичні заняття розвивають наукове мислення та мову студентів, дозволяють перевірити їх знання, у зв'язку з чим вправи, семінари, лабораторні роботи виступають як важливий засіб достатньо оперативного зворотного зв'язку. Зосередимось детальніше на двох поширених видах практичного заняття – семінарі та лабораторній роботі.

Семінарські заняття отримали назву від латинського слова «seminarium», що у перекладі означає «розсадник» . Вони почали проводитись у давньогрецьких і римських школах як сполучення диспутів, повідомлень учнів, коментарів та висновків викладачів. Пізніше, у перших університетах середньовіччя, поряд зі слуханням лекцій студенти заохочувались до участі в диспутах, які допомагали їм відпрацьовувати вміння доводити і переконувати. Головною метою семінарських занять є сприяння поглибленому засвоєнню студентами найбільш складних питань навчального курсу, спонукання їх до колективного творчого обговорення, оволодіння науковими мето-

дами аналізу явищ і проблем, активізація до самостійного вивчення наукової та методичної літератури, а також формування навичок самоосвіти. Неможливо не відмітити, що дидактична цінність семінарів полягає у тому, що при незначній кількості студентів викладач може плідно впливати на аудиторію як в освітньому, так і у виховному плані. Під семінарським заняттям розуміють таку форму навчального заняття, за якої викладач організує дискусію із завчасно визначених тем, до яких студенти готують тези відповідей або індивідуально виконані реферати-доповіді. Такі семінари мають назву семінарів-дискусій. Щодо семінарів-практикумів, то вони присвячені обговоренню різних варіантів розв'язання практичних ситуаційних завдань. План семінару повідомляється студентам заздалегідь для усвідомлення логіки послідовного розвитку теми. Обов'язково повідомляються необхідні наукові та методичні джерела з теми, додаткова література. Доцільно також давати індивідуальні творчі завдання з теми семінарського заняття. Семінару притаманні такі 4 основні функції: 1) поглиблення і конкретизація знань, одержаних протягом лекцій і під час самостійної роботи; 2) розвиток навичок самостійної роботи; 3) заохочення до наукових досліджень; 4) контроль за якістю засвоєння студентами матеріалу [1, с. 123-127].

За формою семінари можуть проводитися у вигляді розгорнутої бесіди за планом або у вигляді невеличких доповідей студентів з подальшим їх обговоренням учасниками семінару. Метод доповідей передбачає обмін думками та дискусію з суперечливих положень, тобто живу бесіду. При цьому викладач керує дискусією, коректно ставиться до думок студентів, припускає їх право на помилку і на власну думку. Майстерність викладача проявляється також у залученні до обговорення всіх студентів, незалежно від того, як вони навчаються. Для «слабких» студентів рекомендують створювати ситуації психологічного переживання успіху, які надають їм упевненості в своїх силах. Безперечно, що на семінарських заняттях найкраще реалізується принцип спільної діяльності в процесі групової навчальної роботи, який передбачає колективні зусилля для спільного розв'язання складних питань. Спецсемінар або спецкурс набуває рис наукової школи і застосовується вже на старших курсах як спеціально організоване спілкування початкових науковців з певної проблеми.

Професійна підготовка студентів значною мірою реалізується й на лабораторних і практичних заняттях. Переклад з латині слова «labor» означає «труд, робота, праця» і самою своєю назвою вказує на застосування розумових і фізичних зусиль, спрямованих на розв'язання наукових завдань. Слово «практикум» походить від грецького «practicos» і передбачає такі види навчальних занять, які вимагають від студентів підсиленої діяльності. Відповідно на лабораторних заняттях студент під керівництвом викладача особисто проводить природничі або імітаційні експерименти або дослідження з метою підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни. Крім того, студенти набувають практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у певній предметній галузі. Лабораторні роботи мають особливо яскраву специфіку залежно від конкретної навчальної діяльності, отже, на цю форму навчання більше впливають частинні методики, ніж загально педагогічні рекомендації. Практичні заняття проводяться в навчальному закладі або на місцях практики студентів, і мають за мету навчити їх розв'язувати специфічні завдання за профілем своєї спеціальності. Основні завдання практичних занять можна сформулювати в такий спосіб: поглиблення та уточнення знань, одержаних на лекціях і в процесі самостійної роботи; формування інтелектуальних умінь та навичок планування, аналізу й узагальнень; опанування діючою технікою; накопичення первинного досвіду організації виробництва та технікою управління ним; оволодіння початковими навичками керівництва робітниками на виробництві тощо [3].

Отже, практичні заняття незалежно від їх конкретних особливостей, забезпечують відпрацювання умінь та навичок прийняття практичних рішень в реальних умовах професійної діяльності. Хоча на практичних заняттях відпрацьовуються теми, за

якими було прочитано лекції, бажано, щоб на таких заняттях невелика теоретична частина передувала практичній. Це спрямовує студентів на науковий підхід до виконання та аналізу практичних робіт, підвищує їх якість.

Список використаних джерел

1.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: «Высшая школа», 1991. – 207 с. 2.Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: Навч.посіб. / О.І. Гура. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с. 3.Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш.шк., 1990. – 119 с.

Г. П. Черненко, В. Ю. Лебеденко, Г. Б. Пелешенко

ПОШУКИ МЕТОДІВ І ФОРМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В РАМКАХ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

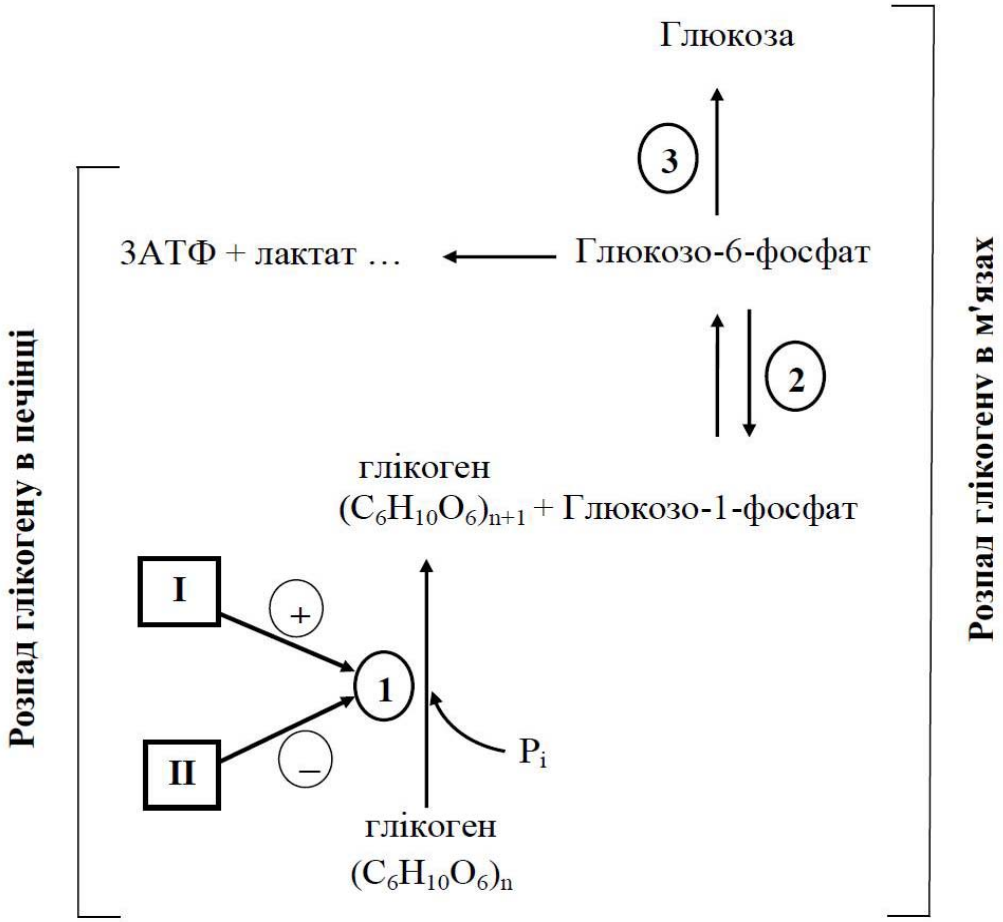
Впровадження в Україні основних ідей Болонської декларації, підписання якої відбулося у 1999 році, знаходиться на етапі активної реалізації, і має за мету суттєво покращити рівень медичної освіти та наблизити якість підготовки лікарів до європейських стандартів. Починаючи з другої половини XX сторіччя бурхливий розвиток науки, техніки, інформаційних технологій створив умови, за яких навчання стає атрибутом повсякденного життя кожної людини. Виникла проблема реорганізації системи медичної освіти як результат невідповідності існуючої системи освіти сучасним вимогам та темпам розвитку суспільства. Особливо актуальним це питання є для медичної освіти, яка повинна готувати спеціалістів, здатних легко адаптуватися до швидких темпів розвитку медичної науки та використовувати найсучасніші методи та підходи у своїй клінічній практиці кожного дня, для чого необхідні постійне самостійне навчання, професійне зростання, аналіз, синтез та практичне використання отриманих знань для прийняття самостійних відповідальних рішень. Саме тому реформування системи вищої медичної освіти пішло по шляху підвищення ролі самостійної роботи студентів в отриманні знань. Деякі фахівці вважають, що ця форма роботи не тільки важлива, але й повинна стати основною у навчанні. Обґрунтування вказаної позиції полягає у тому, що правильно організована самостійна робота переводить студента із статусу простого споживача знань в активний стан творця, який може побачити і сформувати проблему, знайти шляхи її вирішення, отримати та довести правильність оптимального результату. Тому згідно з новими програмами самостійна робота поступово перетворюється у провідну форму навчального процесу. Для успішного втілення цієї ідеї необхідні неабиякі зусилля з боку викладацького составу, пов’язані зі спеціальним плануванням, створенням нових форм і методів, пошуком часу та технічних ресурсів. Необхідно перейти від співвідношення: лекції та аудиторні заняття/самостійна робота, що дорівнює, у кращому випадку 1:1 до співвідношення 1:3, як це відбувається у європейських країнах болонського процесу.

Самостійна робота (СР) – це творча діяльність студента під управлінням викладача. Діяльність педагога полягає також у активізації, мотивації схильності учня до індивідуального мислення, підтримці зацікавленості до навчального процесу [4]. Організація СР студентів, безсумнівно, потребує участі викладача у ролі т’ютера - педагога, який завжди готовий допомогти кожному студенту його групи подолати індивідуальні труднощі при вивченні учбових дисциплін. При цьому стає конче необхідною комп’ютерна підтримка організації СР як на етапі видачі учбових завдань і матеріалів, так і для консультацій і автоматизованого контролю і заліку успіхів студентів. Матеріально-технічна база дозволяє студентам отримувати новітню інформацію, набувати навички самостійного планування та організації навчального процесу, обирати час і засоби засвоєння учбового матеріалу та розкрити інші сторони індивідуальної особистості [3].

Імовірно, що з часом буде створена єдина методологічна база для проведення та-

кої роботи, але наразі окремі викладацькі колективи знаходяться у пошуку створення технологій оптимальних форм проведення СР. Пропонуються, зокрема, фасетні завдання, де замість тесту з вибором однієї правильної відповіді надається ситуація з декількома вірними відповідями, які слід визначити із багатьох запропонованих. На наш погляд, з урахуванням специфіки предмету «Біологічна хімія» доцільно використовувати метаболічні карти у електронному вигляді, де можуть бути пропущені важливі етапи і метаболіти перетворень, або названі невірно, або невірна схема регуляції, яку студенту потрібно самостійно виправити. Наприклад, виконати завдання відносно особливостей глікогенолізу у печінці і м'язах. У викладеній схемі слід виконати наступне:

1. Дати назви ферментам під цифрами 1, 2, 3.
2. [I] Дати назви гормонам та іншим регуляторам, що активують Фермент (1) у печінці та м'язах.
3. [II] Дати назви гормонам та іншим регуляторам, що гальмують Фермент (1) у печінці та м'язах.
4. Виправити помилки (3 помилки).



СР є інтеріоризація адекватного зовнішнього педагогічного контролю в самоконтроль і самоорганізацію студента, що має свій розвиток на різних курсах у вищому навчальному закладі. Механізм навчання включає оволодіння новими пізнавально-навчальними діями, пошукову діяльність, залучення знань у імітовані професійні та соціальні ситуації, розвиток студентського самоврядування, співпрацю разом із викладачем в оптимізації професійно-освітнього процесу, консультацію з експертом, ініціативу кар'єрної динаміки та відповідальність за якість своєї професіоналізації. Однак запуск цього механізму має ініціюватися самим студентом –

у цьому суть його суб'єктної активності [1,2]. І безумовно, СР – обов'язковий компонент рейтингової системи оцінювання знань, де зараховуються усі види учбово-пізнавальної діяльності студентів – відвідування занять і лекцій, активність при виконанні лабораторно - практичних занять, об'єм та якість самостійної роботи – в тому числі, крім -вищезазначених схем і завдань, вирішення ситуаційних завдань, тестів, учбово-дослідницькі презентації, доповіді та участь у роботі студентського наукового товариства.

Список використаних джерел

1.Гера Т.І. Організація самостійної роботи студентів при вивченні курсу «Загальна психологія» / Zbiór raportów naukowych Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji «Aktualne naukowe badania. Od teorii do praktyki (30.03.2014 - 31.03.2014). - Warszawa: «Diamond trading tour», 2014 – str. 56-59. 2.Петров В.Н. Организация самостоятельной работы студентов заочной формы обучения в логике компетентностного подхода /Мир науки, культуры образования №3 (34). – Россия, Горно-Алтайск.- 2012. - стр. 122-124. 3.Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – Москва. – 2003. 4.Чиркова Т.В. Організація самостійної роботи студентів в ВНЗ /Електронний ресурс - http://storage.library.opu.ua/ online/periodic/kms_2011_5/100-102.pdf.

Н. Д. Чухриенко, И. В. Василевская

АНДРОГОГИКА – СОЮЗНИЦА В ПОДГОТОВКЕ ВРАЧА ОБЩЕЙ ПРАКТИКИ – СЕМЕЙНОГО ВРАЧА

Обучение взрослых (андрогогика) вообще имеет свою специфику, поскольку мы сталкиваемся с уже сформировавшимися личностями, а

мультидисциплинарность направления семейной медицины побуждает к изменениям как в структуре так и логике подготовки врачей общей практики с максимальным приближением этого процесса к реальным условиям их работы.

В процессе подготовки семейного врача необходимо принимать во внимание основные факторы, влияющие на формирование авторитета врача: глубокое знание своего дела; повышение профессионального мастерства «через всю жизнь» ; неформальный подход к выполнению обязанностей; положительное отношение к больным и стремление к общению с ними; индивидуальный подход к лечению на основе глубокого знания каждого больного и его семейного анамнеза; высокий нравственный уровень развития личности; высокий уровень общей культуры; соблюдение такта при решении разнообразных оздоровительных задач в процессе взаимодействия с больными.

Великий Гете сказал: «Прежде чем что-то сделать в жизни, необходимо самому стать личностью» . Отсюда нужно сделать акцент на формирование личности семейного врача, что осуществляется через обучение в интернатуре и вторичную специализацию врачей других специальностей.

Индикатором развития профессионального становления врача является его способность адекватно оценивать собственные действия в соответствии с нормативной моделью его профессиональной деятельности.

Особенностями обучения семейного врача является формирование межличностного общения: выработка в себе доброжелательного отношения к окружающим с использованием вербальных и невербальных сигналов, умение оставаться позитивно «заряженным» с теми, кто настроен против Вас.

В основе психологического портрета семейного врача лежит такая характеристика личности, как стремление находится вместе с другими людьми, принадлежать к какой-либо социальной группе, устанавливать эмоциональные взаимоотношения с окружающими, быть включенным в систему межличностных взаимоотношений.

В работе врача первого контакта, отличающейся длительностью и интенсивно-

стью разнообразных социальных контактов, эта черта помогает сохранить живое, заинтересованное отношение к пациентам, стремление помогать им и сотрудничать с ними, а также защищает от профессиональных деформаций, равнодушия и формализма, удерживает от такого подхода к больному, когда он начинает рассматриваться как безличное «тело», часть которого нуждается в терапии.

Систематизация и динамичность мышления формируется за счет интеграции в учебном процессе знаний, умений и навыков, что в последующем помогает памяти выдать необходимую информацию в нужный момент, установить аналогию, найти общее среди внешне разных проявлений, увидеть новое в ранее известном, перенести ранее полученные знания на новые ситуации.

Освоение навыкаов практической работы и психологического общения дает уверенность, формирует позитивные контакты для практической деятельности и осуществляется поэтапно через приобретение навыка, компетентности выполнения, профессионализма выполнения.

В дидактике разработана следующая этапность освоения навыка:

«Неосознаная некомпетентность» - обучаемый не имеет определенных навыков и не подозревает об этом.

«Осознанная некомпетентность» - обучаемый осознал отсутствие у себя определенных навыков.

«Осознаная компетентность» - обучаемый приобретает новый навык, но выполняя его, должен сосредоточиться на правильном выполнении его на практике.

«Неосознанная компетентность» - обучаемый достигает уверенности в выполнении навыка.

Успешная подготовка к самостоятельной деятельности семейного врача определяется также такими психологическими особенностями как высокий уровень коммуникативной компетентности, реализуемой в отношении пациентов, их родственников, а также медицинского персонала; независимость и автономность врача, его уверенность в собственных силах; устойчивость в различного рода ситуациях, в сочетании с гибкостью и пластичностью поведения в изменяющихся нестандартных профессиональных ситуациях; высокая степень устойчивости к стрессу, к эмоциональным и информационным перегрузкам; наличие развитых механизмов адаптации и компенсации с высокой значимостью экзистенциально гуманистических ценностей.

Список использованных источников

1.Мавродий В. М. Справочник врача семейной медицины: рекомендации к саморазвитию для квалифицированных врачей /В. М. Мавродий. – Донецк: Заславский А. Ю., 2013. – 639 с. 2.Медична психологія: підручник / С. Д. Максименко, Я. В. Цехмістер, І. А. Коваль, К. С. Максименко; за загальною ред. С. Д. Максименка. – К.: Слово, 2014. – 516 с. 3.Подготовка семейного врача: марш-бросок по-украински? Медична газета України «Ваше зоров'я» . Дискусійний клуб, № 48-49 (2014).

В. Я. Тимошенко, А. О. Стецьків, Г. О. Деркач

ВИКЛАДАННЯ ТОКСИКОЛОГІЧНОЇ ХІМІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МОДУЛЯ №2 «ЛІКАРСЬКІ ОТРУТИ»

Реформа вищої освіти згідно Болонської концепції вимагає вдосконалення педагогічної діяльності, пошуку нових форм індивідуальної роботи студентів, що покращує їх мотивацію до навчання. Серед основних завдань кредитно-модульної системи організації навчального процесу з токсикологічної хімії є універсальна система оцінки знань, яка дозволяє враховувати усі види навчальної та наукової діяльності студента, а також дає змогу підвищити спеціальний рівень підготовки [1].

В даній роботі висвітлено основні етапи викладання токсикологічної хімії на фармацевтичному факультеті ІФНМУ.

Токсикологічна хімія – прикладна хімічна наука, яка займає важливе місце серед хімічних дисциплін в процесі підготовки спеціаліста-провізора. Вона вивчає методи ізолювання, виявлення і кількісного визначення речовин, які є отрутами і можуть надати токсичний ефект на організм людини.

Вивчення лікарських засобів в Модулі №2 необхідно майбутньому провізору перш за все для того, щоб мати уяву про можливу токсичну дію багатьох лікарських засобів, а також шляхах детоксикації і профілактики отруєнь. Гострі отруєння лікарськими засобами пов'язані в основному з самолікуванням та суїцидами в більшості країн світу. Серед них основне місце займають препарати психотропної дії: похідні барбітурової кислоти, 1,4-бенздиазепіни, фенотиазини, а також опіати і опіоїди.

Програму дисципліни «Токсикологічна хімія» поділено на 3 модулі. Кожен модуль поділяється на 2 змістові модулі. Вивчення модуля №2 проходить впродовж дев'ятого семестру (3,0 кредити ECTS), а саме 16 годин лекцій, 26 годин практичних занять, 48 годин – самостійна робота студентів. Таким чином, самостійна робота в контексті Болонського процесу навчання значно активізується у порівнянні із традиційною системою навчання. Це дає можливість кожному студенту індивідуально засвоїти нові знання, оволодіти вміннями і навичками, систематично працювати, самостійно мислити, формувати свій стиль розумової діяльності. Все це необхідне для майбутніх спеціалістів-токсикологів та закладає основи знань, вмінь та навиків для роботи в галузі хіміко-токсикологічних, судово-токсикологічних та санітарно-гігієнічних досліджень [2].

На самостійну роботу студентам виносяться теоретичні і практичні завдання, вивчення тестових завдань, які студент виконує самостійно при підготовці до практичного завдання [3]. Відповіді на поставлені завдання студент надає в письмовій формі. При підготовці до практичних занять студенти використовують методичні рекомендації для самостійної роботи, які допомагають їм перевірити рівень засвоєння навчального матеріалу. За правильні відповіді студент одержує на занятті певну кількість балів, що стимулює його до виконання такої роботи.

Згідно з принципами Болонської системи поточний контроль знань здійснюється на кожному занятті. Для систематичного контролю і стимулювання регулярного навчання студентів на заняттях викладач оцінює всі форми роботи. Зокрема, за виконання тестових завдань ставиться від 0 до 4 балів, індивідуальне опитування, розв'язування індивідуальних ситуаційних завдань оцінюється від 0 до 4 балів, виконання лабораторної роботи, практичні навички, самостійна робота - від 0 до 4 балів.

Контроль змістових модулів здійснюється на практичних заняттях та передбачає написання тестових завдань, письмових опитувань та контролю практичних навичок [4].

Підсумкова кількість балів виставляється в журналі обліку відвідувань та успішності студентів. Бали, отримані студентами на практичних заняттях, сумуються і є необхідними для допуску для складання підсумкового модульного контролю. Максимальна кількість балів, що може бути набрана студентом на всіх лабораторних заняттях у модулі №2, становить 120.

Модульний підсумковий контроль здійснюється по завершенню модуля. До підсумкового контролю допускаються студенти, які виконали всі види робіт, передбачені навчальною програмою та при вивченні модуля набрали кількість балів, не меншу за мінімальну (55 балів). Форма підсумкового контролю стандартизована і включає контроль теоретичної та практичної підготовки.

Максимальна кількість балів, яку студент може набрати під час складання підсумкового модульного контролю складає 80 балів.

Використання кредитно-модульної системи навчання значно підвищує мотивацію студентів до навчання та виконання самостійної роботи студентів. Перевагою є також використання більш гнучкої багатобальної рейтингової шкали оцінювання успішності студентів в системі ECTS, що підвищує рівень спеціальної осві-

ти для майбутніх спеціалістів в галузі хіміко-токсикологічного аналізу.

Список використаних джерел

1.Вища медична освіта і Болонський процес. Навчально-методичні матеріали наради-семінару для науково-педагогічних працівників. –К.: Міністерство охорони здоров'я, Нац. мед. ун-т імені О.О.Богомольця, 2005. -112 с. 2.Методика проведення занять у вищому навчальному закладі: Метод. реком. для викладачів / Л.Г.Кайдалова, О.О.Тєлєжкіна, С.М.Полуян та ін. –Х.:, Видавництво НФАУ; 2004. –60 с. 3.Самостійна робота студентів: Метод. реком. для викладачів / В.П.Черних, Л.Г.Кайдалова, І.А.Зупанець, З.М.Мнушко, Т.В.Карамишева. –Х.:, Видавництво НФАУ; 1999. –44 с. 4.Модульна технологія навчання: Навчально-методичний посібник для викладачів та студ. вищ. навч. закл./ Л.Г.Кайдалова, З.М.Мнушко –Х.:, Видавництво НФАУ; Золоті сторінки, 2002. –86 с.

Н. Д.Чухриенко, И. В. Василевская

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ ВРАЧА ОБЩЕЙ ПРАКТИКИ - СЕМЕЙНОГО ВРАЧА

Особенность преподавательской деятельности обусловлена умением общаться, что является основным средством, обеспечивающим реализацию процесса обучения и достижения целей учебного процесса.

Умение налаживать отношения через общение является основой деятельности преподавателя, поскольку своим примером он способствует формированию необходимых личностных качеств, которыми должен обладать каждый врач, а семейный врач особенно.

Можно проследить взаимосвязь последующих влияний: личность преподавателя влияет на личность обучаемого, что в последующем находит отражение в его способностях в конечном счете наладить коммуникативное общение с пациентами, коллегами, в том числе со специалистами разного уровня оказания медицинской помощи.

В процессе подготовки семейного врача чрезвычайно важно развить умение строить эффективные горизонтальные служебные отношения и восстанавливать испорченные отношения; правдиво говорить о своих ошибках и просчетах, анализировать их, не стараясь спрятать, а также сосредоточиваться на позитивных чертах своей работы. Необходимо научиться анализировать негативные эмоции, искать их причины и создавать позитивные установки.

Состояние психологической готовности врача к профессиональной деятельности определяют базовые (характерологические и интеллектуальные), программирующие (мотивационные) свойства личности при ведущей роли активно-положительного отношения личности к себе как специалисту, отражающего сформированность самосознания.

Коммуникативный поход позволяет быстрее сформировать психологические качества необходимые семейному врачу: умение вести беседу, четко формулировать и выражать свое мнение, выделять главное; способность оценивать психологический статус пациента и его окружения; устанавливать долгосрочные и открытые взаимоотношения с семьями и вызывать благосклонность к себе; коммуникабельность в отношениях с коллегами, в том числе с врачами узкой специализации, с целью улучшения здоровья населения.

Такой подход позволяет раскрыться у обучающихся особым личностным качествам, таким как: самостоятельность, инициативность, гибкость, критичность, интуиция, системность и алгоритмизация мышления, творческий и динамический характер мышления, играющим важное значение в развитии клинического мышления в целом.

Работа семейного врача - особый вид деятельности, характеризующийся состоянием постоянной психологической готовности в связи с тем, что семейный врач пер-

вым сталкивается со страданием, болью, умиранием, смертью; эмоциональной вовлеченностью в проблемы прикрепленных пациентов, связанные с состоянием их здоровья, практически в любых ситуациях. С психологической точки зрения болезнь рассматривается как ситуация неопределенности и ожидания с дефицитом информации и непрогнозируемым исходом - одна из наиболее трудных психологических ситуаций в жизни, частой эмоциональной реакцией на которую является страх. Эту ситуацию переживает больной, в нее «входит» врач, который призван уменьшить степень информационной неопределенности в процессе диагностического поиска, но контролировать в полной мере «человеческий фактор» он не может.

В связи с постоянными эмоциональными перегрузками, частыми стрессовыми ситуациями, дефицитом времени, необходимостью принимать решения при ограниченном объеме информации (работа на первичном уровне) с высокой интенсивностью межличностного взаимодействия специализация семейного врача предъявляет требования к самоконтролю, что необходимо учитывать на всех этапах обучения.

Специалиста первичного уровня следует обучать навыкам противостояния стрессу, информационным и эмоциональным перегрузкам, а также механизмам психологической адаптации и компенсации, в частности, конструктивным копинг – стратегиям (это то, что делает человек, чтобы справиться (англ. *to cope with*) со стрессом для высокой эмоциональной устойчивости, стабильности, психологической надежности, Понятие копинг – стратегии объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются, чтобы справиться с запросами обыденной жизни. В формировании коммуникативных копинг - ресурсов врача необходимо развивать сенситивность к отвержению. Способность воспринимать негативное отношение окружающих, в частности пациентов, которое может возникать на определенных этапах лечения, предоставляет врачу «обратную связь», позволяющую корректировать поведение во взаимоотношениях с больными. В тоже время сенситивность к отвержению не должна быть излишней. В противном случае она способствует снижению самооценки врача и в целом снижает адаптивные и компенсаторные возможности. Высокая чувствительность к негативному отношению со стороны больного заставляет врача сомневаться в своей профессиональной компетентности, отражаясь на качестве работы.

Эмпатические качества врача могут быть полезны в случаях несоответствия субъективных признаков тех или иных симптомов объективной клинической картине заболевания: при аггравации, диссимуляции, а также в случаях симулятивного поведения. При очень высоком уровне эмпатии врачу часто свойственно болезненное сопереживание, тонкое реагирование на настроение собеседника, чувство вины из-за опасения причинить другим людям беспокойство, повышенная психологическая уязвимость и ранимость - качества, препятствующие выполнению профессионального долга, с недостаточной выраженностью таких свойств, как решительность, настойчивость, целеустремленность, ориентация на перспективу. Избыточное эмпатическое вовлечение в переживания больного приводит к эмоциональным перегрузкам и физическому истощению.

Важная психологическая характеристика также составляющая психологический портрет семейного врача, - эмоциональная стабильность, уравновешенность при отсутствии импульсивности, чрезмерной эмоциональной экспрессивности, с сохранением контроля над эмоциональными реакциями и поведением в целом.

Эмоциональная стабильность помогает врачу во взаимоотношениях с больным избегать «психологических» срывов, конфликтов. Интенсивные эмоциональные реакции не только разрушают доверие больного, пугают и настораживают его, но и астенизируют, утомляя самого врача.

Напротив, душевное равновесие врача, его спокойная доброжелательность вызывает у пациента чувство надежности, способствуют установлению доверительных отношений.

В ситуации болезни, как правило, повышается уровень тревоги, приводящей к усилению эмоциональной неустойчивости, что проявляется в раздражительности, плаксивости, вспыльчивости и агрессивности. В большинстве случаев наблюдается также астения в качестве одной из наиболее распространенных и неспецифических форм психического реагирования на разнообразные внутренние и внешние психогенные факторы. Больные, с их нестабильной психикой, тревожностью, неуверенностью, беспокойством, лабильностью эмоциональных реакций нуждаются в стабилизирующей уверенности врача.

Имеет значение сформированность приемов и методов психической саморегуляции врача, которые помогают в сохранении собственной эмоциональной стабильности, психологической надежности профессионального «имиджа», устойчивого перед лицом таких разрушительных факторов, как периодические сомнения в правильности выбранного решения, отвержение со стороны коллег и многих других, которые в определенной степени обусловлены ограниченными возможностями современной медицины и невозможностью учесть и предусмотреть воздействие на организм пациента всех факторов - внешних и внутренних, органической и психологической природы.

Список использованных источников

1.Винославська О.В., Малигін М.П. Людські стосунки: навч.посібн.- з-тє вид. перероб. і доповн.- К.К: Комп'ютерпрес, 2010. -144 с. 2.Дак Д. Д.. Монстр перемен. Причины успеха и провала организационных преобразований. -2-е издание. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 320с. 3.Дзяк Л.А. Захворювання нервової системи у практиці лікаря загальної практики-сімейної медицини. – К., 2013, - 200 с. 4.Мельник Л. Практическая конфликтология для врача – Київ: Людмила Мельник, 2011.-160 с. 5.Пиз А. Язык телодвижений. – М.: Эксмо, 2014. – 464с.: ил. 6.Роль сімейного лікаря у вирішенні медичних та соціальних проблем пацієнтів з інтелектуальною недостатністю. Навчально-методичний посібник для сімейних лікарів/ за ред. д.мед.н.. Матюхи Л.Ф.- Суми: Університетська книга, 2013. – 176 с.

О. І. Шиман

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ІНФОРМАТИКИ

Сучасний учитель початкових класів має володіти відповідною системою методичних знань, умінь і навичок – знати психолого-педагогічні концепції навчання і використовувати їх як орієнтувальну основу дій у своїй практичній діяльності, вміти аналізувати і розв’язувати проблеми наступності; досконало знати вимоги, які ставляться до обов’язкового мінімуму знань змісту шкільної освіти; володіти методикою навчання відповідного предмета; творчо використовувати методичні інновації та ідеї, уміти аналізувати програму навчання, уміти грамотно подавати навчальний матеріал з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей. Тому досить плідною є позиція, орієнтована на організацію діяльності студентів педагогічних ВНЗ з метою формування в них готовності до ефективної методичної діяльності.

Професійно-методична підготовка вчителя інформатики для початкової школи – актуальна проблема сьогодення. Розвиток засобів інформатизації призвів до перегляду вікових і змістових нормативів навчання інформатики, що, у свою чергу, вимагає кардинального переосмислення цілей, змісту, засобів, методів і форм навчання інформатики на сучасному рівні, і має знайти відображення у системі підготовки вчителів інформатики саме для початкової ланки освіти. Складність здійснення методичної діяльності з інформатики пов’язана з тенденціями змін, що відбуваються в сучасній освіті, нестабільним змістом шкільного курсу інформатики, а також з оснащенням ЗНЗ різнотипними засобами комп’ютерної техніки. Звідси випливає наявність різних підходів до вивчення шкільного курсу інформатики. Саме тому, спираючись на досягнення сучасної педагогічної науки, необхідно надати майбутньому вчителю таку методичну

підготовку, яка дозволила б йому самому розв'язувати проблеми побудови шкільного навчального предмета, а саме – початкового курсу інформатики – із використанням найсильніших сторін всіх пропонованих на сьогодні підручників, посібників і варіативних ППЗ.

Насамперед, слід знайомити студентів із базовою програмою початкового курсу інформатики, з її змістовими лініями (інформація та інформаційні процеси; знайомство з комп'ютером і формування навичок роботи із ПК; використання інформаційно-комунікаційних технологій, формування логічного та алгоритмічного мислення), основними поняттями; підручниками та посібниками різних авторських колективів; а також із сучасним прикладним програмним забезпеченням навчального призначення, адже навчально-методичне забезпечення дисципліни «Сходинки до інформатики» характеризується багатокомплектністю та варіативністю. До його складу, крім підручників (сьогодні пропонується чотири їх варіанти різних авторських колективів), входять робочі зошити для учнів (більше десятка авторських розробок), посібники для вчителя (методичні рекомендації, розгорнуте поурочне планування, детальні конспекти уроків, технологія роботи з комп'ютерними програмами, методика проведення психологічного розвантажування та фізкультурних хвилинок тощо), а також різноманітні електронні ресурси. Так, для забезпечення практичної частини уроків інформатики в початковій школі рекомендується використовувати багаторічно апробовані у варіативному використанні програмно-методичні комплекси «Сходинки до інформатики» і «Скарбниця знань», створені спеціально для інваріантного курсу програма «Інформатика, 1-й рік навчання» О. В. Коршунової і комп'ютерна підтримка навчально-методичного комплекту авторів М. М. Корнієнко, С. М. Крамаровської, І.Т.Зарецької, вільно поширювані навчальні програмні середовища GCompris і Scratch, а також програмні засоби з наявного у ЗНЗ навчального програмного забезпечення та мультимедійні середовища, які адаптовані для навчання і розвитку дітей молодшого шкільного віку: ігрові завдання для формування навичок роботи з мишею і клавіатурою; середовища виконання алгоритмів; програми для підтримки вивчення основних предметів (математика, мови, природознавство, образотворче й музичне мистецтво); програми для розвитку логічного, просторового, алгоритмічного мислення, пам'яті, уваги, уяви, творчих здібностей тощо.

Знання майбутніми фахівцями можливостей застосування в початковій школі всіх видів друкованих, інтерактивних, аудіовізуальних і екранно-звукових засобів навчання сприяє розвитку розумових здібностей учнів, що відбувається через оволодіння ними уміннями розумової діяльності: перцептивної (сприймання), мислительної (логічне і творче мислення), імажинативної (уява), мнемічної (пам'ять). Це також підтримує їх пізнавальну активність шляхом засвоєння узагальнених способів самоуправління (постановка цілей, планування, самоорганізація, самоперевірка та самооцінювання, самокоригування). Використання вказаних засобів забезпечує розвиток творчих здібностей дітей зазначеної вікової групи, бажання продовжити самостійну роботу, що в цілому веде до формування активної позиції особистості в сучасному інформатизованому суспільстві.

Студентам також важливо усвідомити, що структура уроків курсу «Сходинки до інформатики» відрізняється від традиційних уроків у початковій школі та складається із трьох частин: теоретичної, практичної та розвивальної. Теоретична частина може проводитись у формі бесіди, гри, обговорення ситуацій для подання нового матеріалу або для повторення і закріплення попереднього. Друга частина – це практична робота учнів за комп'ютерами. Третя частина уроку – це виконання завдань із логічним навантаженням для розвитку логіки, пам'яті, кмітливості, ерудиції. Після кожної частини уроку обов'язково мають проводитись активні перерви для фізичного і психологічного розвантаження дітей (дихальні вправи, фізкультхвилинки і хвилинки релаксації, тематичні рухливі ігри, гімнастика для очей,

вправи для розминки рук тощо).

Опанування методики навчання інформатики в початковій школі студентами напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта в Бердянському державному педагогічному університеті повністю забезпечує розроблений нами навчально-методичний комплекс. У друкованих посібниках [1; 2] розміщено матеріал теоретичних блоків, присвячений аналізу загальних питань методики інформатики та часткових методик навчання всіх змістових ліній курсу «Сходинки до інформатики», і матеріал практичних блоків, спрямований на розуміння майбутніми вчителями особливостей реалізації всіх складових методичної системи навчання основ інформатики молодших школярів через виконання професійно-орієнтованих завдань в умовах варіативної організації навчально-виховного процесу в початковій ланці освіти. Продуктивне опрацювання кожного теоретичного блоку передбачає ознайомлення із загальною структурою теоретичних відомостей, відновлення розуміння ключових положень раніше засвоєних інформатичних і методичних дисциплін, розуміння особливостей реалізації методичної системи навчання інформатики молодших школярів. Основна мета опрацювання матеріалу практичних блоків полягає в закріпленні, переведенні у практичну площину теоретичних знань, формуванні методичних умінь і навичок. Викладання дисципліни «Методика навчання інформатики в початковій школі» передбачає два види практичних занять: семінарські заняття і лабораторні роботи. На лабораторних заняттях студентами на комп'ютері виконуються педагогічно доцільні і методично корисні завдання професійно орієнтованого спрямування.

На семінарських заняттях майбутні фахівці відтворюють три типи ролей: 1) учня – для кращого розуміння навчально-методичного матеріалу з позицій молодшого школяра і виконання тих завдань, які передбачені в курсі «Сходинки до інформатики» ; 2) учителя – розробка дидактичних матеріалів для учнів (інструкцій, завдань, питань вхідного і вихідного контролю), управління з робочого місця вчителя роботою дітей у комп'ютерному класі; 3) методиста-предметника – добір і розробка методичних матеріалів, насамперед, для себе як педагога, а також і для інших вчителів із різних дисциплін початкової школи. Останній, 3-й вид діяльності має особливе значення внаслідок об'єктивної неможливості заздалегідь забезпечити майбутніх фахівців набором конкретних методик, певної непередбачуваності конкретної педагогічної ситуації, в якій їм доведеться працювати.

Результатом освоєння студентами означеного навчально-методичного комплексу повинно бути формування в них уявлень про сутність організації процесу навчання інформатики в початковій школі на основі реалізації всіх складових методичної системи, а також умінь застосовувати сучасні дидактичні, технічні, технологічні та програмні засоби для всіх потреб навчання й виховання молодших школярів. Все це забезпечить реалізацію вимог нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти саме в напрямку формування ІКТ-компетентностей молодших школярів.

Список використаних джерел

1.Шиман О. І. Методика навчання інформатики в початковій школі : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / О. І. Шиман. – Бердянськ, 2014. – Ч. 1: Загальні питання методики інформатики. – 120 с.
2.Шиман О.І. Методика навчання інформатики в початковій школі : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / О. І. Шиман. – Бердянськ, 2014. – Ч. 2: Методика навчання змістових ліній. – 156 с.

В. В. Шинкаренко

ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Сучасна соціально-економічна ситуація характеризується тим, що багато галузей людської діяльності, у тому числі й освіта, стрімко розвиваються за

рахунок упровадження різноманітних інновацій. Інноваційна спрямованість освіти є результатом реалізації тенденцій побудови інформаційного суспільства і усвідомлення зростаючої ролі інноваційних процесів. Інновації в системі освіти набувають масового характеру і реалізуються на основі застосування нових ідей, послідовного впровадження інноваційних моделей і технологій навчання. Тому виникає об'єктивна потреба у формуванні інноваційної культури особистості викладача.

Дослідженню інноваційної культури присвячено низку праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, серед яких О. П. Аматьєва, Е. Д. Афанасьев, А. Баркер, Л. Г. Борисова, Н. В. Гавриш, Л. І. Даниленко, О. Г. Козлова, В. Г. Кремень, І. Ф. Курас, Р. В. Миленкова, В. Носков, Л. А. Холодкова, В. Н. Фокіна та ін.

Так, у Законі України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» № 433 IV від 16.01.2003 р. зазначено, що інноваційна культура є складовою інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої загальнокультурної і соціально-психологічної підготовки особистості та суспільства в цілому до сприйняття і творчого втілення в життя ідеї розвитку економіки країни на інноваційних засадах.

Дослідники О. Аматьєва та Н. Гавриш вважають, що інноваційна культура – це «такий рівень професійності, який виявляється у здатності об'єктивно оцінювати нові ідеї, у готовності творчо освоювати і використовувати у своїй роботі все нове, прогресивне» [1, с.11–13].

У розумінні Л. Овсянкіної інноваційна культура – «це процес і продукт інноваційної діяльності, тобто сукупність того, що інноватор створює і як він це створює» [2, с.9].

В. Кремінь вважає, інноваційна культура – це знання, уміння й досвід цілеспрямованої підготовки комплексного впровадження й усебічного освоєння нового в різних галузях людської життєдіяльності при збереженні в інноваційній системі динамічної єдності старого, сучасного й нового; іншими словами, – це вільне творіння нового з дотриманням принципу спадкоємності [3, с.5].

Інноваційна спрямованість формування професійно-педагогічної культури працівника освітнього закладу передбачає його залучення до діяльності із створення, опанування і використання педагогічних нововведень у практиці навчання і виховання дітей, створення в освітньому закладі інноваційного культурного середовища.

Підвищення інноваційної культури особистості передбачає формування умінь і навичок подолання всякого роду перешкод, які можуть виникнути на шляху продуктивного інноваційного мислення. Серед таких перешкод потрібно назвати наступні: 1) конформізм – бажання бути схожим на інших людей; людина боїться виказати незвичайні ідеї через боязнь виглядати смішно або не дуже розумно; 2) цензура (перш за все і особливо – внутрішня, або занадто висока самокритичність); люди, які бояться власних ідей, як правило, не бувають інноваторами; необхідна якась рівновага між обдарованістю й самокритичністю, бо дуже прискіплива самооцінка може призвести до творчого тупика; 3) страх; боязнь невдачі також сковує уяву й ініціативу; 4) ригідність; це утрудненість в зміні способів діяльності в нестандартних умовах; 5) прагнення знайти розв'язання нової задачі негайно; але надмірно висока мотивація часто сприяє ухваленню неадекватних, помилкових рішень.

При формуванні інноваційної культури особистості слід також ураховувати й перешкоди критичного мислення:

1) побоювання бути дуже агресивним; відомо, що деякі з нас ще з дитинства засвоюють думку про те, що критикувати – значить бути боязнь відплати; критикуючи чужі ідеї, ми можемо викликати у відповідь критику своїх ідей. 2) переоцінка власних ідей – ми неохоче ділимося тим, що нам подобається. 3)

надмірна стимуляція творчої фантазії; це також знижує критичність [4, с.7].

Інноваційне мислення, що генерує нові знання, напряму залежить від рівня професіоналізму інноватора, його здатності до систематичного отримання нової інформації, психологічної й діяльнісної спрямованості не на адаптацію, а на розвиток, на пошук нового.

Професійними якостями, які сприяють внесенню в освітній процес новизни високого рівня ефективності, поза сумнівом, є: 1) знання предмета; 2) технологічна культура; 3) психологічна культура.

Про психологічну культуру треба сказати особливо. Педагог знаходиться в безпосередньому контакті з людьми, більш того, – з дітьми. Зрозуміло, що необхідно володіти психологічною компетентністю тому, хто віч-на-віч, щодня, за непростих обставин повинен створювати прийнятне людям, комфортне середовище, запобігати конфліктам, викликати щирий інтерес до того, що відбувається, налагоджувати співпрацю й співдружність у колективі. Ясно, що психологічна культура потрібна не тільки педагогам, вона об'єктивно необхідна представникам багатьох професій. Без неї ніякі інновації виникати не можуть, хоча б тому, що самому новатору важче за всіх – треба не пасувати перед невідомістю, невдачею, тим більше зуміти з гідністю переносити успіх. «Вогонь, вода й мідні труби» – це доля першопрохідців. Уміти психологічно грамотно підтримувати не тільки тонус оточуючих, але й регулювати власне самопочуття дуже важливо [4,с.7].

Інноваційна спрямованість роботи вчителів визначається критеріями педагогічних інновацій, до яких належать: а) новизна, що дає змогу визначити рівень новизни досвіду. Розрізняють абсолютний, локально-абсолютний, умовний, суб'єктивний рівні новизни; б) оптимальність, яка сприяє досягненню високих результатів за найменших витрат часу фізичних, розумових сил; в) результативність та ефективність, що означає певну стійкість позитивних результатів у діяльності вчителя; г) можливість творчого застосування в масовому досвіді, що передбачає придатність апробованого досвіду для масового впровадження в загальноосвітніх закладах.

Таким чином, інноваційна культура вчителя – це професійне явище, початковою базою якого є загальнокультурні (соціокультурні) якості особистості: духовність, громадянськість, ерудиція, складова загальної культури, яка включає систему цінностей особистості, сукупність знань, умінь, навичок і норм, що забезпечують інноваційний характер педагогічної діяльності. Вони залежать від розвитку особистісних якостей педагога, рівня розвитку його творчих здібностей.

Список використанних джерел

1.Аматьєва О. Формування інноваційної культури педагога / О. Аматьєва, Н. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2002. – № 10. – С. 11 – 13. 2.Овсянкіна Л. Інноваційні процеси особистісно орієнтованого навчання у системі вищої освіти / Л. Овсянкіна // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 5. – С. 7 – 14. 3.Холодкова Л. А. Инновационная культура субъектов профессионального образования: концепция, условия формирования / Л. А. Холодкова // Инновации. – 2005. – № 7. – С. 4 –15. 4.Кремень В. Формувати людину інноваційної культури / В. Кремень // Урядовий кур'єр. – 2006. – № 81. – С.7.

Н. А. Яровицька, Ю. В. Болотова

ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ТЕСТУВАННЯ

Парадигма розвитку сучасної Вищої освіти в умовах глобалізаційних трансформацій характеризується наявністю викликів, які пов'язані з ефективністю викладання дисциплін технічного та гуманітарного профілю, а також пошуком якісних процедур оцінювання знань студентів. Одним із важливих засобів контролю та діагностики знань слухачів є тестування.

Тестування виявляється одним із об'єктивних засобів контролю, виступаючи

частиною освітніх технологій. Сучасний навчальний простір, «кліпова» свідомість, «віртуальна» реальність породжують активізацію візуальних стратегій. Дані пошуки нових форм комунікації на рівні викладач / слухач призвели до використання освітніх комплексів e-learning, із залученням екранної культури. Важливим засобом розповсюдження нових взаємовідносин освітнього штибу між студентом та викладачем виступає використання тестових завдань, які наповнюють новими змістами безпосередньо методику викладання.

Дослідники пострадянського освітнього простору в області науки тестування, такі як В.С. Афанасьєв, І.П. Подласий, С.І. Підкасистий, А.Н. Майоров, а також західні фахівці – Д.Гласс, К.Інгекамп, Дж.Стенлі та інші розглядають тести як найбільш технологічну форму проведення контролю знань, засіб моніторингу ефективності роботи освітніх систем, методичний інструментарій поєднання теорії та емпіричної складової [1,3,4,5]. Відкритий доступ до мережі інформацією, знаннями, послугами, товарами вимагає нового статусу щодо когнітивних сфер. Вчорашня модель лише простого відтворення учбового матеріалу в XXI сторіччі є неспроможною та хибною. Кумулятивний підхід потребує заміщення на аналітичну, критичну складову. Відповідь на питання, розв'язання наукової проблеми вимагає у студента критичного мислення, поєднання багатьох логічних процедур, виявлення інтегративних підходів. В цьому аспекті тестові завдання постають значно глибшими, ніж просте відтворення й пошук лише однієї відповіді. Плюральність (множинність) стає вагомим сенсом, особливо що стосується дисциплін гуманітарної спрямованості.

XXI століття – це ера викликів різноманітної спрямованості: в релігійному просторі, політичному дискурсі, освітньому плані. Саме тому постає час поєднати традиційні методи кумулятивної парадигми навчання з інноваційними розробками. Одним з таких технологічних засобів оцінювання якості знань студентів виступає освітній комплекс e-learning, який презентує вид електронного (дистанційного) навчання [2]. Даний комплекс формує новий стиль відносин в системі викладач/слухач, де головна роль відводиться студентові, а вчитель займає статус людини, яка організовує самостійну діяльність слухача. Трансформується технологія наукового, педагогічного, технологічного підходів щодо отримання знань та інформації [2,6]. Це, в свою чергу, призводить до слідування певним правилам та алгоритмам, наприклад, вводиться скорочення й логічне структурування тексту, зміст розбивається на невеликі абзаци, структура тексту дозволяє слухачеві швидко опанувати програмний матеріал завдяки ключовим поняттям-паролям з тієї чи іншої спеціалізації. Центральною фігурою в освітньому просторі постає учень (студент). В цьому аспекті глобальною проблемою виступає створення програмно-методичних, навчально-технологічних комплексів, які ініціюють шлях поступу від класичної освітньої схеми до особистісної, орієнтованої на педагогіку розвитку. Потужним реформаторським доробком виступає залучення до педагогічної освіти тестових завдань – своєрідних моделей якості знань, механізмів організації комплексної перевірки всієї групи, потоку, класу.

Тести – це технологічний засіб інтелектуального розвитку, який ініціює активізацію навчання, підвищення якості знань, ефективність завдань [1]. Важливим аспектом даної реалізації постають вимоги до тестів, а саме лаконічність, логічність висловлювання, адекватність інструкції щодо форми й змісту завдань.

Актуальною постає задача посилення самоосвітнього характеру когнітивних процесів студента, що досягається допоміжними методами, наприклад, коли до тестів залучають завдання не з однією правильною відповіддю, а декількома. Також складають тести, в яких навмисно пропонують неправильну, але правдоподібну відповідь в завданнях, що складаються з вибору одного чи декількох варіантів. Даний метод називається дистрактор (від англ. to distract – відволікати); таким чином, він використовується в процесі тестування для відволікання уваги по відношенню до правильної відповіді. Отже, когнітивний, педагогічний, психологічний сенс дистрактору заключається «у створенні інтерферентного середовища тесту-

вання, яке розвиває рефлексивне мислення» [2, с. 135]; дана методика активно залучалась на семінарських заняттях з курсу філософії на архітектурному та санітарно-технічному факультетах ХНУБА.

Висновки: тести дистрактного типу уособлюють діагностичний засіб контролю якості знань; дистрактне тестування детермінує професійні компетенції студентів; освітні методи е-парадигми (дистанційне навчання) наповнюють новими стратегіями універсальну модель формування наукового знання за Т. Куном, формуючи єдину європейську освітню платформу. А саме головне, що завдяки цьому у студентів розкривається стимуляція навичок конкурентної боротьби в навчальному просторі.

Список використаних джерел

1. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. 2005 г. М.: Центр тестирования, 2006. – 152 с. 2. Аванесов В.С. Применение тестовых форм в e-LEARNING с проведением дистрактного анализа . /Образовательные технологии. – 2013. – №3. – С.125-135. 3.Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М.: Педагогика,1991. – 240 с. 4.Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. – М.,2001. 5.Гласс Дж. Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. - М.: Прогресс, 1976. - 494 с. 6.Компьютерная технология обучения. Словарь-справочник /Под ред. В.И.Гриценко, А.М.Довгяло, А.Я.Савельева. - Киев: Наукова думка, 1992. - 652 с.

С. И. Шитов

ЭТНОПЕДАГОГИКА И ЕЁ ПРОБЛЕМЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ

Как известно, одним из важнейших завоеваний эпохи Просвещения явилось стимулирование общественного интереса к национальным аспектам культуры, проблемам этнопедагогики или народной педагогики (несмотря на то, что по мнению ряда исследователей, эти понятия не совсем тождественны*, мы будем в дальнейшем использовать их как синонимы). Как известно, серьезный акцент на необходимости исследования этнических аспектов культуры был сделан в свое время И. Гердером, Ф. Шиллером, Й. Гете и это стало одной из отличительных особенностей немецкого Просвещения. Философско-педагогическое обоснование этнопедагогика получила в наследии Кирилло-Мефодиевского братства, Г.Сковороды, Яна Коменского, И.Франко, К. Ушинского и др. Чем объяснить актуальность народных традиций в воспитательной и образовательной сферах?

Прежде всего, народная педагогика имеет дело с семейным воспитанием, влияние которого начинается в самый ответственный период становления ребенка как будущей личности. Происходит это еще задолго до его поступления в официальные учебные заведения.

В школьные годы и, впоследствии, в период вузовского обучения эффект воспитательного воздействия начинает постепенно снижаться и далее мы уже можем говорить лишь об определенной корректировке поведения с использованием разнообразных стимулов. Именно в этот ранний период формируются личностные качества и проявляются способности детей к определенным видам профессиональной деятельности. Не случайно Платон, проектируя свое «идеальное» государство, предлагал проводить «селекцию» учеников еще на школьной скамье с учетом их будущей специализации. По его мнению, в данный возрастной период уже возникают склонности учеников к военному делу, земледельчеству или же к философским наукам.

Собственно говоря, это и стало основой, на которой «взросло» известное учение Григория Сковороды о так называемом «сродном труде», то есть деятельности, к которой человек, по мнению философа, имеет изначальную предрасположенность. А такой труд, считал Г.Сковорода, является обязательным условием высокой практической эффективности в избранной сфере, а также важным средством достижения сча-

стья. Причем Г.Сковорода не просто размышлял или теоретизировал по этому поводу. Известен эпизод его биографии, когда он, будучи преподавателем Харьковского коллегиума, убедил епископа (исполнявшего функции ректора) отчислить более 40 студентов из-за их непригодности к обучению в заведении данного типа.

В наше время совсем не случайным является тот факт, что нацеленность этнопедагогики на выявление творческого потенциала детей, начиная с самого раннего возраста, формирование соответствующих личностных параметров, приобретает такой большой вес.

Еще один важный момент – этнопедагогика формирует осознание человеком своей культурной идентичности, то есть принадлежности к той или иной национальной группе и к определенным системам духовных ценностей. А они, в свою очередь, как известно, являются связующими звеньями с ценностями общечеловеческого уровня. Мало того, именно ощущение индивидом своей принадлежности к конкретной культуре или культурной группе формирует ценностное отношение и к самому себе, к окружающим людям, обществу и миру в целом. В свое время К.Д. Ушинский (1824-1870 гг.) сформулировал один из ведущих принципов этнопедагогики: освоение духовного наследия культуры собственного народа является обязательным условием понимания и усвоения ценностей мировой культуры. И на этом принципе, по его мнению, должно строиться все содержание школьного образования [2].

Утрата чувства культурной идентичности может привести к маргинализации, психологической патологии, асоциальному поведению.

Такое распространенное ныне явление, как терроризм, среди множества причин своего появления имеет и те, которые связаны с «несрабатыванием» или вообще отсутствием в определенных жизненных ситуациях тех установок, которые должны были сформировать педагогика в процессе становления личности. Часто люди, приходящие в ряды террористических организаций в свое время оказывались объектами чрезмерно жестокого отношения со стороны окружающих. И теперь они убеждены в том, что в позиции жертвы должны быть другие. Насилие становится их психологической потребностью. Происходит деперсонализация: человек перестает ощущать себя личностью, «сбивается» с другими в «стаю» и демонстрирует агрессивность ко всем, кто не разделяет ее локальных мировоззренческих установок.

Важно отметить, что для формирования активных членов подобных объединений нередко используются (в том числе и на государственном уровне, если речь идет о режимах террористического типа) отдельные элементы этнического воспитания, вырванные из контекста и связей с общечеловеческими ценностями, ориентированные на формирование чувства национальной исключительности (например, «Гитлерюгенд» в фашистской Германии). В воспитательный процесс (если его можно так назвать) активно внедряется принцип этноцентризма, предполагающий не просто оценку окружающих через призму традиций и норм своей этнической группы как эталона, но и формирование откровенно агрессивного отношения к «чужакам» и к взглядам, которые они исповедуют. Желаемый итог подобного воспитания немецкой молодежи Гитлер сформулировал следующим образом: «Я хочу видеть в ее взоре блеск хищного зверя» [2].

В приведенных выше примерах намеренно игнорировался ключевой момент, без учета которого процесс формирования полноценной личности становится совершенно невозможным. Речь идет о необходимости соблюдать баланс между естественным вниманием к своей культуре, ее ценностям, идеалам и традициям, с одной стороны, а с другой – уважительным отношением к духовному наследию других этносов и универсальным ценностям общечеловеческого уровня. Не случайно, среди проблем, традиционно изучаемых этнопедагогикой, повышенное внимание уделяется не только своеобразию целей, задач и средств, характерных для конкретного этноса, но и сравнительному анализу специфики обучения и воспитания у представителей разных национальностей.

Проблемы, с которыми сталкивается современная система школьного и высшего образования при формировании личности (а не просто специалиста в отдельной области), усиливает значимость этнопедагогики и народных традиций в этом плане, одновременно резко увеличивая ответственность тех, кто причастен к этому процессу.

И последнее. Фактором, вселяющим надежду на восстановление авторитета этнопедагогики и народных традиций обучения и воспитания, является ренессанс национального сознания, начавшийся в европейских странах в 60–70-е годы прошлого века. Это была своеобразная реакция на развернувшиеся процессы мультикультурализма, унификации духовной и материальной культуры, глобализации.

Усиление этнического самосознания является следствием стремления этносов сохранить самобытность, свой язык и уникальность своей культуры. Данное явление, охватившее многие страны мира, получило название этнического парадокса современности и в настоящее время рассматривается как одна из характерных черт развития человечества во 2-й половине XX века [3].

Примечания

*****В частности, под народной педагогикой понимают эмпирический материал, связанный с воспитательным процессом, стихийно накапливаемый на рациональном и чувственно-эмоциональном уровнях на протяжении длительного времени. Народная педагогика не считается наукой. А этнопедагогика обычно рассматривается как отрасль педагогической науки, имеющая свою систему целей, задач, методов и приемов воспитания и обучения, традиционных для каждого конкретного этноса.

Список использованных источников

1.Предмет и задачи этнопедагогики:[Электронный ресурс] – Режим доступа: http: //isinans.narod.ru/index/0-5. 2.Цит.по: «Гитлерюгенд» // Энциклопедия Третьего рейха /Сост. С.Воропаев.- М.:Локид; Миф, 20http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/stef/00, с.183. ***3.****Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/stef/.*

СЕКЦІЯ ІІ.
ВИЩА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ. РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ю. А. Шабанова

ИНТЕГРАЦИЯ ИДЕЙ ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСВО ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Вопрос парадигмального обновления высшей школы в контексте перспектив профессионального образования и автономии ВУЗов Украины обретает актуальное звучание в контексте антропологической проблематики. В этой связи, первичным является не содержание образования, а обновление методологии преподавания, которая обусловлена необходимостью перехода от концепции трансляции знания и узкой подготовки специалиста к формированию способности к самонаучению и саморегуляции на основе развития творческих способностей личности. При этом основной целью образовательного процесса в высшей школе становится не односторонняя подготовка интеллектуала, а формирование целостного человека с гармоничным взаимодействием интеллектуальных, волевых, чувственных, духовных и телесных аспектов личности. Критерием такого образования являются не столько знания как абсолютизация результатов образования, сколько уровень способностей выпускника ВУЗа применять, развивать и добывать новые знания. То есть образование призвано научить развиваться, саморазвиваться, путём постоянного становления личности и разворачивания потенциала индивидуального. Так формируется обновлённое содержание парадигмы высшего образования, осуществляющей переход от методологии стандартов массового обучения к методологии индивидуального творческого развития; от педагогики передачи знаний к педагогике развития, самопознания и становления целостной личности.

В этой связи, антропософские идеи вальдорфской педагогики, основанной австрийским философом и мыслителем конца XIX - начала XX века Рудольфом Штайнером, могут быть положены не только в основу реформаторского движения в начальном и среднем образовании, для которого она была первоначально создана, но и послужить методологическим фундаментом для пересмотра педагогики высшей школы. Идейным основанием вальдорфской педагогики, является антропософия (antropos – человек, sophia – мудрость), согласно которой педагогика является наукой о человеке в совокупности трех составляющих: тела (опорно-двигательная система, обмен веществ, действенно-волевая сфера), души (сердце, дыхательная система, сфера эмоций) и духа (мозг и нервная система, интеллектуальная сфера). Школьная педагогика строиться на данной трёхчленной структуре, отображённой в организации вальдорфской системы обучения в соответствие с возрастными особенностями семилетних периодов. Первые 7 лет жизни – «раннее детство» – вклад в физическое развитие; с 7 до 14 лет – «детство» – вклад в эмоциональное развитие, с 14 до 21 года, – «отрочество и юность» – вклад в духовное становление человека.

В Украине возрастные границы большинства студентов, обучающихся на бакалавра, вписываются в период от 17,18 лет до 21, 22 лет. Таким образом, третий период вальдорфской возрастной периодизации совпадает с традиционным обучением в высшей школе. Но в современной высшей школе возрастные особенности студента практически не учитываются, а образование носит массовый характер прагматично-прикладной профессиональной подготовки. Формируется механизм педагогической индустрии, в которой знания становятся «продуктом», а носитель

знания – её «покупателем» или «продавцом» . Дабы не привести систему профессионального образования к смысловому абсурду, необходимы содержательные обновления, которые позволят одухотворить систему высшего образования, вернув в его лоно гуманистических ценностей.

Базовые принципы вальдорфской педагогики, основанные на антропософии Рудольфа Штайнера, могут быть положены в основу обновлённого подхода к образованию в современной высшей школе. Кратко остановимся на них.

Весь мир – проявление духовного и человек, имея духовную природу, «начинает всё более и более осознавать, что в самой глубине сущности своей он принадлежит к духовному миру» [1, с.103]. Структура мира, человека и общества отражают уровни проявления духовного в виде троичности чувства, мышления, воли. Система высшего образования должна учитывать данную троичность, а не гипостазировать интеллектуальный аспект обучения. Только целостный человек способен гармонично реализовываться в обществе.

Образование и образовательные институты – открытая система, которая направлена на постоянное развитие и творческое расширение. Таким образом, образование в высшей школе должно быть не подготовкой к конкретной профессиональной деятельности, а образованием для творческого развития, для формирования способности к осознанной жизнедеятельности.

Система образования выстраивается из потребностей индивида, а не из стандартов, под которые подгоняются индивидуальные особенности каждого, нивелируя неповторимые творческие возможности личности.

Основой штайнеровской антропософии является понимание человека как незавершенного проекта, как существа в становлении. Задача образования – способствовать отделению человека от стереотипа общего путём развития индивидуального. Так до 21 года, согласно антропософии Штайнера, у молодых людей формируется способность к оценке, выражению собственного суждения, умение систематизировать, мыслить, определять ценности и цели. На первый план выходит логическое мышление, задача которого связывать структуры познания, формировать целостную картину мира, определяя в ней себя и свои задачи в контексте эволюции.

В высшем техническом образовании, ориентированном на сциентистскую парадигму, сформированную в XVII веке на основе декартовского тождества бытия и мышления, проблема отчуждения человека стоит наиболее остро. Современное научное мировоззрение отводит человеку роль наблюдателя в науке и философии. «Современного философа, – подчёркивает Рудольф Штайнер, – вполне устраивает роль зрителя в мире, его устраивает его положение в только умерщвляющем элементе познания» [2, с.53]. Категоричность и абсолютизация понятий и законов, продуцируемых описательным интеллектом вне духовных ценностей, является результатом одностороннего развития научного мышления. Современное высшее образование призвано опираться на методологию целостного обучения, которое в высшей школе обеспечивается не только интеллектуальным мышлением, но и образной деятельностью, художественным видением, чувственной волей и одухотворённым разумом. На данном этапе формирования личности важно собрать все формы развития индивидуальности в виде этапов подражания, знания и осознания в новом качестве воспроизведения целостности. В этой связи интеграция идей вальдорфской педагогики в систему высшего образования приводит к формированию целостной личности, все структуры сознания которой пребывают в органичном взаимодействии.

Каковы же в современное пространство высшей школы? Тезисное изложение материала позволяет лишь очертить возможные пути интеграции антропософского концепта вальдорфской педагогики в современную высшую школу.

Создание атмосферы научного творчества, которое возможно на базе индивидуальных программ, путём сокращения массовых лекций и расширение спектров исследовательских заданий и творческих работ. В этой связи европейский опыт

фасилитаторства и тьютерства в виде деятельности наставника, который не поучает, а сопровождает, не назидает, а направляет – требует максимального внедрения в учебный процесс.

Бесценным для формирования целостной личности, является принцип междисциплинарности, который практически отсутствует в высшей школе. В частности, гуманитарное образование существуют в качестве незначительного дополнения к инженерным специальностям в технических университетах, а в гуманитарном образовании естественнонаучным знания практически не уделяется внимание. При этом человек-духовный оказывается невостребованным ни в техническом, ни в гуманитарном образовании. Решение этой проблемы высшей школы состоит в создании авторских командных проектов, куда могут входит студенты различных специализаций, индивидуальные качества которых получат максимальное развитие в решении единой задачи.

Творческий потенциал преподавания авторских курсов авторитетных учёных, возглавляющих научные школы позволяет расширить педагогическую свободу в условиях современной автономии ВУЗ.

В этой связи, реализация идеи вальдорфской педагогики в системе высшего образования возможна путём формирования сознания преподавателей высшей школы, готовых развернуть свой духовный потенциал в сотворчестве с индивидуальностью студента.

Список использованных источников

1.Штайнер Р. Теософия. – М.: Амрита, 2012. – 160 с. 2.Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики. – М.: Парсифаль, 2005. – 200 с.

О. О. Осетрова

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасні реалії, в яких опинилася Україна та й цілий світ (згадаймо трагічні події в Сирії, Франції тощо), вимагають конструктивного діалогу як між окремими людьми, так і між цілими державами. На зазначену конструктивність має бути націлена й сучасна система вищої освіти, що можливо за умов акценту на змістових модулях соціально-гуманітарних дисциплін, які розкривають сутність смислостверджуючих життєвих настанов.

Соціальна робота – молода наука, але роль її у сучасному соціальному бутті постійно та невпинно зростає, набираючи широких обертів, що детерміновано необхідністю з’ясування й вирішення багатьох соціальних проблем, котрі позначаються на якості життя сучасної людини. При цьому слід відмітити, що *соціальна робота* однією зі своїх стрижневих цілей має формування моральних, соціальних, світоглядно-культурних цінностей сучасної людини. Характерною ознакою *соціальної роботи* слугує те, що як наука вона почала розвиватися після визнання професії соціального працівника.

М. Річмонд, авторка книги «Дружній візит до бідняків: керівництво для тих, хто працює у благодійних організаціях», уперше виклавши науково обґрунтовані методи соціальної роботи, відзначила, що функція соціальної роботи як науки безпосередньо полягає у розробці та систематизації знань щодо соціальної сфери й специфічної соціальної діяльності.

Визначаючи статус соціальної роботи, слід пам’ятати, що вона являє собою теоретико-прикладний масив знань, компетенцій, спрямований на дослідження, з’ясування й розробку стратегій подолання тих складних життєвих проблем, що супроводжують соціальний розвиток.

Напрямів соціальної роботи *сьогодні* багато, але вважаю за необхідне виділити декілька ключових, що стосуються як соціального буття українського народу в цілому, так і університетської студентської громади:

1) соціальна робота в умовах суспільних трансформацій;
2) формування світоглядної культури студентської молоді;
3) формування здорового способу життя студентів – активних громадян, покликаних до вирішення сучасних соціальних проблем тощо.

Адже саме класичний університет, яким є Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, слугує тим джерелом, котре поширює *соціальні знання*, сприяючи вихованню громадян із соціально-активною життєвою позицією. У зв'язку з цим слід відмітити, що ДНУ імені Олеся Гончара слугує могутнім соціально-виховним середовищем.

Соціальне знання – це знання про суспільство, яке дає змогу людині успішно брати участь у суспільному житті. Набуття студентами соціальних знань наслідком своїм має підвищення їх соціальної грамотності, необхідної в процесі суспільного розвитку. Мова йде про виховання в Університеті глибоко розвиненої Особистості, затребуваного Фахівця, здатного надати кваліфіковану допомогу й сприяти досягненню *загального блага*, що можливо тільки у конструктивній творчій духовній атмосфері. Ця атмосфера здатна розвиватися тоді, коли її стрижень утворений з вагомих світоглядних настанов, що охоплюють культурно-ціннісні та моральні орієнтири, здатні надати могутній конструктивний імпульс студентській молоді.

Таким чином, Університет, зокрема – класичний Університет, покликаний навчити студента вільно мислити, що необхідно для розбудови громадянського суспільства, котре базується на розвиненому механізмі соціального партнерства. Зокрема, соціальна робота покликана сприяти формуванню світогляду студентів, розкриваючи перед ними перспективи соціального розвитку України в умовах сьогодення, що вимагають зосередження уваги суспільства на вирішенні проблем щодо забезпечення соціального захисту, створення соціальних гарантій та умов для соціальної адаптації у безпосередньому життєвому полі особистості: сім'ї, соціальному оточенні, громаді, країні.

Г. О. Штомпель

ТЕРЦІАРНІ ПЕРЕШКОДИ РЕФОРМАМ У ПЕРЕХІДНИЙ ПЕРІОД

'Перехідний' позначає згідно зі ст. 45 Угоди про євроасоціацію період, що починається з набуттям нею чинності. Ця Угода розглядається у Стратегії сталого розвитку «Україна - 2020» як «інструмент та дороговказ для своїх перетворень» . Так, за глобальним індексом конкурентоспроможності Україна в 2020 р. має увійти до 40 кращих держав світу, зважаючи на те, що у 2014-2015 рр. вона ще посідає 76 місце. Вирішальним у досягненні конкурентоспроможності є кадри, насамперед, працівники знань вищої категорії, тобто після здобуття першого ступеня – суб'єкти постдипломних кваліфікацій [2, с. 173–174 та ін.]. Інтелектуальний капітал цих працівників формується, передусім, у службовому (*in-service*) постбакалавраті терціарної освіти та породжує значну частку валового внутрішнього продукту розвинених країн. Дослужбовий (*pre-service*) і посадовий постбакалаврат можна представити схематично відповідно до ст. 200 Міжнародної стандартної класифікації освіти 2011 р. (Табл. 1).

Таблиця 1

Дослужбовий і посадовий постбакалаврат терціарної освіти

ТЕРЦІАРНА ОСВІТА (охоплює академічну, просунуту професійно-технічну та професійну едукацію)		
ДОСЛУЖБОВИЙ (переважно ступенева вища освіта)	**ПОСТБАКАЛАВРАТ** (за маршрутами дослідження, навчання та їх поєднання)	**ПОСАДОВИЙ** (здебільше міжступенева післядипломна освіта)
докторат (доктор філософії тощо)	етап 3	постдокторський
	етап 2	магістерсько-докторський
магістр	етап 1	бакалавро-магістерський

Зіставлення вітчизняних реалій та європейських ідеалів для виваженого формулювання науково-освітньої політики підштовхує до думки про наявні перешкоди реформам у перехідний період, зокрема такі, що засвідчуються у системі терціарної освіти. З одного боку, на заваді постає *недостатня взаємодія освіти, досліджень та інновацій*, не зважаючи на залученість України з 2005 р. до ЄПВО (Європейського простору вищої освіти), у першу чергу, до другого й третього циклів [1 та ін.], а також ЄПД (Європейського простору досліджень), зосібна через участь у програмі Горизонт-2020 тощо [4 та ін.]. Також заважає реформам застаріла Національна система кваліфікацій, включно з найвищими рівнями Національної рамки кваліфікацій, що *залишається осторонь європейської верифікації* [5; 6 та ін.].

З іншого боку, уявна і здебільше вербальна п*рихильність* частни політичної еліти, законодавців, науковців і населення *до начебто справжніх цінностей*, що набули актуальності за час ведення АТО і долання урядом кризових явищ, затьмарюється чинними нормативно-правовими актами, інколи з радянської доби, фрагментарністю паралельних законопроектів про освіту, науку та науково-технічну діяльність, їх вибудовуванням на діаметрально протилежних аксіологічних засадах і за явної методологічної упередженості та необ'єктивності [3 та ін.]. Наприклад, порівняння професії вчителя, найбільш чисельного загону працівників знань вищої категорії, в Україні та ЄС засвідчує впливовість у їхній вітчизняній первинній та післядипломній підготовці застарілих інтерпретацій та історичних стереотипів минулої доби, як і пустопорожню риторику про децентралізацію управління освітою запрошених різнорівневих керівників та ігнорування порівняльних досліджень тощо [4; 5; 7 та ін.].

Результати зіставлення вітчизняних реалій та європейських ідеалів допомагають зрозуміти, що, по-перше, недостатня взаємодія освіти, досліджень та інновацій пояснюється відсутністю уваги до взамовідношень і вазаємозалежностей. Інновації не розглядаються як продуктивна сила поза партнерствами підприємств з терціарними закладами, коли наукоємні послуги (knowledge-intensive services) прокладають шлях до регіональної концентрації у кластерах сукупно нарощуваного знання та його консультативного поширення. Оцінювання відношень і залежностей взаємодії освіти, досліджень та інновацій нехтує досвідом Фландрії, де надання питомої ваги актуальним параметрам бакалавро-магістерських і докторських службових студій сприяє піднесенню якості взаємодії.

По-друге, міжнародні та європейські підходи й класифікації декларуються, але їхній документальний зміст не викладається українською мовою (на кшталт Додатку XLI Угоди про євроасоціацію до глави 23 *Освіта, підготовка і молодь* розділу) і не вкладається у щоденні справи. Так, відсутній вітчизняний переклад більщості міжнародних класифікацій, термінів і національних аналогів Тезауруса для освітніх систем у Європі тощо. Замість визнаного розрізнення професійних (*регульованих професій*, що тільки частково відповідає класифікації Міжнародної організації праці) і непрофесійних трудових занять застосовується 'професія' відповідно до колишніх уявлень (навіть обраними національними представниками роботодавців). Термін 'колектив', який не вживається у державних мовах за межами колишнього соцтабору, набув популярності на радіоканалі «Культура» та серед окремих фахівців Національної академії педагогічних наук, особливо після законодавчого засудження комуністично-радянської практики та ідеології. Відтак зміна аксіологічних засад не стає характерною для реалізації реформ, чому зразком є відсутність визнання *терціарної освіти* як нового явища у правовому полі України.

По-третє, зіставлення показує, що першочерговим пріоритетом здійснення реформ є не просто відхід від моделі централізованого керування державою, що вимагає залучення громадян, насамперед, працівників знань вищої категорії, до різнорівневого (мережевого) управління, а також дотримання балансу національних і місце-

вих інтересів через деінституціоналізацію контроля, розподіл ресурсів заради безпеки та кращого способу життя людини в Україні. Підвищення значення мережевого управління вимагає, зокрема відмови від ритуальної поведінки керівника й підлеглого у розв'язанні проблемних, а також виконанні творчих завдань, що здебільше властиві тимчасово проектній та, до меншого ступеня, більш постійній процесній організації управлінської діяльності. Своєрідність терціарної освіти у порівнянні з вищою зумовлюється більшою диверсифікованістю ВНЗ та інших просунутих професійно-технічних і професійних інституцій на зразок Європейського інституту інновацій у Відні та Університету імені короля Абдулли у Саудівській Аравії; партнерствами з підприємницькими організаціями за участю науково-педагогічного персоналу для долання інноваційної інертності; менеджеризмом, що розглядає освіту як товар, і збереженням освіти як суспільного блага, зокрема для соціальної мобільності більш обдарованих; врахуванням вимог ринку праці тощо.

Зрозуміло, що долати терціарні перешкоди варто розпочинати зі зміни кадрової політики. Перш за все, з призначення тих посадовців, які не підлягають люстрації та не зрадили у складних обставинах інтересів держави заради власного добробуту та інших егоїстичних потреб за рахунок колег і оточення. Втілення потребують європейські, національні та етнічносамобутні цінності людини, що окреслюють її ідентичність в умовах глобалізаційних змін замість поширення давно віджилих ідеологем, якими рясніють правові і нормативні акти та нові законопроекти. Без нової редакції Національної рамки кваліфікацій, Закону України «Про вищу освіту», актів принципово іншої якості рамкового законопроекту «Про освіту», як і підзаконних, перешкоди реформам залишаються нездоланими.

Список використаних джерел

1.Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні: монографія / Колектив авторів: Бугров В., Гожик А., Жданова К., Зарубінська І., Захарченко В., Калашнікова С. Козієвська О., Линьова І., Луговий В., Оржель О., Рашкевич Ю., Таланова Ж., Шитікова С.; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 156 с. 2.Термінологічний словник з основ підготовки науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти [Ануфрієва О. Л., Гузій Н. В., Ляхоцький В. П. та ін.] ; за наук. ред. Є. Р. Чернишової.– К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. – 230 с. 3.Штомпель Г. О. Методологічні загрози реформуванню післядипломної освіти працівників знань / Г. О. Штомпель // Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми перспективи : матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Умань, 2 листопада 2015 р.). – Умань : ФПО Жовтий О.О., 2015. – С. 297 – 299. 4.ERAC Peer Review of the Spanish Research and Innovation System. Final report. – Madrid, Brussels : The European Commission, 2014. – 83 p. 5.Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2015: Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2015 / [European Commission. EACEA. Eurydice.]. - Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. - 72 p. 6.The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report / [European Commission. EACEA. Eurydice.]. - Luxembourg: Publications Office of the European Unionб 2015. – 300 p. 7.The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. / [European Commission. EACEA. Eurydice] Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. – 134 p.

И. А. Аврахов, И. С. Терехин

ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ИХ СОЦИАЛЬНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

С учетом растущего кадрового спроса на высокопрофессиональных специалистов в сфере современного промышленного хозяйства нужна *общая стратегическая концепция* развития образования и науки в стране. Разработка и реализация такой концепции должна быть возведена в ранг *ведущей* политико-экономической деятельности государства. Только такая ориентация позволит создать ту требуемую материально-техническую и социальную базу для вузов, без которой невозможна никакая

современная продуктивная система образования и ее национальный престиж.

Для обеспечения комплексного единого образовательного пространства страны необходимо четко и ясно *скоординировать задачи* высшего образования с перспективными задачами развития экономики. Другими словами, система высшего образования должна ориентироваться не на текущие, временно сложившиеся, конъюнктурные запросы предприятий (хотя и это надо), а на общую стратегию экономических реформ с глубинным осознанием национальных интересов Украины и ее реальных потенциальных ресурсов. Это в свою очередь потребует создания серьезных приоритетных научных центров, экономически востребованных и финансово оправданных.

В условиях плодотворной скоординированности задач вузов и промышленных предприятий на магистерском уровне возможен самостоятельный выбор программ подготовки с учетом целевой ориентации. Самостоятельный *выбор магистерских программ* предполагает не только целенаправленное повышение уровня знаний, но и формирование дееспособности для оперативного вхождения в хозяйственную структуру страны, решая существенным образом проблему трудоустройства выпускников, с одной стороны, и проблему переобучения (переориентации) специалистов на предприятиях, с другой. Кроме того, подготовка магистров должна предполагать не простое «ученическое» освоение учебных программ, а, прежде всего, *обязательную работу в научно-исследовательских и конструкторских центрах*, по результативности которой определяется правомочность получения соответствующей степени.

Желательно повысить в глазах работодателя и самого студента *престиж статуса бакалавра*, который воспринимается обычно как неполноценная квалификация. Видимо, надо четко определить те структуры предприятий и профессии, где возможно наиболее продуктивное (и почетное) использование такого уровня подготовки.

Вообще двухуровневая система высшего образования должна быть как-то скоординирована с системой школьного образования в старших классах (учебные программы, профориентация учеников, дифференциация способностей и т. д.).

В идеальном варианте высшее образование должно всегда *опережать* социально-экономические реалии общества – видя настоящее, смотреть в будущее. И в век новейших технологий ключевой проблемой является подготовка таких специалистов, которые способны решать историческую судьбу общества. Но «идеальный» *образ нового специалиста* остается размытым как в головах студенческой молодежи, так и в сфере политики высшего образования. Объективной причиной тому могут служить нерешенные проблемы, связанные со стремительными инновационными переменами в современном обществе и необходимостью реформирования социально-экономической структуры стран и регионов в условиях интернационализации и глобализации общественных процессов (не говоря о «самобытных» проблемах отдельных стран). Это в свою очередь связано со взаимоопределяющими ресурсами экономики и финансов. Субъективные причины имеют обычно свой простой диапазон – от нежелания до неумения.

Можно говорить о методологических, дидактических, кадровых и прочих недостатках системы образовательных учреждений. Но качество высшего образования в большей мере зависит от того, как будущий выпускник *идентифицирует себя*, как молодой специалист, с реальным статусом в социально-экономической структуре общества, и что предоставляет ему общество для *реализации его личностных, гражданских и профессиональных ориентаций*. От этого напрямую зависит отношение учащегося к получению образования вообще, выбор приоритетных для него дисциплин, соотношение гуманитарной и инженерно-технической подготовки, объем и перспектива его научной работы и т. д.

Затянувшиеся реформы без каких-либо определенных результатов лишают молодежь уверенности в будущем, дезориентируют ее в плане перспективных позитивных ценностей, деформируют мотивационную структуру при выборе про-

фессии. Свою роль в усилении скептицизма и пессимизма играют такие факторы, как правовая незащищенность, распространение коррупции, семейно-бытовая неустроенность, дефицит культурных ценностей и т. п. *Кризис занятости*, истоки которого берут свое начало еще с перестроечных времен, решающим образом сказывается на профессиональной ориентации поступающих в вузы, в которой до сих пор доминирует престиж денег и власти, а не знаний и учебы. Он же породил и *дисбаланс гуманитарного и технического образования*: избыток специалистов в области права, менеджмента, психологии, социологии, языка сопровождается существенной недостачей технических специалистов. А ведь промышленность – основа всей экономики, и сложившийся дефицит инженерно-технических специалистов обусловлен тем, что она (как и система образования и науки) до сих пор остается без должного внимания со стороны государственной политики. С точки зрения стратегической перспективы экономики именно инженерно-технические профессии должны стать приоритетными, по праву элитными.

Социальная неустроенность, кроме того, порождает так называемую «утечку мозгов». Зачастую современный выпускник (как правило, хороший специалист), не имея надежной перспективы трудоустройства, пополняет ряды эмиграции, увеличивая дефицит квалифицированных работников в национальной экономике.

Современный кризис ценностных ориентаций связан с отсутствием смыслового осознания перспективы и отражает, по сути, *разрыв с будущим*, относительно которого нет четких критериев и гарантий полноценного бытия. В стремлении самоопределиться человек испытывает «шок от настоящего» . Особенно трудно приходится молодежи, не имеющей жизненного опыта, но ощущающей груз своей ответственности за грядущее. Целью системного гуманитарного образованиия и воспитания молодого поколения является *гуманизация сознания* на основе ценностно-смыслового видения и адекватного понимания особенностей современной жизни. Нельзя забывать тот факт, что чисто технократическое сознание подавляет смысловое сознание, и техногенное утилитарно-рационализированное общество способно превратить личность лишь в без(д)умного субъекта неуемного производства и потребления.

Сегодня количество накопленных материальных благ подчинило духовное качество человека, что может быть чревато нравственным вырождением и фатальной потерей контроля над угрожающей перспективой. Только глубокая социальная ответственность в контексте подлинно человеческих ценностей может быть критерием истинного профессионализма в современном обществе. Поэтому формирование соответствующей ценностно-ориентационной структуры личности должно стать в число первоочередных комплексных задач гуманитарной деятельности всех общественных институтов, начиная с государства.

С. Ф. Агарков, Е. А. Толстикова

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных условиях главной задачей украинской образовательной системы является обеспечение адекватного качества образования на основе его фундаментальности и соответствия потребностям личности и государства. Общество нуждается в специалистах нового типа, владеющих разносторонними знаниями, высоким уровнем профессиональной компетентности, способностью адаптироваться к новым социально-экономическим условиям, а также умением ориентироваться в современном информационном пространстве. Перечисленные качества позволяют специалисту быть конкурентоспособным в современных реалиях [1].

Вместе с тем, традиционная система подготовки специалистов, характеризовавшаяся строгой регламентацией, незыблемостью учебных планов и программ, минималистичностью информатизации не может удовлетворить на данном этапе

потребности образования [2].

Информатизация образования предъявляет новые требования к профессиональным качествам и уровню подготовки специалистов и, прежде всего, преподавателей вузов, к методическим и организационным аспектам использования в обучении средств информационных и коммуникационных технологий [1].

Модернизация медицинского образования в Украине в целом направлена на обеспечение эффективности непрерывного профессионального образования и включает в себя усовершенствование основной образовательной программы и образовательных технологий, повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, совершенствование контроля знаний обучающихся, использование компьютерных технологий в учебном процессе, информационная открытость для всех участников образовательного процесса.

Наиболее важной составляющей модернизации высшего медицинского образования является усовершенствование образовательных технологий [1].

Основные направления усовершенствования образовательного процесса на этапе додипломной и последипломной подготовки врача заключаются в увеличении роли самостоятельной работы в освоении теоретических знаний, максимальное использование аудиторной подготовки для практикума и научной работы, применение дистанционных методов обучения, использование индивидуально ориентированных программных образовательных комплексов, применение активных (интерактивных) методов обучения для больших и малых групп, освоение практических навыков по системе наставничества–тьютерства, использование симуляционных систем [2].

Из представленных направлений модернизации большой интерес представляют интерактивные технологии и методы обучения. Упомянутые технологии способствуют активизации индивидуальных умственных процессов учащихся, обеспечивают лучшее понимание информации обучающимися и, одновременно, приводят к двусторонней связи при обмене информацией между учащимися и преподавателем [2].

Основными интерактивными технологиями и методами обучения, используемыми в высшем медицинском образовании, являются: работа в малых группах, лекции с проблемным изложением, семинары в форме дискуссии или дебатов, конференции, метод «Case study», метод проектов, деловые игры и др. [1].

Цели и специфика подготовки будущего специалиста, особенно с учетом функционально-прикладного характера использования средств информационно-коммуникационных технологий, предполагает создание конкретной концепции компьютеризации этого процесса, разработка на ее основе системы предметной и методической подготовки будущего специалиста, адекватной современным требованиям общества и перспективам развития средств информационно-компьютерных технологий (ИКТ) [2].

Компетентный специалист в современных условиях должен обладать не только высокими профессиональными знаниями, но и умениями и навыками эффективной коммуникации и поисковой деятельности в сфере технических ресурсов «человек – компьютер» . Информационно-компьютерная компетентность представляет собой способность специалиста использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа к информации, ее идентификации, организации, обработки, оценки, а также ее создания-продуцирования и передачи - распространения [1].

Процесс становления информационно-коммуникационной компетентности специалистов подразумевает развитие мотивации, потребности и интереса к формированию навыков в освоении технических, программных средств информации. Под влиянием объективного процесса современного развития науки и практики в условиях бурной экспансии информационно коммуникационных технологий находятся все предметные сферы деятельности человека [1].

В этих условиях преподавание медицинских дисциплин испытывает существенное положительное влияние со стороны ИКТ. В настоящее время можно говорить об изменении самой парадигмы высшего образования, инициированной преимущественно процессом всеобщей компьютеризации и проявляющейся в следующих качественных изменениях: образование новых понятий или изменение, углубление смысла прежних понятий; возникновение новых методов обучения [1].

Современные компьютерные технологии широко используются для обеспечения учебного процесса додипломного и последипломного образования врачей.

Медицинские дисциплины могут иметь различные приоритеты с точки зрения используемых компьютерных мультимедийных технологий. В этой связи представляется важным их дифференцированное применение при создании инновационных электронных программ по преподаваемым предметам.

Реализация комплекса мер, направленных на обеспечение качества образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий, является важным условием подготовки компетентных специалистов.

В сфере высшего медицинского образования ИКТ-компетенцию следует понимать как важнейшую компоненту общеинтеллектуальной информационно-коммуникационной компетенции, заключающуюся в способности решать специалистом профессиональные задачи с использованием средств и методов ИКТ, в частности, осуществлять информационную деятельность по сбору, обработке, передаче, хранению информационного ресурса, по продуцированию информации с целью автоматизации процессов информационно-методического обеспечения; оценивать и реализовывать возможности электронных изданий образовательного назначения и распределенного в сети Интернет информационного ресурса образовательного назначения; обеспечивать информационное взаимодействие между участниками учебного процесса и интерактивным средством на базе ИКТ; продуцировать и использовать тестирующие, диагностирующие методики контроля и оценки уровня знаний обучающихся, их продвижения в учении; осуществлять учебную деятельность с использованием средств ИКТ в аспектах, отражающих особенности конкретного учебного предмета [2].

Одно из направлений совершенствования системы подготовки специалистов предполагает компетентностный подход к формированию учебных планов и программ. Второе - связано с пересмотром содержания, целей, умений, форм обучения и самообразования. Третье направление предполагает изменение структуры учебных программ через обеспечение выбора приоритетов, как средства упорядочения большого числа отдельных учебных действий, с которыми обучаемые постоянно сталкиваются в образовательном процессе.

Таким образом, на современном этапе информационная компонента становится ведущей составляющей технологической подготовки выпускников высших медицинских учебных заведений. Основываясь на достижениях современной науки, ее использование является необходимым условием модернизации высшего медицинского образования в Украине.

Представленные основные положения организации учебного процеса направлены на решение главной современной задачи непрерывного высшего медицинского образования, а именно, – формирование компетентного специалиста. Они нацеливают на новый результат профессионального образования в современных условиях – компетентность, соединяющую знания, умения, навыки со способами осуществления учебной и профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Kazamias A.M. Globalization and University Education in Late Modernity // XIX CESE Conference. Abstracts of presentation. Bologna: Italy-uni, 2000. – 112 p. 2.Osuch W. The influence of Bolonia Declaration principles on the process of training // Quality of Higher Education and present-day challenges. Siedlce: 2011. - P. 59-71.

І. М. Боднарук

ВЗАЄМОДІЯ ВИЩОГО ТА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКДАДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ШКІЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Оптимальна робота вищого навчального закладу, який готує майбутніх педагогів-музикантів, багато в чому залежить від характеру його взаємодії зі школою. Науковці переконливо доводять, що вуз та школа діалектично пов'язані між собою як ланки одного ланцюга і лише при умові зміцнення обопільних зв'язків забезпечується ефективність їх спільної праці.

У наукових дослідженнях виділяється декілька провідних напрямків взаємодії вузу та школи: 1) спільна діяльність по удосконаленню шкільної освіти; 2) спільна робота по підвищенню якості підготовки майбутнього вчителя; 3) діяльність по реалізації принципу наступності середнього та вищого навчального закладу, що включає в себе професійну орієнтацію школярів на професію вчителя, подальший розвиток у вузі основних якостей особистості; 4) участь вузу у підвищенні кваліфікації та перепідготовці працюючих вчителів; 5) допомога школам у підвищенні якості навчально-виховного процесу [1].

Мета даної статті – детальніше розглянути шляхи реалізації другого напрямку такої взаємодії на прикладі співпраці Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича з базовими загальноосвітніми навчальними закладами міста по підвищенню якості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Цей напрямок насамперед реалізується шляхом тісної співпраці кафедри музики факультету педагогіки, психології та соціальної роботи з базовими ЗНЗ у період проходження студентами педагогічної практики.

У загальноосвітніх навчальних закладах міста Чернівців працює значна кількість досвідчених, талановитих учителів музичного мистецтва, які повсякчас турбуються про виховання гармонійного, духовного і патріотично налаштованого підростаючого покоління [2, с. 345].

На даний час, базовими школами, де студенти кафедри музики Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича проходять педагогічну практику, є зразкові загальноосвітні навчальні заклади міста: гімназії №3, 5, 7 та багатопрофільний ліцей №4. Кращі учителі музичного мистецтва у співдружності з методистами кафедри музики докладають максимальних зусиль щодо набуття практикантами необхідних умінь і навичок здійснення урочної та позакласної музично-виховної роботи з учнями різного шкільного віку. Водночас, студенти старших курсів мають можливість проводити на базі цих закладів науково-дослідну роботу, здійснювати педагогічний експеримент.

Наступний шлях – це співпраця кафедри музики з базовими ЗНЗ протягом усього навчального року. В основному він реалізується через здійснення студентами та викладачами кафедри музики концертно-виконавської діяльності. Прикладами таких виступів є підготовлені та проведені у базових ЗНЗ міста уроки-концерти, присвячені творчості талановитої української співачки Соломії Крушельницької, відомого українського композитора Миколи Лисенка та багатьох інших митців. Також майбутні педагоги за необхідності допомагають учителям музичного мистецтва у проведенні різноманітних загальношкільних заходів, таких як «День вчителя», «Посвята у гімназисти», «День захисника України» тощо. Студенти можуть бути як сольними виконавцями музичних творів, так і виконувати функції концертмейстера.

Інколи студенти кафедри музики беруть участь у спільних позашкільних концертних виступах з учнями. Наприклад, 14 квітня цього року разом із учнями Чернівецької гімназії № 7 вони відвідали місцевий військовий шпиталь, де на той час проходили лікування учасники АТО. Щоб привітати поранених бійців із Великод-

нем, побажати їм Божих благословень і швидкого одужання, учасники підготували цікаву концертну програму та щиро подякували нашим захисникам за мужність і незламний дух. Така дружня співпраця студентів і школярів переконливо засвідчила, що наша молодь зростає національно свідомими людьми, які щиро турбуються за незалежність української держави.

Провідні вчителі музичного мистецтва Буковини є творчими особистостями, вмілими організаторами навчально-виховного процесу, які постійно збагачують свій науково-методичний потенціал. Тому наступним дієвим шляхом, що сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців і забезпечує ефективну взаємодію вузу та школи, є проведення вчителями музичного мистецтва відкритих занять.

Це особливо актуально для студентів ІІІ курсу повної та скороченої форми навчання, які у першому семестрі завершують вивчення дисципліни «Теорія і методика музичного виховання» та готуються до проходження шкільної педагогічної практики. Саме тому, кожного навчального року вони разом із викладачем даної дисципліни обов'язково відвідують один із базових загальноосвітніх навчальних закладів міста, де вчаться якісно здійснювати спостереження та аналіз музично-виховної роботи.

Зокрема, 18 листопада цього року вчитель музичного мистецтва Чернівецької гімназії №5 М.М.Корнійчук на високому методичному рівні провела для студентів ІІІ курсу кафедри музики відкритий урок з учнями 1 класу та продемонструвала пристендовий урок для 8 класу. Крім цього, вона розповіла студентам про досвід організації гурткової музичної роботи, окреслила основні завдання щодо їх підготовки до проходження педагогічної практики у наступному семестрі. Такі показові заняття сприяють посиленню мотиваційної складової професійної підготовки майбутніх фахівців, дозволяють вивчати передовий педагогічний досвід кращих педагогів міста.

Отже, взаємодія вищого та загальноосвітнього навчального закладу взаємно збагатить обидві сторони цього процесу: підвищить якість підготовки фахівців для шкільної музичної освіти та сприятиме вдосконаленню педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1.Пидтиченко М. М. Основные направления взаимодействия педагогического вуза и школы в музыкально-эстетическом воспитании школьников / М. М. Пидтыченко // Взаимодействие педагогического вуза и школы в музыкально-эстетическом воспитании : сб. науч. трудов. – К. : КГПИ им. А. М. Горького, 1984. – С. 3-10. 2.Кушніренко А. М. Історія музичної культури й освіти Буковини : навч. посібник / Кушніренко А. М., Залуцький О. В., Вишпінська Я. М. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 376 с.

О. О. Бондарева, І. В. Тищенко

МАЙБУТНІЙ ЛІКАР: ПИТАННЯ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ, МОТИВАЦІЇ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАННЯ

Безсумнівно, професія лікаря має дуже важливе значення як для суспільства в цілому, так і для особистості, яка обрала цей професійний шлях. Обрання майбутньої професії – дуже важливе рішення для молодої людини. Стосовно професії лікаря це рішення ще й досить не просте і відповідальне. Адже цей шлях вимагає не тільки певних рис характеру, насамперед, людяності та бажання професійно допомагати страждаючим, а ще й здатності і спроможності постійно, фактично протягом усього життя, розширяти свої знання та вдосконалювати практичні навички. Звідціля питання «Хто та чому приходить в цю професію, що від неї очікує?» залишається досить актуальним і неминуче потребує одержання відповіді із приходом нових поколінь студентів.

Мета нашої роботи - дослідити особливості професійного визначення студентів-медиків в сучасних умовах.

Матеріал та методи. В подібних дослідженнях широко використовується анкетування [1, 2]. Ми теж обрали даний метод отримання інформації та розробили спеціальну анкету, яка відображує соціально-демографічні характеристики респондентів, їх мотивацію до отримання медичної освіти та наміри відносно професійного майбутнього.

Анонімно, за згодою було опитано 93 студенти 4 курсу, віком від 19 до 30 років, що навчались у Дніпропетровській медичній академії за спеціальностями «лікувальна справа» та «медико-профілактична справа» у 2014-2015 н.р. За бюджетною формою навчалися 40 студентів лікувального напрямку (43% від усіх протестованих) та 22 студенти (24%) медико-профілактичного напрямку, за контрактом – 31 студент (33%) за спеціальністю «лікувальна справа» . Середній вік опитаних – 21,7±1,2 року.

Отримані результати. *Який він, наш сучасний студент? Деякі характеристики.* Незважаючи на досить юний вік, 12,9% з опитаної когорти студентів вже взяли шлюб. Так склалось, що традиційно в медицину частіше йдуть жінки. В нашому дослідженні також більшість опитуваних склали дівчата - 66,7%, юнаків було 33,3% осіб. Переважна більшість опитаних (78,5%) отримала середню освіту у місті, тільки 21,5% навчались в сільський місцевості. Близько чверті анкетованих студентів мали середню спеціальну освіту: медичну - 23,9% студентів, немедичного напрямку - 3,2% (бухгалтер, ветеринар, реабілітолог).

Довготривале оволодіння основами медичної професії потребує певних матеріальних вкладень, особливо в сучасних непростих умовах життя. Тому 41,9% студентів змушені поєднувати навчання та роботу. Проте більшість з них (64,1%) вказують, що працюють не тільки заради грошової винагороди, а ще й з метою отримувати досвід роботи в медичних закладах. Студенти-» контрактники», не отримуючи взагалі стипендії, можуть розраховувати тільки на власні сили, але з них працюють лише 25,8% осіб. Серед «бюджетників» добре вчаться, отримують стипендію та ще й працюють 30,6% студентів, по 18,3% осіб або отримують стипендію, або працюють у медичних установах, 30,6% - не отримують стипендії, не працюють, розраховуючи на допомогу ззовні.

Що ж вплинуло на вибір професії? Зазвичай важливу роль у професійному виборі відіграють родина, батьки, їх досвід, поради, матеріальна підтримка. При обранні професії на досвід батьків або інших родичів спиралися 26,9% анкетованих, радилися з фахівцями-медиками - 19,3%, одночасно дослухались порад членів родини і фахівців - 5,4% осіб. Стосовно впливу профорієнтаційної роботи на шкільному етапі, то дані нашого опитування свідчать, що дослухалися порад з профорієнтації у школі лише 5,3% студентів.

Молоді властиво вважати себе дорослими, самостійними людьми. Так, студенти – це дійсно вже дорослі, здатні відповідати за свої вчинки громадяни. З цього погляду цілком зрозуміло, чому 35,5% всіх опитаних студентів вважають, що обрали фах самостійно. Окремий інтерес для нас представляв вплив родичів-медиків. З родин медичних працівників були 29,0% опитаних. Цікаво, що з медичних родин 44,8% студентів вважають, що зробили вибір самостійно, а 29,6% - обрали цей шлях під впливом медичних фахівців.

Вважаємо досить тривожним той факт, що 8% опитаних студентів пояснюють, що ніякого впливу не було, вони вирішили стати лікарями з цікавості, «за компанію» або випадково подали документи.

Які були мотиви вступу до медичного вищого навчального закладу? Аналіз мотивів вибору майбутньої професії свідчить, що мріяли стати лікарем 31,2% студентів, бажали «допомогти людям» - 20,4%, обрали фах за бажанням родини – 5,3%. При цьому13,9% студентів зараз, на 4 курсі, вважають, що вибір зроблений зовсім випадково, 9,7% осіб зізнається, що вступили до академії з банального інтересу, або «за компанію», або через любов до біології. Решта опитаних взагалі не змогла

чітко визначити фактори, які зумовили вже зроблений вибір, що викликає певну стурбованість. З усіх опитаних 59,1% вважають, що вступили до медичного вишу завдяки ретельній підготовці. Переважно на щасливий випадок та надію на здійснення мрії покладались 39,8% майбутніх лікарів.

Що є важливим в обраній професії для сучасного студента? Більшість студентів уявляє собі лікаря як «помічника страждаючим, хворим людям» (75,2%), котрий може мати високий соціальний статус, але нечасто має добре матеріальне становище. На повагу суспільства до лікарів розраховують 34,4% опитаних, пов'язуючи її з допомогою лікаря громадянам і, деякою мірою, достатнім матеріальним становищем лікаря. Серед опитаних 12,9% наголошують на відповідальності, надійності, професіоналізмі, шляхетності, гуманізмі як на найтиповіших рисах особистості лікаря.

З якими труднощами, на думку студентів, доводиться стикатися в процесі навчання? Переважна частина опитаних пов'язує майбутню професійну успішність з безперервним удосконаленням теоретичних знань, з практичною роботою ще у студентстві, та наголошують на важливості ролі викладача у професійному становленні. Проте невелика частина студентів (3,2%) покладається на щасливий випадок та фінансову підтримку ззовні. Більшість студентів (86,0%) зацікавлена в отриманні сучасної інформації; і на лекціях та практичних заняттях так і відбувається. Проте, на жаль, з об'єктивних причин, наявні посібники для навчання не завжди останніх років видання. Поглибити теоретичні знання можливо під час роботи в студентських наукових товариствах. Це дозволяє застосувати свої знання на практиці, стати в майбутньому не тільки медичним фахівцем, а й науковцем. На жаль, наукова діяльність приваблює лише 1,1% опитаних четвертокурсників.

Оволодіти теорією медицини нелегко. На думку студентів, утруднює навчання надзвичайна інтенсивність самого процесу навчання (45,2%), недостатньо ґрунтовна власна базова підготовка (16,1%), та, як не дивно, наявність чи відсутність бажання вивчати певний предмет (16,1%). Багато студентів (29,0%) також переймаються через доступ до сучасних навчальних посібників, інтернет-ресурсів, бібліотечного каталогу (через велику відстань до бібліотеки, вартість підручників, обмеженість наявної електронної бази, власну зайнятість), стислі терміни для вивчення певних дисциплін (15,1%). Заважають засвоєнню знань та сприйняттю матеріалу індивідуальні особливості викладачів та стиль подання лекційного матеріалу (25,8%).

Робота у медичних закладах після навчальних годин – слушна нагода вдосконалити надбані на заняттях практичні навички. Але вчитись і працювати нелегко, тому це власний вибір кожного. Решті залишаються години практичних занять у клініці. Більшості студентів цілком вистачає часу на теоретичний розбір (49,5%), ознайомлення з демонстраційним матеріалом (55,9%), роботу з хворими (63,4%). Решта студентів невдоволені через чималу тривалість та інтенсивність занять, не завжди достатню кількість тематичних хворих, перевантаженість клінічних баз.

Останнє питання – які перспективи бачать студенти в майбутньому? Вдало обраний фах є запорукою фізичного, психічного комфорту, є запорукою задоволення від життя. Проте зроблений кілька років тому вибір не завжди остаточний. Одні люди все життя залишаються вірними обраній професії, інші змінюють свій фах. Сьогодні планують працювати в медицині 93,5% анкетованих студентів, водночас 6,5% респондентів не планують працювати лікарями або не впевнені в цьому.

Таким чином, успішна професіоналізація особистості обумовлена мотивацією у виборі професії молодою особою. Підґрунтя професійного самовизначення – це різноманітні внутрішні та зовнішні мотиви, які можуть бути як позитивними, так і негативними. Під час навчання відбувається подальше життєве та професійне становлення молодої людини, розвиток особистості, що обумовлює необхідність уважного ставлення до факторів, які впливають на цей процес.

Список використаних джерел

1. Ворожцова Л.А., Крылов А.С., Кудряшов Ю.В., Радюк Е.В., Шестаков Л.Н. Анкетирование как механизм мониторинга удовлетворённости внутренних потребителей образовательного процесса // www.pomorsu.ru/ doc/quality/books. 2.Т.О.Перцева, І.В.Тищенко, О.Г.Черкасова, Л.І.Конопкіна, Є.М.Марцинік. Значення анкетування для вдосконалення процесу навчання в інтернатурі // Мат. Всеукр. навч.-метод. конф. (Тернопіль,12-13 травня 2011 р.). – Тернопіль: ТДМУ, 2011. – С. 499.

І. І. Ворона, Г. Б. Паласюк, Т. В. Саварин

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ГРАМОТНОГО ВИВЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Розширення міжнародних контактів у сфері медицини вимагає від вищої медичної освіти підготовки високоосвічених фахівців. Тому метою курсу латинської мови і основ медичної термінології є вироблення у студентів навичок грамотного використання латинської анатомічно-гістологічної, клінічної, фармацевтичної термінологій, латинської хімічної номенклатури та розуміння назв лікарських препаратів і номенклатурних найменувань, вміння правильно оформити латинську частину рецепта, перекласти латинською мовою клінічний діагноз.

Щоб орієнтуватися у багато чисельній латинській термінології, розуміти значення окремих термінів і словосполучень, студенти повинні вивчити правила латинської граматики, її закономірності та винятки з правил, способи термінотворення, принципи перекладу двослівних і багатослівних термінів і клінічних діагнозів тощо [1, с. 56]**.** Для досягнення цієї мети викладачі латинської мови розробляють до кожної теми системи вправ, які студенти виконують як на практичних заняттях під керівництвом викладача, так і самостійно в позаурочний час. При цьому студент не зобов'язаний давати тлумачення суті терміна, а перш за все орфографічно грамотно написати і прочитати та зрозуміти його значення. Без наполегливого вивчення правил та уважної роботи над помилками досягти бажаного результату практично неможливо.

Часто не лише студенти, але й лікарі роблять помилки у прочитанні та написанні медичних термінів, зокрема неправильно ставлять наголос в латинських термінах: *diagnŏsis* замість *diagnōsis*, *anamnĕsis* замість *anamnēsis*. Досить часто неправильно наголошують такі анатомічні терміни, як *deltoidéus, pterygoidéus, máxilla, médulla* замість відповідно *deltoídeus, pterygoídeus, maxílla, medúlla, vésica* замість *vesíca.*

На практичних заняттях з латинської мови потрібно особливу увагу звертати на граматично правильне написання двослівних і трислівних термінів, в яких використовуються узгоджені і неузгоджені означення, бо саме в таких термінах часто неправильно узгоджують латинські прикметники з іменниками, як, наприклад, ***ріг великий, ріг малий***: *cornu major, cornu minor* замість відповідно *cornu majus, cornu minus* чи ***червоний кістковий мозок*** *medulla osseum rubrum* замість *medulla ossium rubra*; ***хребцевий отвір*** *forāmen vertebrālis* замість *forāmen vertebrāle*; ***центральна нервова система*** *systēma nervōsa centrālis* замість *systēma nervōsum centrāle*; хронічний ґастрит *gastrītis chronĭcus* замість *gastrītis chronĭca*; ***гострий артроз*** *arthrōsis acūtus замість arthrōsis acūta*; ***вагінальні свічки*** *suppositoria vaginalis* замість *suppositoria vaginalia*; ***олійний розчин камфори*** *solutio Camph-?rae oleosus* замість *solutio Campharae oleosa* та ін.

Часто студенти не звертають увагу на словникову форму латинських слів, що призводить до вживання їх у невластивій їм граматичній формі. Найчастіше зустрічається неправильне написання слів у родовому відмінку: *decoctum corticis Querci* замість *decoctum corticis Quercus* (Quercus, us f – іменник IV відміни і у родовому відмінку має закінчення -us); *herba Thermopsis* замість *herba Thermopsidis* (Thermopsis, idis f – нерівноскладовий іменник III відміни і має у родовому відмін-

ку форму Thermopsidis) тощо.

Отже, орфографічно грамотне написання і граматично правильне вживання латинських медичних термінів повинно бути притаманне кожному лікарю, оскільки воно засвідчує мовну культуру людини і прикрашає професійну мову будь-якого фахівця.

Список використаних джерел

1. Кацман Н. Л. Методика преподавания латинского языка / Н. Л. Кацман. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.

Т. М. Глушман

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ФАХІВЦЯ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Сучасний стан вищої освіти знаходиться в процесі динамічних змін, що обумовлюється соціально-економічними реформами суспільства. На перший план виходить підготовка фахівця з нестандартним мисленням, який готовий до практичної діяльності, налаштований на успіх у будь-якій сфері, може ефективно діяти в умовах невизначеності, брати на себе відповідальність за соціальні перетворення та бути носієм професійної культури. Актуальність дослідження феномену «професійна культура» зумовлена посиленням суспільних вимог до підвищення рівня культури фахівця, а також недостатньою теоретичною та практичною розробленістю шляхів і способів її формування в умовах динамічного розвитку освітнього процесу.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить, що проблему культури особистості розглядають В. Андрущенко, О. Газман, І. Ісаєв, С. Королюк, В. Кушнір, А. Міщенко, Н. Молоткова, В. Сластьонін та ін; проблема формування професійної культури відображається у працях С.Анеліної, В.Бєлоліпецького, В.Гриньової, Н.Крилової, А. Короткової, В. Мазіна, Т. Соломатової. Питання ролі професійної культури у процесі професіоналізації та професійної мобільності розкрито у роботах В.Бакуменко, Р. Пріма, Н. Саломаткіної, І. Ситнік, С. Хаджирадєва, І. Шпекторенко.

Професіоналізм і культура зустрічаються на «полі» діяльності і відносин, і на цьому «ґрунті» народжується новий соціальний феномен, який має назву «професійна культура» .

У науковій літературі використовуються різні визначення поняття професійна культура: це комплекс індивідуально вироблених стратегій, засобів орієнтації в дійсності, технологій переводу ідей у матеріальні цінності (І.Зязюн); це міра, якість діяльності людини в певній, виокремленій галузі її професії, у тому виді діяльності, де вона почуває себе комфортно, впевнено, вільно та розкуто (І.Модель); це своєрідний органічний сплав кваліфікації та моральності, яка функціонує на основі трудової моралі (Л. Богданова); сукупність норм, правил та моделей поведінки людей – відносно замкнена система, яка пов’язана зі специфікою діяльності людей в сучасних умовах праці (Б. Єрасов); це сукупність спеціальних теоретичних знань та практичних умінь, які зв’язані з конкретним видом діяльності (А.Кравченко).

Досліджуючи поняття професійної культури, вчені трактують його як сукупність теоретичних знань і практичних умінь, пов’язаних із конкретним видом праці. Так, Н. Крилова визначає це поняття як систему соціальних якостей, які забезпечують рівень професійної трудової діяльності і визначають її відношення до праці. Безпосередньо через професійну діяльність кожен спеціаліст досягає максимальних для себе результатів, намагаючись проявити і реалізувати свої здібності. Таким шляхом він визначає своє ставлення до праці, його особистісна культура повторяється в культурі праці [2, с. 56].

У багатьох дослідженнях визначення поняття «професійна культура фахівця» розглядається як інтегральна якість, на міцному фундаменті розвинених власне професійних якостей і властивостей, а саме культурі філософського, соціального, економічного, екологічного та іншого мислення, у готовності людини вміти її реа-

лізувати у професійній діяльності весь свій духовний – моральний потенціал.

В. Гриньова [1] розглядає професійну культуру фахівця як певний ступінь оволодіння професією,тобто певними способами та прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості. Професія як соціально-культурне явище має певну структуру, що містить предмет, засоби та результат професійної діяльності: цілі, цінності, норми, методи та методики, зразки та ідеали, зміст яких відображають рівень духовності суб'єкта.

У професійній культурі фахівця знаходять своє відображення не тільки взаємодія суспільства, особистості і професії, але й індивідуальна культура особистості. У діяльності спеціаліста вона проявляється як поєднання специфіки професійно-типового та індивідуального.

Як певний ступінь розвитку здібностей, знань, умінь і навичок особистості в конкретній царині об'єктивної діяльності та її результатах сприймає професійну культуру фахівця Т. Саломатова. Дослідниця визначає професійну культуру як систему соціальних якостей людини, котра забезпечує певний рівень професійної діяльності та визначає її особистісний сенс, ставлення до праці [3].

Аналіз точок зору різних вчених на професійну культуру дозволяє констатувати, що поняття «професійна культура фахівця» є складним та багатогранним. Професійна культура є необхідним елементом загальної культури фахівця як особистості. Але має місце розбіжність поглядів щодо її сутності, оскільки, з одного боку, мова йде про загальні культурні основи професійної діяльності, з іншого – про її специфічні цінності, норми, стереотипи, установки.

Отже, професійна культура як особистісне явище пов'язується насамперед з розвиненістю, самоцінністю професійного мислення, професійної свідомості, світогляду, що відображається на компетентному виконанні професійної діяльності й ціннісному ставленні до неї. Таким чином, професійна культура фахівця – особистісне утворення, яке містить інтегровану єдність знань, умінь, досвіду та цінностей, що формуються, реалізуються і вдосконалюються у різноманітних видах професійної діяльності й спілкування.

Список використаних джерел

*1.Гриньова В.М. Суб'єкти педагогічного процесу // Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу : Монографія / В.М. Гриньова, Р.В. Дорогих, С.Ю. Масич, Т.С. Розумна. – Харків: ТОВ «Щедра садиба плюс», 2013. – С. 5-29. 2.Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста: метод. пособ. / Н. Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1990. – 142 с. 3.*Саломатова Т. И. Культура *ученого: Автореф. дис. ... канд.. філософ. наук. – Томск, 1983.*

Ю. А. Дубоссарская, З. М. Дубоссарская,
Т. А. Жержова, Ю .М. Дука, В. В. Лебедюк

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНТЕРНОВ НА КАФЕДРЕ АКУШЕРСТВА, ГИНЕКОЛОГИИ И ПЕРИНАТОЛОГИИ ФПО

Самостоятельной работе врачей-интернов по специальности «Акушерство и гинекология» по современным образовательным стандартам на кафедре отведена значительная часть учебного процесса. Для активации самостоятельной работы используются такие инновационные методы образования, как «кейс» -технологии, работа на современных акушерских симуляторах. Акцентуализация опорных знаний обеспечивается серьезной мотивацией, участием интернов в научно-исследовательской работе кафедры, что способствует углублению знаний по акушерству и гинекологии.

Ключевые слова: » кейс» -технология, самостоятельная работа, ролевые игры, ситуационные задачи, мотивация.

В современных образовательных стандартах значительно увеличены нормативы времени на самостоятельную работу врачей-интернов в течение 3-х лет первичной специализации по специальности «Акушерство и гинекология», что предполагает индивидуальный подход к учебному процессу при активной позиции личности будущего врача в процессе обучения [1]. Каждый интерн должен иметь возможность овладеть учебным материалом по отдельным темам на разных уровнях, в зависимости от его и индивидуальных возможностей. Данный подход способствует формированию профессиональной готовности, которая заключается в умении владеть системой знаний и умений, творчески их использовать в самостоятельной врачебной деятельности; квалифицированно решать клинические задачи; ориентироваться в многообразии учебных пособий, литературы и выбирать наиболее эффективные в применении к конкретной ситуации. Предоставление свободы выбора важно, так как способствует развитию активности личности в учебном процессе, формированию познавательных интересов, креативных способностей, проявлению инициативы, самостоятельности, реализации личностного потенциала [1, 2].

Самостоятельная работа врачей-интернов для усвоения учебного материала осуществляется на фоне усиления ответственности преподавателей за развитие навыков самостоятельной работы, стимулирования профессионального роста интернов, воспитания их творческой активности и инициативы. Современные методы в образовании проявляются в тенденциях накопления и видоизменения инициатив и нововведений в образовательном пространстве (новые методики и приемы обучения), которые обусловливают изменения в сфере образования и трансформацию его содержания и качества на более высокий уровень [2,3,4].

При изучении акушерства и гинекологии организация самостоятельной работы представляет единство трех взаимосвязанных форм: аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя; внеаудиторная самостоятельная работа; творческая, в том числе научно-исследовательская работа.

Значение аудиторной самостоятельной работы трудно переоценить. Для активного овладения знаниями в процессе аудиторной работы необходимо понимание учебного материала и его творческое восприятие. Но реально сильна тенденция к механическому запоминанию изучаемого материала. В связи с этим, преподаватели уделяют внимание проблеме восприятия лекций интернами, стремятся сделать акцент на внутри- и междисциплинарные связи, осуществляя преемственность дисциплин. Знания будущих врачей, не закрепленные связями, плохо сохраняются. Активное использование мультимедийных технологий также повышает интерес к будущей профессии и логическое восприятие.

Одним из методов активизации самостоятельной работы, используемых на кафедре, является case study. Суть структурированного кейс-анализа реальной ситуации (определенных вводных данных), описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и способствует усвоению комплекса знаний, которым необходимо овладеть при разрешении данной проблемы. Case study с одной стороны противопоставлены таким видам работы, как повторение за преподавателем, ответы на вопросы преподавателя, пересказ заданного материала, а с другой – совмещают в себе такие хорошо зарекомендовавшие себя методы, как ролевая игра и ситуативный анализ. В их состав в виде специализированных наборов учебно-методических комплексов могут входить: учебная литература, мультимедийный курс, иллюстрации, видеофрагменты, схемы, ситуационные задачи, ролевые игры, диагностические алгоритмы [1, 2, 4]. Данная технология позволяет в случае необходимости ознакомить обучающегося с различными нозологическими формами патологии в гинекологии и осложненным течением беременности, а также может служить дополнительным образовательным источником для интернов, желающих

приобрести более глубокие знания по специальности.

На практических и семинарских занятиях часто используются ролевые игры. Тематика игры может быть связана с конкретными клиническими ситуациями, что способствует отработке практических навыков в игровой форме. Цель ролевой игры – в имитационных условиях дать интерну возможность разрабатывать и принимать решения. Преподаватель ставит проблемные задачи, определяет конкретные клинические ситуации, контролирует и направляет самостоятельное решение [2].

Другой формой самостоятельной работы, входящей в case study, являются клинические ситуационные задачи. При составлении ситуационных задач моделируется практическая работа врача, сознательно опускается в условии существенный признак или, напротив, включаются избыточные признаки, следуя известному принципу составления задач: с полным условием; с избыточным условием; с неполным условием; с избытком одних условий при недостатке других. В качестве основы часто используются реальные истории родов, переработанные в соответствии с требованиями дидактики, что позволяет выделить две основные взаимосвязанные части: условие и проблему, подлежащую решению. Условие задачи в идеальной ситуации содержит всестороннее описание исходных фактических данных, которые может получить врач, обследуя пациента, с учетом детального анамнеза, результатов объективного осмотра, клинико-лабораторных и функциональных исследований.

Особое значение в подготовке врача акушера-гинеколога имеет отработка практических навыков. Для отработки практических навыков на кафедре оборудован фантомный класс, оснащенный акушерскими симуляторами, которые являются идеальным рабочим местом для моделирования клинической ситуации и обучения. Фантомные рабочие места обучения позволяют воспроизвести полноценный процесс ведения физиологических и патологических родов, клинического обследования молочной железы и выявления опухолевых образований в ней. Видео- и программное обеспечение симуляторов активно используются в ходе обучения. Внедрение в процесс обучения современной техники для фантомного обучения позволяет сформировать и повысить уровень умений интернов, увеличить их заинтересованность в практической деятельности, повысить уровень профессиональной подготовки с целью улучшения оказания акушерско-гинекологической помощи.

К основным видам внеаудиторной самостоятельной работы, используемым при обучении на кафедре, относятся: подготовка и написание рефератов на заданные темы, самостоятельное решение ситуационных задач, подбор и изучение литературных источников, работа с периодическими медицинскими изданиями, подготовка тематических обзоров, выполнение курсовых работ по специальности с оформлением мультимедийных презентаций. Активация самостоятельной работы обеспечивается серьезной мотивацией - участием интернов в научно-исследовательской работе кафедры.

Результативность самостоятельной работы во многом определяется наличием активных методов ее контроля. Оценивается самостоятельная работа интернов путем входного, промежуточного, итогового контроля знаний и умений после завершения очного цикла обучения на кафедре, а также при первичной аттестации на звание врача-специалиста.

Из вышеизложенного следует, что пути и формы организации самостоятельной работы врачей-интернов многообразны и определяются с учетом уровня подготовки интернов в процессе творческой деятельности преподавателей кафедры.

Список использованных источников

1.Грудзинская Е. Ю. Активные методы обучения в высшей школе: учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» / Е. Ю. Грудзинская, В. В. Марико. – Н. Новгород : ННГУ, 2007. – 182 с. 2.Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В. Н.

Кругликов [и др.]. – СПб. : П-2, 2006. – 190 с. 3.Дикман П. Симуляция и безопасность пациентов / П. Дикман, М. Мор // Материалы 1-й Всероссийской конференции по симуляционному обучению в медицине критических состояний с международным участием, Москва, 2012. – М., 2012. – С. 44–50. 4.Наумов Л. Б. Учебные игры в медицине / Л. Б. Наумов. – Ташкент: Медицина, 1986. – 320 с. 5.Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. Ю. П. Сурмина. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

І. М. Заблоцька

ПРЕДМЕТНІ КОМПЕТЕНЦІЇ З МЕДИЧНОЇ ХІМІЇ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЛАБОРАТОРНОЇ ДІАГНОСТИКИ

Основною метою діяльності вищих навчальних закладів, згідно з новим Законом України «Про вищу освіту», є підготовка «конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [3]. Це повною мірою стосується й підготовки майбутніх фахівців з лабораторної діагностики на бакалаврському рівні вищої освіти. Реформування вітчизняної системи охорони здоров'я в контексті загальноєвропейських стандартів, системне упровадження у практику лабораторної діагностики новітніх технологій суттєво підвищує вимоги до професійної компетентності кадрового складу лабораторних служб, зокрема їхньої хімічної складової.

Відповідно до освітньо-професійної програми Галузевого стандарту вищої освіти України, хімічна складова професійної компетентності майбутніх бакалаврів лабораторної діагностики формується в процесі вивчення кількох хімічних дисциплін, зокрема – «Медичної хімії» [2].

Медична хімія належить до фундаментальних дисциплін циклу математичної та природничо-наукової підготовки. На її основі у студентів формуються предметні знання, практичні вміння і навички, пов'язані з дисципліною морально-етичні та професійні цінності й якості (в цілому – предметні компетенції) з аналітичної хімії, фізіології, техніки лабораторних робіт, біологічної і клінічної хімії, охорони праці в галузі та інших навчальних курсів.

Дослідження нормативних документів вищої школи щодо підготовки бакалаврів лабораторної діагностики та навчально-методичних матеріалів з хімії довело відсутність в них визначеного переліку предметних компетенцій з хімічних дисциплін. Зважаючи на безперечну значущість курсу «Медична хімія» для формування хімічної складової професійної компетентності зазначених фахівців, метою нашого дослідження є встановлення змісту предметних компетенцій з цієї дисципліни. Реалізація мети передбачала розв'язання таких завдань: 1) узагальнення хімічної складової професійних компетенцій бакалаврів лабораторної діагностики, наведених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці Галузевого стандарту вищої освіти України [1]; 2) вивчення змісту програми навчальної дисципліни «Медична хімія» в контексті означеної проблеми [4]; 3) формулювання предметних компетенцій студентів з «Медичної хімії» .

На основі проведеного нами аналізу зазначених освітніх документів та з огляду на те, що компетенції, за висновками експертів країн Європейського Союзу, розглядаються, як **здатності**, в яких поєднуються знання, вміння, цінності, відношення і способи поведінки, необхідні для щоденного вирішення особистих, професійних та соціальних проблем [5], сформулювали такі предметні компетенції майбутніх бакалаврів лабораторної діагностики з «Медичної хімії» :

1. Здатність пов'язувати структуру біонеорганічних та біоорганічних речовин з їх біологічними функціями.

2. Здатність аналізувати фізико-хімічні закономірності процесів у біологічних рідинах людини (водно-сольового обміну, комплексоутворення, буферності, хімічної кінетики і рівноваги, осмотичних явищ, взаємоперетворень сполук, окиснен-

ня і відновлення, електролітичної дисоціації, сорбції тощо).

3. Здатність застосовувати хімічне обладнання, посуд та реактиви для проведення відповідних досліджень.

4. Здатність здійснювати розрахунки та графічну обробку отриманих результатів.

5. Здатність дотримуватися правил з охорони праці при роботі в лабораторії «Медичної хімії» .

6. Здатність здійснювати пошукові дослідження та підвищувати рівень своєї теоретичної і практичної підготовки з «Медичної хімії» .

Проведене дослідження дозволяє зробити такі **висновки:** предметні компетенції майбутніх бакалаврів лабораторної діагностики з медичної хімії є базовими для формування предметних компетенцій з професійно-спрямованих дисциплін, насамперед хімічних. Разом із предметними компетенціями з інших хімічних дисциплін вони утворюють хімічну складову професійних компетенцій та професійної компетентності в цілому. Тому існує необхідність в розробці предметних компетенцій студентів з аналітичної хімії та узагальнених предметних компетенцій з усіх хімічних дисциплін майбутніх бакалаврів лабораторної діагностики.

Список використаних джерел

1. Галузевий стандарт вищої освіти України (2013 р.). Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра галузі знань 1201 «Медицина», спеціальності 6.120102 «Лабораторна діагностика», кваліфікація 3221 «Лаборант (медицина)» . – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.testcentr.org.ua/index.php/menu-methwork/menu-dsvo/60-s-methwork/110-gsvou.html. 2. Галузевий стандарт вищої освіти України (2013 р.). Освітньо-професійна програма бакалавра галузі знань 1201 «Медицина», спеціальності 6.120102 «Лабораторна діагностика», кваліфікація 3221 «Лаборант (медицина)» . – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.testcentr.org.ua/index.php/menu-methwork/menu-dsvo/60-s-methwork/110-gsvou.html. 3. Закон України «Про вищу освіту» . – Режим доступу: http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu. 4. Медична хімія : програма навчальної дисципліни підготовки бакалавра напряму 6.120102 «Лабораторна діагностика», кваліфікація 3221 лаборант (медицина). – К. : ВСВ «Медицина», 2013. – 30 с. 5. Quality education and competencies for life (Workshop 3) Background Paper [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Organisation/Workshops/workshop3.htm.

О. І. Кальбус, О. В. Погорєлов, В. М. Школьник, Н. П. Шастун, О.М. Бараненко, О. С. Петров, Т. В. Юдіна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НЕВРОЛОГІЇ У МЕДИЧНОМУ ВУЗІ

Курс клінічної неврології в медичному вузі розрахований на підготовку лікарів загального профілю, а не лікарів-невропатологів. Тим не менш, викладання неврології повинно займати важливе місце в системі навчання лікарів, у зв'язку зі значенням нервової системи в генезі різних захворювань і в нормальної життєдіяльності організму.

Завданнями курсу нервових хвороб є: 1) вироблення практичних навичок неврологічного обстеження хворого, вміння оцінити на основі виявлених патологічних ознак їх семіології значення для визначення локалізації процесу; 2) навчання використанню і правильної трактуванні даних, отриманих за допомогою додаткових методів дослідження (електрофізіологічних, рентгенологічних, біохімічних, імунологічних та ін.); 3) розвиток клінічного мислення як методу пізнання, заснованого на діалектичному розумінні процесів, що відбуваються в організмі, на сучасних досягненнях науки: розпізнавання найбільш поширених хвороб нервової системи, що є основою для призначення адекватної терапії, проведення профілактики і визначення працездатності [1].

Підвищення якості підготовки випускників медичного вузу в галузі неврології значною мірою визначається вдосконаленням навчально-методичної роботи на

кафедрі. Дальнешее розвиток повинні отримати такі методи викладання, як лекції, практичні заняття, робота студента біля ліжка хворого, самостійна робота студента з підручником і додатковою літературою (монографіями, спеціальними журналами і т.д.). Від професійної майстерності та ерудиції викладача, якісного проведення практичного заняття, оснащення його сучасними наочними посібниками і технічними засобами в чому залежить знання цього важливого клінічного предмета. Основними вимогами до студента в кінці курсу сьогодні є володіння практичними навичками профілактики, діагностики та лікування хвороб, вміння розгорнути теоретично і обгрунтувати етіологію, патогенез уражень нервової системи, висока стійкість отриманих знань. Оптимізація навчального процесу охоплює на кафедрі всі ланки, включаючи провідне його ланка - лекції. На лекціях студентам передається на високому науковому рівні інформація про стан проблем неврології, перспективи її розвитку, вони знайомляться з її новітніми досягненнями і внеском вітчизняних вчених, у них виробляється здатність наукового та клінічного мислення, глибокого розуміння різних сторін процесу хвороби. Велика увага приділяється змістом, методологічної та виховної спрямованості лекцій.

Список використаних джерел

1.Онегин Е.В.. Методические аспекты преподавания клинической неврологии на педиатрическом факультете / Е.В. Онегин // Журнал ГГМУ. – 2005. - № 3. - С. 233 – 237.

С. І. Карпенко, В. В. Пімахов, О. А. Асляєв, Д. О. Кисилевський

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ХІРУРГІЧНИХ ХВОРОБ АНГЛОМОВНИМ СТУДЕНТАМ РІЗНИХ КРАЇН

Актуальність. Політичні та економічні зміни, які відбуваються в Україні після Революції Гідності, вимагають все більшу увагу приділяти якості підготовки міжнародних студентів, особливо тих, які вивчають медицину англійською мовою. Труднощі, що виникають в навчальному процесі в цієї категорії студентів, пов'язані з відсутністю в достатній кількості підручників та навчально-методичних матеріалів (таблиць, фільмів), наявністю мовного бар'єру при роботі з пацієнтом, невідповідністю інформації підручників США та Великобританії існуючим в Україні навчальним програмам [1,2]. Наведені обставини змушують шукати нові підходи до викладання хірургії.

Мета. Покращити результати вивчення англомовними студентами хірургічних хвороб, беручи до уваги особливості мовної підготовки студентів з різних країн походження.

Матеріали і методи. Кафедра хірургії №2 викладає англійською мовою курс хірургічних хвороб студентам V та VI курсів з 2007 року. За цей період пройшли навчання 218 студентів, з яких 115 походили з країн, де англійська мова є державною (Нігерія, Малайзія), а 103 - з країн близького Сходу (Ірак, Сирія, Йорданія, Ізраїль, Єгипет, Лівія), тобто навчання проводилось нерідною мовою. Відповідно до особистих побажань студентів навчальні групи комплектувались по різному, а саме, частина десятків була на 100% сформована із представників англомовних країн (I група, n = 76), частина комплектувалася як з представників країн близького Сходу, так і з інших (II група, n=69), в той час як III група (n = 73), комплектувалася виключно з мешканців близького Сходу. Групи були співставні за віком та статтю.

Оскільки кафедра є випускною з хірургії, якість викладання ми оцінювали за результатами складання студентами «Крок-2» та державного комплексного практично-орієнтованого іспитів (ДКПОІ). Також для оцінки впливу рівня мовної підготовки використовувалась загальноєвропейська шкала відповідності мовної підготовки CEFR.

Результати. Вищезазначені групи студентів достовірно відрізнялися як за рів-

нем мовної підготовки, так і за результатами складання іспитів. Результати проведеного оцінювання студентів наведені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати оцінювання англомовних студентів з хірургії

		I група (n = 76)	II група (n = 69)	III група (n = 73)	P
CEFR	A1-A2	1,3%	11,6%	79,5%	0,012*
	B1-B2	84,8%	79,7%	20,5%	
	C1-C2	14,5%	8,7%	0%	
Крок – 2, %		83,6±5,8	74,6±9,6	62,3±10,8	0,028*
ДКПОІ **		4,43±0,14	3,88±0,24	3,23±0,3	0,043

Примітка. * – рівень значимості розбіжностей між групами за критерієм χ2- Пірсона, в інших випадках – за t-критерієм Стьюдента

** - бали за традиційною п'ятибальною шкалою

Якість мовної підготовки була найкращою в I групі, трохи гіршою в II групі, та критично низькою у III групі; це було зумовлено тим фактом, що у повсякденному спілкуванні між собою студенти III групи постійно використовували арабську мову, в той час як в двох інших групах для побутових потреб постійно використовувалась англійська. Тому комунікативні можливості студентів III групи виявлялися значно меншими, що призводило до погіршення сприйняття матеріалу англійською, неможливості зрозуміти тексти, викладені у підручниках або дати чітку відповідь. Ці факти при анонімному опитуванні підтверджували 89% студентів III групи.

Наведені вище складнощі призвели до нижчих результатів складання студентами III групи іспитів «Крок-2» та державного комплексного практично-орієнтованого екзамену, що також підтверджено кореляційним аналізом (r=0,41).

Висновки. Формування міжнаціональних груп студентів сприяє як покращенню володінню розмовною англійською мовою, так і підвищенню рівня засвоєння знань з хірургічних хвороб. Результати складання державних іспитів це підтверджують зростанням відсотка вірних відповідей за ліцензійними тестами «Крок-2» в середньому на 12,3%.

Список виростаннях джерел

1. Запорожан В.М. Англомовне навчання як стимулятор якості освіти та міжнародних контактів / В.М.Запорожан, В.Й.Крисюн, М.Л.Аряєв, О.В.Чернецька // Медична освіта - 2011- №2 – с.46-47. 2. М.Д. Ризюк. Особливості викладання хірургії іноземним студентам англійською мовою // Український медичний альманах - 2014 – Т.17-№3, с. 9-10.

Ю. А. Дубоссарская, З. М. Дубоссарская, Т. А. Жержова, Ю. М. Дука

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ ВРАЧЕЙ АКУШЕРОВ-ГИНЕКОЛОГОВ

В начале каждого учебного цикла сотрудниками кафедры акушерства, гинекологии и перинатологии проводится опрос и тестирование обучения врачей-слушателей тематического и предаттестационного циклов по специальности «Акушерство и гинекология» . Результаты тестового контроля обучения указывают на то, что 60-76 % респондентов имеют значительные пробелы в своих знаниях. На основании полученных результатов кафедрой был разработан план совершенствования качества учебного процесса в целом и лекционного курса в частности.

Ключевые слова: последипломное образование, качество лекций, врачи-слушатели, врачи-интерны, тестирование, обратная связь.

Введение. Оценка качества образования, положенная в основу стандартов ИСО 9000–2000, предполагает ориентацию на потребителя результатов деятельно-

сти высшего учебного заведения. Это могут быть как внешние (работодатели, государство и общество в целом), так и внутренние (интерны, слушатели, преподаватели, руководство вуза) потребители [1, 4].

Постоянное повышение качества учебного процесса в вузе является стратегической задачей профессорско-преподавательского состава и необходимым условием обеспечения конкурентоспособности учреждения [1,2]. Учебный процесс включает несколько слагаемых: аудиторная и самостоятельная работа обучающихся, практика, методическое обеспечение преподавателей и слушателей, контрольные материалы (тестовые вопросы, ситуационные задачи) и другое.

Одной из основных составляющих учебного процесса являются лекции. Важность лекционного материала заключается в строгой систематизации материала, постоянном обновлении представляемой информации, академичном и полном изложении ключевых вопросов темы, представлении различных точек зрения, представлении авторских подходов к излагаемым проблемам, живом общении с лектором. От того, насколько умело и увлеченно лектор излагает материал, во многом зависит мотивация к освоению нового. Уровень кафедры, ее имидж в глазах обучающихся во многом зависят от уровня компетентности лекторов [2, 3].

Существует много различных форм контроля за качеством учебного процесса на кафедре, компетентностью и профессиональным уровнем знаний преподавателей: мастер-классы, открытые лекции, семинарские и практические занятия, взаимные посещения лекций и занятий с последующим коллективным обсуждением. Одна из важнейших форм такого контроля – обратная связь, изучение мнения потребителей, которыми в медицинском вузе являются практические врачи, интерны, клинические ординаторы. Методически обратная связь осуществляется с помощью опроса с применением анкет, при этом анкетирование у интернов проводится через определенные промежутки времени, а у врачей-слушателей по окончании циклов [3,4].

Преподавание акушерства и гинекологии на факультете последипломного образования имеет свою специфику. Оно должно минимально дублировать предыдущие дисциплины, но в то же время, давать обучающимся самые современные, важные знания (в том числе из предыдущих курсов), причем делать это следует более высоком уровне - уровне междисциплинарного общения [1, 4].

Лекционный курс на кафедре включает суммарно 108 часов, что составляет в среднем 5 % от общей нагрузки, в том числе для врачей-интернов всех трех лет обучения – 96 часов (16,7 % в программе их подготовки). В штате нашей кафедры работают 2 профессора, 3 доцента и 5 ассистентов.

Целью данного исследования явился анализ результатов обратной связи со слушателями по проблеме совершенствования качества учебного процесса, конкретно – качества лекционного курса.

Задачи исследования: разработка анкеты и проведение социологического опроса; статистическая обработка результатов анкетирования; обсуждение результатов обратной связи обучающихся с преподавателями; формирование плана совершенствования лекционного курса учебного процесса.

Материалы и методы исследования. Основные проблемы, которые предполагалось проанализировать, составили вопросы четырех блоков разработанной оригинальной анкеты: обоснование необходимости лекций; технологические аспекты (методика изложения материала лектором); сочетание современных мультимедийных технологий с образным изложением материала и демонстрацией пациентов по теме лекции; удовлетворенность качеством лекций; потребность в улучшении качества лекций (анонимное анкетирование).

При подготовке анкеты использовались «закрытые» и » открытые» формы вопросов. В » закрытых» вопросах предполагались ответы: «да», «нет», «затрудняюсь с ответом» ; в » открытые» были включены аспекты, позволяющие слушате-

лям открыто высказать свое мнение персонифицированно, по существу. Для получения информативных ответов анкетируемым был предоставлен перечень всех прочитанных лекций с указанием лекторов. К обсуждению первого варианта анкеты были приглашены наиболее активные слушатели, которые высказали свое мнение, замечания и предложения по структуре и содержанию анкеты.

Анкетирование врачей-интернов проводится регулярно - во время промежуточного контроля, а врачей-слушателей – ежемесячно (после проведения итоговых экзаменов).

Статистическая обработка осуществлена с использованием методов вариационной статистики, в частности, использовались абсолютные, относительные (проценты) и средние величины. Применены методы структурного и сравнительного анализа, группировка результатов.

Результаты исследования и их обсуждение

I блок – Необходимость лекционного курса. Значительное большинство (86 %) респондентов отметили, что ощутили серьезные пробелы в своих знаниях. Данное мнение можно расценить как очень важное, мотивирующее интернов и врачей-слушателей для активного наверстывания упущенного, стимуляцию активности познания на всех этапах обучения.

Наибольший дефицит знаний слушатели ощутили по следующим дисциплинам: анестезиология-реаниматология- 24 %; клиническая фармакология - 20 %; патфизиология - 12 %; терапия - 8 %; по 4 % респондентов указали анатомию, патологическую анатомию, оперативную хирургию, биохимию. Полученные результаты были учтены как преподавателями нашей кафедры, так и коллегами.

Все опрошенные посетили 100% лекций. Кафедра регулярно фиксирует посещаемость лекций, но считает эту меру не самой главной на ФПО, ибо известна истина, что залогом хорошей посещаемости является высокое качество самих лекций.

II блок – Технологические аспекты (методика изложения материала лектором). Абсолютное большинство опрошенных (88 %) считают, что темп чтения лекций позволяет их конспектировать, однако, 4 % - ответили «нет», а 8 % - уточнили «смотря какая тема» .

Почти все респонденты (96 %) ответили, что конспектировали лекции. Во время семинарских и практических занятий преподаватели кафедры могут легко убедиться в правдивости такого ответа. Большинство (76 %) респондентов ответили, что к лекциям не готовились, лишь 24 % дали положительный ответ, понимая, что подготовка к восприятию излагаемого материала лекции определяет ее эффективность.

III блок – Удовлетворенность качеством лекций. По результатам опроса все 100 % респондентов высказались положительно на вопрос о том, удовлетворены ли они качеством лекций.

88 % респондентов не видят в наших лекциях дублирования уже известной им информации. Мы сознательно делали акцент на анатомию, физиологию и патологическую физиологию, без которых не может быть глубоких знаний и умений по специальности.

Все (100 %) респондентов отметили соответствие качества лекций современному уровню медицинской науки. Каждый преподаватель вуза обязан систематически следить за новейшими достижениями науки и практики, систематически вносить в свои лекции необходимые коррективы.

Итоги обратной связи всегда обсуждаются на заседании кафедры, Каждому лектору, кроме традиционных подходов к чтению лекций, рекомендовано в процессе подготовки представлять интересные клинические случаи и ситуационные задачи, чаще практиковать диалог с обучающимися, не превращая чтение лекции в монолог.

Выводы. Таким образом, обратная связь в форме анкетирования врачей-интернов

и слушателей является надежным каналом мониторинга качества лекций, по результатам которого возможна разработка мероприятий по совершенствованию организации и технологии преподавания предмета. Подобное анкетирование должно проводиться систематически, что позволит совершенствовать качество лекционного материала и преподавания акушерства и гинекологии.

Список использованных источников

1.Дианкина М. С. Профессионализм преподавателя высшей медицинской школы (психолого-педагогический аспект) / М. С. Дианкина. – М., 2002. – 256 с. 2.Образовательный стандарт послевузовской профессиональной подготовки специалистов. Специальность № 040126 «Хирургия» . – М., 2002. 3.Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. Ю. П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с. 4.Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. Гардарики, 1999. – 520 с. 5.Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – СПб.; М.; Харьков; Минск, 2001. – 418 с.

Р. В. Ковтуненко, О. О. Толстікова, О. В. Шварацька

ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ ПЕДІАТРІЇ АНГЛОМОВНИМ СТУДЕНТАМ

З кожним роком численність іноземних студентів, які здобувають вищу освіту в Дніпропетровській державній медичній академії збільшується. Рівень володіння язиковою підготовкою іноземних студентів забезпечує оволодіння професійними знаннями та навичками. Відсутність необхідності вивчення української або російської мови, як мови посередника значно зменшує об’єктивні труднощі навчання і приваблює іноземних студентів. Впровадження кредитно-трансферної системи (КТС) організації навчання з педіатрії студентів за фахом «лікувальна справа» на випускаючій кафедрі визначає погодження освітніх стандартів України з загальноєвропейськими. Викладання педіатрії на випускаючій кафедрі англійською мовою потребує від викладача постійного удосконалення професійної майстерності, підвищення знань міжнародних стандартів лікування дітей та постійного подальшого вивчення англійської мови, сприяє підсиленню мотивації студента до навчання, активації його самостійної роботи, підвищенню загального рівня дисциплінованості [1].

Кредитно-трансферна система організації навчального процесу - ключовий напрямок реформування системи вищої освіти в Україні та її інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору [3].

Досвід впровадженого навчання англійською мовою іноземних студентів-випускників медичного факультету (спеціальність – «лікувальна справа») з дисципліни «педіатрія» на засадах кредитно-трансферної системи організації навчального процесу переконує в тому що, це – сучасна та ефективна форма навчання, що сприяє підвищенню якості знань та вмінь іноземних студентів [2].

Інтеграційні процеси в освіті сприяють підвищенню якості викладання та підготовки спеціалістів і є невід ємною складовою вимог Болонської конвенції. Форма навчання студентів англійською мовою є найбільш прогресивною і приваблює іноземних громадян з різних країн світу [2]. Методика викладання педіатрії англійською мовою також потребує певних деонтологічних підходів з урахуванням історико-культурних і релігійних поглядів студентів. Кожен рік чисельність іноземних студентів, які бажають навчатися на англійській мові зростає, так у 2015-2016 році такі студенти складають 5 десятків (37студентів), а прийнято до вузу в цьому році вже 146 студентів.

Забезпечення навчального процесу потребувало ретельної перебудови методичного забезпечення навчального процесу до можливостей та запитів студентів, які навчаються англійською мовою. Робоча програма з дисципліни «педіатрія» складає 1 модуль, 5 змістових модулів,180 годин, з яких лекцій – 10 годин, аудиторних занять – 48 годин, семінари – 48 годин, самостійна робота – 74 години.

Методичне забезпечення кожного практичного заняття включає матеріали ан-

глійською мовою, які створені співробітниками кафедри: методичні вказівки для студентів та викладачів, тематичні структуровані ситуаційні задачі (відповідно кількості студентів в групі) для позааудиторної домашньої роботи, набір тематичних тестових завдань з бази «КРОК-2» (10 варіантів по 20 тестів на кожне заняття) - для аудиторного контролю знань.

У зв'язку з великим напруженням навчального процесу, відсутністю мовного діалогу з пацієнтами у студентів на кафедрі впроваджена методика навчання англомовних студентів двома викладачами, з яких один проводить перевірку та обговорення домашніх завдань, тестування з використанням тестів банку центру ліцензійного іспиту, проведення ректорських контролів, проведення теоретичних розборів, а другий викладач проводить зі студентами роботу біля ліжка хворих з клінічними розборами згідно з темами занять та відпрацюванням практичних навичок по обстеженню хворих дітей.

Дуже важливим фактором кредитно-трансферної системи – є самостійне здобуття знань студентами. Ефективною розробкою кафедри стала система поза аудиторної роботи у вигляді щоденного письмового домашнього вирішення тематичних ситуаційних задач з обґрунтуванням діагнозу, призначенням алгоритму обстеження, лікування та реабілітації. Після перевірки викладачем цих робіт в аудиторний час проводиться обговорення вирішених завдань та виставляється оцінка за цей вид роботи. За для зручності всі ситуаційні задачі об'єднані у збірку, видаються кожному студенту на початку модулю. Це дає можливість студентам самостійно планувати свою поза аудиторну роботу, а також ознайомитись із завданнями всієї групи.

Щоденне розв'язання тестових завдань з банку «КРОК-2» (за темою заняття по 50 тестів в кожному варіанті) з подальшим обговоренням помилок, безумовно, сприяє підвищенню якості підготовки до ліцензійного іспиту.

Найбільш об'ємною частиною практичних занять є робота біля ліжка хворого. Проведення курації з оформленням історії хвороби неможливе через язиковий бар'єр. З урахуванням того, що студенти не володіють мовою пацієнтів, на занятті проводяться розбори тематичних хворих з відпрацюванням практичних навичок об'єктивного обстеження дитини, обґрунтування діагнозу та визначення діагностичної та терапевтичної тактики. В навчанні широко використовуються комп'ютерні технології у вигляді відеофільмів, мультимедійних презентацій англійською мовою, що забезпечує інтенсифікацію навчального процесу та комфортне середовище навчання.

В оцінці поточної діяльності студента робота біля ліжка хворого складає 50%, рішення поза аудиторного завдання - 35%, тестові завдання -15%.

Іноземні студенти, які навчаються англійською мовою, мають вищий, майже вдвічі, рейтинг у порівнянні з російськомовними студентами. Так, за результатами державного іспиту якісна успішність англомовних студентів складає 65,7%, відмінно отримали 18,4%, добре - 47,7% (відповідно у російськомовних показники значно нижчі - 41,3%; 9,05%; 32,3%). Безперечно вважаємо, що високий рівень засвоєння професійних знань обумовлений відсутністю додаткових труднощів та ускладнень при засвоєнні мови-посередника.

В цілому, позитивними моментами при впровадженні КТС організації навчального процесу є підвищення ролі самостійної роботи студентів та якості її контролю, підсилення мотивації пізнавальної діяльності студента. Але, разом з цим, є й певні недоліки: збільшення навантаження та напруження у навчальному процесі для викладача (великий об'єм письмових завдань, що перевіряються, збільшення кількості обліково-звітної документації), тому вважаємо доцільним проведення занять двома викладачами у групах студентів, що навчаються англійською мовою.

Певною мірою компенсувати інформаційний дефіцит дозволяє інтернет-сайт кафедри, де окрім навчально-методичної інформації, зібрана література англійською мовою, різноманітні джерела, презентації лекцій, навчальних посібників,

створених співробітниками кафедри.

Висновки. Позитивний досвід при викладанні педіатрії англійською мовою за кредитно-трансферною системою полягає в адаптації навчання до зарубіжних систем освіти, впровадження рейтингової оцінки знань студентів, систематичному контролі засвоєння вмінь та навичок, а спрямованість на самостійну і творчу роботу підвищує мотивацію до навчання. Організація навчального процесу за кредитно-трансферною системою згідно з сучасними вимогами європейської освіти створює сприятливі умови для підвищення якості медичної освіти та вдосконалення підготовки іноземних студентів, які будуть гідно представляти якість освіти, здобутої у нашій країні на світовому просторі.

Список використаних джерел

1. Гайдей В.Р. та інші. Досвід навчання студентів в Одеському національному медичному університеті англійською мовою і шляхи подальшого вдосконалення // Матеріали Всеукраїнської наукової навчально-методичної конференції. – Тернопіль, 2011, – с. 202. 2. Гарець В.І, Кононова І.І. та ін. Впровадження досвіду роботи за кредитно-модульною системою при викладанні біології іноземним студентам // Український медичний альманах – 2011. – №3. – С91–92. 3. Ходоровський Г.І., Ясінська О.В. Особливості викладання фізіології англомовним іноземним студентам в Україні та інших країнах // Матеріали 10-тої ювілейної Всеукраїнської повчально-наукової конференції з міжнародною участю. – Тернопіль, 2013, частина 1. – С.528–529.

А. Б. Кутовой, Д. А. Кисилевский

ПРЕПОДАВАНИЕ ХИРУРГИИ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО–ТРАНСФЕРНОЙ СИСТЕМЫ В УКРАИНЕ

Вопросы реформирования высшего образования Украины отражены в Указе Президента Украины от 14 сентября 2000 года «О Программе интеграции Украины в Европейский Союз», в соответствующих распоряжениях Кабинета Министров, в решениях Министерства образования и науки Украины. Национальная доктрина развития образования прошла экспертизу Совета Европы. С 1993 по 2003 год высшие учебные заведения Украины совместно с ведущими университетами Европы выполнили 105 проектов TEMPUS/TACIS, что дало возможность ввести общие учебные программы, новые принципы управления вузами, подготовить и издать современные учебники, наработать подходы к взаимному признанию документов об образовании.

На сегодняшний день подготовка специалистов здравоохранения в Украине осуществляется в медицинских высших учебных заведениях III-IV уровня аккредитации. Современное состояние развития медицинской науки характеризуется высокими темпами развития научно-технического прогресса, в связи с чем требуются высококвалифицированные специалисты в данной отрасли. Несмотря на высокий уровень подготовки специалистов и наличие в арсенале лечебных учреждений высоко технологичного ультрасовременного диагностического и лабораторного оборудования риск врачебной ошибки остается высоким.

Возрастающие требования к качествуподготовки специалистов, особенно хирургов, необходимость реформирования системы здравоохранения, введения страховой медицины, создания единого медицинского пространства требуют постоянного усовершенствования форм и методов образования специалистов в высших учебных заведениях [1,2]. На это и направлена кредитно - трансфертная система с акцентированием внимания на самостоятельную работу студентов при подготовке к практическому занятию [3]; она включает в себя накопление баллов в течении всего цикла обучения, их сопоставление с эталонами, что позволяет объективно анализировать знания студентов в процессе решения поставленных задач. Знания студентов оценивают как за отдельные учебные элементы, содержательный модуль, модуль так и за дисциплину в целом [4,5,6].

Стимулирующим фактором в подготовке специалиста и улучшения качества обучения студента является ежедневный контроль знаний, освоенных практических навыков на протяжении всего срока обучения. Контроль знаний на кафедре хирургии №2 ГУ «Днепропетровская медицинская академия МЗ Украины» осуществляется на основе созданной унифицированной схемы с использованием разработанных учебников для внеаудиторной подготовки, методических рекомендаций и учебных пособий [8,9,10].

Учебный процесс базируется на основе учебно-профессиональной программы подготовки специалистов, утвержденной приказом министерства образования и науки Украины от 16.04.2003 года за № 239 «Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти з напрямку підготовки медицини» . Программа была обговорена и утверджена на межкафедральных советах заведующих однопрофильных кафедр ВМУЗ (Протокол № 4 от 17.11.2006, протокол № 5 от11.05.2007) и комиссией по направлению «медицина» Научно-методического совета Министерства образования и науки Украины [11,12]. Освоение программы осуществляется по нескольким направлениям: лекции, практические занятия и самостоятельная внеаудиторная работа.

Чтение лекций проводится согласно расписания с мультимедийным обеспечением. Неуважительный пропуск лекции, кроме обязательной отработки, наказывается штрафом в 5 баллов, который отнимается от итоговой суммы за модуль. Практические занятия проводятся на базе хирургических отделений Днепропетровской областной клинической больницы имени Мечникова, где проводится курация тематических больных в профильных отделениях. Изучение симптомов и синдромов с последующим формированием предварительного диагноза конкретных нозологических единиц с последующим обоснованием диагностической и лечебной тактики, тестовый компьютерный контроль проводится в компьютерном классе и учебных комнатах кафедры ежедневно. Тестирование знаний студентов осуществляется по базам тестов «Крок-2» и предполагает следующие этапы контроля: входной – по базам тестов предыдущих курсов; текущий - тесты отобраны из баз центра тестирования МОЗ Украины, которые распределены по темам занятий; промежуточный - включает в себе тесты каждого содержательного модуля и итоговый - представлен 2 базами тестов исключительно по хирургическим болезням и всего хирургического профиля. Зачетный уровень по обеим базам, допускающий студента к проведению заключительного семинарского занятия не менее 80%. Компьютерные классы доступны всем преподавателям кафедры как в течении всего рабочего времени, так и при приеме отработок практических занятий. Важным условием при этом является присутствие и контроль со стороны преподавателей во время работы студентов с базами тестов, что исключает возможность пользования электронными коммуникаторами, позволяет выделить тестовые задания, вызывающие наибольшие сложности у студентов и по завершении тестирования провести их разбор. Каждый преподаватель анализирует динамику результатов текущего и промежуточного тестирования. Результаты ректорского контроля подвергаются анализу на учебно-методических кафедральных конференциях и сравниваются с результатами проведения итогового модульного контроля. Использованный системный подход в течение последних лет обеспечил устойчивое улучшение результатов тестирования по хирургии в рамках лицензионного экзамена «Крок-2» . Так, в 2013-2014 и 2014-2015 учебных годах уровень правильных ответов по хирургии составил соответственно 79,6% и 82,7% против средних показателей по Украине - 78,1% и 80,0%. Каждый студент VI курса имеет экземпляр справочника в котором отображены темы практических занятий, перечень практических навыков, критерии оценивания студентов. В конце занятия каждый студент ежедневно знает количество баллов, полученных за учебный день. Количество баллов колеблется от 12 до 14 что соответствует традиционной оценке 3,

15-17 – 4, 18-20 – 5. Если студент получает менее чем 12 балов, то практическое занятие не зачитывается, что соответственно заставляет студента отрабатывать тему. Сумма балов складывается из опроса (по 5 бальной системе), тестового контроля (соответственно % правильных ответов по 5 бальной системе) и двух оценок по ситуационной задаче или описание рентгеновских снимков и практических навыков. Самостоятельная работа – овладение учебным материалом в свободное от аудиторной работы время и освоение теоретического материала осуществляется на основе методических и учебных как основных так и дополнительных пособий.

Проведение клинического обследования больного и оформление медицинской документации является важной частью Государственного профессионально-ориентированного экзамена. На практических занятиях под контролем преподавателя студенты ежедневно проводят самостоятельную работу с больными. Результаты ее находят свое отражение, в том числе, в виде заполнения протоколов, форма которых полностью соответствует экзаменационным. Большое внимание при проведении занятий уделяется освоению и повторению практических навыков, многие из которых также являются экзаменационными. Для этого используется, помимо непосредственного контакта с больными, работа в манипуляционных, перевязочных и операционных, наборы муляжей и фантомов. На кафедре создан видеофильм, который демонстрирует все практические навыки, знание которых контролируется при проведении профессионально-ориентированного экзамена. Также в учебно-методическом видеопособии представлены рентгенограммы, которые демонстрируются во время модульного контроля, консультаций перед государственным экзаменом; они представлены и на сайте кафедры.

Структурированный учебный план этапность и унифицирование различных видов контроля уровня знаний и расчета балов позволяют определить уровень подготовки каждого студента по набранной сумме балов и проводить конвертацию их по системе ECTS [13,14,15].

Выше изложенные принципы самостоятельной подготовки студентов к практическим занятиям и контроль знаний внедрены на кафедре хирургии №2 Днепропетровской государственной медицинской академии с сентября 2009 года.

Список использованных источников

1.Вища медична освіта і Болонський процес: навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали наради-семінару для науково-педагогічних працівників, аспірантів, магістрів (17-19 січня 2005 р.). – Київ, 2005. Ч.1. – С. 97. 2.Каленюу І., Корсак К. Рух Європи до суспільства знань, Болонський процес і Україна// Вища освіта України. – 2004.-№3.-С. 22-28. 3.Мілерян В.Є. Методичні основи підготовки та проведення навчальних занять в медичних вузах. – Київ, 2006.-80 с. 4.Березницький Я.С., Суліма В.П., Хапатько Г.Ю., Дука Р.В., Маліновський С.Л., Верхолаз І.Л., Куриляк С.М. Досвід викладання хірургії студентам четвертого курсу за кредитно-модульною системою// Хірургія України.-2008.-№4(28), додаток 1.-С. 14-15. 5.Дзяк Г.В., Березницький Я.С., Кабак Г.Г., Люлько І.В. Організація учбового процесу в умовах переходу на кредитно-модульну систему навчання// Мед. перспективи.-2005.-Том X, №1.-С.7-16. 6.Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Наказ МОН України від 02.06.1993, № 161. 7.Хірургія. Під ред.. Я.С.Березницького, М.П.Захараша, В.Г.Мішалова. II том. РВА «Дніпро-VAL» : Дніпропетровськ.-2007-628с. 8.Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе. – Лиссабон, 11 апреля 1997. 9.Про особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Наказ МОН України від 20.10.2004. 10. Складові галузевих стандартів вищої освіти напрямку підготовки 1101 «Медицина» освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» у ВНЗах III-IV рівнів акредитації України.-К.:2002. 11. Мішалов В.Г.,Бурка А.О., Храпач В.В., Захараш М.П., Ковальчук Л.Я., Сушко В.І.Типова навчальна програма з дисципліни «Хірургія» (скорочена версія)// Хірургія України.-2008.-№ 3 (27),-С. 96-108. 12. Мішалов В.Г.,Бурка А.О., Храпач В.В., Теслюк І.І.Типова програма навчальної дисципліни «Хірургічні хвороби, в тому числі Онкологія» для студентів вищих медичних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації// Хірургія України.-2007.-№ 4 (24),-С. 87-95.13. Хірургія (практичні заняття). Під ред. Я.С.Березницького. Навчальний посібник для студентів.-Дніпропетровськ, 2009.-135. 14.Magna Charta Universitatum. Bologna, Italy, September 18, 1988. 15.The European higher education area. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Bologna, June 19, 1999.

А. П. Лантух, Н. Ф. Меркулова

ПРЕЗЕНТАЦІЯ КАФЕДРИ ТА ЇЇ КАДРОВОЇ ПОЛІТИКИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Вищий навчальний заклад - це соціальний інститут, який готує фахівців для різних галузей господарства, науки, культури на базі середньої освіти, веде науково-дослідну роботу теоретичного і прикладного характеру, здійснює підвищення кваліфікації викладачів вищої і середньої спеціальної школи. Засобом реалізації цих завдань вищої школи є кафедра.

Кафедра як дефініція має грецьке походження, що в буквальному перекладі - kathedra - означає сидіння. Термін несе трійкове навантаження, бо, по-перше, у вузі кафедра розглядається, як основне об'єднання викладачів науково-викладацького складу по одній або декількох споріднених дисциплін; по-друге, це підвищення для викладача, лектора, оратора; і, по-третє, він має сакральний характер, бо позначає в християнській церкві підвищення, з якого виголошуються проповіді. Без всякого сумніву, для всіх цих визначень характерно одне - кафедра це інструмент для реалізації певних цілей і завдань.

Що стосується сучасної вищої школи, то відповідно до Закону України про вищу освіту (ст. 33), «кафедра - це базовий структурний підрозділ вищого навчального закладу державної (комунальної) форми власності (його філій, інститутів, факультетів), що здійснює освітню, методичну та/або наукову діяльність за певною спеціальністю (спеціалізації) або міжгалузевої групи спеціальностей ...» [1].

Як бачимо, кафедра є несучим, базовим елементом вузівської структури. Її аксіологічна значимість безперечна, бо вона вирішує практично всі проблеми вишу. Саме тут здійснюється її завантаження, а якщо необхідно, то і перезавантаження. У цьому плані в її преференції: 1) формується і вдосконалюється викладацький колектив; 2) готується методичне забезпечення навчального процесу (навчальні плани, програми, методичні посібники, навчально-методичні комплекси дисциплін); 3) визначаються наукові інтереси і складаються основні напрями наукового пошуку; 4) йде послідовна і перспективно планована робота зі студентами; 5) здійснюється процес виховання.

Поліфункціональність кафедри очевидна, бо вона забезпечує рівень кадрового потенціалу, рівень виконання нею організаторських, управлінських та виховних функцій. Вона є головним інструментом реалізації всіх завдань, які ставить суспільство перед вищою школою. Це вона знаходиться на відстані витягнутої руки від студента, головного матеріалу, з яким працює в тандемі кафедра. Тому значимість кафедри, її місце у вузі завжди було і є затребуваним і архіважливим.

Немає ніякого секрету, що якість освітнього процесу корелюється кадровою політикою, яку проводить кафедра. Вона будується на тому факті, що в більшості розвинених країн практично відбувся перехід до нової освітньої парадигми, яка отримала назву life long learning (LLL) [2, с.39]. Такий підхід дозволяє перейти до безперервної освіти як незавершеного в принципі. Природно, що в цьому ключі кадрова робота будується з урахуванням всіх нюансів безперервної освіти. І це логічно, бо в сьогоднішніх реаліях освіта - це не просто факт, а це ядро професійної кар'єри протягом усього життя особистості. Тобто сьогодні змістилися акценти. Якщо в 50-60-х рр. XX ст. кар'єра будувалася на життєвому досвіді, практиці, накопиченні авторитету, то сьогодні це вже рудименти. Головне - це профі. У цьому зв'язку відбувається перехід до індивідуалізації освітніх процесів. А це означає, що набір освітніх послуг, такий своєрідний освітній кейс, формує не держава, а споживач цих знань, тобто сам суб'єкт освіти. У цьому зв'язку визначається кадрова стратегія вищої школи на сучасному етапі розвитку суспільства, що включає збільшенні права вибору, формування відкритого ринку освітніх програм і модулів замість заздалегідь встановленого жорсткого стандарту; прозорою і зрозумілою для всіх системі визнання результатів

освіти в кожному модулі; новому регулюванні освітнього ринку: держава вже не може контролювати якість освітніх програм; фокус регулювання переміщається на забезпечення повноти та достовірності інформації, що надається учасникам ринку. На цьому етапі «каталізується» роль кафедри, бо тільки вона може забезпечити якість освітніх програм, їх глибину, ефективність і контроль відповідності потребам ринку освітніх послуг. Тут кафедра виконує роль «регулювальника», бо тільки вона може відстежити повноту та достовірність інформації про ті чи інші курси або програми, їх затребуваності і послідовності викладу.

Вища школа сьогодні відійшла від жорсткої «освітної траєкторії» і в цьому зв'язку студенти будують «індивідуальні траєкторії» і стають мобільними за рахунок вибору курсів і програм, як на всіх рівнях формальної освіти, так і в рамках додаткового. У цих умовах вимоги до викладацького корпусу зростають. Він повинен бути готовий дати відповіді на сучасні виклики подібного роду.

Найважливішим фактором затребуваності високої компетентності викладацького складу є відповідності останніх таким умовам, при яких зміст освіти буде зорієнтований не тільки на засвоєння готових спеціалізованих знань, але і на формування креативних і соціальних компетентностей студентської аудиторії.

Значну компетентність викладачів передбачає і організація самостійної роботи у виші, яка передбачає самостійний доступ до навчальних ресурсів і технологіям самоосвіти. Цими освітніми ресурсами повинні вміти скористатися, в першу чергу, представники викладацького корпусу.

Як бачимо, з усією очевидністю, доводиться визнати, що реалізація завдань, які стоять перед системою освіти в умовах її переходу на позиції life long learning, висуває принципово інші вимоги не тільки до рівня кваліфікації професорсько-викладацького складу, але і до цілей, цінностей, методології, організаційним засадам діяльності викладацького корпусу і навіть до самої особистості викладача, вимагаючи від нього компетентності, високого освітньої мобільності, креативності, командної роботи і чисто людських якостей.

Творча особистість викладача, як транслятора знань, як партнера по освітньому процесу для студента - це аксіома для успішної реалізації багатопланових завдань кафедри.

В даний час у всіх провідних університетах світу вся робота є єдиним процесом, в якому органічно пов'язані наукові дослідження і викладання. Чим міцніше сплав науки і освіти, тим більшим потенціалом успішного розвитку володіє університет [3, с. 369]. Однак необхідно враховувати, що занадто велику увагу до дослідницької діяльності виявляє і певні негативні наслідки. Особливо це помітно на прикладі західних університетів, де кар'єра і реноме викладача залежать не стільки від педагогічної діяльності, скільки від участі в дослідженнях і від кількості персональних публікацій. Якою б успішною не була викладацька робота викладача, він ніколи не стане професором, не маючи солідних авторських наукових робіт. Звідси і відома формула, поширена серед викладачів найбільш престижних американських університетів: publish or perish, що означає «публікуй чи вмирай» [4, с. 94]. Проблема співвідношення педагогічної та науково-дослідної роботи у вищій школі - одне з найважливіших завдань, які стоять перед університетською кафедрою. Знайти тонку грань їх взаємоіснування велике мистецтво кафедри та її керівника, бо без прагнення до наукової роботи педагог неминуче потрапляє у владу трьох педагогічних демонів: рутинності, банальності, механічності, як свого часу авторитетно заявляв німецький педагог Ф.А. Дистервег.

При всіх змінах і трансформаціях вищої школи роль викладача значима, бо пронизує всі елементи і стадії підготовки майбутнього фахівця: від розробки освітніх стандартів, навчальних планів і робочих програм до змісту окремих лекцій і практичних занять, первинних засад наукової роботи та виховних заходів. І чим вище науково-педагогічний потенціал професорсько-викладацького корпусу,

тим вища якість підготовки фахівців. І апробацією цієї формули є соціальний освітянський простір такого підрозділу університетської освіти як кафедра.

Список використаних джерел

1.Про вищу освіту [Електронний ресурс] : закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556 із змінами, внесеними згідно із Законом від 28 груд. 2014 р. № 76 // Верховна Рада України. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18. 2.Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики / Волков Н. Е., Кузьминов Я. И., Реморенко И. М. [и др.] // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 32–64. 3.Кукушкин Ю. С. Общеевпропейский процесс и гуманитарная Европа: роль университетов / Ю.С. Кукушкин. – М., 2005. – 589 с. 4.Вульфсон Б. Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 84–95.

І. О. Линьова

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО МОЛОДОГО ДОСЛІДНИКА ТА КЕРІВНИКА ДОКТОРСЬКОЇ ПРОГРАМИ НА ЗАСАДАХ ЦІННІСНОГО ЛІДЕРСТВА

Сутність реформи «Інтеграція вищої освіти і науки» викладена у проекті «Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року» у трьох позиціях: розвиток дослідницької діяльності закладів вищої освіти; реалізація навчання/викладання на основі результатів досліджень; розвиток докторських програм. Серед необхідних кроків реалізації реформи визначена реалізація структурованих докторських програм відповідно до кращих вітчизняних і європейських практик (розроблення структурованих докторських програм; розповсюдження кращих практик функціонування докторських шкіл; розбудова інституційної інфраструктури для ефективної реалізації докторських програм; реалізація спільних докторських програм, у т.ч. із зарубіжними вищими навчальними закладами; забезпечення відкритості і прозорості при підготовці до захисту дисертацій); та забезпечення умов для ефективної реалізації зв'язку «вища освіта – дослідження – інновації» [6, 12-13].

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми, дозволив визначити зарубіжних та вітчизняних вчених, які опікуються проблемами реформування освіти на засадах парадигми лідерства, докторської підготовки та забезпечення якості докторських програм: С. і Т. Кучмарські; В.Байденко, А.Вашуленко, М.Винницький, Л.Гриневич, С.Гришко, Т.Добко, В.Захарченко, М.Згуровський, Л. Кострова, Л. Лобанова, В. Луговий, А. Мелешевич, В. Моринець, Ю. Рашкевич, І. Регейло, Н. Селезньова, Ж. Таланова та інші науковці [3, 133].

Теорія лідерства, заснована на цінностях, привносить нові принципи, правила та вимоги до забезпечення якості докторської підготовки як для керівників програм так і до молодших дослідників. У ціннісній теорії С. та Т. Кучмарскі лідерство є неперервним динамічним процесом, який проявляється у взаємостосунках «лідер-послідовники», в той час як роль лідера полягає у засвоєні вищеназваних ціннісних принципів, навчанні ним послідовників та професійно-особистісному розвитку разом з ними [1, 44-47].

Лідерство, орієнтоване на цінності, дає певні характеристики щодо дослідника-лідера та його керівника-лідера докторської програми [7, X]: 1) це ті люди, які мають у своїй основі міцні особистісні цінності, які роблять важливі позитивні впливи на своє життя, організацію, де вони працюють, та світ в цілому; 2) це ті люди, які постійно проявляють свій лідерський потенціал навіть у простих щоденних завданнях, що у довгостроковій перспективі робить їх організації та їх оточення успішними; 3) цінності та лідерство – продукт внутрішньої роботи людини над самим собою, а тому критично важливо розуміти, хто ви є і у що ви вірите; 4) це ті люди, які розуміють, що лідерство, засноване на цінностях, включає в себе і процес, і результат; 5) це ті люди, які знають, що для досягнення успіху дослі-

дження можуть і повинні підтримувати цінності, які стають фундаментом їх культури та основою діяльності. Цінності відображаються у політиці та процедурах, у лідерській поведінці, розумінні різноманітності шляхів розвитку; 6) орієнтовані на цінності лідери створюють орієнтовані на цінності групи, команди, організації, сім'ї та громади. Лідери мають вплив через стандарти, яких вони дотримуються, через рішення, які приймають, через поведінку, яку демонструють, через філософію, яку сповідують.

Розглянемо основні вимоги до молодого дослідника. Кваліфікації докторського рівня (доктор філософії) повинні бути узгоджені із загальною рамкою кваліфікації ЄПВО на основі результатно-орієнтованого підходу, а також визначені дескриптори (вимоги, характеристики, ознаки) результатів кожного з трьох циклів вищої освіти на національному та інституціональному рівнях та отримали назву «Дублінські дескриптори». Для докторського циклу освіти Дублінські дескриптори визначені наступним чином: 1) майбутній докторант повинен демонструвати системне розуміння галузі знання та предмета дослідження; 2) демонструвати здатність замислити проект, реалізувати його, адаптувати процес дослідження до академічних вимог; 3) внести шляхом оригінального дослідження значний вклад у розвиток галузі знань, оприлюднити отримані результати в національних та міжнародних наукових виданнях; 4) бути здатним до критичного аналізу, оцінці та синтезу нових та складних ідей; 6) вміє спілкуватися з колегами та професійною спільнотою в галузі знань; 7) повинен бути перспективним з дослідницького та професійного погляду для технологічного, соціального і культурного розвитку суспільства знань.

Це фактично визначення основних компетентностей майбутнього доктора філософії європейського зразка. В Законі України «Про вищу освіту» (Розділ І Загальні положення. Стаття 1. Основні терміни та їх визначення 1.13.) Поняття «компетентність» визначено як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [2, 10].

Розглянемо вимоги до компетентності керівника докторської програми.

1.Керівник програми відповідає за формування у молодших дослідників спільного бачення дослідження, в якій панує визнання того, що індивідуальність необхідно поважати. Таке бачення можна досягти через надання основної уваги груповим процесам, які, в свою чергу, використовуються для створення клімату, що дасть змогу вирішувати проблеми. Все це допомагає створити контекст, в якому лідерські функції можна розподілити між усіма учасниками докторської програми.

2.Керівник визнає, що розвиток докторської школи залежить від здатності колег до розвитку; розуміє, що підвищення кваліфікації означає як індивідуальну роботу, так і колегіальність; визнає необхідність підвищення кожним дослідником своєї впевненості та компетентності, а також посилення здатності до спільної праці в складі команди. Як свідчить практика, освітнє лідерство є ключовим елементом у створенні наукової культури, що ґрунтується на більш ефективній співпраці, тому що лідери відіграють важливу роль у закріпленні певних переконань, на яких будується така культура. Дієвим способом просування цих цінностей є діяльність, що стимулює відкритість і відчуття взаємної безпеки. [4, 62]

Запроваджуючи лідерську парадигму, ми можемо порадити керівнику докторської програми у своєї діяльності керуватися наступними принципами (за A. Hargreaves & D. Fink,) [5]: 1.**Активна позиція**. Взаємодій із середовищем позитивно і впевнено. 2. **Пильність**. Відстежуй стан середовища, щоб переконатися у тому, що воно залишається здоровим і не починає занепадати. 3**. Терплячість**. Відтерміновуй винагороду і не шукай миттєвих результатів. 4.**Прозорість**. Завжди будь відкритим до огляду й перевірки. 5.**Проектування**. Створюй системи, які

спеціально пристосовані до використання людьми, враховують індивідуальні потреби та відповідають спроможності людини

Серед основних завдань у проекті «Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року» зазначені наступні: трансформація університетів у центри незалежної думки, які здатні дати персонал та ідеї для прискореної модернізації країни; інтеграція вищої освіти України у світовий і європейський освітньо-науковий простір [6].

На нашу думку, ці завдання можна виконати через реалізацію нових докторських програм, що підтверджує визначення у проекті «Стратегії» серед інших механізмів реформ такі як: 1) залучення до процесу здійснення реформ провідних вчених-викладачів закладів вищої освіти (ЗВО), які мають досвід наукової, педагогічної та організаційної співпраці з провідними університетами світу; 2) стимулювання інтеграції університетів і наукових установ [6].

Отже, в умовах реформування країни, в тому числі науки і освіти, зокрема вищої освіти, необхідно, на нашу думку, починати з реформування, а точніше переосмислення ролі, а відповідно і вимог до молодих дослідників та керівників докторських програм [3].

Список використаних джерел

1.Евтихов О.В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика. – СПб: Речь, 2007. – 238 с. 2.Закон України про вищу освіту: станом на 18 вересня 2014. / Х. : Право, 2014. – С.10. 3.Линьова І.О. Профіль молодого дослідника та керівника докторської програми на основі парадигми лідерства / І.Линьова // Вища освіта України: теоретичний та наук.-метод. часопис. – 2014. – №3. – Додаток 1: «Інтеграція вищої освіти і науки». – Київ, 2015. – С.132-136. 4.Максвелл Дж. Розвинь лідера в собі / Пер. з англ. Н.Гербіш. – К.: Брайт Стар Паблішинг, 2013. – 184 с. 5.Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М. Рашкевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с. 6.Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект): проект розроблено Робочою групою під керівництвом Міністерства освіти і науки України, видання за підтримки USAID from the American people. – К., 2014. – 75 с. 7.Kraemer H.H.Jr. Summary: From Values to Action: The Four Principles of Values-Based Leadership. – Business News Publishing // https://play.google.com/books/reader.

А. К. Микуліна

РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ

Освіта в умовах сучасного динамічного суспільства вимагає постійної творчої активності всіх учасників педагогічного процесу. Особливо зростає значення творчої ініціативи педагогів у пошуку нової стратегії і тактики демократизації і гуманізації педагогічної діяльності. Тому винятково важливим пріоритетом у системі сучасної освіти виступає підготовка свідомої особистості з високим рівнем культури і духовності, спроможної самостійно приймати нестандартні рішення, творчо мислити, гнучко реагувати на зміни обставин і самій їх творити.

Професійне опанування педагогічними вміннями, які необхідні для керівництва художньою діяльністю дітей, дає змогу майбутньому вихователю успішно вирішувати педагогічні завдання, вміло керувати діяльністю малят, удосконалювати власну педагогічну майстерність. Це положення підтверджується цілою низкою досліджень (В.Логінова, П. Саморукова, Л. Сємушина, Л. Поздняк та інші), у яких розглядались питання формування педагогічних умінь у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Формування у студентів вмінь та навичок керівництва образотворчою діяльністю дошкільників достатньо глибоко вивчено в дослідженні У.Ібрагімова, де визначено та охарактеризовано основні педагогічні вміння, якими повинен володіти вихователь, що керує художньою діяльністю дітей. У дослідженні охарактеризо-

вано зміст, структуру педагогічних умінь та умови їх формування у студентів, розроблено практичні рекомендації, спрямовані на вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів [3].

Питання готовності студентів до роботи над виразністю образу в художній діяльності дошкільників розглядалось в дослідженні О.Дронової. Нею розроблено зміст, форми, методи та прийоми, які доцільно використовувати педагогам під час організації образотворчої діяльності дітей. У її дослідженні було виділено два головних напрямки викладання предметів образотворчого циклу у вищій школі: 1) формування естетичного сприймання (художнього смаку, підвищення загальної естетичної культури студентів); 2) формування професійно-виконавчих (методичних та зображувальних) умінь та навичок майбутніх вихователів [1].

Запропоновані напрямки взаємопов'язані, це треба пам'ятати, обираючи зміст, форми, методи та прийоми викладання. У дослідженні приділяється значна увага впливу народного декоративно-прикладного мистецтва на збагачення естетичної виразності малюнків.

Формування творчого ставлення до професійних знань у майбутніх педагогів - це планомірний процес впливу на особистість студента. Формування творчої особистості слід розглядати в єдності трьох сторін: навчання, розвитку і виховання. Розпочинається творча діяльність перш за все - з творчого ставлення до знань.

Навчальний процес є єдністю репродуктивної діяльності, коли знання відтворюються, і перетворювальної - коли в процесі їх засвоєння студент уявляє, комбінує, змінює. Перед нами постає складна проблема - як сформувати особистість, здатну творчо засвоювати знання. Вирішення її вимагає впровадження активних навчальних технологій.

На ефективність формування творчої особистості майбутніх вихователів впливає: створення атмосфери творчості і співробітництва, підтримка і спонукання до висування і реалізації ініціативи, застосування особистісно-орієнтованого підходу до творчої роботи, диференціація методів і засобів навчання в залежності від етапу засвоєння знань.

В удосконаленні професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері дошкільної освіти важливе місце належить навчальним дисциплінам, зокрема, таким як «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей», «Декоративне мистецтво з методикою навчання», «Художня праця та основи дизайну» . В процесі викладання цих курсів вирішуються завдання формування творчої, активної особистості майбутнього педагога, при цьому враховуються індивідуальні можливості студентів, рівень сформованості їх навчальної діяльності. Підготовка до занять ведеться у творчій співдружності зі студентами: це - підбір матеріалів сучасних педагогічних досліджень, цікавих статей, індивідуальних завдань при опрацюванні питань до теми, при цьому враховуються інтереси і творчі здібності студентів.

Заняття з образотворчого мистецтва та художньої праці є особливою галуззю дошкільної освіти, де нестандартні, інноваційні підходи, індивідуальні пошуки технологій художнього втілення образів є постійним конструктивним елементом творчої діяльності педагога. У змісті означених дисциплін простежуються два взаємопов'язані напрямки творчих пошуків: один - по лінії відкриття нестандартних, доступних для дітей виражальних засобів створення образів у різних видах образотворчої діяльності та художньої творчості, інший – пошуки оригінальної методики роботи над реалізацією творчих задумів[2].

Для формування у студентів інтересу до навчання і розвитку їх творчої активності, професійного інтересу однією з важливих і ефективних форм роботи є підготовка до семінарських занять та активної участі в обговоренні порушених проблем. На семінарських заняттях студентові потрібно навчитися самому організовувати свою діяльність як на рівні переконань і знань, так і практичних умінь, що

сприяє розвитку інтересу до оволодіння необхідними знаннями.

Одним з основних у стимулюванні творчої активності студентів є використання творчих завдань та інтерактивних вправ, які виступають активною формою і засобом набуття творчих умінь і навичок в умовах активної роботи мислення, напруги пам'яті, актуалізації всіх накопичених знань. Такі завдання і вправи сприяють формуванню інтелектуальних умінь. На заняттях використовуємо завдання, що передбачають створення оригінального творчого продукту.

Для розвитку креативного мислення у студентів передбачається відповідні заходи, спрямовані на залучення майбутніх вихователів до інноваційних пошуків (наукових, практичних, методичних) [4]. Особливу увагу приділяємо ознайомленню майбутніх педагогів з досвідом роботи вихователів по організації образотворчої діяльності та художньої праці в дошкільних навчальних закладах. Але студенти помічають, що новаторські пошуки ведуть не всі фахівці, а лише ті, хто добре знають теорію і практику художньо-естетичного виховання дітей, мають власну думку, художні здібності і творчий почерк, потяг до постійного оновлення, експериментування, нетрадиційного образотворення, творчої співпраці з дітьми. Цінний досвід таких педагогів стає зразком творчого підходу до справи, пошуків шляхів інноваційної діяльності для майбутніх педагогів у галузі дошкільної освіти.

На заняттях з фахових методик намагаємось використовувати індивідуально-творчий підхід з метою задоволення інтересів і потреб кожного студента у різноманітних видах творчої діяльності, розвиваємо у студентів творчу ініціативу і нести відповідальність за наслідки її реалізації в навчально-виховному процесі дошкільного закладу.

Участь студентів у роботі наукових проблемних груп сприяє кращому засвоєнню ними навчального матеріалу, набуттю професійних умінь і навичок інноваційно-пошукового спрямування, які не виробляються при прослуховуванні лекцій та вивченні науково-методичної літератури. Дослідницька діяльність у проблемних групах учить бачити пріоритетні напрямки реформування сучасної освіти, шукати власні шляхи і способи розв’язання актуальних педагогічних проблем, проявляти ініціативу, приймати нестандартні педагогічні рішення.

Отже, розвиток творчості – це важлива складова професійної підготовки майбутніх вихователів в сучасних умовах євроінтеграція. Тому потрібно максимально підтримувати творчі прагнення студентів в оволодінні професійними уміннями і навичками, сприяти формуванню інтелектуальних вмінь, дбати про збагачення їх досвіду інноваційними методиками та технологіями,, стимулювати розвиток художньо-творчої практики.

Список використаних джерел

1.Момот Л.Л., Шелестова Л.В. До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання. / Л.Л. Момот, Л.В. Шелестова // Педагогіка і психологія. - К.: Пед. думка. - № 2. - 1998. С. 53. 2.Машкіна Л.А., Поніманська Т.І. Підготовка студентів до інноваційної педагогічної діяльності./ Л.А. Машкіна, Т.І.Поніманська - Хмельницький, 1998. 3.Підкурганна Г.О. Художньо-педагогічна підготовка фахівців дошкільного виховання в педагогічному університеті / Г.О.Підкурганна / СПб.: НДІХ Спб ДУ, 1998. – 277 с. 4.Сидоренко Т. Творчість у діяльності вчителя./ Т. Сидоренко // Рідна школа. - 2001. - № 5.- С.55-57.

Л. Ю. Мирзоева, Р. А. Досмаханова, К. О. Ажиев

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ХАРАКТЕР ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Как указывал В.А.Сухомлинский, «без игры нет и не может быть полноценного умственного развития… Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [4, с. 33]. По нашему мнению, использование игровых технологий, в особенности – игр соревновательного характера, соотносимых с методи-

кой глобальной симуляции, является весьма продуктивным при изучении (а) русского языка как второго (что характерно для языковой ситуации в Республике Казахстан); (б) английского языка как иностранного (в соответствии с декларируемой в Казахстане стратегией трехъязычия). Поэтому можно утверждать, что игровые технологии и в сфере обучения языкам реализуют свой интердисциплинарный потенциал.

Игровые технологии отличаются прежде всего тем, что, в отличие от определенного элемента созерцательности и ориентации на получение готового знания, они имеют деятельностную основу. Можно говорить и о том, что в игре гармонично сочетаются эмпирическая и концептуальная стороны учебной деятельности; игра позволяет удачно комбинировать репродуктивные и продуктивные ее элементы. Более того, именно игровые методики позволяют сместить акценты в изучении языка (как второго, так и иностранного) с знаниевого подхода на личностно-ориентированный. Именно в игре всегда есть место интеракции (как в системе «преподаватель – студент», так и в системе «студент-студент»), и, следовательно, академизм вузовского занятия в определенной степени дополняется ситуативными компонентами, позволяющими развить умения и навыки нестандартного решения учебных задач, а также элементы критического мышления. Как указывал Д. Клустер, «когда мы спорим, читаем, обсуждаем, возражаем и обмениваемся мнениями с другими людьми, мы уточняем и углубляем свою собственную позицию. Поэтому педагоги, работающие в русле критического мышления, всегда стараются использовать на своих занятиях всевозможные виды парной и групповой работы, включая проведение дебатов и дискуссий…» [3]. В рамках парной и командной работы наиболее четко реализуется и выработка стратегии межличностного взаимодействия, определение «линии ценностей» предназначенной для того, чтобы привлечь внимание учеников к определенному проблемному вопросу, решить, что они думают по этому поводу. Осознать, что по поводу одного могут быть разные мысли, а также занять позицию относительно вопроса и уметь сформулировать аргументы в пользу своей мысли» [1].

В качестве основных принципов организации игровой деятельности в научно-методической литературе обычно выделяют: 1) отсутствие любой формы принуждения при вовлечении учащихся в игру; 2) принцип развития игровой динамики и поддержания игровой атмосферы (при помощи поддержания реальных чувств учащихся); 3) принцип взаимосвязи игровой и неигровой деятельности (для педагогов важен перенос смысла игровых действий в реальную учебную ситуацию и впоследствии – в жизненный опыт учащихся); 4) принцип перехода от простейших игр к сложным игровым формам (от игрового состояния к игровым ситуациям, от подражания – к игровой инициативе, от возрастных игр – к вневозрастным, «вечным») [5,с.28]

Рассмотрим некоторые виды игр имитационного характера, которые могут успешно применяться как при обучении иностранному языку, так и в процессе преподавания второго языка. И в первом, и во втором случае игра направлена прежде всего на активизацию познавательной деятельности и на выработку критического мышления студентов. Как указывает О.А. Громова, «традиционно школа знакомила учеников с продуктами мышления, но редко демонстрировала процессы, с помощью которых эти знания были получены. Программа развивающего обучения тоже учит учиться, добывать знания, работать в группах. Разница в том, что система развития критического мышления – это … технология организации учебного процесса, которая применима к любой программе и к любому предмету. Многие приемы равно применимы в начальной школе и в студенческой аудитории. … Хотя, безусловно, при обучении по этой технологии знания усваиваются значительно лучше. Технология рассчитана не на запоминание, а на вдумчивый творческий процесс познания мира, на постановку проблемы и поиск ее решения» [2].

В нашей практике следует особо акцентировать внимание на играх соревновательного типа, к числу которых относятся: 1) игра «Переводчик»; 2) игра «Корректор»; 3) игра-соревнование команд по типу КВН.

Как это видно из названий, третий тип игр реализуется исключительно в рамках командной работы, тогда как первые два типа могут носить характер как командного, так и индивидуального первенства. В первой из данных игр наиболее ярко реализуется интердисциплинарный характер игровых технологий, т.к. проведение соревнования для выявления лучшего варианта перевода возможно как на занятиях по русскому языку в национальной (казахской) аудитории, так и на занятиях по английскому языку, а также в рамках проведения интегрированных занятий по двум вышеуказанным дисциплинам. В качестве материала для проведения игры «Переводчик» нами были избраны тексты технического характера; соревнование велось по двум направлениям в соответствии с языковыми парами «английский – русский», «английский – казахский» . На первом этапе соревнования (которое, как это необходимо отметить, выполняет сразу две функции – обучающую и контролирующую) студенты реализуют в основном репродуктивные навыки, т.к. этот этап нацелен на проверку знаний в области терминологии; второй этап – перевод технического текста – в наибольшей степени нацелен на реализацию творческого потенциала студентов. В число критериев оценки входит (1) оценка умения использовать знания в сфере терминологии, подъязыка специальности; (2) качественная оценка результатов перевода (а) – лексико-грамматические и б) стилистические характеристики перевода); (3) темп выполнения задания.

В свою очередь, второй тип игр («Корректор») нацелен на формирование критического подхода к материалу (здесь нами используется в основном отрицательный языковой материал), на выработку умений в области аналитического чтения текста. Критериями оценки в данном случае будут (1) умение выявлять допущенные ошибки лексического/грамматического/стилистического характера; (2) умение предложить свой вариант, соответствующий нормам изучаемого языка; (3) темп выполнения задания. Отметим, что и в рамках данной игры может быть реализован интердисциплинарный потенциал игровых технологий (также возможно проведение интегрированных занятий).

Третий тип предложенных нами игровых технологий наиболее разнообразен в плане реализации, т.к. в рамках соревнования команд возможно комбинировать задания различного типа, репродуктивного и креативного характера, требующие высокой степени межличностной интеракции.

В целом, следует отметить, что роль, которую игровые технологии играют в современном учебном процессе, позволяет связывать воедино обучение и воспитание, использовать работу в «малых группах» . Основной целью игровых технологий, на наш взгляд, следует считать интенсификацию деятельности учащихся, а также актуализации эмоциональной стороны всей структуры учебной деятельности.

Безусловно, игровые технологии в сфере высшего образования – это вовлечение в творческий процесс, позволяющее актуализировать креативный потенциал студентов. Личность обучающегося, его эмоциональная сфера становится при таком подходе приоритетной, так как дидактическая цель ставится перед студентами в форме игровой задачи; занятие выстраивается на основе правил игры, а учебный материал из главного элемента процесса обучения превращается в одно из средств реализации игровой стратегии. Более того, дидактическая сторона учебного процесса обретает для студентов соревновательный характер, а это значит, что достигается активизация познавательного интереса студентов.

В завершение отметим, что именно в игре студент обретает самое главное – самого себя как критически мыслящую личность, как часть социума.

Список использованных источников

1.Горобей А.Н. Метод критического мышления при обучении иностранным языкам. Педагоги-

ческая газета. Электронное педагогическое издание. Режим доступа: http://pedgazeta.ru/viewdoc.php?id=1963. 2.Громова О.А. Критическое мышление: как это по-русски? Электронный ресурс. Режим доступа: http://ps.1september.ru/2001/03/6-1.htm. 3.Клустер Д. Что такое критическое мышление? Электронный ресурс. Режим доступа: http://testolog.narod.ru/Other15.html. 4.Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радяньска школа, 1974. - 288 с. 5.Шмаков С.А. Игра учащихся как педагогический феномен культуры. – Автореф. докт. Дисс. – М., 1997.

І. М. Наумук

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

У сучасному світі медіа виконує провідну функцію з формування свідомості людей, виховання їх ціннісних орієнтацій, смаків, поглядів, звичок, вподобань. Медіа традиційно впливають на суспільну свідомість та поведінку людей, спонукаючи їх до досягнення тієї чи іншої мети.

Особливо сильний вплив медіа здатні справити на формування особистості підростаючого покоління, адже саме дана соціальна група максимально використовує медіа та одержує інформацію різного змісту. Слід відзначити, що існують інформаційні впливи, що прямо загрожують психічному або фізичному здоров'ю людини. Досить часто вони формують морально-психологічну атмосферу в суспільстві, найбільш вразливими та незахищеними виявляються діти, так як вони не бачать загрози, яку несе в собі глобальна мережа, в якій швидко розповсюджується і у відкритому доступі велика кількість медіа [1].

ЮНЕСКО наголошує на важливості проблеми формування медіакомпетентності, так у прийнятій Паризькій програмі (2007) містяться дванадцять рекомендацій з медіаосвіти, зокрема: інтеграція медіаосвіти на стартовому етапі підготовки педагогів, розвитку ефективні педагогічних методів, мобілізація всіх зацікавлених осіб в освітній та соціальній сфері.

В Україні головною метою Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (схвалено постановою Президії Національної академії пед. наук України від 20.05.2010, протокол № 1-7/6-150) є сприяння ефективної системи медіаосвіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіаобізнаності, медіаграмотності і медіакомпетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, на що також вказують Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» орієнтують на впровадження широкого спектра інформаційних, телекомунікаційних та медіатехнологій [2].

Сучасний освітній медіапростір висуває відповідні вимоги до професійної підготовки вчителя, серед яких вагомим є володіння майбутнім учителем інформаційно-телекомунікаційними технологіями і методиками презентації навчальної інформації, здатність забезпечувати творчо-пошуковий характер навчання, вміння використовувати мультимедійні технології та медіазасоби у навчально-виховному процесі, тобто володіння високим рівнем медіакультури.

У зв'язку з наростаючим впливом медіа, в тому числі через телебачення, глобальну мережу Інтернет, на соціалізацію школярів актуальними стають проблеми формування медіакомпетентності майбутніх вчителів інформатики.

Спираючись на твердження Шарко В.Д, можна сказати, що формування медіакомпетентності майбутніх учителів інформатики під час професійної підготовки у системі вищої педагогічної освіти може бути забезпечене за умови відповідності структури й змісту їх готовності до застосування сучасних ІКТ в освіті, відбору змісту і форм навчання відповідно до видів інформаційної діяльності вчителя інформатики, а також орієнтації навчально-пізнавальної діяльності на розвиток

професійної освітньої активності майбутнього педагога в даному аспекті методичної роботи. Аналіз стану підготовки майбутніх вчителів інформатики у вищих педагогічних навчальних закладах дозволяє констатувати, що програми підготовки майбутніх учителів у стінах педвузів сьогодні орієнтовані на формування в них загальнокористувацької й загальнопрофесійної (базової) складових медіакомпетентності; умови для формування предметної складової медіакомпетентності є недостатніми для подальшого здійснення медіаосвіти учнів.

Концептуальні підходи до формування медіаграмотності учнів засобами шкільної освіти пов'язані з використанням засобів ІКТ у навчально-виховному процесі, що вимагає від учителя: знання психолого-педагогічних аспектів інформатизації шкільної освіти (мотивації та урахування індивідуальних особливостей учнів при роботі в Інтернет, способів активізації пізнавальної діяльності школярів); розширення можливостей пред'явлення навчальної інформації з використанням ІКТ і управління роботою учнів в пошукових мережах; зміни характеру інформаційної взаємодії учасників навчального процесу; забезпечення умов для реалізації діяльнісного підходу в навчанні; застосування моделей використання засобів ІКТ в навчальному процесі, що реалізують найбільш перспективні їхні можливості [3].

Підсумовуючи вищезазначене можна сказати, що необхідною складовою професійної діяльності майбутнього вчителя інформатики є медіакомпетентність, яка передбачає уміння аналізувати, оцінювати, інтерпретувати, створювати медіатексти в різних формах. Медіатекст, у свою чергу, слід визначити як повідомлення, що містить інформацію та викладене в будь-якому жанрі медіа (газетна стаття, телепередача, відеокліп, фільм тощо). Особливе значення мають медіатексти, що виступають елементами щоденного життя, дозволяють пізнавати світ у численних соціокультурних варіаціях.

Тож погоджуючись з Ю.М. Казаковим можна стверджувати, медіакомпетентність майбутнього вчителя передбачає знання закономірностей сприйняття й розуміння інформації, психологічних аспектів впливу медіа на спосіб життя, стосунки та цінності особистості, використання ключових концепцій медіаосвіти для аналізу медіатекстів, формування вмінь і навичок пошуку інформації, інтерпретації та критичного аналізу медіатекстів, створення власних медіатекстів, адекватних завданням і умовам комунікації. Також медіакомпетентність спрямована на забезпечення професійно-педагогічної комунікації вчителя, на формування навичок роботи з комп'ютерними мережами, зокрема з мережею Інтернет, з електронними банками інформації тощо.

Список використаних джерел

1.Вплив змі на свідомість людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://chaplinka.just.ks.ua/novini-zakonodavstva/vpliv-zmi-na-svidomist-lyudini.html. 2.Концепція впровадження медіа-освіти в Україні // Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm. 3.Шарко В. Д. Медіакомпетентність як складова методичної підготовки вчителя та її діагностування / В.Д. Шарко. – Інформаційні технологій в освіті.

О. П. Пилипенко

ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВЕТЕРИНАРНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Ветеринарна освіта Німеччини є класичним прикладом університетської освіти і міцно «закарбована» в переліку 1687 навчальних програм цієї країни без поділу на двоциклове навчання бакалавр-магістр «В/М» (Bachelor/Master). Потрібно підкреслити, що при певній подібності до інших систем професійної освіти система вища ветеринарної освіти Німеччини має певні істотні особливості, а саме: процедура вступу до ВНЗ ветеринарного профілю має обмеження нумерус клаузус (Massenstudium mit

Zugangsbeschränkung); в кінці навчання складається Державний іспит (Staatsexamen); зміст німецької вищої ветеринарної освіти визначається законодавчими апробаційними документами (Approbationsordnung); при підготовці ветеринарних лікарів має місце тріада «дослідження – навчання – охорона здоров'я» (Trias: Forschung – Lehre – Krankenversorgung); підготовка фахівців ветеринарного профілю є академічною підготовкою «akademisch», орієнтованою на наукові дослідження «forschungsorientiert» і практичну діяльність «berufsvorbereitend» ; діапазон професійної діяльності фахівця ветеринарного профілю є надзвичайно великим; виникає велике коло певних етичних питань і спеціальних форматів навчання при підготовці фахівців ветеринарної справи: проблемно-орієнтовне навчання (POL), стимуляційне навчання (Simulationen), навчання в in skills -лабораторіях (Training in skills labs); тривалий термін практики (zahlreiche Praktika).

Модернізаційними чинниками інноваційного розвитку ветеринарної освіти також виступають: трансформація соціально-економічних, правових, етичних засад системи охорони здоров'я Німеччини, до якої відноситься ветеринарія в цій країні, швидкий розвиток науково-технічної бази ветеринарії, постійне зростання вимог до професійної підготовки фахівців ветеринарного профілю, яке пояснюється удосконаленням методів лікування тварин, збільшенням вимог до рівня діагностики захворювань та іншими інноваційними процесами в цій галузі, забезпеченням елітності та конкурентоспроможності сучасних фахівців ветеринарного профілю [1].

До основних тенденцій у розвитку ветеринарної освіти належать: узгодження її цілей і результатів відповідно до вимог і умов світового ринку праці, глобальної економіки, культури, політики у галузі охорони здоров'я; впровадження міжнародного моніторингу систем ветеринарної освіти, що забезпечує безперервний контроль і оцінювання результатів; стандартизація систем професійної підготовки фахівців ветеринарного профілю для універсалізації її змісту і навичок і вмінь фахівців. До пріоритетних напрямів розбудови вищої ветеринарної освіти Німеччини також можна віднести оновлення змістових і організаційно-функціональних основ навчального процесу, а саме: модуляризацію освітнього процесу, що дозволяє інтегрувати доклінічні і клінічні дисципліни, як на змістовому, так і на методичному рівнях; розвиток професійного клінічного мислення на основі міждисциплінарної структуризації змісту через блокову подачу матеріалу, удосконалення й поглиблення професійної підготовки майбутнього фахівця ветеринарного профілю під час клінічного року і практик; впровадження інформаційно-комунікаційних технологій; оптимізацію структури самостійної роботи студентів; збільшення акценту на вивчення дисциплін, пов'язаних з харчовою безпекою (Lebensmittel).

Потрібно наголосити, що система вищої ветеринарної освіти в Німеччині пройшла тернистий шлях становлення бідних шкіл для ковалів і кавалеристів до сучасних університетів з інтерактивним обладнанням і, як наслідок, станом на 2014 р. сегмент вищої академічної ветеринарної освіти Німеччини складав 8 236 осіб [2].

Зберігаючи класичний «фундамент» системи вищої ветеринарної освіти, німецькі вищі ветеринарні навчальні заклади є прикладами впровадження реформаційних інноваційних процесів Болонського спрямування, які проявляються в наступних заходах: проведенні атестацій (акредитацій) (EAEVE) як зовнішньої оцінки діяльності ветеринарних навчальних закладів; поліпшенні системи контролю якості освіти; введенні «ротаційного року» з метою поліпшення практичної складової діяльності фахівця ветеринарної галузі тощо [4].

Рушійними силами реформи вищої ветеринарної освіти Німеччини науковці визначають саме об'єднання Європи та формування єдиного ринку робочої сили і освіти для ветеринарів, підвищення мобільності студентів і викладачів, посилення ролі самостійної роботи студентів у навчальному процесі [8, с. 3]. Крім того, необхідність докорінного реформування системи вищої ветеринарної освіти та покращення нормативно-правових засад її функціонування й розвитку була підкріплена

курсом країни на підвищення якості вищої освіти, переглядом схем університетського фінансування, змінами в розподілі відповідальності між керівництвом німецьких університетів і урядами федеральних земель.

Для того, щоб лікарю ветеринарної медицини зорієнтуватися, які спеціалізації або які компетентності є актуальними, була прийнята Програма розвитку європейської стратегії освіти «VET 2020», в якій значне місце приділяється безпеці харчових продуктів (Lebensmittelsicherheit), громадській охороні здоров'я (Public Health), епідеміології (Epidemiologie) і ветеринарному супроводу домашніх тварин (Klein- und Heimtiere) [6].

В 2005 р. з метою адаптації навчальних програм ветеринарних ВНЗ і спрощення процедури визнання професійних кваліфікацій в Європейському економічному просторі були впроваджені Європейські кваліфікаційні рамки 2005/36 / ЄС (Richtlinie 2005/35 EG). В 2004 р. німецькою ветеринарною спілкою (Deutsche Veterinärmedizinische Gesellschaft) була розроблена концепція «Навчальна підготовка блоку дисциплін харчової безпеки» («Lehre in den lebensmittelhygienischen Fächern»), яка презентує викладання дисциплін, пов'язаних з харчовою безпекою (Lebensmittel) в вигляді інтегрованих блоків, що допомагає інтенсифікувати навчальний процес [5, с. 42]. Наступним документом щодо реформування системи вищої ветеринарної освіти можна вважати прийняття в 2006 р. Постанови про надання безстрокового дозволу на провадження діяльності лікаря-ветеринара (TAppV) Tierärztliche Approbationsverordnung (TAppV 2006) [7, с.10]. Новий освітній законодавчий акт стосовно вищої ветеринарної освіти (***Verordnung zur Approbation)*** надав свободу в формуванні навчальних планів, виборі форм і методів навчання і контролю всім п'яти ветеринарним ВНЗ Німеччини [3].

Список використаних джерел

1. Benard P. L'enseignement vétérinaire en Europe. Veterinary training in Europe / P. Benard // Bull. Acad. Vét. France. – 2003. – Vol.156, № 4. – S. 37– 44. 2. Bundesministerium für Bildung und Forschung Datenportal BMBF[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/B25.html#col1. 3.Ehlers J. P. Tiermedizin in der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung / J. P. Ehlers, J. Friker // GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. – Vol. 25(4). – 2008. – Doc 107 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.egms.de/static/pdf/journals/zma/2008-25/zma000592.pdf. 4.Gonzaalez-Soriano J. The Bologna Treaty: A contribution to the development of quality education in Europe / Juncal González-Soriano, Elisia Rodríguez Veiga // J Vet Med Educ. – 2004. – 31(3): 212. – P. 212 – 215. 5.Hällfritzsch F. W. Beurteilung der Qualität der tierärztlichen Ausbildung und der Kompetenz von Anfangsassistenten durch praktische Tierärzte: Dissertation zur Erlangung der tiermedizinischen Doktorwürde der Tierärztlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München /W.F. Hällfritzsch .– München, 2005. – 54 s. 6.Nomisma (2002). VET 2020 – Development of European Educational Strategies: Design of Veterinarian Profiles Identified by Market Needs for the Year 2020. Nomisma – Società die studi economici [Електронний ресурс].– Режим доступу: *http://eduvet-tempus.edu.rs/sites/default/files/VET2020_Survay.pdf. 7.Rösch T. Untersuchung zu den Anforderungen an ein Zentrum für klinische Fertigkeiten in der Tiermedizin: Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Veterinärmedizin - Doctor medicinae veterinariae - (Dr. med. vet.) / T. Rötsch. – Hannover, 2013. – 122 s. 8.Schaller Ch. Vergleich des Studiums der Tiermedizin in München (Deutschland) und in Liège (Belgien): Dissertation zur Erlangung der tiermedizinischen Doktorwürde der Tierärztlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München / Ch. Schaller. – München, 2014. – 288 s.*

С. Б. Решетняк

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

В умовах реформування системи вищої освіти в Україні суттєво зростає роль самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі. В контексті сучасної системи інтерактивного навчання самостійна робота домінує серед інших видів навчальної діяльності після практичної підготовки (може становити від 15 до 55% навчального програмного матеріалу) та дозволяє розглядати накопичувані знання

як об'єкт власної діяльності студента [2]. На жаль, ефективна самостійна робота поки що не стала важливим напрямком освітньої діяльності для багатьох сучасних студентів. Перш за все тому, що методики її організації ще недостатньо відпрацьовані викладацьким корпусом. Робота над ними є достатньо нелегкою. Внаслідок цього студенти не тільки не бажають системно займатися самостійною роботою, але й не розуміють її цілей, змісту та шляхів реалізації.

У Законі України «Про вищу освіту» (Ст.50) зазначено, що самостійна робота – важлива форма організації освітнього процесу [1]. Під самостійною роботою слід розуміти різноманітні види індивідуальної й колективної діяльності студентів, яка здійснюється як під час аудиторних, так і поза аудиторних занять. Вона реалізується як без участі викладача, так і під його безпосереднім методичним керівництвом. Самостійна робота студентів необхідна не тільки для оволодіння навчальними дисциплінами, але й для формування навичок самостійної роботи взагалі, здатності приймати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивні рішення тощо. Саме в самостійній роботі проявляються важливі якості особистості майбутнього спеціаліста: мотивація, цілеспрямованість, самоорганізованість, самоконтроль та інші.

В основі самостійної роботи завжди міститься новий для студента матеріал, нові пізнавальні завдання. Дійсно, самостійна робота як навчальна діяльність може виникнути на основі «інформаційного вакууму», коли у студента формується потреба дізнатися, освоїти щось нове, необхідне, важливе для себе, а засобів задовольнити таку потребу немає. Тому в самостійній роботі привабливим стає саме оволодіння новим матеріалом. Найвищим рівнем самостійної роботи є науково-дослідна діяльність студентів. Показником готовності студентів до наукової діяльності є наявність вміння самостійно шукати необхідний матеріал і оцінювати його значущість, порівнювати і аналізувати інформацію, проявляти компетентність в узагальненні та формулюванні висновків.

У вищому навчальному закладі існують різні види індивідуальної самостійної роботи – підготовка до лекцій, семінарів, лабораторних робіт, заліків, іспитів, виконання рефератів, завдань, курсових робіт і проектів, а на заключному етапі – виконання дипломного проекту. Ефективність самостійної роботи залежить від багатьох складових: це і підготовленість викладача до її організації та можливість проводити заняття в аудиторіях, що відповідають найсучаснішим вимогам навчального процесу (з вбудованим мультимедійним презентаційним обладнанням), і впровадження сучасних освітніх технологій, і забезпеченість студентів навчальною, навчально-методичною, довідковою й науковою літературою. Проаналізуємо більш детально роль викладача в організації самостійної роботи студентів.

Самостійна робота студентів повинна бути ретельно організована і проконтрольована викладачем, а її організація включати ряд етапів: формулювання цілей роботи, визначення змісту та завдань, контроль за їх виконанням [4]. Саме відповідальність викладача за якість планування, організації та контролю самостійної роботи визначає ефективність процесу навчання.

При визначенні цілей самостійної роботи викладачу слід звернути увагу студентів на її освітній та розвиваючий аспекти. Вони полягають у поглибленні знань, отриманих на лекціях, вивченні різних наукових підходів до аналізу проблеми, визначенні ключових понять предмету дослідження тощо. Необхідною умовою формування цілей самостійної роботи є роз'яснення викладачем очікуваних результатів діяльності та їх чітке розуміння з боку студента.

Відбір змісту та визначення завдань – наступні дії викладача. Вони повинні ґрунтуватися на широкому використанні інформаційних технологій, які не тільки розширюють можливості студентів для накопичення знань, але і відкривають шляхи для активного використання інтерактивних технологій навчання.

Самостійну роботу студентів при вивченні навчальних дисциплін у ВНЗ із вико-

ристанням інформаційних технологій викладачу необхідно організувати як цілісну систему наступних складових: роботи з електронними виданнями; виконання індивідуальних завдань; поточної атестації за допомогою електронного тестування; використання освітніх сайтів та автоматизованих навчальних програмних засобів [3].

Нагальну увагу викладачу слід приділити роз'ясненню студентам можливостей Всесвітньої мережі Інтернет для цілей освіти. Взагалі всю навчальну інформацію, яка є в мережі Інтернет, можна розділити на три категорії: довідкову, наукову, учбову. Відповідно, у програмному забезпеченні навчального процесу та науково-дослідній роботі студентів у системі Інтернет можна виділити чотири основні групи матеріалів: електронні довідники та енциклопедії, інтерактивні підручники; сучасні наукові джерела (автореферати дисертацій та самі дисертації, періодичні наукові видання та інше); тести і задачники (відкритого, закритого і змішаного типів; ігрові навчальні програми.

Використання інтернет-ресурсів з метою самостійної роботи прищеплює студентам навички власного творчого пошуку, сприяє формуванню особистої наукової позиції, вихованню наукової та творчої ініціативи. При цьому головна проблема для майбутніх фахівців – правильна орієнтація в інформаційному просторі, відбір та застосування дійсно цінної та необхідної інформації, яка дозволяє вирішувати навчальні завдання.

Для своєї ефективної реалізації навчальна функція Інтернету потребує зміни менталітету викладачів, більшої відкритості, активного використання інтерактивних методів навчання. Для викладача важливо роз'яснювати студентам, де і як знайти потрібне джерело інформації, як вибирати та опрацьовувати з нескінченного інформаційного потоку потрібну та достовірну інформацію, аналізувати та оцінювати її якість, використовувати в навчальній діяльності.

Контроль викладачем самостійної роботи студентів включає: перевірку конспектів, рефератів, розв'язаних задач, розрахунків, виконаних графічних вправ та мультимедійних презентацій, індивідуальних завдань; перевірку відповідей на контрольні або тестові завдання.

Накопичений особистий досвід застосування інформаційних технологій в учбовому процесі в різних варіантах дозволяє говорити про певні переваги подібних форм організації учбового процесу: стає можливою принципово нова організація самостійної роботи студентів; підвищується інтенсивність учбового процесу; у студентів з'являється додаткова мотивація до пізнавальної діяльності та творчого пошуку; доступність учбових матеріалів у будь-який час; можливість постійного контролю міри засвоєння студентами матеріалу по кожній темі.

Керуючись вищевикладеним матеріалом та підводячи підсумок, потрібно зазначити, що активізація самостійної роботи студентів, розвиток їх творчої активності можливі при існуванні наступних умов: підвищення особистої відповідальності кожного викладача за розвиток творчої активності студента; наявність у викладача мотивації до якісної організації самостійної роботи студентів, підготовки та проведення занять в інтерактивних формах; розробка викладачем відповідних методичних, інформаційних матеріалів, тестових завдань.

Функція викладача в організації самостійної роботи студентів повинна передбачати діяльність за наступними напрямами: дотримання оптимального співвідношення годин на аудиторну та поза аудиторну самостійну роботу студентів; раціональний відбір для студентів навчального матеріалу з урахуванням його актуальності та обсягу; розробка завдань різного рівня складності з навчальних дисциплін; поєднання групової та індивідуальної форм роботи студентів у процесі проведення заняття; у випадку необхідності постійне надання студентам консультативної допомоги.

Раціональна організація самостійної роботи студентів дозволяє не тільки інтенсифікувати роботу в якісному засвоєнні навчального матеріалу, а й закладає під-

валини подальшої постійної самоосвітньої діяльності, формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів.

Список використаних джерел

1.Закон України «Про вищу освіту» . – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – http://osvita.ua/legislation/law/2235/list/2/. 2.Особливості організації самостійної роботи студентів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – http://osvita.ua/school/lessons_summary/education/36615/. 3.Стебльова К.К. Організація самостійної роботи студентів ВНЗ за допомогою засобів інформаційних технологій. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – http://vestnik.kpi.kharkov.ua/files/Наукова_періодика/elits/2012/30/. 4.Швець Д.Є., Швець Є.Я. Керованість самостійною роботою студентів як шлях для підвищення якості освіти. – // Гуманітарний випуск ЗДІА. – 2010. – Випуск 41. – С. 203-207.

О. А. Подплетня, Л. І. Хмельникова

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ПРИ ПІДГОТОВЦІ ПРОВІЗОРІВ

За сучасних умов проблеми якості освітних послуг, в тому числі і фармацевтичних, набувають все більшої значущості і актуальності. При цьому відзначається, що проблема якості фармацевтичної освіти, в тому числі оцінки якості, - це проблема цілей і оцінки результату освітньої діяльності. У зв'язку з цим виникають питання визначення критеріїв оцінки, свого роду еталону якості. Компетентний підхід до підготовки фахівця, в тому числі і фармацевтичного профілю, на наш погляд, характеризується виникненням і розвитком деяких тенденцій: посиленням фактора динамізму і невизначеності; зростанням ролі горизонтальної мобільності протягом трудового життя; трансформацією багатьох професій, їх глобалізацією та прискореною демаркацією; посиленням ролі та ускладненням завдань «особистісного розвитку» ; зміною стилів життя на всіх рівнях та ролі освіти в суспільстві і в житті кожної конкретної людини тощо. За цих умов підвищення гнучкості, мобільності, активності, адаптаційного потенціалу особистості до постійних змін соціальних та економічних умов життя і діяльності є актуальним соціальним завданням. Актуальність і необхідність звернення до компетентного підходу в фармацевтичній освіті підкреслюється результатами досліджень, що проводяться на різних рівнях, у тому числі міжнародному, пов'язаних зі соціальною успішністю особистості, з успішністю фармацевтичній освіти. Аналіз результатів фармацевтичної освіти виявив істотні дефіцити компетенцій, а саме: комунікативній, інформаційній, освітній компетенції; вміння працювати в команді, презентації; вміння швидко перенавчатися, діяти в невизначеній ситуації; вміння будувати вирішення проблем з опорою на свій досвід, освітній підхід до свого досвіду. Звертає увагу те, що проблеми якості фармацевтичної освіти за кордоном є об'єктом пильної уваги не тільки держави, але й бізнес-сектору. Питання фармацевтичної освіти активно обговорюються в бізнесі, чого не скажеш про вітчизняного роботодавця. Сучасні вітчизняні фармацевтичні організації та заклади ще не відкриті для широкого активного обговорення питань компетенції випускників - фармацевтів, багато з них поки не готові брати участь в формуванні переліку компетенцій, хоча у деяких закладах така робота вже розпочата. Однак ефективний зв'язок «вуз-фармацевтичний заклад» поки не налагоджений. Аналіз теоретичних підходів показує, що багато авторів трактують компетенцію через «вміння діяти» [1,2]. Безумовно, глибокий теоретичний аналіз сутності та змісту компетенцій на даному етапі необхідний і є предметом спеціального наукового розгляду з методичної та інструментальної точок зору. Існує певна кількість визначень професійних компетенцій, а саме: ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність; оволодівання знаннями, вміннями та здібностями, необхідними для роботи за спеціальністю; інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, що дозволяє людині виконувати трудову діяльність у сучасному трудововому середовищі; «інтег-

роване застосування здібностей, рис особистості, а також набутих знань для того, щоб виконувати складну місію у фармацевтичному закладі, яка покладена на особистість, в дусі стратегії розвитку та культури організації.

Таким чином, аналіз характеристик компетентності має: інтегративний характер - компетенція об'єднує декілька елементів - когнітивні, поведінкові, особистісні, соціальні, етичні; діяльнісний характер - компетенція спрямована на перетворення дійсності, на застосування знань на практиці, на діяльність у конкретних, різноманітних ситуаціях; контекстну спрямованість - компетенція проявляється в конкретних умовах діяльності, організаційної культури та середовища; позитивну спрямованість - пов'язана з успішністю особистості, успішністю діяльності передбачає певний рівень виконання професійних і соціальних завдань (компетентність - міра якості).

Список використаних джерел

1. Ланкина М.П. Методологические основы подготовки специалистов в классическом университете: Монография. - Омск: Изд-во ОмГТУ, 2005. – 160 с. 2.Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних освіти/ Фіцула М.М. – К.: Видавн. центр «Академія», 2000. – 544 с.

К. В. Сімак

РОЛЬ НАЦІОНАЛЬНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У КАНАДІ (НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ АСОЦІАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ ТА КОЛЕДЖІВ КАНАДИ)

У контексті встановлення й розвитку академічної мобільності студентів як однієї з найважливіших складових інтернаціоналізації вищої освіти України, постає питання вивчення прогресивного зарубіжного досвіду діяльності національних організацій, фундацій, асоціацій, консорціумів, тощо та їх ролі у розвитку академічної мобільності студентів, зокрема в Канаді. Аналіз діяльності канадських національних освітніх організацій становить науковий інтерес, оскільки Канада зарекомендувала себе як провайдер міжнародних освітніх послуг, у результаті чого було накопичено вагомий досвід з організації та розвитку академічної мобільності студентів, який може бути ефективно впроваджений в Україні.

Попри те, що в Україні мають місце такі національні міжуніверситетські об’єднання та асоціації, як: Спілка ректорів вищих навчальних закладів України (1993 рік заснування) [5], Асоціація навчальних закладів України приватної форми власності (1993 рік заснування) [1], Асоціація ректорів вищих технічних навчальних закладів України (1999 рік заснування) [2], Асоціація університетів України (2009 рік заснування), Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи (2011 рік заснування) [3], та ін., розвиток академічної мобільності студентів та міжнародної співпраці у галузі вищої освіти повинні бути інтенсифіковані та стати одним із пріоритетних напрямків діяльності вище перерахованих організацій.

Характеризуючи канадські національні освітні організації, слід назвати Асоціацію університетів і коледжів Канади (AUCC), Канадську університетську службу закордоном (CUSO), Канадське бюро з міжнародної освіти (CBIE), Раду міністрів освіти Канади (CMEC), Канадське агентство з міжнародного розвитку (CIDA), Мережу освітніх центрів Канади (CEC Network), та ін. [4, с.109]. Основними векторами діяльності цих організації є розвиток міжнародної співпраці у сфері вищої освіти, проведення систематичних статистичних замірів, розробка стратегій з розвитку інтернаціоналізації вищої освіти у канадських університетах та коледжах, імплементація угод про співробітництво, тощо.

Наведемо приклад діяльності Асоціації університетів та коледжів Канади (AUCC) з точки зору розвитку академічної мобільності студентів. Варто зазначити, що Асоціація університетів та коледжів Канади (AUCC) була створена ще в

1911 році як неурядова освітня організація, метою якої було консолідувати діяльність провідних вищих навчальних закладів Канади у рамках міжінституційного співробітництва, а також представляти їх інтереси на федеральному рівні, сприяти розвитку вищої освіти в Канаді та за кордоном, тощо [6].

На сучасному етапі, членами Асоціації університетів та коледжів Канади (AUCC) є 97 канадських державних і приватних університетів та університетських коледжів. Зауважимо, що з квітня 2015 року Асоціацію університетів та коледжів Канади (AUCC) було перейменовано в Університети Канади (Universities Canada), проте зміст та основні завдання діяльності організації залишились незмінними.

Тож, міжнародний аспект діяльність Асоціації університетів і коледжів Канади (AUCC) здійснюється за наступними пріоритетними напрямками, а саме: присудження премій AUCC за досягнення у галузі інтернаціоналізації вищої освіти; адміністрування стипендіальних програм та обмінів (близько 150 стипендіальних програм від федерального уряду, національних і міжнародних організацій, приватних фундацій та фондів); видавництво інформаційних звітів у сфері вищої освіти Канади, включаючи міжнародний вимір; інформування потенційних міжнародних студентів про можливості академічної мобільності в Канаді; ведення електронної бази даних щодо функціонування близько 1500 міжнародних угод у сфері міжнародної академічної мобільності (CUE), де міститься інформація про кількість мобільних студентів, терміни дії угоди, навчальні дисципліни та контактна інформація університету чи коледжу; ведення електронної бази даних міжнародних проектів з розвитку канадських університетів (CUPID), де розміщується детальна інформація про виконання більше 2000 таких проектів, де зазначається мета кожного проекту, університети-учасники, джерела фінансування, та тривалість проекту; тощо [6; 7].

Таким чином, вагому роль у розвитку академічної мобільності студентів у Канаді відіграють національні організації та об'єднання, серед яких Асоціація університетів та коледжів Канади (AUCC) – Universities Canada, ефективна діяльність якої триває вже більше століття. Проте, як і в минулому, так і сьогодні продовжує відігравати визначну роль в організації академічних програм мобільності для канадських студентів закордоном та міжнародних студентів у Канаді.

Список використаних джерел

1.Асоціація навчальних закладів України приватної форми власності [Електронний ресурс] / Офіційний сайт. – Режим доступу: http://www.assoc.e-u.in.ua/informaciya-pro-asociaciyu/pro-asociaciyu/. 2.Асоціація ректорів вищих технічних навчальних закладів України [Електронний ресурс] / Офіційний сайт. – Режим доступу: http://www.ar-tech-uni.org.ua/index.php?start=4. 3.Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи [Електронний ресурс] / Офіційний сайт. – Режим доступу: http://arpue.org/index.php/uk/zakhody/2-uncategorised/8-holovna. 4.Сімак К.В. Етапи розвитку академічної мобільності студентів у системі вищої освіти Канади/ К.В. Сімак // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія та педагогіка». Острог, 2014. – Випуск 30. – С. 107-111. 5.Спілка ректорів вищих навчальних закладів України [Електронний ресурс] / Офіційний сайт. – Режим доступу: http://www.vnz.univ.kiev.ua/. 6.Universities Canada. Official website [Electronic resource]. Retrieved 21.11.2015 from: http://www.univcan.ca/universities/facts-and-stats/. 7.AUCC: Canadian universities and international student mobility [Electronic resource]. Retrieved 20.11.2015 from: http://www.aucc.ca/ pdf/english/publications/student mobility 2007 e.pdf.

О. В. Ткаченко

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Нестабільність соціально-економічної сфери України вимагає стратегічних змін у всіх галузях виробництва. Значною мірою це стосується аграрної промисловості, ефективність функціонування якої забезпечує вирішення проблем якісних продуктів харчування, екології, захисту навколишнього середовища, розвитку сільської місце-

вості. За таких умов підвищення ефективності професійної підготовки фахівців аграрної галузі є одним із пріоритетних завдань системи вищої сільськогосподарської освіти, в основу якої входить професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу. Проте, сьогодні більшість викладачів вищих аграрних навчальних закладів є випускниками вищих навчальних закладів, де психолого-педагогічна підготовка дуже обмежена. Враховуючи проблемність цього питання, одним із важливих завдань професійного навчання є підготовка професіонала цілісних знань та вмінь, конкурентно спроможного фахівця аграрного профілю, готового до професійного зростання і самореалізації у сучасних економічно розвинених умовах. Тому одним з головних завдань вищого навчального закладу аграрного профілю на сучасному етапі є побудова такого процесу навчання, який став би основою формування педагогічної і професійної діяльності по підготовці і вихованню магістрів-аграріїв і сприяв би підвищенню рівня їх культури, розширенню кругозору, умінню творчо відноситися до своєї праці[2].

У процесі дослідження ми звернулися до праць присвячених проблемам професійної підготовки магістрів аграрного (роботи О. Теплої, С. Якубовської, А. Галєєва, А. Зуєва, К. Ковальова Л. Аврамчук, Л. Головко, А. Дьоміна, А. Каплуна, П. Лузана, В. Манько, Л. Барановської, С. Вітер, Т. Маслова, Л. Вікторова, В. Мозговий, П. Пахотіна, та ін.).

При вивченні психолого-педагогічної літератури, виявлено загальні тенденції, складові, напрями, принципи професійно-педагогічної підготовки фахівців. Серед чинників, які впливають на ефективність підготовки спеціалістів, дослідники виділяють соціально-економічні, теоретичні та практичні. Термін «*професійно-педагогічна підготовка*» трактується науковцями по-різному: професійна підготовка це організований, систематичний процес формування професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності[3]. О. Павлик і С. Ткачук професійно-педагогічну діяльність розглядають як складну психолого-педагогічна систему, яка відображає об’єктивно існуючу різноманітність прояву її специфічних особливостей[4, 5]. Одночасно даний об’єкт має статус міжнаукового дослідження, взаємопов’язаний з різними дисциплінами суспільствознавства й людинознавства (філософією, історією, загальною, віковою та педагогічною психологією, етнографією та ін.). В свою чергу С. Ткачук дане твердження пояснює ще тим, що викладач своєю особистістю і педагогічною діяльністю завжди впливав на хід історичного процесу, долю суспільства і, разом із тим, мав велику відповідальність за цю долю перед минулими, сучасними і наступними поколіннями. Також професійно-педагогічну діяльність він розглядає як певну систему, котра має кінцеву множину характеристик, визначені функції, цілі, склад, структуру. До її загальних характеристик відносить цільність, структурність, ієрархічність[5]. Н. Кузьміна тлумачить педагогічні здібності як «ансамбль властивостей особистості, які відповідають вимогам педагогічної діяльності та забезпечують легке оволодіння даною діяльністю та досягнення в ній високих показників» [1]. До структури педагогічних здібностей автор пропонує включити педагогічну спостережливість, педагогічну уяву, вимогливість як якість характеру, педагогічний такт, розподілену увагу, організаційні здібності.

Отож, *професійно-педагогічна підготовка* це складний та різносторонній процес оволодіння професійними знаннями і навичками, та вмінням використовувати їх як для роботи у навчальному закладі, так і в науково-дослідній роботі. А щодо професійно-педагогічної підготовки магістра аграрного профілю у вищих навчальних закладах вона повинна бути спрямована на: професійне зростання, поглиблене оволодіння знань, компетентнісне зростання, передбачене кваліфікаційною характеристикою фахівця такого рівня; професійне, особистісне зростання, на активну позицію, творчу самореалізацію, сприяє побудови індивідуальної освітньої траєкторії, вільний вибір власного професійного зростання.

Список використаних джерел

1.Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Нина Васильевна Кузьмина. – Л.: Ленинград. ун-т, 1961. – 97 с. 2.Кулько В. А. Сутність і структура готовності майбутніх аграріїв до професійної діяльності. Вісник Запорізького національного університету. Педагогіка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.stattionline.org.ua/pedagog/80/14061-sutnist-i-struktura-gotovnosti-majbutnix-agrariiv-do-profesijnoї-diyalnosti.html/ ¬ Загол. з екрану. – Мова укр. Загол. з екрану. Мова укр. 3.Нероба Є. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі: Автореф. дис. канд.п.н.: 13.00.04 / Інститут ППО АПН України. - К., 2003. – 22 с. 4.Павлик О.Ю. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення: Автореф. дис. канд.п.н.: 13.00.04 /Національна академія держ.прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. - Хмельницький, 2004. – 19 с. 5.Ткачук С. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів трудового навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу: library.udpu.org.ua/ ¬ Загол. з екрану. Мова укр.

Л. І. Хмельникова, В. С. Більчук

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО - СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТА- ПРОВІЗОРА

Перехід до європейської стандартної освіти спонукає викладачів багатопрофільної кафедри загальної та клінічної фармації ДЗ» ДМА МОЗ Украіни» до пошуку шляхів вдосконалення класичних методів навчання, впровадження активних і інтерактивних методів освіти, розкриття проблем при підготовці фахівця фармацевтичного профілю для формування певних індивідуальних властивостей студента, які реалізуються за схемою: результат > компетентність > вміння > самостійність [1].

Застосування педагогічних технологій навчання студенів-провізорів за сучасних умов викликано деякими причинами, а саме: необхідністю впровадження особистісно орієнтованих підходів; заміною вербального способу передачі знань більш активними засобами навчання; необхідністю передбачати можливі результати навчального процесу та вміти уникати негативних наслідків. Власний та науковий досвід свідчить, що професійна позиція розглядається як невідкладна складова компетентності спеціаліста.Тому однією з основних задач в становленні гармонічно розвинутої особистості професійно компетентного провізора є формування професійно-суб'єктної позиції. Авторами [2,3] були виділені психолого-педагогічні умови (професійно-творче середовище, педагогічна підтримка становлення суб'єктної позиції студента - провізора та ін.), механізми (рефлексія, установка, інтерналізація), періоди та основні стадії професійного становлення студентів - провізорів, що забезпечують ефективність формування суб'єктної позиції, визначені критерії та показники формування професійно-суб'єктної позиції студентів - провізорів, їх особливості та залежності. Але недостатньо уваги приділено питанням технології формування професійно-суб'єктної позиції у студентів - провізорів в процесі навчання. Докорінна зміна освітньої мети переорієнтовує процес навчання на особистість студента - провізора, тобто його гуманізацію, загально розвивальний характер. Сучасному студенту – провізору притаманні якості суб'єктності, здатності знаходити особистий сенс в одержаних знаннях, вміннях, навичок і усвідомленно включатися до професійно – особистого розвитку та саморозвитку. Удосконалення навчальної роботи в такому напрямку дозволить орієнтувати процес навчання не тільки на отримання знань, вмінь і навичок, а й формувати і розвивати професійно-особистностні якості. Формування професійно - суб'єктної позиции студентов – провізорів буде успішним тільки при розробці моделі даного процесу. Запропонована нами процесна модель містить три етапи: підготовчий (пропедевтичний), рефлексивно- діяльностний та корекційно - оціночний. Завданням першого етапу є орієнтація студентів - провізорів на розуміння суті професії, її специфіки, розвиток мотивації до формуванню професійно - суб'єктної позиції студента - провізора і до навчання професії. Для цього розроб-

ляємо методичні матеріали по мотивації взаємодії та взаємозв'язку аудиторної і позааудиторнорної роботи, складаємо умови для формування досвіду активної, самостійної, суб'єктивної поведінки і діяльності. Професійна компетенція формується шляхом ознайомлення студентів із аутентними фаховими текстами, відео- та аудіо матеріалами, ознайомлення з останніми науковими досягненнями в фармацевтичній галузі. Системно – методичний перехід (результат > компетентність > вміння > самостійність) дозволяє перетворити зростаючий потік інформації в знання студентів - провізорів, які трансформуються в їх професійні навички і одночасно формувати мотиви до прагнення навчатися, бажанню діяти та пізнавати.

Завданням другого етапу є розвиток рефлексії, отримання відповіді застосування професійно- суб'єктної позиції студента – провізора у навчанні, освітянському середовищі, життєвих ситуаціях, включення студентів в процес професійно – особистісного розвитку, самовдосконалення, самоосвіти і самоконтролю. На цьому етапі одним з елементів методичного супроводу є впровадження в навчальний процес так званого «Власного файлу студента», аналіз реалізації якого дозволяє підвищити якість знань у відповідній темі програми дисципліни.

Завданням третього етапу є аналіз сформованості професійно – субєктної позиції і корекція заходів при недостатньої сформованості.

Зосередження уваги на особистості кожного студента - провізора неможливе без диференціації освіти, особливо в процесі навчання студентів молодших курсів. Диференційоване навчання дає змогу кожному студенту - провізору розкрити всі свої потенціальні навчальні можливості. Таке навчання розглядається як певний спосіб організації навчальної діяльності студентів - провізорів, за якого основна мета реалізується шляхом розподілу на часткові цілі, кожна з яких вирішується за допомогою системи методів, що добираються з орієнтиром на показники попередньо проведеного тестування групи студентів. Уведення диференційованого навчання можливе лише на основі попереднього діагностування студентів.

Таким чином, підготовка майбутнього провізора здійснюється впродовж всього навчального процесу. За таких обставин удосконалення підготовки фахівця неможливо без впровадження в навчальний процес сучасних педагогічних технологій, методик навчання, з використанням нових методичних кроків. Процесна модель професійно – суб'єктної позиції студента – провізора дозволяє викладачу орієнтувати студентів на **осознанное** професійно – особистнісий розвиток.

Список використаних джерел

1.Психолого-эргономические основы и средства профессионализации студентов медицинских вузов. Автореф. дис. д.псих. н./ А. Н. Глушко.-М.,2006. 2.Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищої педагогічної освіти /М. М.Фіцула-К. Видавн. Центр «Академыя», 2000.-544 с. 3.Bugn J.,Llova - Jones G. Eariv effects of new problem-based clinically oriented curriculum of students perceptions of teaching // Med/Educ/-2000/-Vol.34(6).-P.481-489.

Ж. Ю. Чернякова

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГАЛУЗІ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

На новітньому етапі фахова підготовка магістрів соціальної педагогіки повинна поєднувати фундаментальну науково-теоретичну підготовку, яка дозволить розв'язувати складні організаційно-управлінські, педагогічні, методичні, виховні, освітні завдання та відповідну практичну підготовку. Активізація процесів глобалізації, інтернаціоналізації, європеїзації, бурхливий розвиток інформаційно-комунікативних технологій, розвиток суспільства знань кардинальним чином змінили структуру міжнародного ринку і, відповідно, сформулювали нові вимоги до професійних компетенцій і кваліфікацій фахівців у різних галузях знань, зокрема соціальної педагогіки.

У контексті нашого дослідження важливе значення мають результати вивчення як зарубіжного (Н.Абашкіна, Л.Віннікова, Н.Гайдук, І.Козубовська, Т.Кремнєва, Н.Корольова, Н.Микитенко, О.Пічкар, В.Поліщук, Н.Собчак, В.Тименко, В.Третько та ін.), так і вітчизняного (Г.Локарєва, Л.Міщик, А.Первушина, В.Поліщук, А.Рижанова та ін.) досвіду професійної підготовки соціальних педагогів.

Доцільно наголосити, що у Великобританії поширеним є термін «соціальний працівник», який було введено С. Паттеном у 1900 р. Поняття «соціальний працівник» трактується як професійно підготовлений фахівець, який має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи та виконує різноманітні види соціальної роботи [1, 181].

Центральною радою з освіти та підготовки в галузі соціальної роботи у Великобританії поняття «соціальна робота» тлумачиться як відповідальна професійна діяльність, яка допомагає людям, спільнотам встановити особистісні, соціальні та ситуативні контакти і подолати труднощі, що впливають на них, за допомогою підтримки, захисту, корекції та реабілітації [4].

Кожен навчальний заклад, враховуючи свої традиції і можливості, особливості соціального оточення та його потреби в соціальних працівниках, специфіку спеціалізації, заздалегідь проектує увесь навчально-виховний процес, розробляє базу теоретичної і практичної підготовки, а потім послідовно втілює проект на усіх ступенях навчання, спираючись при цьому на основоположні документи Центральної ради з освіти та підготовки в галузі соціальної роботи.

Дослідниця В. Поліщук зазначає, що у Великій Британії ключовими принципами відбору та формування змісту професійної освіти в соціальній сфері є стандарти професійної освіти та навчання, тобто вимоги, що висуваються до випускника галуззю, роботодавцем, сферою трудовою діяльністю. Крім того до принципів відбору та формування змісту професійної освіти можливо віднести наступність і неперервність освіти; цілісність і органічність; доступність нової інформації; адаптивність та інші. Основоположним принципом підготовки професійних соціальних працівників є спрямованість змісту навчання на превентивну допомогу, на попередження неблагополуччя [2].

В рамках курикулуму (спеціально організований набір формальних цілей навчання та виховання) визначається рівень компетенції кожного майбутнього спеціаліста після проходження курсу навчання. Систематизація цілей навчання дозволяє визначити певні вимоги до рівня володіннями знаннями, уміннями та навичками майбутнього спеціаліста. Зміст професійної підготовки спрямований на формування конкурентоспроможного соціального працівника, здатного адаптуватися та працювати в полікультурному суспільстві, що зумовлено інтернаціоналізацією освітніх процесів.

Зміст професійної підготовки соціальних педагогів у Великобританії ґрунтується на міждисциплінарному системному підході. Складовими змістовими компонентами є впровадження інтегрованих програм, поглиблена спеціалізована підготовка, органічне поєднання теоретичної та практичної підготовки, орієнтація на соціальний попит та потреби ринку праці щодо формування кваліфікованих фахівців.

У більшості університетів Великобританії активно застосовується інтегративно-модульна технологія, яка орієнтує навчальний процес на цілісний розвиток особистості в сукупності і взаємодії з діяльністю. Дана технологія дозволяє перевести теоретичні навчальні дисципліни у площину практики соціальної роботи. Зазначимо, що англійські вчені визначають модуль як інтеграцію змісту, форм і методів навчання, що підпорядковані певній темі навчального курсу або актуальній науково-педагогічній проблемі. Вчені та викладачі вищої школи Великобританії створюють і застосовують на практиці системоутворюючі модулі, які надають навчальному процесу цілеспрямованості, цілісності, послідовності, наступності й універсальності. Насамперед, це відноситься до професійно-теоретичних і профе-

сійно-діагностичних модулів.

Так, у навчальному процесі Університету Центральної Англії у Бірмінгемі використовуються професійно-теоретичні модулі. У даному університеті здійснюється дворічна підготовка для здобуття диплому (DipSW) і трьохрічна – диплому і ступеню магістра соціальної служби [3].

Навчання в університеті здійснюється на основі інтеграційного навчального плану, який встановлює тісний зв'язок між теоретичним навчанням і практикою на місцях. Цей навчальний план має два рівні: 1) **перший рівень** – перший рік навчання (I і II семестри), який завершується проміжної оцінкою до отримання диплому (DipSW); 2) **другий рівень** – другий рік навчання (III і IV семестри), який завершується отриманням самого диплома (DipSW).

Усі модулі першого року навчання, тобто першого рівня – це модулі базового навчання безпосередньо в коледжі, результати якого дають можливість наприкінці року здійснити перший практичний досвід уже на робочому місці.

У процесі двохрічного навчання студенти отримують обов'язкові для всіх соціальних працівників знання та вміння (це так звана «загальна траєкторія»), а також спеціальні знання, вміння та навички за певними напрямами соціальної роботи [5].

У контексті нашого дослідження інтерес представляє британська програма на одержання ступеня магістра. Вона передбачає вивчення концепцій, принципів соціальної педагогіки, сучасних теорій щодо соціально-педагогічних способів роботи з дітьми; технологій критичного вивчення життєвих обставин дітей; дослідження нових шляхів розуміння особистості та міжособистісних відносин.

Зазначена програма є унікальною у Великобританії та спрямована на розвиток критичних, аналітичних навичок з метою удосконалення професійної практики; уможливлення проведення власного дослідження в суміжних галузях; покращення розуміння соціологічних і соціальних теорій, педагогічних концепцій дитинства і дитячих послуг; набуття знань про ті права та обов'язки людей, що мають відношення до медичної допомоги, освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення, інформаційно-пропагандистської діяльності або контролю дітей та молоді.

Таким чином, вивчення, систематизація та узагальнення досвіду соціально-педагогічної освіти у Великій Британії та Україні дають можливість дійти висновку, що водночас із національними відмінностями існують схожі тенденції до професійної підготовки соціальних працівників в контексті неперервної освіти.

Список використаних джерел

1.Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с. 2.Поліщук В. А. Практична підготовка спеціалістів із соціальної роботи в університетах Великобританії / В. А. Поліщук // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного ун-ту ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2000. – № 3. – С. 68-74. 3.Birmingham City University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bcu.ac.uk/courses/search?fm=3&type=2&subj=8. 4.Social Pedagogy: Working with Children and Families [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ioe.ac.uk/study/MMAEID_17.html. 5.Undergraduate prospectus 2014-2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bcu.ac.uk/.

І. А. Чистякова

МЕРЕЖЕВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК НОВА ОРГАНІЗАЦІЙНА ФОРМА УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Відомий британський теоретик освіти та дослідник процесу мережування навчальних закладів Т. Бентлі наголошує на тому, що зміни мають відбуватися через формування та стимулювання інноваційної діяльності всередині освітньої системи, а також через створення інфраструктури, здатної поширювати ідеї, знання та нові методи. І саме мережеві технології можуть стати такою інфраструктурою

трансформації системи освіти. Тому в системі освіти, зокрема вищої, виникає необхідність використання мережевих технологій для розвитку її інноваційного потенціалу, що здійснюється в умовах існування інноваційних освітніх мереж, у тому числі й університетських.

Мережеві технології поєднують в собі методи, прийоми, засоби, інформаційно-технологічне забезпечення процесу навчання та спрямовані на вдосконалення та підвищення якості й ефективності навчальних досягнень студентів університетів, у основі яких лежить ідея співпраці та співробітництва.

Мережеві технології потрібно розглядати як виконавчі системи, нові організаційні форми для вищих навчальних закладів не тільки в поширенні досвіду, але й у допомозі їм налагоджувати партнерські відносини, які приводять до якісної практичної діяльності. Це важливо для розуміння того, що мережеві технології не лише полегшують процес створення та поширення нововведення, але також є інновацією самі по собі.

У контексті дослідження необхідним є визначення класифікаційних характеристик мережевих технологій. За основу характеристики взято класифікацію Г. Селевка (табл. 1). Отже, мережеві технології в освіті характеризуються такими ознаками.

Таблиця 1

Характеристика мережевої технології

За рівнем застосування	Загальнопедагогічна, оскільки вона є особистісно-зорієнтованою, тобто характеризує освітній процес як такий, що орієнтований на розвиток кожної особистості
За філософською основою	Антропософська, адже ця технологія спрямована на розвиток людини
За основним фактором розвитку	Соціогенна, оскільки спрямована на підвищення ефективності навчання здебільшого в економічно занедбаних районах
За науковою концепцією засвоєння досвіду	Розвивальна
За орієнтацією на особистісні структури	Інформаційно-операційна, тобто така, що сприяє формуванню знань, умінь і навичок із предметів, а також способів розумових дій. Крім того, ця технологія сприяє формуванню самокерованих механізмів особистості
За характером змісту та структури	Навчальна, світська та загальноосвітня
За типом управління пізнавальною діяльністю	Система малих груп, комп'ютерне навчання, програмне керівництво
За організаційними формами	Груповий, колективний спосіб навчання. Груповий, оскільки викладач має змогу обмінюватися інформацією з усією групою студентів, причому учасниками такого освітнього процесу є весь колектив
За підходом до дитини	Особистісно-зорієнтована технологія, що заснована на технології співробітництва. Педагогіка співробітництва пропонує демократизм, партнерство, рівноправ'я, паритетність у стосунках. У освітньому процесі панує атмосфера співробітництва та співтворчості
За домінуючим методом	Розвивальна, саморозвивальна, діалогічна, комунікативна, творча
За напрямом модернізації	Педагогічна технологія на основі методичного вдосконалення, ефективності організації та демократизації педагогічних відносин
За категорією учасників	Масова освітня технологія

Таким чином, потенційні можливості використання мережевих технологій, а саме: створення необхідних умов для поточних змін, обміну ідеями та співробітництва освітніх практиків, стимулювання інноваційного розвитку, передача досві-

ду інноваційних підходів до управління університетом та лідерства, привертають увагу вітчизняних та зарубіжних дослідників інноваційних підходів до управління навчальним процесом. Виникає необхідність дослідження мережевих технологій управління освітою, зокрема вищою. Яскравим прикладом використання таких технологій виступають інноваційні освітні мережі, що є новою організаційною формою системи вищої освіти європейських країн.

А. М. Ясинська

ВИЩА ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

На тлі загострення глобальних екологічних проблем екологічна освіта набуває нового значення і спрямована на підготовку у вищих навчальних закладах фахівців з високою якістю екологічних знань, екологічної свідомості і культури, на основі врахування нових критеріїв оцінки взаємовідносин людини і природи. Подальший розвиток взаємовідносин людини і природи спрямований на забезпечення сталого розвитку суспільства.

У формуванні збалансованого відношення людини і природи екологічна освіта виступає важливою складовою на шляху до сталого розвитку, тому надзвичайно актуальним є визначення подальших перспективних напрямів її розвитку.

Різноаспектний аналіз наукових джерел із проблеми екологічної освіти засвідчує, що підготовка майбутніх спеціалістів залежить, насамперед, від професійної спрямованості навчального закладу [3]. Підготовка спеціалістів здійснюється практично в двох напрямах: опанування основних законів екології та підходів до вирішення екологічних проблем, а також фахова підготовка екологів до конкретної галузі промисловості чи сфери діяльності [1,2]. Разом із тим всі дослідники свідомі того, що екологічна освіта має забезпечити підготовку компетентних фахівців, тому її зміст має складати дидактичну основу дисциплін, які забезпечують підготовку за фахом [1,2,3]. Ядром професійної підготовки майбутнього спеціаліста є її зміст, фундаментальність якого має забезпечити випереджуючу підготовку фахівця [4, с.8].

Разом із тим можна спостерігати, що сьогодні зміст екологічної освіти повсякчас запізнюється, подекуди не відповідає сучасному рівню розвитку науки, рівню вимог до знань і особливо до умінь їх практичного застосування, до змісту більшості з існуючих навчальних програм не включені екологічні аспекти в інтересах сталого розвитку.

Сучасний попит на висококваліфіковані кадри висуває нові вимоги до якісної підготовки екологів. Пошук оптимальної моделі вищої екологічної освіти має відбуватися у площині взаємної узгодженості змісту екологічних знань, на основі міжпредметного підходу, і методів формування екологічної компетентності майбутнього спеціаліста. Використання між предметних зв’язків має здійснюватися з метою поглибленого розкриття специфіки окремих професій.

Актуальність зміщення акцентів з усталеної останнім часом екологічної освіти у ВНЗ в площину екологічної освіти в інтересах сталого розвитку обґрунтовується необхідністю формування у майбутніх спеціалістів вміння приймати екологічно доцільні практичні рішення, по суті, формувати екологічно компетентну особистість.

Розробка та впровадження навчальних програм мають включати теоретичні екологічні знання, орієнтовані на майбутню професію; необхідні з екології практичні уміння, в тому числі аналізувати і моделювати екологічні ситуації і управляти ними; факти реальності екологічної кризи і шляхи її запобігання; навички у подоланні галузевих, регіональних екологічних проблем; знання екологічних нормативно-правових документів; аналіз екологічних ситуацій і заходи з охорони довкілля з позицій сучасного розвитку науки і суспільства, використання сучасних інформаційних технологій для вирішення екологічних задач і формування актив-

ної життєвої позиції щодо охорони природи

Тенденції до глобальної єдності загальнонаукових і спеціалізованих знань зумовлюють необхідність зближення якості та рівня професійної підготовки. Подальші процеси трансформації системи вищої екологічної освіти мають відбуватися в напрямку покращення саме якості освіти. Якісна екологічна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства, тому в підготовці майбутніх спеціалістів екологів важлива роль відводиться формуванню екологічно орієнтованої компетентності на стале майбутнє.

Таким чином, перспективи розвитку вищої екологічної освіти в інтересах сталого розвитку повинні бути націлені на підготовку спеціаліста здатного вирішувати соціально-економічні та екологічні завдання із збереженням якості навколишнього середовища і раціонального використання природно-ресурсного потенціалу, приймати екологічно виважені стратегічні рішення на довготривалу перспективу.

Список використаних джерел

1.Білецька Г.А. Підготовка кваліфікованого фахівця як один із шляхів вирішення екологічних проблем: Зб.праць за матеріал. Всеукраїнської науково-практичної конференції «Шляхи вирішення екологічних проблем урбанізованих територій: наука, освіта, практика» .–Еко – Хмельницький.–№5.– Технологічний університет Поділля.– 2003.–С.156-158. 2.Петрук В.Г., Безвозюк І.І., Панченко Т.І. Екологічне виховання у вищій школі //Вінницький національний технічний університет М.Вінниця, Міжнародна науково-практична конференція.– електронне наукове видання матеріалів конференції 2010.– [Електронний ресурс]–Режим доступу http: conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Petrukbezvozyuk_panchenko.php. 3.Романова К.А. Послевузовское профессионально-экологическое образование руководящих работников: автореф. дис. На соискание науч.стпени д-ра пед.наук /К.А.Романова.–Екатеренбург, 2004.–49с.–режим доступу: http://www.dissercat.com/content/pos1 ev/uzovskoe–professionalno–ekologicheskoe–obrazovanie–rukovodyashchikh–rabotnikov. 4.Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів //Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти: Матеріали всеукр. наук.-практ. конференції, Полтава, 23 – 25 квітня 2001 р. /ПДПУ ім. В.Г.Короленка.– Полтава: ПДПУ, 2001.–202 с.

Г. Г. Швачич, А. В. Соболенко, Е. Г. Холод

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ И ЭКОНОМИСТОВ

Математическим дисциплинам в образовании инженера и экономиста принадлежит особая роль. По словам Иммануила Канта «В каждой естественной науке заключено столько истины, сколько в ней есть математики» [3]. Советские традиции преподавания точных наук, в частности, математических, в технических вузах всегда сочетали глубокое изучение теории и практики, закладывая тем самым фундамент для освоения прикладных наук и специальных курсов. По многочисленным свидетельствам, качество преподавания математических дисциплин в тот период не только не уступало, но в чем-то превосходило как европейские, так и мировые стандарты. Академик Арнольд В.И. считал, что «Проблемы, стоящие перед современной системой образования, - главное, что должно сегодня беспокоить человечество» [1]. Почему так важно сослаться на авторитетное мнение именно известного специалиста в области математики? Если ответить кратко, то, «во-первых, потому, что математика – та база, тот скелет, который делает область знания настоящей наукой. А на науке стоит вся наша цивилизация. А во-вторых, математика как дисциплина строгая и насквозь формальная, подчиняющаяся строгим логическим законам, определенным образом формирует мышление человека. Дисциплинирует его с самого детства. Учит думать строго» [4].

В последние годы рывок в образовании сделали Норвегия, Китай, Индия, Финляндия и ряд других стран. Кстати, в Финляндии популярен опыт системы образова-

ния, устроенной по университетскому принципу, главный смысл которого – научить человека мыслить, принимать решения, ориентироваться в самых разных ситуациях. Вообще в мире немало учебных заведений, на которые следует равняться. Но это чаще – элитарные вузы (например, знаменитый Массачусетский технологический институт, Принстонский, Йельский, Колумбийский, Оксфордский университеты, Гарвард и др.), занимающие лидирующие позиции в самых престижных мировых рейтингах, располагающие и солидными научными школами, и немалым бюджетом. Для рядовых же вузов, как на Западе, так и у нас (в частности, тех, кто присоединился к Болонской конвенции), существует немало общих проблем. В частности, это уже упомянутая проблема повышения качества образования. Наличие высокопрофессиональных преподавателей – это необходимое, но не достаточное условие для успешного ее решения. Образовательный процесс - это улица с двухсторонним движением, где в качестве встречного движения выступает наличие мотивированных и хорошо владеющих школьной программой студентов.

Известно, что еще в далеком 1970 году появилась специальность «Прикладная математика и информатика», созданная академиком А.Н.Тихоновым и его научной школой. Ее характеризует сочетание фундаментального математического образования и профессиональной подготовки по использованию современных информационных технологий для решения прикладных задач. С тех пор прошли десятилетия, но потребность в специалистах по прикладной математике и информатике постоянно растет. Более того, в современных условиях такой подход приобретает особую актуальность. Для внедрения подобной методики в учебный процесс группой преподавателей кафедры прикладной математики и вычислительной техники НМетАУ был подготовлен и издан учебник, в котором при изучении классического курса высшей математики также предлагается использовать современные информационные технологии, в частности, универсальную математическую среду Mathcad [2]. Это достигается за счет того, что в нем, наряду с изложением материала общего курса высшей математики, сопровождаемого «классическими» решениями конкретных задач, параллельно приводятся решения почти всех этих задач, но уже при помощи среды Mathcad. При этом студенты должны провести анализ полученных решений и сделать соответствующие выводы. Такой подход к изучению общего курса высшей математики стимулирует студента к сочетанию освоения как общих положений курса (без этого невозможно применение вычислительной среды), так и основ информационных технологий. И если формальное внедрение новых стандартов процесса образования и оценивания знаний не всегда способствуют получению системных и глубоких знаний, то возможность проверить при помощи информационных технологий, в частности, среды Mathcad, правильность полученного самостоятельно «классического» решения той или иной задачи делает процесс освоения материала интересным, мотивированным, активным. Возрастает «самостоятельная составляющая» в процессе обучения, что в принципе является хорошим показателем вне зависимости от модели обучения.

Отметим, в том числе, что среда Mathcad может успешно использоваться для решения задач линейной и векторной алгебры, для отыскания пределов функций, а также производных и интегралов, при суммировании рядов, исследовании их сходимости и разложении функций в ряды Тейлора и Маклорена. При этом заметим, что математическая модель множества задач из самых разных областей механики, экономики, статистики и т. д. успешно описывается именно системами линейных алгебраических уравнений. Таким образом, с подобным классом задач приходится иметь дело весьма часто.

Авторы считают, что подход, основанный на «параллельной» иллюстрации классических решений и приемов, основанных на использовании IT-технологий, позволит мотивировать студента к самостоятельному освоению материала, дает возможность также самостоятельно оценить глубину и прочность полученных

знаний и, как «методический ход» при изложении материала, заслуживает внимания при изучении большого числа фундаментальных и прикладных дисциплин.

Резюмируя, отметим, что мы затронули далеко не все проблемы, с которыми пришлось столкнуться нашему образованию в последние годы. Внимание было акцентировано на анализе уровня школьной подготовки и путях устранения имеющихся недостатков, что позволило бы повысить качество подготовки студентов, а также на внедрении в учебный процесс новых технологий и инструментов. Такой подход позволяет не только познакомить студентов с инновационными методами изучения курса высшей математики, но и стимулируют интерес студентов к самостоятельной работе, что в нынешних реалиях приобретает особую роль, поскольку отчасти компенсирует уменьшение количества аудиторных занятий.

Список использованных источников

1. Арнольд В. И. Нужна ли в школе математика? – Доклад на Всероссийской конференции «Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков», Дубна, 2000 г. 2. Вища математика із застосуванням інформаційних технологій: Підручник / В.П. Іващенко, Г.Г. Швачич, В.С. Коноваленков, Т.М.Заборова, В.І. Христян . – Дніпропетровськ, 2013. – 424 с. 3.Никонов А. Конец феминизма. – М.: ЭНАС; СПб.: Питер, 2009. – 368 с. 4.Цитаты о математике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.Dkursy.ru/mod/glossary/view.php?id=725.

Л. М. Бондарчук

ПІДРУЧНИКИ З ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ (АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД)

Кількість українців, які вивчають польську мову, на сьогодні перевершила усі попередні прогнози, а вивчення польської стало маніфестацією проєвропейських настроїв українців. І це стосується не лише прагнень українців виїхати за кордон. Адже, як відомо, українців як потенційних громадян Польщі серед іноземців найбільше. Так, згідно з УНІАН, за даними Польської адміністрації у справах іноземців (UDSC), у 38-мільйонній Польщі легально проживають понад 100 тисяч громадян іноземних держав, найбільше з яких (майже 30 тисяч) – це колишні громадяни України. В сучасному українському суспільстві знання польської відкриває також і перспективи для плідної та довгострокової співпраці з польськими партнерами в Україні. Саме тому вивчення польської мови нині є дуже популярним та перспективним.

У вищій школі в Україні поряд з євроінтеграційними прагненнями на фоні Болонського процесу відбувається також процес гуманізації освіти, що привносить до навчальних програм у ВНЗ негуманітарного профілю нові лінгвістичні, літературні, культурні та ін. дисципліни та курси, покликані формувати у студентів картину світу, яка ґрунтується на фундаментальних загальнолюдських, міжкультурних та вітчизняних цінностях.

Курс польської мови як іноземної в економічному ВНЗ (зокрема, ми говоримо про досвід ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана») є перспективною дисципліною, яку з кожним роком обирає все більше студентів. У 2014 році курс польської в КНЕУ обрало (а польська мова є тут вибірковою дисципліною) 110 студентів, у 2015 – вже 250.

Зрозуміло, що для забезпечення навчального процесу виникає необхідність забезпечити підручниками такий обсяг охочих вивчати польську мову. І тут ми стикаємося з труднощами, оскільки студенти економічного ВНЗ прагнуть не тільки вивчити мову на початковому рівні, але й отримати певний елементарний рівень польської професійної мови, ознайомитися з польською професійною термінологією та фразеологією, вивчити основи культури ділового спілкування в усній та письмовій формі.

На початку курсу викладачі польської мови використовують підручники з польської мови як іноземної, видані як у Польщі, так і в Україні. Зокрема, одним із найвідоміших є підручник «Hurra! po polsku», який складається з 20 розділів. Він містить оригінальні сучасні тексти, котрі пов'язані з ситуаціями з повсякденного життя (наприклад, сім'я, подорожі, бізнес, Інтернет, спорт, релігійні свята), опис реального життя в Польщі; численні й різноманітні вправи, логічні мовні завдання: кросворди, вікторини тощо. Також підручник має аудіодиски із записами для кожного уроку [2].

Хорошим початковим підручником є «Polski, krok po kroku», імовірно, найсучасніший й універсальний підручник. Щоб занурити студентів у нову мову і мобілізувати до її використання, з першого уроку всі завдання та пояснення написані польською. Він може бути успішно використаний для інтенсивних курсів, а також курсів, що викладають в університетах. Його перевагами є чіткі граматичні таблиці, наочне пояснення граматики в діалозі, багата лексика. У підручнику представлено пригоди чотирьох осіб, які приїхали до Кракова вивчати польську мову і водночас проводять унікальну відпустку (знайомляться з містом, готують їжу, пишуть листи, автобіографії тощо) [4].

Підручників з польської мови, направлених власне на вивчення польської мови в економічній сфері, для студентів економічних спеціальностей, дуже мало. У Польщі видано кілька з них, і переважно ними користуються викладачі та студенти у вивченні мови бізнесу, професійної мови. Гарною спробою створити підручник для іноземців-економістів є підручник «Ekonomia - to nie boli. Polski język ekonomiczny dla cudzoziemców», виданий при Люблінському університеті імені Марії Кюрі-Склодовської [1]. Проте він орієнтований вже на підготовлену аудиторію (рівень В, або й С). Цей підручник має традиційну побудову: робота над текстами, виконання вправ, вивчення напам’ять професійної лексики тощо.

Ще одна книга, що розрахована на економістів, – це підручник «O biznesie po Polsku» («Про бізнес по-польськи»), підготовлений фахівцями Яґеллонського університету (Краків). Цей підручник є чудовим для вивчення ділової польської мови на рівні В1-В2. У книзі представлено 14 уроків за певними лексичними темами, пов'язаними з професійним спілкуванням. Крім того, всі уроки містять необхідний граматичний матеріал і глосарій. Кожен розділ книги є черговим кроком у створенні свого бізнесу (побудова фірми, приватна фірма і т.д.). В основі підручника лежить принцип комунікативного вивчення іноземної мови, яка передбачає формування навичок використання мови як інструменту спілкування [3].

Підручників з польської мови, направлених саме на вивчення польської мови в економічній сфері, для студентів економічних спеціальностей, і виданих українськими видавцями, також дуже мало. Зокрема в Україні ми маємо підручники з польської мови, розраховані на економістів, спеціалістів, що працюють в туристичній сфері, бухгалтерів та студентів-міжнародників. Це книги, видані українськими викладачами-практиками, які використовують досвід польських колег, вдосконалюють та перероблюють їх напрацювання і адаптують до сучасних реалій українського процесу навчання. Глущук О. М., Макар Ю. І., Образ О. Г., Боримська К. П., Слюсар О. Ф. та ін. формують сучасну українську бібліотеку підручників для вивчення власне польської професійної мови (зокрема, польської мови для економістів, для студентів економічних спеціальностей) [5, 6, 7, 8, 9].

Отже, підручників з польської мови як іноземної для студентів-економістів, виданих як в Україні, так і в Польщі, на сьогодні дуже мало. В основному для вивчення польської професійної мови використовуються підручники з польської мови як іноземної без заглиблення в вузькопрофільну сферу, без вивчення термінології окремої галузі науки, без ознайомлення зі специфікою культури мови в окремих сферах бізнесу. Отримавши базові знання із польської, студенти-економісти (якщо це передбачають навчальні плани із курсу) можуть продовжити вдосконалювати її

на основі лише кількох посібників, які пропонують обмежену кількість тем, що не сприяє поглибленому вивченню польської ділової чи професійної мови. Отже, на сьогодні виникає нагальна потреба в укладанні сучасного, ґрунтовного і спеціалізованого підручника з польської професійної та ділової мови для української аудиторії. Це повинен бути підручник, що враховує досвід і польських, і українських викладачів-практиків, з використанням традиційного та комунікаційного принципів подання теоретичного і практичного матеріалу.

Список використаних джерел

1.Dunin-Dudkowska Anna, Trębska-Kerntopf Anna. Ekonomia - to nie boli. Polski język ekonomiczny dla cudzoziemców. – Lublin: UMCS, 2006. – 278 s. 2.Małolepsza Małgorzata, Szymkiewicz Aneta. Hurra! po polsku. –Warszawa: Prolog, 2007. – 87 s. 3.Kowalska Marzena. O biznesie po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego. Wprowadzenie do języka biznesu. – Kraków: Universitas, 2008. – 220 s. 4.Stempek Iwona, Stelmach Anna. Polski, krok po kroku. - Warszawa: Polish-courses.com, 2010. – 112 s. 5.Глущук О. М. Польська мова: Навчальний посібник для студентів економ. спец. – Житомир: ЖДТУ, 2005.– 248 с. 6.Макар Ю. І. Польська мова: Посібник для студ.-міжнародників. – Чернівці: Рута, 2005.– 248 с. 7.Образ О. Г. Польська мова для економістів. Jezyk polski dla ekonomistów: навч. посібник - Київ: КНТЕУ, 2009. – 154 с. 8.Образ О. Г. Польська мова з туристичної сфери. Język polski z turystycznego zakresu: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. - Київ: КНТЕУ, 2012. – 135 с. 9.Боримська К.П., Глущук О.М., Собчак Б. та ін. Польська мова для бухгалтерів. Jezyk polski dla ksiegowych: навч. посібник. Ч. 2. – Житомир: ЖДТУ, 2009. - 288 с. 10. Слюсар О. Ф. Польська мова: посіб. для студ.-міжнародників – Чернівці: Книги-XXI, 2007.– 134 с.

В. Т. Британ, В. В. Прутчикова, Е. В. Синицкая

РОЛЬ КАФЕДРЫ ПЕРЕВОДА В МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА (НА МАТЕРИАЛАХ НМЕТАУ)

После обретения Украиной государственной независимости одной из важнейших задач ее развития стало вхождение отечественной высшей школы в европейское и международное образовательное и научное пространство. От того, как будет решаться данная задача вузовскими коллективами, зависел результат поэтапной адаптации высших учебных заведений страны к мировым глобализационным процессам, а также прогресс в преодолении трудностей, вызванных новыми социально-политическими и экономическими реалиями.

За годы независимости произошли существенные изменения в системе подготовки специалистов для производства, педагогических кадров, научных работников. Профессия переводчика, как никакая другая, ощутила на себе эти изменения. Индустрия перевода стала частью системы международных связей, стремительное развитие которых отмечалось последние годы. В связи с расширением контактов между специалистами, учеными, предпринимателями нашей страны и зарубежными партнерами, и как следствие, значительным ростом объемов научной и научно-технической информации на иностранных языках возникла потребность в профессиональных отраслевых переводчиках, т.е. переводчиках, которые дополнительно к своим профессиональным знаниям обладают также базовыми знаниями в определенной отрасли производства или сферы услуг.

Именно в ответ на запросы рынка труда, в частности формирующегося рынка переводов, а также благодаря стремительному вхождению академии в Европейское и мировое образовательное пространство в конце XX – начале XXI вв. в НМетАУ в 2004 г. была начата подготовка технических переводчиков металлургического и машиностроительного профиля с английского и немецкого языков. Профессиональные знания, которые студенты получают на базе технического вуза со всеми его возможностями (литература, оборудование, специальные лаборатории, программное обеспечение и пр.), позволяют им в дальнейшем осуществлять письменный перевод тех-

нических, научных, социально-экономических, деловых текстов, устный и синхронный перевод во время деловых переговоров, встреч, конференций.

Следует отметить, что такому виду деятельности кафедры перевода предшествовал опыт параллельной подготовки студентов академии по второй специальности «Референт-переводчик», которая осуществлялась в рамках созданного в 1992 г. по инициативе тогдашнего ректора академика Ю.Н. Тарана-Жовнира гуманитарного факультета [1, с. 5].

Подготовку референтов-переводчиков осуществляла кафедра иностранных языков. Готовясь к этой работе, ряд преподавателей кафедры прошли тогда стажировку в зарубежных вузах. В частности, проф. В.В. Коркишко стажировался в ведущих учебных заведениях Англии и США, старший преподаватель В.В. Прутчикова неоднократно проходила стажировки в Германии, а в 90-е годы стала куратором академических обменов между НМетАУ и ТУ «ФГА», преподаватель Н.А. Загородняя – прошла стажировку во Франции. Именно студенты, получившие вторую специальность, стали основными участниками международного обмена студентов между НМетАУ и зарубежными вузами, активизировавшегося в первом десятилетии XXI в. в рамках проектов по программе «TEMPUS». Одним из первых стал проект по программе «Реформа программы подготовки магистров по металлургии» (2005 – 2008 гг.). Его участниками стали Королевский технический университет (Швеция), НМетАУ и ПГАСиА (Украина, Днепропетровск), Институт производства чугуна и стали ТУ «ФГА» (Германия), Национальный институт прикладных наук г. Лиона (Франция), Истборнская школа английского языка (Великобритания) [2, с. 222-227].

В процессе осуществления данного проекта 3 студента и 3 аспиранта НМетАУ обучались по полгода в университетах-партнерах в Стокгольме, Фрайберге и Лионе. В это же время 6 профессоров кафедр металлургического профиля НМетАУ прошли месячную стажировку в европейских университетах, а 8 преподавателей кафедры перевода и иностранных языков – двухнедельную стажировку в г. Истборн (Великобритания). Участие в проекте позволило приобрести оборудование для лингвистического центра кафедры (15 компьютеров, мультимедийную доску, проектор, телевизор), программное обеспечение для изучения и преподавания иностранного языка, лингвострановедческую учебную и справочную литературу, а также было получено 26 наименований учебников, научных и справочных изданий по металлургии и материаловедению на английском языке. На протяжении 2007 – 2008 гг. в НМетАУ профессорами из Германии, Швеции и Франции было прочитано три недельных курса интенсивных лекций по металлургии и материаловедению.

Важным этапом развития международного сотрудничества стал совместный проект с компанией Danieli – признанным мировым лидером в области металлургического оборудования и технологий. В 2005 году НМетАУ приняла участие в проекте «Campus». Его суть состояла в привлечении наших студентов к полуторагодичным магистерским программам в Университете Удине (Италия), которые включали также практику на предприятиях «Danieli». Компания «Danieli» полностью брала на себя материальное обеспечение студентов во время обучения. Таким образом планировалось подготовить специалистов для дальнейшей работы в компании, прежде всего, в проектном отделе, который предполагалось открыть в Днепропетровске.

В 2006 году компания «Danieli» обратилась к НМетАУ с просьбой ускоренно подготовить группу студентов V курса для трудоустройства во вновь созданном проектном бюро. Было отобрано 15 студентов по специальностям «Обработка металлов давлением», «Металлургическое оборудование», «Технология машиностроения». Требования к студентам включали: отличную инженерную подготовку, хорошее знание английского языка, владение компьютерными средствами проектирования.

В 2007 г. все 15 студентов были трудоустроены в Днепропетровском бюро тяжелого машиностроения компании «Danieli».

Одновременно начался еще более масштабный проект, предусматривающий подготовку студентов для компании «Danieli», начиная с III курса. Отбор студентов для обучения производила специальная группа психологов. При этом учитывались не столько результаты тестирования, сколько поведение студентов при проведении ролевых игр. Отбор занял 2 недели, после чего представитель кадровой службы «Danieli» предложил 32 студентам подписать контракт на обучение. Со 2 октября 2006 г. в НМетАУ для группы студентов начался учебный процесс в принципиально новых условиях и с новыми требованиями. Компанией «Danieli» было профинансировано создание в академии специальной аудитории – лаборатории тяжелого машиностроения, оборудованной по последнему слову науки и техники.

В течение трех лет студенты групп МЧД-04 и МЗД-04, обучавшиеся по этому проекту, изучали дисциплины на английском языке. Кроме ученых НМетАУ лекторами выступали ведущие специалисты итальянской компании. Новым и полезным было проведение тренингов и семинаров представителями мировых компаний. С 2008 г. к этому проекту присоединился такой известный университет как Миланская политехника. Завершилось обучение защитой комплексных магистерских работ (на английском языке). Большинство выпускников было трудоустроено компанией «Danieli» – не только в Днепропетровске, но и в Италии.

В последующие годы работы по программе «TEMPUS» получила дальнейшее развитие, и в 2014-2015 учебном году НМетАУ принимала участие в шести таких проектах. Не менее активно академия участвует и в других международных проектах – по Седьмой Рамочной Программе (EP 7), ДААД, VISBY и др.

Студенты, аспиранты и ученые академии принимают активное участие в программах стажировок за границей. Только на протяжении 2013 года 7 студентов, 4 аспиранта та 4 научных сотрудника обучались и вели исследования в таких ведущих университетах, как Университет Токио (Япония), Университет Уорвик (Великобритания), Фрайбергская горная академия и Ганноверский университет (Германия), Национальный институт прикладных наук Лиона (Франция) и др.

Благодаря активной работе сотрудников академии по интернационализации образования и научной деятельности по показателю международного признания в 2014 году НМетАУ заняла 4 место в рейтинге UNESCO среди 200 лучших университетов Украины.

Сегодня перед академией стоят новые задачи и возникают новые возможности, в частности в отношении участия в европейских проектах по программам Erasmus+ и Horizon 2020.

Список использованных источников

1.Величко О.Г., Клімашевський Л.М. Гуманітарна освіта в НМетАУ// Новости науки Приднепровья. № 5-6 сентябрь-октябрь 2012. 2.Міжнародні зв'язки НМетАУ// Національна металургійна академія України. – К.: Видавництво Логос Україна. 2015.

О. Б. Готра

РОЛЬ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Виклики процесів глобалізації та європейська інтеграція підвищили вимоги до історичної науки. В умовах інформаційної війни феноменом візії для України є пошук змін саме через культуру. Сьогодні відчувається велике зацікавлення народу своєю історією. Визначальну роль історичного аспекту у процесах суспільно-культурного розвитку країни підкреслює й сучасний хід української історії. Ми живемо в XXI столітті і суспільство демонструє кращі традиції українського народу. З'явилася нова можливість повернення до самобутності, традицій українського народу. Яскравим підтвердженням цього та прикладом є феномен козацької свободи, яка перетворилася в неповторну українську гідність.

З даної проблеми цінним внеском у розвиток досліджень є роботи Я. Грицака,

Н. Яковенко, С. Кульчицього. Вагомий внесок зробили дослідники зарубіжних українознавчих студій, зокрема, Е. Вілсон, Т. Кузьо, Г. Грабович, З. Когут, Р. Шпорлюк та інші.

Завдання нашого дослідження полягає у аналізі та визначенні особливостей та значення історичних знань та історії України, пошук нових шляхів історичного мислення.

На думку Н. Яковенко «лише критика тексту є тією пізнавальною операцією, яку можна в строгому сенсі слова назвати методом роботи історика [5]» . Критичний підхід до викладання історії України, глибокий аналіз першоджерел та наративу у розрізі «минуле – сучасне – майбутнє», відмова від фальсифікацій, боротьба з маніпуляціями – актуальні вимоги до викладання.

Предмет Історія України сприяє формуванню історичної свідомості молоді, в якій основою є знання, правда, погляди, уявлення, розуміння зв'язку між минулим і сучасністю, традиціями і досвідом різних поколінь. Історія України допомагає майбутнім поколінням, виділяти загальнолюдські цінності, критично відноситись до світового історичного досвіду, засвоювати його уроки, формувати власні переконання та свою громадянську позицію.

Україна єдина, її розділяють лише історичні міфи. Завдання історичної науки перейти від змагання та війни міфів до розгляду різних інтерпретацій подій.

Історичні знання дають можливість усвідомити людиною свою роль як діючої особи історії, спрогнозовувати майбутнє, відчути себе нащадком великого українського народу та впевнено почуватися в глобалізованому світі. Аналізуючи минуле ми краще розуміємо майбутнє. Історія соціалізує людину, знайомить з культурними цінностями та додає оптимізму.

М. Козловець відзначає, що йдучи в майбутнє, слід чітко зрозуміти своє місце і роль на історичній сцені, мати цілісну картину минулого свого народу в контексті світового історичного процесу. Це веління часу, що дасть змогу нам розширити обрії власного світобачення. Йдеться про усвідомлення і реалізацію українством своєї європейськості, європейської ідентичності, розуміння того, що Україна була, є й буде належною до європейської культурної спільноти, європейського типу цивілізації [2, с. 501]. Автор наголошує про завдання історії України в умовах глобалізації та приналежність її до європейської історії.

Пропонуючи нові підходи до історичного мислення П. Саух доповнює, що «критичний підхід до історії не означає простої зміни акцентів, позитиву на негатив і навпаки, як нерідко у нас робиться. Критичне ставлення до історії – це прагнення зрозуміти її. Не виправдати, а збагнути в її власній суті, не фетишизуючи і не заперечуючи можливі її уроки. Історія – не мертвий музейний експонат, а жива подієва структура, і пульсує вона нашим сьогоденням, нашим ставленням до неї» [4, с. 12-13].

В сучасних умовах пошуку цінностей та мотивацій до змін суспільства може стати власний історичний досвід, менталітет, багаті духовно-моральні традиції багатонаціонального українського народу.

Про місію історії та історичної свідомості чітко відзначає Ярослав Грицак, українську націю треба не добудовувати, а модернізувати. А це потребує радикального виходу за межі національної парадигми [1, с. 30].

Вчений-історик має особливий підхід та вимоги: «На моє глибоке переконання, Україна почне змінюватися, коли станеться парадигмальна зміна: коли у дискусіях про неї її найбільш активна і пасіонарна частина буде менше звертати уваги на ідентичності, а почне серйозно думати про цінності» [1, с. 132].

Нові підходи до історичного знання пропонують західні вчені, зокрема німецький вчений Йорн Рюзен. Він розглядає нові шляхи історичного мислення та показує роль історії у життя суспільства. Автор виділяє історичну культуру, пам'ять та свідомість, їх вплив на майбутнє. Новий підхід бачить вчений в етиці історичного мислен-

ня. З нею прагнення науки до раціональності могло б долучатися до орієнтирних функцій історичних знань. Минуле вже не було б простим матеріалом для наступного інтерпретування, а поштовхом і спонуканням до відповідних дій, в яких діяльність і страждання людей в минулому прислужилися б майбутньому [3, с. 14].

Завдання історичної науки в глобалізаційних умовах відкрити історію України для всього світу як чинник культурного процесу з давніми історичними традиціями.

Таким чином, історія на основі закономірностей розвитку минулого повинна дати відповіді на проблеми сучасності та спрогнозувати його розвиток наступним поколінням. Сьогодні ми особливо відчуваємо наскільки наше майбутнє залежить чи відповідатиме викликам часу система історичних знань та цінностей кожного з нас. Завдання вищої освіти полягає у сприянні формуванню інтелектуального потенціалу особистості, який визначається не лише професійними знаннями, а також патріотичними та громадянськими почуттями.

Список використаних джерел

1.Грицак Я.Й. 26-й ПРОЦЕНТ, або Як подолати історію. - Київ: Фонд Порошенка, 2014. – 136 с. 2.Козловець М. А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка,2009. – 558с. 3.Рюзен Йорн. Нові шляхи історичного мислення / Переклав з нім. Володимир Кам'янець. – Львів: Літопис, 2010. – 358 с. 4.Саух П.Ю. Князь Василь-Костянтин Острозький. – Рівне, Великі обереги, 2002. – с.12-13. 5.Яковенко Н. Вступ до історії: критика / Н. Яковенко. – К.: Критика, 2007. – 373 с.

Г. П. Євсєєва, В. А. Бабенко

РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ТЕХНІЧНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НОВИЙ ЕТАП І СТАРІ ПРОБЛЕМИ

Роль викладання соціально-гуманітарних дисциплін у технічному виші полягає у підготовці студента не тільки як висококваліфікованого фахівця, а як майбутньої освіченої, розвинутої, культурної людини, моральні принципи якої не дозволяють їй бути поганим фахівцем і непатріотичним громадянином власної держави. Вища школа повинна, перш за все, «виводити в люди», а вже потім в інженери, менеджери, програмісти, вчені. Такі позиції щодо ролі соціально-гуманітарних дисциплін у системі технічної вищої освіти викладені майже у всіх ґрунтовних вітчизняних розвідках, які висвітлюють порушуване питання [1; 3–5; 9−11].

Зміна підходу на сучасному етапі до вищої освіти і, зокрема до соціально-гуманітарних дисциплін, викликана тими радикальними перетвореннями, які відбуваються в країні. Приєднання України не на словах, а наділі до європейського освітнього простору (з січня 2016 року Україна стає повноправним асоційованим членом ЄС), вимагає суттєвих змін у вищій освіті, зокрема у технічній. Шляхи цих змін закладені у Законі України «Про вищу освіту» [7]. Не будемо зупинятися на аналізі Закону, чи давати характеристику всіх відмінностей порівняно з попереднім законом. Зауважимо лише те, що вказаний закон дав право університетам (читай вишам) на широку автономію [2]. В Європі університетську автономію розглядають як «відповідальну незалежність» . У добу глобалізації, мобільності, культурної гомогенізації автономія ВНЗ відіграє позитивну роль: сприяє збереженню місцевої історичної і культурної своєрідності, розвиткові творчої атмосфери і конкурентоспроможності. Відповідальність університету перед суспільством уможливлює краще зосереджуватися на своїх основних функціях – освіті, дослідженні нового через незалежну думку і вихованні інтелектуальної еліти.

Саме в цьому аспекті роль соціально-гуманітарних дисциплін у технічних вищих навчальних закладах набуває особливого значення в освітньому процесі сьогодення. Але на жаль, реалії сучасного стану означених дисциплін надто сумні й гіркі. Оскільки не визначена роль цих дисциплін в жодному державному нормативно-правовому документі: Законі «Про вищу освіту» [7], Національній стратегії

розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [6]., а лист МОН «Про організацію гуманітарних дисциплін» [8] зменшує кількість кредитів на означені дисципліни з 24 до 12 у порівнянні з попереднім періодом розвитку освіти, аргументуючи входження українського освітнього простору до Європи.

Реформуючи вищу освіту в контексті входження до європейського освітнього простору ми узяли за взірець західне прагматично-технократичне мислення, що «закладає в українській нації світоглядний фундамент для поколінь, які нічого не будуть бачити в світі, окрім більш досконалих машин, стереосистем, потужних комп'ютерів» . Результатом такого технократичного виховання молоді буде те, що товари стануть вищою ціллю існування, а не однією з умов для повноцінного життя.

Між тим, у різних країнах світу вже відбувалися і схожі, і протилежні процеси. Скорочення переліку гуманітарних дисциплін у багатьох країнах мало негативні наслідки загальнокультурного характеру. Усвідомлення тенденції до різкого падіння загальної культури молоді зумовило зміни у ситуації засобами актуалізації класичних надбань людства, перетворення цього пласту в основу свідомості молодого покоління. Зокрема, Німеччина за традицією мала елективний компонент у навчальних планах не одне десятиріччя. У останні роки навпаки в цій країні йдуть процеси централізації та уніфікації загально гуманітарної підготовки. В освіті США одною з основних рис також є поглиблення гуманітарної спрямованості університетського навчання. Соціальна і гуманітарна підготовка розглядається як показник світоглядної культури. Дослідження американських психологів (Д. Мак-Клелланд, А.Стюарт, Д.Вінтер та ін.) переконливо довели, що гуманітарні науки відіграють велику роль у розвитку найважливіших якостей особистості, її загальної культури. У навчальних закладах США, як свідчать дані порівняльної педагогіки, обсяг гуманітарних дисциплін є значним і має тенденцію до зростання. Навіть традиційно технічно і технологічно орієнтовані університети змушені сьогодні суттєво збільшити кількість аудиторних годин та перелік соціально-гуманітарних дисциплін. При цьому виходять з того, що гуманітарні дисципліни повинні забезпечити індивідуально-особистісний розвиток, а соціальні науки – формувати цілісне уявлення про розвиток суспільства як системи.

Ще у 90-х роках у Джорджтаунскому університеті при підготовці бакалаврів зі спеціальностей «Фінанси», «Маркетинг», «Бухгалтерський облік» на вичення гуманітарних дисциплін відводилось 40% усього навчального часу. У провідних університетах США, зокрема Гарвардському, Єльському, Прінстонському та інших для студентів негуманітарних спеціальностей реалізовувалась загальнодержавна програма «Назад до витоків», яка передбачала обов'язкове вивчення десяти курсів із п'яти основних сфер культури: три з літератури та мистецтва, по два з історії, соціально-філософського аналізу та з природничої сфери, один – з мови і краєзнавства.

У системі вищої освіти Японії перелік загальноосвітніх курсів є також значним. У групі гуманітарних наук представлені культурологічні курси: етика, релігія, література, музика, філософія та історія,особливе місце посідає історія власної держави її культура та традиції.

У цьому контексті відмова від гуманітарної складової вищої освіти, особливо в технічних закладах, чи надання їй «необов'язкового характеру» вочевидь послаблює національно-державницьку безпеку і є надзвичайно шкідливою тенденцією, оскільки не дає змоги українському студенту відчути, що саме він є спадкоємцем і відповідачем перед майбутнім величної духовної культури. Згадаймо класика: «І чужого научайтесь, і свого не цурайтесь» !

Список використаних джерел

1.Бобіна О. Теорія та практика гуманітаризації вищої технічної освіти: новий етап і нові проблеми / О. Бобіна // Вища освіта України. – 2006. – №2. – С. 45 – 47. 2.Квіт С. Новий закон розширює автономію ВНЗ // Режим доступу http://osvita.ua/vnz/reform/43090/. 3.Коломієць О.Б.

Педагогічне забезпечення культурологічної складової в підготовці студентів технічних вищих навчальних закладів: Дис. к. пед. н. за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти . – К.: ІВО АПН України, 2004. – 196 с. 4.Кочнев А.М. Моделирование профессиональной деятельности современного инженера / А.М. Кочнев // Высшее образование в России. – 2003. – №2 – С. 58 – 64. 5.Лузік.Е. Гуманітарна освіта при підготовці спеціалістів профільних ВНЗ України. Проблеми та перспективи / Ельвіра Лузік.// Філософія освіти 2(4)/2006. – С.266 – 277. 6.Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 // Режим доступу http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10. 7.Про вищу освіту. Закон України № 1187-2, від 1липня 2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18. 8.Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін. Лист МОН №1/9-120 від 11.03. 2015 р. // Режим доступу http://osvita.ua/vnz/reform/43090/. 9.Рожанська Н. В.Суспільна ефективність соціально-гуманітарної освіти в сучасній Україні та шляхи її підвищення: демократизацій ний аспект // Наукові праці. Соціологія. − 2014 .− Випуск 133. − Том 146.− С. 74 − 78. 10.Тугай Н. Формування загальної культури інженерних кадрів як соціальна проблема / Н. Тугай // Вища освіта України. – 2007. – №3. – С. 44 – 47. 11.Халаджи Ю. В. Актуальні проблеми гуманітарної освіти в процесі підготовки майбутніх фахівців технічного профілю в ВНЗ // Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія» . – 2013.− № 1 (13).− С. 3-8.

Я. Г. Іванушко, І. Л. Куковська, Г. М. Пилип

РОЛЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ТА ЗДОРОВ'Я ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Загальновизнаним є те, що майбутнє будь-якої держави зокрема і людської цивілізації в цілому визначається її системою освіти. Сучасна парадигма вищої освіти у своїй методологічній основі має такі провідні принципи як гуманізація навчально–виховного процесу та гуманітаризація його змісту. Суттєвою сучасною тенденцією у розвитку вищої школи є єдність і різноманітність освітнього простору.

Прискорення соціально-економічного розвитку країни потребує корінного покращення професійної підготовки спеціалістів. Кваліфікація, професійна компетентність кадрів та їх висока громадянська відповідальність визначають масштаби і темпи науково-технічного прогресу, інтенсифікації народного господарства. Вищій школі відводиться визначальна роль не лише у підготовці висококваліфікованих кадрів для народного господарства, а також і у розвитку духовної культури народу, в активізації людського фактору [4]. Саме тому визначальним фактором у підготовці висококваліфікованих спеціалістів є не лише базова професійна підготовка, а й виховання духовності, поведінки у суспільстві та громадської позиції кожного майбутнього фахівця.

Гуманітарна освіта покликана забезпечити не лише передачу наукових знань новим поколінням, але й сформувати їх ціннісні орієнтири у духовному вимірі. Гуманітарні знання – важлива складова фундаментальної освіти, що дозволяє підготувати спеціаліста з широким світоглядом.[5]

Вивчення гуманітарних наук вводить у світ духовної культури, дозволяє не розгубитись у цьому світі, бути більш впевненим у повсякденному житті, який постійно вимагає вибору культурної позиції, здатності оцінювати події суспільного життя, а не ставати частиною натовпу, керованого вільними інстинктами. Духовні цінності відіграють визначну роль у людському житті, свідоме слідування їм визначає гідність життя людини, що формується на основі багатьох життєвих обставин.

Ступінь духовного розвитку відіграє важливу роль. В гуманітарній культурі кожна її складова невід'ємна й достатньо самостійна. Саме тому в суспільстві та в людському житті важливі історичні, правові, психологічні, педагогічні знання.[2]

Сучасні гуманітарні дисципліни повинні бути тією базою, на основі якої необхідно налагодити міждисциплінарний діалог між науками природничими, точними, соціальними, тобто створити умови для виникнення сучасного суспільства, заснованого на знаннях, орієнтованого на постійний розвиток. [1]

До гуманітарних дисциплін слід віднести й безпеку життєдіяльності, викладання якої здійснюється у вищих навчальних закладах для студентів різних спеціальностей.

Метою освіти із БЖД є підготовка людини до активної участі в забезпеченні тривалого повноцінного життя в суспільстві, яке динамічно змінюється. Відповідно до основних завдань такої освіти належать: 1) формування культури людини у сфері безпеки, тобто відповідних моральних цінностей, поглядів, поведінки тощо; 2) забезпечення певного рівня індивідуальної захищеності людини шляхом формування і розвитку тих її рис, які сприяють розвитку безпеки, а також необхідних знань та умінь; 3) сприяння підвищенню ефективності роботи державної системи з безпеки населення шляхом навчання і підготовки людей до їх адекватної взаємодії, вироблення активної позиції щодо вдосконалення державної системи, у т. ч. у законодавчій сфері.

Така освіта готує особу до повноцінного життя з активною участю в гарантуванні рівня безпеки, що залежить від навколишнього середовища (довкілля, побут, транспорт, дозвілля, виробництво, соціальні відносини тощо); державної системи підтримки безпеки людини (пожежна охорона, охорона праці, охорона здоров’я тощо) та індивідуальної захищеності особи (психологічний стан, мотивація, уміння, індивідуальні засоби захисту тощо). [3]

Слід відмітити, що вивчення безпеки життєдіяльності сприяє формуванню у людини відповідальності як за власне життя та здоров’я, так і оточуючих, пропагує здоровий спосіб життя, складовими якого є елементи, які стосуються всіх аспектів здоров'я – фізичного, психологічного, соціального і духовного. Найважливіші з цих елементів: усвідомлення цінності здоров'я; відсутність шкідливих звичок; доступ до раціонального, збалансованого харчування; умови побуту; умови праці; рухова активність. Умовами здорового способу життя є: природа, гармонія життя з природою; духовність; збалансоване харчування; раціональний добовий режим; загартовування; нормальний психологічний мікроклімат у сім'ї, колективі; відсутність шкідливих звичок; гігієнічні навички; оптимальний руховий режим [4, С. 41].

Отже, в сучасних умовах соціально-економічного життя формування культури безпеки та здорового способу життя, зростання рівня відповідального ставлення до вибору способу життя з боку майбутнього фахівця займає особливе місце та повинно бути одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики в Україні.

Список використаних джерел

1. Лавренюк И. А. Роль и место гуманитарных знаний в современном образовании [Електронний ресурс] И. А. Лавренюк 2011г. http://www.openclass.ru/node/257574. 2. Піскунова Л. Е. Безпека життєдіяльності : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / Піскунова Л. Е., Прилипко В. А., Зубок Т. О. – Академія Альма-матер, 2012. – 224 с. 3.Панок В.Г. Організаційні і функціональні моделі діяльності психологічної служби з формування позитивного ставлення учнів і студентів до здорового способу життя / В.Г. Панок. – К.: Ніка-Центр, 2011. – 82 с. 4.Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране [сб. документов и материалов]. – К. : Вища школа, 1987. – 86 с. 5.Шеина И. Гуманитарное образование / Ирина Шеина Рязанский государственный университет, ВПО, Человек с обложки, 2005. – С.33–43.

Д. В. Коротенко

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО- ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасна Україна як суверенна, незалежна, демократична та соціальна держава проводить зовнішню і внутрішню політику, направлену на європейську інтеграцію у всіх сферах суспільного життя. Такий курс вимагає від українського соціуму рішучих дій, направлених на реорганізацію науково-освітньої галузі на усіх рівнях.

Європеїзація сучасної української освіти безпосередньо пов'язана з приєднанням нашої держави до Болонської декларації, яка підштовхує до вироблення нових механізмів співпраці, як у зовнішньому інтеграційному просторі, так і всередині держави. Інтеграція потребує розробки якісно нових механізмів співробітництва, з урахуванням таких вимог Болонської системи, як обмін випускниками ВНЗ, нострифікація українських дипломів за кордоном (переважно, в країнах ЄС). Крім цього держава повинна сприяти створенню гідних умов праці для кваліфікованих молодих спеціалістів в Україні, готувати конкурентоспроможних фахівців, затребуваних на внутрішньому і зовнішньому ринках праці, тощо.

Важливо підкреслити, що студентське середовище завжди було найактивнішою соціальною групою, яке гостро реагувало на зміни в державній та національній політиці, жваво цікавилося суспільно-політичним, економічним, культурним розвитком України та світу. Зрештою, студентська молодь – майбутнє країни, саме від неї залежить подальший розвиток держави, її міжнародний авторитет та внутрішня стабільність.

Підготовка майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах містить систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок, набуття компетенцій та професійної готовності. Крім того, підготовка майбутніх фахівців потребує сьогодні від ВНЗ пошуку нових форм взаємодії із студентською молоддю. В контексті розвитку сучасного інформаційного суспільства система вищої освіти повинна кардинально змінювати теоретико-методологічні та практичні засади навчання та виховання гідних членів суспільства.

Крім того, глобалізація відкриває низку проблем сучасного українського соціуму, а саме: міжцивілізаційну, етнічну, соціальну, релігійну, проблему ксенофобі, а також расової, етнокультурної, соціальної дискримінації, тощо. Шляхом подолання вищеозначених проблем є компетентний розгляд цих проблем та пошук коренів у історичній спадщині минулого. У свою чергу, це потребує істотного покращення якості професійної підготовки майбутніх фахівців (студентів соціально-гуманітарного профілю), що передбачає розвиток їх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися у житті суспільства.

Враховуючи складність геополітичної ситуації, кризових явищ у політичній, соціально-економічній, культурній та інших сферах, актуальним вбачається навчання студентської молоді у річищі громадянсько-патріотичного виховання, саме за допомогою розвитку громадянської компетентності. Тобто, «громадянська компетентність» - це здатність студента активно, відповідально й ефективно реалізувати громадянські права та обов'язки, та з метою побудови громадянського суспільства. Крім того, ця компетентність повинна надавати студенту бажання бути поінформованою та активною людиною, брати участь у житті суспільства, як на рівні місцевої громади, так і на державному та міжнародному рівнях.

Наукове підґрунтя розв'язання проблеми впровадження компетентнісного підходу у сучасній науці присвячуюсь свої дослідження такі науковці як Н. Бібік, І. Драч, Г. Єльнікова, В. Маслов, В. Олійник, О. Пометун та ін. Фундаментальні основи оновлення системи вищої освіти розкриваються у працях Я. Болюбаша, Г. Вільського, К. Корсак та ін. Дослідженню феномену розвитку громадянської компетентності студентів присвячені дослідження О. Галуса, В. Іванчук, О. Шестополюка та ін. Досліджувалися проблеми формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу зокрема у роботі М. Михайліченка.

Проблема розвитку громадянської компетентності студентів ВНЗ актуальна із міждисциплінарної точки зору. Важливо розуміти, що на сучасному етапі розвитку наукових знань, спостерігається певна синергія наукових підходів, особливо у галузі суспільно-гуманітарних наук. Загалом досліджувану проблему слід розгля-

дати у площині міждисциплінарної взаємодії таких наукових галузей, як філософія, педагогіка, історія, психологія, соціологія, політологія, етнополітика, культурологія, тощо. Чільне місце в цьому процесі відводиться саме історичним дисциплінам, насамперед, їх ідейно-моральній компоненті - тлумаченню низки нерозв'язаних питань історії та використання позитивних і негативних прикладів для запобігання повторення помилок минулого.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації та стану досліджуваної проблеми в теорії та практиці свідчить про наявність низки суперечностей, що вимагають активізації науково-педагогічних пошуків, спрямованих на розробку концептуальних засад і методичних шляхів розвитку громадянської компетентності студентів ВНЗ: 1) між європейською глобалізацією та українською деінтернаціоналізацією; 2) між студентом, який є носієм сукупності наукових знань і способів їх передачі, який вирішує теоретичні завдання та орієнтований тільки на трансляцію «ЗУН» та студентом-суб'єктом фахового навчання, який вміє практично працювати у «відкритій системі» та орієнтований на вирішення суспільно-громадських завдань; 3) між застосуванням досвіду зарубіжної наукової парадигми (на основі Болонської системи) та її адаптацією до вітчизняної системи фахового навчання; 4) між нормативно-правовими актами, в яких задекларовано застосування компетентністного підходу при здійсненні фахової підготовки та недостатньою розробленістю теоретико-методологічної бази для його впровадження; 5) між політичними правами і свободами людини і громадянина на активну участь у громадському житті суспільства (ст. 39 Конституції України) та практичною реалізацією цих прав і свобод студентами ВНЗ; 6) між теоретико-методологічними засадами управління розвитком громадянської компетентності студентів ВНЗ та відсутністю реально обґрунтованих та експериментально перевірених моделей і технологій відповідного управління; 7) між позиціонуванням суспільствознавчих дисциплін як прогресу людства, за допомогою яких можна окреслити шляхи подолання технічної, економічної та суспільної недосконалості соціуму та невмінням студента використати ці знання на практиці.

Наразі важливим є розробка та впровадження певної «Моделі управління розвитком громадянської компетентності засобами дисциплін соціально-гуманітарного блоку», а також спецкурсу «Основи формування громадянської компетентності» на факультетах соціально-гуманітарного профілю, крім того, доречно було б розробити й методичні рекомендації для викладачів ВНЗ на основі Європейської довідкової рамкової структури ключових компетентностей (а саме – соціальної та громадянської компентностей), тощо.

Таким чином слід зазначити, що незважаючи на ґрунтовну наукову базу, проблема розвитку громадянської компетентності студентів ВНЗ у процесі фахової підготовки залишається не достатньо вивченою як у теоретичному, так і в практичному аспектах, це виявляється, зокрема, в недостатній кількості відповідних теоретико-методичних розробок, що були би доречними в контексті євроінтеграції української освіти.

Т. Г. Левченко

МОРАЛЬНО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ВИМІР СУЧАСНОЇ ГУМАНІТАРИСТИКИ

Сьогодні молоді люди перебувають на перетині різних епох, світоглядів і багато з них бачать суспільні події як перехідний стан між минулим і майбутнім. Модерний прогрес розпадається на безліч соціальних світів. Якщо ми будемо намагатися здійснити свою ідентичність в сучасному соціальному світі, створювати себе в часі і в історії, то побачимо безліч суперечок навколо змісту сьогоднішньої епохи.

Специфічні риси взаємин людини і суспільства набувають чинності саме в цей період. Однією з характеристик епохи XXI ст. є глобалізація людських стосунків і

протилежний їй процес індивідуалізації людини в суспільстві. Особливо гострого характеру ці процеси набувають з розвитком науково-технічного прогресу, створюють умови як для відносно сприятливого середовища існування для людини, так і в світлі останніх подій в Україні, Франції набувають руйнівних способів входження людини до Європейської спільноти.

Морально-психологічний аспект процесу ідентифікації полягає в тому, що безпосередній контакт з подіями та ситуаціями, в яких особистість стикається з екзистенціальними та моральними питаннями, радикально змінює індивіда. Ми дедалі більше залежимо від знання, яке отримуємо через засоби масової інформації, через Інтернет і втрачаємо ґрунт для перегляду своєї ідентичності, відчуваємо непевність, незахищеність, небезпеку, загубленість у повсякденності.

Те, яким є наш проект майбутнього, якою є можливість саморозвитку особи в багатьох випадках залежить від «значущого іншого» який продукує певний погляд на мою особистість і через це створює можливе «я». «...При цьому спільнота чи громада, зазвичай, виконують роль «узагальненого іншого» створюючи ґрунт для формування особистості; взаємини особистості із спільнотою складають той простір, у межах якого відбувається діалогічний процес формування особистої ідентичності» [1.с.117].

Простір, в якому живе людина, зазнає багато трансформацій, опиняється під загрозою, починає переважати індивідуалізм, багатьох перестає цікавити те, що виходить за межі їхніх особистих інтересів, знецінюються загальнолюдські цінності. Тому завдання гуманітарних наук допомоги людині бути, насамперед, моральною істотою, мати власну конфігурацію, свій особливий спосіб бути людиною, налагодивши стосунки з власним онтологічним потенціалом. Процес формування особистої ідентичності передбачає звернення до цінностей, що мають значення не лише для індивіда особисто, але також і для тих, хто його оточує. Особиста ідентичність базується на визнанні тих чи інших відмінностей серед широкої системи цінностей, що їх поділяють учасники певного співтовариства. Динаміка само ідентичності має глибинний зв'язок із традиціями та спільнотою.

Сьогодні людина живе на перехресті різноманітних культурних світів. Боротьба триває і, можливо, буде завжди, поки триватиме людська історія. Але це ніяк не звільняє нас від необхідності морального самовизначення в цьому світі, де на арені є одвічна боротьба добра і зла. Пошук свого шляху самовизначення річ дуже особиста. Ніщо не коштує дак дорого в цьому пошукові, як коло довіри. Бо саме віра виступає як переконаність у правильності судження волі, особиста довіра в інтерсуб'єктивній комунікації.

Гуманітарні знання повинні допомогти людині зрозуміти «Хто є я?», а в моральному самовизначенні навчитися користуватися розумним розглядом на користь тих чи інших етичних позицій, надати підтримку у змаганні за своє самовизначення. Тому у формуванні гуманістичного світогляду, світовідчуття, світорозуміння і світосприйняття визначальна роль належить гуманітарним наукам.

Список використаних джерел

1.Тейлор Ч. Етика античності /Пер. З англ.. – Вид. друге. – К.:Дух і літера, 2013.-128 с.

В. О. Лошак

РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У ході історичного розвитку суспільства відбувається посилення ролі гуманітарного напрямку в системі освіти. Найважливішими функціями освіти є передача соціального досвіду, тобто залучення до норм і цінностей суспільства, молодого покоління. Особливості комунікації визначають специфіку освітньої практики, що

зводиться до особливостей спілкування і розуміння.

Соціально-гуманітарні науки є узагальненою думкою усього людства. У ході сучасних соціальних трансформацій, соціально-гуманітарні науки у значній мірі визначають життєздатність людини, молодого громадянина, який буде формувати та розвивати своє майбутнє і майбутнє своєї держави. Соціально-гуманітарні науки завжди пов'язані з поняттям «гуманізму» – прогресивного направлення у суспільній думці, яке характеризується захистом гідності людини, її свободи та всебічного розвитку.

Гуманізація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах допомагає студентам оволодіти гуманістичними цінностями, загальнолюдською культурою, усвідомити значення людини у зміненні навколишнього світу і формувати високі моральні та етичні принципи, виступає важливим засобом розвитку сучасного світогляду молодої людини. Вона впливає на підготовку спеціалістів, інтелігентних осіб, які зможуть у майбутньому під впливом своєї професійної діяльності вирішувати складні науково-технічні та соціально-політичні завдання. Гуманізація суспільної свідомості є основною метою соціально-гуманітарної освіти яка впливає на формування особистості, здатної діяти, виходячи з основоположних моральних цінностей. Досягнення цієї основної мети визначає перед соціально-гуманітарними навчальними дисциплінами рішення наступних завдань: – допомогти молодій особистості усвідомити найважливіші гуманістичні цінності та традиції нашого суспільства; – сприяти розумінню природи суспільних та міжособистісних відносин, їх соціокультурних та інших аспектів; – зорієнтувати студентів на вивчення дисциплін, які формують у них розуміння себе як суб'єкта соціальних відносин, розкривають особливості взаємодії соціальних спільнот, сприяють самоідентифікації особистості; – засвоїти певну суму знань, що лежать в основі формування особистої громадянської позиції, які допомагають виробити власну політичну позицію, активізують процеси залучення молоді до політичного життя країни; – підготувати спеціаліста задля ефективної самостійної діяльності в сучасному економічно-правовому та соціокультурному середовищі. Соціально-гуманітарні науки завжди відіграють важливу роль у формуванні громадянського обліку особистості студента, незалежно від його професійної підготовки, майбутнього місця роботи та власних інтересів, оскільки вони: – сприяють осмисленню особою значення своєї соціальної функції та виробничої діяльності; – формують усвідомлення своєї суспільної ролі за межами виробництва, тобто характеру зв'язків із суспільством; – необхідні для розуміння людиною моральних норм та їх свідомого здійснення. Протягом багатьох попередніх років у вищих навчальних закладах нашої країни, намагаючись дати студенту певну суму знань та навичок, не приділяли уваги розвитку його духовності та інтелекту, в результаті чого навчання перестало бути процесом одухотворення. Відомо, що у колишньому СРСР суспільним наукам приділялась велика увага, саме як чинникам ідеологічної репродукції радянського громадянина. Ідеологічна машина працювала за для створення та підтримки подальшого існування людей-виконавців, гвинтиків системи. Отож зрозуміло, що за таких умов про формування та розвиток творчої особистості не було й мови. Тоталітарне суспільство регулювало і контролювало все і вся, повністю підкоряючи собі людину, не тільки в її зовнішніх діях, а й у думках, почуттях і бажаннях. У такій тоталітарній системі і суспільні науки виконували відведену їм роль – забезпечити відповідне змінення природи інтелігенції, бо саме вона була духовним об'єднанням вільних людей. Орієнтація вищих навчальних закладів на суто фахову підготовку, нівелювання особистості та її вищих духовних цінностей, які повинні були створюватись під впливом історичного минулого нації та філософсько-естетичних надбань людства, були замінені тимчасовими цінностями певного політичного режиму, що безумовно не могло негативним чином не вплинути на роль і місце суспільних наук у формуванні студента.

Інтеграційні процеси в Європі неминуче призвели до необхідності створення єдиного загальноєвропейського освітнього простору. Болонський процес ініціювали ще до створення ЄС, самі європейські університети, розробити і прийняти Велику хартію університетів (Magna-Хартія, 1988 г.). Болонський процес, названий на честь найстарішого в світі християнського Болонського університету, був підтриманий в 1999 р Болонською декларацією міністрів освіти 29 європейських держав. Україна, в 2005 р. офіційно приєдналася до Болонського процесу і повинна перейти на загальноєвропейські стандарти. У цьому зв'язку необхідні реформи в галузі вищої освіти. науково освітній потенціал нашого суспільства і держави досить високий і його повномірна реалізація можлива лише за умови демонополізації системи вищої освіти, демократизації за рахунок надання більших прав і свобод ВНЗ, керуючись принципами Болонського процесу

Отже, головною метою цієї роботи є обґрунтування ролі соціально-гуманітарних наук як певної цілісної системи знань у формуванні нового типу особистості студента, який осмислюючи час у якому живе і головні питання, що породжує сучасна суспільна практика, здатен застосувати потрібну суму знань та навичок для успішної самореалізації. В Уставі ЮНЕСКО проголошено, що: «Наука, освіта та культура невіддільні одна від одної», що підкреслює актуальне значення взаємовпливу і взаємозв'язку освіти і науки з культурою і мистецтвом та сприяє формуванню сучасної, всебічно розвиненої особистості студента. Соціально-гуманітарні знання завжди є важливою частиною людської історії та культури, вони впливають на розвиток у студентів широти поглядів, спостережень, творчих здібностей. Знання, отримані ними у результаті пізнання цих наук, допомагають молодій особистості розвивати свій духовний потенціал, розширювати свій кругозір, збагачуватись різною науково-пізнавальною інформацією, вони сприяють знаходженню нових галузей дослідження, збільшуючи пізнавальні можливості студентів. Болонський процес, який прагне поставити систему освіти у відповідність до потреб суспільного розвитку, є вираженням серйозних соціальних трансформацій, що викликали необхідність зміни і перебудови системи освіти.

Список використаних джерел

1. В.Ципко, Роль соцільно-гуманітреих наук у формуванні особистості студента вищого навчального закладу - Електронний ресурс - [http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/15/visnuk_5.pdf]. 2. Державна національна програма «Освіта» / Україна XXI ст. – К.: Райдуга, 1994. 3. Проблемы реформирования высшего образования Украины в свете Болонского процесса. – Одесса: ХГЭУ,2005. - Електронний ресурс - [http://www.hgeu.com.ua/konf/materialy/konf2005.pdf]. 4. Світова конференція з вищої освіти «Вища освіта в XXI столітті» . Підходи та практичні дії. ЮНЕСКО – Париж. 5-9 жовтня 1998 р. Гл. II. «Відповідність вищої освіти вимогам сучасності».

О. Є. Макух

ГУМАНІТАРНІ ВИКЛИКИ СУСПІЛЬСТВУ ЯК ПРОЯВ НЕДОЛІКІВ СИСТЕМИ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Постановка та актуальність проблеми. Формування цілісного світогляду та вміння адекватно мислити – це пріоритетні завдання вищої школи на сучасному етапі становлення молодої людини в українському суспільстві. Історична ретроспектива презентує низку дисфункціональних явищ та процесів, пов'язаних із зміною чи нав'язуванням парадигми негуманітарного типу владною елітою.

Гуманітарна складова ментальності будь-якого соціуму визначається зокрема системою просвітницької та освітньо-наукової діяльності. Гуманізація освіти у вищій школі є актуальним питанням сьогодення і для України. Погоджуємося із думкою вітчизняної дослідниці Н. Білоцерківської, що озвучена проблема носить міждисциплінарний характер, і включає психологічний, педагогічний, історичний,

етичний, естетичний, гносеологічний, методологічний, а також філософський аспекти», – зазначає Система освіти, як соціальний інститут, формує ціннісні орієнтири молодого покоління у формі узагальнених рефлексій стосовно особистісного призначення, розуміння суті важливих процесів у суспільстві. В. Ципко та Т. Буяльська підкреслює, що вагома роль відводиться наукам соціально-гуманітарного циклу [1, с. 4]. Вони формують особистість молодої людини відповідно до реальних вимог сьогодення, навчають її логічному, історико-філософському мисленню, спонукають до освоєння навичок політичного, економічного, культурологічного осмислення. Очевидно, що аналіз освіти (феномена соціального) не може здійснюватися поза соціальною тематикою.

На думку Г. Стояцької, сучасний стан гуманітарної складової університетської освіти в Україні є незадовільним ані з огляду на виклики часу, ані з огляду на її змістовну і смислову наповненість [3, с. 118]. З такою позицією погоджуються і Н. Шип, М. Панченко та інші вітчизняні науковці.

Аналіз останніх досліджень**.** Дана проблематика не залишається поза увагою вітчизняних науковців. Так питання ролі гуманітарної підготовки та гуманітарної складової у системі вищої освіти в Україні, їх співмірність з іншими системами освіти досліджують О. Гуцоляк, Г. Васянович, В. Андрущенко, Є Горохова, Л. Панченко, Г. Стояцька, Н. Гайворонська, О. Бобіна, Т. Буяльська, О. Зінько, Я. Пилинський.

Виклад основного матеріалу. Світовою тенденцією розвитку сучасних систем вищої освіти є відхід у минуле національної обмеженості освітнього процесу. Сьогодні одним із першочергових завдань вищої освіти вважається підготовка фахівців, які відповідають вимогам ринку праці не тільки своєї країни, а й інших країн світу. Університет стає обличчям країни і активно включаються у процес інтернаціоналізації, а сфера вищої освіти перетворюється на важливе підґрунтя міжнародної конкурентоспроможності країни [4, с. 250].

В умовах переходу людства до інформаційно-технологічного суспільства відбувається надзвичайно швидке оновлення змісту знань. Це робить своєрідний виклик освіті, зумовлює потребу її радикальної модернізації. Гуманізація освіти у вищій школі дасть змогу уникнути великих втрат у духовній та інтелектуальній системі координат нашого суспільства. Брак гуманітарного розвитку впливає на якість функціонування суспільства, оскільки гуманітарні знання унеможливлюють недосконалість інтелектуальної та громадянської зрілості студента. Парадигма освіти, що робить акцент на підготовці до професії, а не до життя, вичерпала себе, виявившись породженням технократизму, який дегуманізує освіту. Окрім цього соціо-гуманітарні знання забезпечують формування адекватної комунікаційної основи професійної взаємодії молодих фахівців, адже комунікація – це вміння не лише спілкуватися, а й досягати мети.

Нова гуманітарна парадигма освіти у вищій школі повинна мати принципову орієнтацію на формування особистості, компетентної у різних сферах життєдіяльності. Завдяки своїй універсальності, вона забезпечить цілісність та саморефлесійну місію молодої людини, подолання її життєвих криз, власної реалізації. Відтак гуманістична парадигма освіти у вищій школі розуміється нами як загальна методологічна платформа її докорінного перетворення, альтернатива технократизму. Гуманізація освітнього простору сьогодні являє спосіб та механізм виявлення для молодої людини його інтелектуально-морального потенціалу, формування ціннісного відношення до соціального оточення.

Висновки. Актуальність гуманітарних наук обумовлена сучасними викликами динамічного розвитку українського суспільства. Питання гуманізації освіти у вищій школі можуть бути розв’язані завдяки системному підходу. Перш за все дієвим шляхом повинна бути зміна парадигми освіти із технічної на гуманітарну. Відтак наступним кроком реформа організаційно-управлінського й змістового

характеру. Гуманізація освіти у вищій школі безпосередньо пов'язана із становленням та розвитком особистості, її світогляду. Недооцінювання цього факту вже призвело до великих втрат соціального капіталу в Україні.

Список використаних джерел

1.Буяльська Т. Гуманізація освіти – вичерпане гасло чи (не) виконане завдання? / Т. Буяльська // Освіта. – 2006. – №26-27. – С.4-5. 2.Стояцька Г.М. Гуманітарна складова вищої освіти у стратегії євроінтеграції / Г. М. Стояцька // Грані. – 2015. – № 7. – С. 118–123. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Grani_2015_7_23.pdf. 3.Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін : Лист МОН керівникам вищих навчальних закладів від 11.03.2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://mon.gov.ua/files/normative/2015-03-11/3666/lmon_1_9_120_11032015.pdf]. 4.Стояцька Г.М. Дискретність як проблема сучасної філософської освіти / Стояцька Г.М. // Інноваційні процеси у просторі юридичної освіти: реалії, тенденції, перспективи : Матеріали ІІ Всеукраїнської науково- практичної конференції. – Дніпропетровськ : Інновація, 2015. – 240 с. 5.Панченко Л. М. Гуманітарна складова вищої освіти в умовах суспільних трансформацій / Л. М. Панченко // Гілея: науковий вісник. – 2015. – Вип. 92. – С.249–253. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/gileya_2015_92_62.pdf.

М. Г. Мурашкин

ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ И ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В условиях глобализации, в образовательном и воспитательном процессе, на первое место выступают общечеловеческие ценности. Общечеловеческие ценности пронизывают и евросоюз. Ведь в идеологии евросоюза самой главной ценностью является человек как таковой, за которым следуют религиозные и национальные ценности. Если человек выступает на первый план как ценность то в контакте с другими людьми, а без этого контакта нет и человека, так или иначе высвечиваются в основании общечеловеческие ценности.

Когда есть ценности, то уже есть направленность, направленность в перечне дисциплин для высшего образования, для процесса образования и воспитания. Поэтому выбор студентами какие дисциплины им изучать совершенно не нужен. Это просто бездумное растранжиривание государственных денег. Не лучше ли иметь ориентиром общечеловеческие ценности? Разве что студенты вибирают дисциплину по которой ими будет получен диплом как по второй специальности. Это другое дело.

Мы живём в век, когда восстребованы общечеловеческие ценности. Поэтому общеобязательные предметы, требующие госэкзаменов, и для технарей и для гуманитариев не студенты должны выбирать, а головатые профессора. При этом ориентироваться необходимо и важно на общечеловеческие ценности в век постмодерна и абсолютного релятивизма.

Знания об общечеловеческих ценностях содержат такие предметы, как: 1) философия; 2) философия права; 3) этика; 4) эстетика.

Религиеведение можно не включать в этот перечень в силу того, что религия и мистика имеют этические нормы с целью обретения просто-напросто экстатического Состояния Бога, когда человек обретает чувство могущества, предварительно испытав ощущение беспомощности, испытав потерю самоуважения [2, с. 248-260]. Значит, религиеведение, как и прочие предметы, такие как логика, психология, социология и так далее, должно идти с уклоном получаемой специальности. Для математика одна логика, математическая логика, для гуманитария – другая логика. Для юриста одна психология, для экономиста – другая, для медика – третья. Все остальные гуманитарные предметы определяются специализацией вуза. В медицинском вузе должна быть медицинская психология. И это – на усмотрение прфессоров-медиков.

Из всех обязательных гуманитарных предметов (философия, философия права,

этика, эстетика), обязательных для всех, будь ты гуманитарий или технарь, самым важным предметом, требующим обязательного государственного экзамена, является философия права. Независимая экзаменационная комисия должна зафиксировать, что у студента в голове есть знания. И это для дальнейшей ориентации этого студента в социуме. Чтобы, когда в дальнейшем человеком, получившим высшее образование, будет совершено правонарушение, общество могло реагировать, зная, что в голове у выпускника вуза есть правовые знания.

Кроме общеобязательных предметов для гуманитариев и технарей, предметов, содержащих знания об общечеловеческих ценностях, необходимо добавить как обязательные: украинский язык; иностранный язык; физическую культуру; БЖД.

Украинский язык должен быть общеобязательным, так как, живя в Украине, мы не можем игнорировать права коренной нации, нации, заложившей основную общечеловеческую ценность – жизнь, заложившей своим трудом на земле, выращивая жизнь.

Иностранный язык как общеобязательный предмет необходим, так как мы живём в окружении других народов с их культурой и языком.

Физическая культура так же необходима так как это здоровье, развитие в эпоху засиживания за компьютерами без движения. Без физической культуры у человека будут просто-напросто сбои в его телесных проявлениях.

БЖД – это тоже общеобязательный предмет, так как мы живём в эпоху катастроф.

Итак общеобязательных предметов всего восемь: 1) философия; 2) философия права; 3) этика; 4) эстетика; 5) украинский язык; 6) иностранный язык; 7) физическая культура; 8) БЖД.

Можно учесть то положение, что речи в этике и эстетике об одном. Этика и эстетика едины [1, с. 212.]. Следовательно, этику и эстетику можно объединить в один предмет. И в конечном счёте общеобязательных предметов будет всего семь. Отсюда только экономия. Все остальные предметы должны быть ориентированны на получаемую специальность, и выбираться должны профессорами-специалистами по этой специальности, а не студентами. Имея всего лишь семь обязательных предметов, мы значительно удешевляем высшее образование.

Общеобязательные предметы могут быть расширены по темам согласно той или иной гуманитарной или технической специальности. Например, в физкультурном институте предмет «физическая культура» расширяется по всем темам. Но основа этого предмета для всех одна, основа, которая может быть проверена независимой экзаменационной комисией.

Часто речь идёт о том, что должно быть студенческое самоуправление, вплоть до того, что студенты должны выбирать ректора, проректора, декана и т.д. Но это – очередная глупость. Каждый вуз должен иметь моральный кодекс и перечень обязательных правил. Студент, поступая в вуз, должен ознакомиться и согласиться с этими правилами. Он должен жить по этим правилам. Иначе он перестаёт быть студентом. По этим правилам должна жить и профессура. И всё. Кто должен управлять вузом – студенты или профессура? Профессура делает моральный кодекс.

И далее. Точкой отсчёта должны быть профессор и доцент со своими знаниями. Около профессора и доцента собираются студенты. Они должны собираться не возле деканата, а возле носителя знаний, возле преподавателя. К сожалению, сейчас преподаватели собираются возле студентов, так как от количества студентов зависит зарплата преподавателей. И это – абсолютная патология высшего образования в Украине. Количество студентов должно быть согласно количеству профессоров и доцентов по избранной специальности. Количественный критерий высшего образования – это количество носителей знаний, то есть профессоров и доцентов.

С наукой ещё проще. Учёный совет должен состоять из докторов наук по специальности. Одна диссертация должна приниматься как научный труд (текст), а

вторая диссертация должна идти в виде совокупности печатных работ. Защищая диссертацию, человек получает доктора наук, а защищая диссертацию-доклад по совокупности опубликованных работ (монографии, статьи), человек получает заслуженного доктора наук. Это удешевит научную сферу высшего образования.

Необходимо удешевление и эффективность в высшем образовании. А какая эффективность без внешних независимых комиссий, по проверке реальных знаний у студентов при проведении контрольных работ без подглядывания и подсматривания, для того, чтобы установить в действительности, что в головах студентов есть, какие знания. Члены независимых комисий по проверке знаний должны быть из разных вузов и городов.

И последнее. Высшее образование не должно быть платным. Там, где крутятся деньги, там нет подлинных знаний. А высшее образование не должно работать впустую. Это государственное дело. И должен быть госзаказ на специальности. Должен быть эффект.

Список использованых источников

1. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М.: «Канон» РООИ «Реабилитация», 2008. – С. 212. 2. Принс Р. Шаманы и эндорфины: гипотезы для синтеза // Изменённые состояния сознания и культура. – СПб.: Питер, 2009. – С. 248-260.

І. М. Мухін

ПОНЯТТЯ В ПЕРСПЕКТИВІ «КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ»

До сучасної гуманітаристики багато претензій: від відсутності дієвості (коментування, сервілізм, ламентації, алармізм, аутизм тощо) до відсутності якоїсь виразної і зрозумілої методології. Ті дослідники, що стурбовані пануванням сцієнтизму та раціоналізму в сучасній епістемології, наполягають на необхідності відродити людини цілісну, з емоціями і прагненнями… Але чому нам не подобається картезіанський «суб'єкт пізнання», зведений тільки до інтелектуальної активності? Тільки тому, що такий куций індивідуум не схожий на філософа? Але ж ніхто і не зазіхає на «справжність» . Йдеться лише про *модель* людини. Головне не ставитись до франко-німецьких (Декарт, Кант…) фантазій надто серйозно. Чому – «фантазій» ?.. Хоча б тому, що *на фоні* «успіхів» науки «все інше» *виглядає* як безкінечний ряд поразок та невдач.

Саме «фоновість» гуманітаристики в цілому, зокрема філософії, їх постійне, ніколи не проговорюване до кінця відсилання до когось або чогось іншого виглядає чи не основною проблемою гуманітарних наук. У них немає справжнього інструмента, зброї, спрямованої проти тих, хто знаходиться за «стіною» . В такому контексті можна розцінити звичайне тлумачення змісту гуманітарної Великої трійці – «цінностей», «смислів» та «комунікації», адже цей зміст постійно зводиться до стогону і плачу з приводу різних «відсутностей» . Відсутностей духовності, смислу тощо. Постійне апелювання до «іншого» : кайся!.. бідкайся!.. змінюйся!.. Але той не хоче, йому і так добре.

Такій позиції залежності від «імпортних очікувань» треба протиставити своє власне «виробництво» – виробництво тих же самих моделей, тільки своїх, зі своїх матеріалів.

Звернемось до явища кафе. Воно (явище) функціонально дуже легко розкладається на складові, які в буденному житті зазвичай зливаються до повного ототожнення: посидіти, поїсти, подивитись, себе показати, поспілкуватись.

Їжа, одяг, спілкування. Три головні складові.

1. **Їжа. Досвід вживання, споживання, поглинання** тощо є для нас ключовим, оскільки цей досвід нам постійно демонструє нашу залежність від «іншого» . Ми прагнемо стати іншим, але це нам не дано і тому ми обмежуємось знищенням «посередника, який зникає», тобто їжі. (Жертвоприношення – колективне

вживання тіла жертви.)

Чревоугодіє, прожерливість. Від чисто фізіологічних моментів (фаст-фуди, проблема «зайвої ваги», фітнес тощо) до їх безкінечних заміщувань – в мистецтві, ідеології, Інтернеті (безкінечне сидіння перед комп'ютером і поглинання інформації) тощо.

Досвід переважання чогось, щось головне, щось більше. Домінування чогось. Ми примиряємось з невдачею встановлення цього центру через перенесення його до найближчої інстанції – до самого себе, до свого «я» . Але головне це досвід постійних невдач: прагнути іншого, але завжди отримувати його замісника.

2. **Одяг. Досвід приховування та маскування.**

Свою головну невдачу в прагненні іншого треба зробити очевидною для всіх, викласти її на поверхню, на поверхню свого тіла. Одяг – це обернений погляд іншого, це те, що ми б хотіли бачити очами іншого. «Себе показати» .

Але і самому «подивитись на інших» . Одяг – символічна їжа. «Що так», а «що не так» у інших. Агресивність (жіночого) одягу. Одяг – досвід символізації всього сущого. Прикрити, приховати, запропонувати іншим. Досвід тотожності. Замість домінування, першості, глибинності – однаковість, поверхневість, очевидність. Від математики/фізики до – філософського дискурсу, який є простим, чисто реактивним запереченням тотальної поверхневості сущого («докопатись до істини», в цьому відчувається найбільша небезпека філософії, але нічого окрім форсу тут немає).

Розтягнути глибинність поглинання іншого в безкінечне просування від одного елемента до іншого: мода, конвеєр, машинне виробництво, накопичення фінансових активів, накопичення інформації.

Та головне, одяг – це досвід постійної, надмірної, прямо поруч, над головою, присутності іншого, досвід символічної «належності», «повинності», того, що має «цінність», адже безкінечний ряд однакового і одноманітного витримати не можливо.

3. **Спілкування. Досвід обміну фантазіями.** Досвід повного та остаточного знищення іншого. Або – примирення з ним. Це досвід наведеного, вторинного, контрабандного повертання до глибинної сутності вживання їжі. Замість вбудованої в життя, онтологічно укоріненої істеричності по відношенню до втрати іншого (у їжі, в своєму «я», в своїй «особистості»), ми отримуємо вже спокійну, холодну істеричність, надмірність, коли інший вже достатньо далекий від нас, коли він втратив свою небезпечність.

Холодність, нудьга, неможливість порозумітися виводить на перший план чи не головну дієву особу кафе – алкоголь. Окрім чисто психологічних моментів (зняти напругу, подолати перепони тощо), він несе в собі і більш цікавий момент. Це – простий жест заперечення, відкидання того, що є. Кафе є просте, фотографічне відтворення онтологічного простору нашого буденного досвіду, але в рівній мірі це також просте заперечення «того, що є», незгода з ним.

В світлі аналізу даного конкретного випадку досить цікавими виглядають перспективи розуміння сутності пізнання як процесу формування понять про суще. Не «відображення», не «означування» та «репрезентація», що приписуються поняттям з позиції суто інструменталістського підходу («що мені одягнути?»), а – активність, творчість, закладена в самій структурі критичність, неприйняття того, що є. Це в свою чергу припускає присутність інстанції іншого не як чогось зовнішнього, того, що виступає об'єктом спостереження, а як внутрішньої характеристики.

Можна припустити, що внутрішнім іншим наших понять є категоріальне поле, безкінечний простір накопичуваних знань. Категорії є наперед заданими колективним досвідом людства, апріорними. Момент зберігання та передачі здобутого виступає тут вирішальним моментом: категорії «позначають», збирають і розподіляють. Вони утримують суще в полоні. Поняття – це заперечення, неприйняття, відкидання накопиченого категоріального змісту.

Поняття – те, що виникає з уламків нашої роботи з категоріями в судженнях. В

судженнях ми щось постійно «приписуємо» «суб'єкту», нав'язуємо, приміряємо ті чи інші «предикати» . Здоровий глузд нам підказує, що є підходящим, «суттєвим» та «необхідним» . Але ця інстанція охорони та захисту нічого не варта перед символічною природою «зв'язки» – «є» або «не є» . Безкінечний потік того, що *можна* приписати суб'єкту розмиває його самого, суб'єкт прагне зникнути, розчинитись в тому, що він «насправді є» . А предикат постійно норовить «збігти», зажити власним життям. «Стілець – предмет, призначений для сидіння…» Стілець поривається перетворитися на потойбічну ідею стільця, а сам процес сидіння як такий готовий втекти, стати самостійною сутністю в нашій цивілізації. Зв'язка похмуро стоїть осторонь у вигляді величезної громади «Буття» .

Активність, дієвість поняття не є «добре декларованим принципом», яким можна звабити і заманити. Це є щось більш цікаве, те що є присутнім десь в самому просторі нашого досвіду.

О. А. Дербак

СУЧАСНА СИСТЕМА ВИЩОЇ ТА ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ МОЛДОВА

Постановка проблеми. Процес підготовки педагогічних кадрів за кордоном являється актуальним питанням для науковців. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н. Абашкіної, Г. Алєксевич, О. Олексюка, Г. Єгорова, О. Ковязіної, Л. Латун, Б. Мельниченка, Є. Москаленко, О.Овчарук, О.Рибак, Г. Степенко, І.Тараненко, І.Фольварочного та ін.). Різні аспекти проблеми підготовки педагогічних кадрів у Республіці Молдова тривалий час залишалися поза увагою провідних учених. Методологічні та теоретичні аспекти, методичні і практичні питання організації професійно-педагогічної підготовки студентів у вищих навчальних закладах цієї країни ще не були предметом *системних досліджень* науковців.

Мета дослідження. Презентувати систему вищої та безперервної педагогічної освіти Республіки Молдова на сучасному етапі, розглянути законодавчу базу вищої освіти Молдови.

Виклад основного матеріалу. Після приєднання у 2005 році Республіки Молдова до положень Болонської Декларації, у всіх вищих навчальних закладах було введено І та ІІ цикли навчання. Навчання на І-му циклі стало тривати три роки і завершуватиметься складанням державних іспитів і захистом диплома, який підтверджує ступінь ліценціата. Після цього випускники мають право працювати за спеціальністю або продовжувати навчання у магістратурі, яке відповідає ІІ циклу. Відповідно до основних положень Кодексу Республіки Молдова про освіту, який був прийнятий у 2014 році, вища освіта країни структурована за трьома циклами навчання: **І цикл** - ліценціатура (рівень 6 Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО); **ІІ цикл** - магістратура (рівень 7 МСКО); **ІІІ цикл** - докторантура (рівень 8 МСКО) [1, с. 67].

У рамках докторантури та пост докторантури здійснюється науково-дослідна, розроблювальна та інноваційна діяльність. [5, с. 69] Ліцензіат і магістратура організовуються в таких формах навчання: очне; заочне; дистанційне. Навчання в докторантурі реалізується в таких формах як очне; заочне.

Сьогодні в Молдові функціонують 19 державних та 15 приватних вишів. Контингент студентів налічує 102,5 тис. осіб, 80% з них здобувають освіту у державних вищих навчальних закладах, 20% – у приватних, 64,7% здійснюють підготовку на денних відділеннях, 35,3% – на заочних. Систему вищої педагогічної освіти Республіки Молдова утворюють вісім вищих навчальних закладів: Молдавський державний університет, Кишинівський державний педагогічний університет ім. Іона Крянге, Придністровський державний університет ім. Тараса

Шевченка, Бєлцький державний університет ім. Алеку Руссо, Тираспольський державний університет, Національний інститут фізичного виховання та спорту, Кагульський державний університет імені Богдана Петричейку Хашдеу, Комратський державний університет та чотири педагогічні коледжі [5, с. 60] (див. табл. 1).

*Таблиця 1.***Вищі навчальні заклади, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів у Молдові** [5, с. 625].

№	Назва вищого навчального закладу	Рік заснування	Контингент студентів, чол.	Факультети
1.	Молдавський державний університет (USM) (м. Кишинів)	1946	20563	соціальної роботи, біолого-грунтовий, хімії та хімічної технології, юридичний, фізичний; історії та психології, журналістики та комунікаційних наук, іноземних мов, філологічний, економічних наук
2.	Кишинівський державний педагогічний університет ім. Іон Крянге (м. Кишинів)	1940	6000	іноземних мов та літератури, психології та спеціальної психопедагогіки, історії та етнопедагогіки, філології, педагогічний, зображувальних мистецтв та дизайну, інформатики та інформаційних технологій у навчанні
3.	Придністровський державний університет ім. Тараса Шевченка (м. Тирасполь)	1930	10000	аграрно-технічний, військовий, природничо-географічний, інститут історії, держави і права, медичний, мистецтва і архітектури, педагогіки і психології, фізичної культури і спорту, фізико-математичний, економічний
4.	Бєлцький державний університет ім. Алеку Руссо (м. Бєльці)	1945	5795	техніки, фізики, математики та інформатики, філологічний, іноземних мов та літератур, педагогіки, психології та соціального забезпечення (соціальної роботи), музики та музичної педагогіки, права, економіки, природознавства та агроекології, журналістики
5.	Тіраспольській державний університет (ТДУ) (м. Кишинів)	1940	4400	філологічний, фізико-математичний, біології і хімії, географічний, педагогічний
6.	Національний інститут фізичного виховання та спорту (м. Кишинів)	1991	1900	спортивний, педагогічний, фізичної терапії, заочний
7.	Кагульський державний університет імені Богдана Петричейку Хашдеу (м. Кагул)	1999	2146	філології та історії, права та публічної адміністрації, обчислювальної техніки та математики
8.	Комратський державний університет	1991	2000	агро-технологічний, національної культури, економічний, юридичний

Інститут педагогічних наук (м. Кишинів) являється особливим вузом в системі безперервної професійної освіти, завдяки своїй науково-дослідницької діяльності в області педагогіки та психології і безперервній професійній освіті. Особливий внесок в модернізацію та розвиток педагогічної освіти вносять відкриті при Інституті педагогічних наук Республіканський центр розвитку професійної освіти, Центр педагогічної майстерності та Центр розвитку психологічної допомоги в системі освіти.

За останні роки відбулися зміни освіти на політичному рівні, серед них можна виділити такі досягнення: надання освіті пріоритетного статусу як фактор соціально-економічного розвитку; орієнтація освіти на європейський простір; забезпечення якісної освіти; модернізація педагогічної освіти [5, с. 2].

Висновки. З'ясовано, що протягом останніх років зазнала змін тільки педагогічна освіта країни, було проведено ряд заходів, які суттєво покращили якість підго-

товки майбутніх педагогічних працівників, а саме: провадження стандартів безперервної професійної освіти педагогів; впровадження підвищення кваліфікації, перекваліфікації та професійної кваліфікації в систему безперервної професійної освіти; розробка концепція навчання на протязі всього життя; розробка концепції та методології визнання професійних навичок, набутих протягом життя; розробка стратегії безперервної освіти педагогічних кадрів, які направлені на формування професійної компетентностей; створення матеріальної бази на основі Центра педагогічної майстерності.

Список використаних джерел

1.Кодекс Республики Молдова об образовании: от 17 июля 2014 года. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=70660 2.Модова-2020: Национальная стратегия развития. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: http://particip.gov.md/public/docuroente/137/ro. 3.Погольша Л.В.// Модернізація педагогічної освіти в Республіці Молдова: досягнення та перспективи [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: http:// conferenceipo.mdu.edu.ua/. 4.Сапожников С.В.// Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія і сучасність [монографія] . Дніпропетровськ:Інновація,2013.-480 с.

Т. А. Подгурська

СТВОРЕННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПРОЕКТІВ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ СЛОВЕСНОСТІ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВНЗ

Метод проектів на сучасному етапі розвитку української освіти є досить популярним. Цей метод було запроваджено у двадцяті роки минулого століття у США. Його пов'язують з ідеями гуманізації філософії та освіти американських філософів Дж. Дьюї та В. Х. Килпатріка. Метод проектів став популярним завдяки тому, що в його основі лежить раціональне поєднання теоретичних знань і можливостей їх практичного застосування з метою вирішення конкретних, реальних проблем шляхом колективної роботи.

Проектну методику детально розглядають у своїх працях і вітчизняні, і зарубіжні науковці: І. Л. Бім, І.А.Зимня, Е.С. Полат, Поляренко В.С., Т.Е Сахарова, І.С.Сергєєв, І. Чечель, Л.Фрід-Бут, Т. Хатчінсон, Д. Філіпс та ін.).

Відомий методист І. С. Сергєєв зазначає, що метод проектів можна описати як «п´ять П» : Проблема - Проектування (Планування) - Пошук інформації – Продукт – Презентація, а також «шосте П» проекту – його Портфоліо, тобто спеціальний файл-папка, в якому зібрано всі матеріали проекту, у тому числі чернетки, плани, звіти і под. [4].

Метод проектів спрямований на те, щоб розвинути активне самостійне мислення студентів і навчити їх не просто запам’ятовувати і відтворювати знання, які вони отримують на заняттях, але й уміти застосовувати їх на практиці. Плюсом проектної методики є те, що вона спрямована на роботу в колективі. Спільна робота групи студентів над проектом, як пише Полат Е. С., невіддільна від активної комунікативної взаємодії студентів. Тема проекту може бути пов’язана з однією предметною галуззю або носити міждисциплінарний характер. Виконаний проект може бути представлений у різних формах: стаття, рекомендації, альбом, колаж тощо. Різноманітними є форми представлення проекту: доповідь, конференція, презентація, конкурс, свято тощо. Головним результатом роботи над проектом будуть актуалізація наявних і придбання нових знань, навичок і умінь та їх творче застосування в нових умовах [2].

Учені виділяють такі типи проектів: 1) конструктивно-практичні проекти: колаж, щоденник спостережень, «придумування гри» і її опис; 2) ігрові та рольові проекти: розігрування гри, драматизація, вигадування власної п’єси, концерт; 3) інформаційні

і дослідницькі проекти: вивчення регіону або якої-небудь країни, іноземна мова та її використання, іноземні мови в житті людей; 4) проекти конкретного соціологічного дослідження; 5) видавничі проекти; 6) сценарні проекти: вечори, стрим-шоу; 7) творчі проекти: казка, розповідь, комікс, рольова гра тощо [1].

Одним із основних завдань вищого навчального закладу негуманітарного типу на сучасному етапі є підготовка фахівців, здатних ґрунтовно та нестандартно оперувати інформацією різних типів. Тому на заняттях із української словесності в ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» для підготовки студентів-економістів до професійної діяльності використовуються інноваційні методи навчання, а саме метод проектів.

Робота над створенням проектів мовного, літературного або мовно-літературних типу на заняттях із української словесності є досить цікавою та продуктивною самостійною роботою студентів. Воно сприяє кращому засвоєнню теоретичного матеріалу, підвищенню мовно-літературної компетенції студентів.

Використання методу проектів, а саме створення проектів мовно-літературного типу, детальне опрацювання та виголошення цих проектів під час проведення аудиторних занять розвивають спостережливість студентів, вчать робити висновки, зіставляти факти, студенти краще засвоюють теоретичний матеріал, вчаться застосовувати набуті знання у нових ситуаціях. Наприклад, такі проекти, як «Українська класична поезія і сучасна українська музика», «Українська драматургія в сучасному театрі», «Масова література: плюси та мінуси», «Сучасний український хорор», «Відображення євроінтеґраційних процесів в сучасній українській мові» сприяють кращій орієнтації в сучасному мовно-літературному середовищі, допоможуть студентам виконувати мовностилістичний аналіз новітніх текстів різних типів, глибше ознайомлять з новими реаліями сьогодення. Використання методу проектів спонукає викладача і студентів до постійної творчості, вдосконалення, професійного зростання.

Мовні проекти студентів у вигляді презентацій, занять-конференцій, бінарних лекцій, ділових ігор тощо підвищують мотивацію студентів у вивченні сучасної української мови, сприяють підвищенню культури мови майбутніх фахівців-економістів. Проектні творчі роботи з тем «Термінологія банківської (біржової, фінансової) сфери», «Використання антонімів у юридичній практиці», міні-статті у науковому стилі для власної газети («Міжнародне економічне співробітництво України у мовному вимірі», «Професійне спілкування економістів (бухгалтерів, комп'ютерників, менеджерів, працівників бірж)»), короткі повідомлення науково-популярного характеру як частина бліц-конференції («Сучасна класифікація словників», «Сучасна ділова етика»), розгорнуті презентації з використанням економічних термінів («Стратегії розвитку економіки України: аналіз текстів», «Бізнес-креатив і мова») зацікавлюють студентів, допомагають їм краще засвоювати відповідний програмний матеріал. Така практика сприяє кращому розумінню особливостей функціонування сучасної української мови, засвоєнню навичок написання чітко структурованих текстів, активному використанню термінів і терміносполук із різних галузей економіки і под.

Досить цікавою роботою є моделювання ситуацій професійної діяльності, створення проектів з професійної мови та етики. Підготовка студентами ситуативних проектів-моделей, які максимально наближені до реальної діяльності фахівців того чи іншого профілю, у ВНЗ економічного спрямування сприяє кращому розумінню особливостей професії бухгалтера, банкіра, менеджера, маркетолога тощо.

Проекти, пов'язані з професійною діяльністю, готуються шляхом використання ділових, імітаційних, сюжетних, рольових та інших ігор у процесі проведення аудиторних занять з української словесності. Проведення такого типу ігор на заняттях дозволяє вивчити та вдосконалити у студентів не тільки теоретичні та практичні знання з української мови, але й практичні вміння з їх професійної дія-

льності. Теми ігор можуть бути найрізноманітніші, як-от: «Я – працівник українського банку» (студенти опрацьовують україномовні тексти, пов'язані з банківською діяльністю, готують діалоги, пишуть документи українською мовою, моделюють ситуації, які можуть виникнути у процесі такої професійної діяльності), «Біржа: бики та ведмеді» (студенти готують реферати з теми, обговорюють особливості біржової професійної лексики, обігрують конкретну ситуацію на біржі та подають її у вигляді діалогів) тощо.

Змодельовані студентами професійні ситуації дозволяють відчути себе керівником або підлеглим, фахівцем, від правильного рішення якого залежить успіх розв'язання цієї ситуації. У процесі проведення таких ігор, студентові надається можливість проявити свої особисті якості, рівень знання української мови.

Отже, практично використання методу проектів під час проведення занять з української словесності дає можливість викладачеві впроваджувати та удосконалювати нові методи роботи, підвищувати ефективність навчального процесу та рівень знань студентів. Це покращує якість подання навчального матеріалу та ефективність його засвоєння студентами, збагачує зміст аудиторних занять, підвищує мотивацію до вивчення української мови та літератури, створює умови для більш тісної співпраці між викладачем і студентами.

Список використаних джерел

1.Каліта В.В. Сучасні освітні технології [Електронний ресурс].- Режим доступу: krutienko.ucoz.ua/Zavuch/klassifik2.doc. 2.Полат Е. С. Метод проектів на уроках іноземної мови / Е. С. Полат // ІМШ. – 1991. – № 2. – С. 3-10. 3.Поляренко В.С. Проектна методика навчання на заняттях з англійської мови в умовах ВНЗ // Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції. 13-14 березня 2014 р. – К.: НТУУ «КПІ» . – С. 110-114. 4.Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – М.: Аркти, 2004. – 250 с.

Н. Є. Огородник

МОВНА ОСОБИСТІСТЬ У КОНТЕКСТІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Концепція мовної особистості є однією з провідних у сучасній мовній освіті. Безумовно, це є позитивним фактором, оскільки свідчить про перехід від структурної парадигми у навчанні, об'єктом якої є мова як система і структура, до парадигми лінгво-антропоцентричної, що акцентує не стільки необхідність вивчення мови як такої, скільки людини, котра нею користується й, водночас, є її творцем і носієм. Основи теорії мовної особистості закладено у роботах І.Г. Богіна, В.В. Виноградова, Л.В. Засєкіної, С.Г. Воркачева, В.І. Карасика, Ю.М. Караулова та ін. Серед чисельних визначень поняття «мовна особистість» широкого наукового обігу набуло визначення Ю.М. Караулова, згідно з яким мовною особистістю є людина, здібна створювати та сприймати тексти різні за ступенем структурно-мовної складності, глибиною і точністю відбиття дійсності, певним цільовим спрямуванням [2]. Автором також запропоновано трирівневу структуру моделі мовної особистості, де І рівень – вербально-семантичний, ІІ рівень – лінгвокогнитивний (тезаурусний) і ІІІ рівень – мотиваційний (прагматичний), іншими словами, лексикон, тезаурус і прагматикон. Кожен з рівнів має своє функціональне призначення і у вказаній послідовності, словами Ю.М. Караулова, відповідає на питання: «… як сказано, що сказано і навіщо, з якою метою» [1, с.6]. Кожен з рівнів також містить певні якісні ознаки мовної особистості, тобто свій набір одиниць, відносин та стереотипів, відповідно до чого неформально характеризується дослідниками як *дитячий, дорослий і батьківський* [3].

Так, лексикон передбачає певний рівень володіння мовою, що залежить безпосередньо від об'єму словникового запасу людини. Отже, одиницями цього рівня є слова, що утворюють так званий асоціативно-вербальний словник мовної особис-

тості, а також стандартні словосполучення і типові моделі речень.

Когнітивна характеристика пов'язана з інтелектуальною сферою та розумовими процесами особистості. Даний рівень представляють національно-детерміновані поняття, образи та ідеї, що відбивають індивідуальне світобачення, або тезаурус (світ) мовної особистості, і також є притаманними іншим носіям даної мови. Організовані у певній ієрархії вони складають семантичний словник мовної особистості, представлений мовними стереотипами (приказками, прислів'ями, фразеологізмами), а також різного роду генералізованими висловлюваннями (афоризми, сентенції та різного роду узагальнюючі судження щодо здорового глузду у звичайних повсякденних ситуаціях) [1].

Прагматична характеристика мовної особистості визначається цілями та завданнями комунікації, а саме: якими комунікативними намірами та настановами керується мовець та якими є його мотиви й інтереси. До одиниць цього рівня належать оцінні та експресивні судження, які можуть бути виражені, як експліцитно – через вигуки, певні модальні частки, так й імпліцитно – через підтекст, інтонацію, стилізацію. Одиниці цього рівня характеризуються також як надтекстові, тобто такі, розуміння яких має виходити за рамки певного тексту. Серед них такі, як пресупозиція, або фонові знання, що уможливлюють припущення про поінформованість співрозмовника або про доречність того чи іншого висловлювання у певному контексті; ключові слова, що прогнозують розвиток події; прецедентні тексти (притчі, анекдоти, байки, казки т. ін.), значущі для мовної особистості у пізнавальному та емоційному плані, поширені серед її оточення і часто затребувані у дискурсі мовної особистості.

Таким чином, лексикон, тезаурус і прагматикон утворюють доволі чітку структуру мовної особистості, яка, до речі, є відкритою системою, «принципово незавершеною, здатною до примноження своїх складових» [2, с.65].

Похідним від поняття «мовна особистість» є запроваджене І.І. Халєєвою поняття «вторинна мовна особистість», яка формується в процесі вивчення іноземних мов і є його результатом [4]. Поняття «вторинна мовна особистість» розглядається як провідна категорія у сучасній лінгводидактиці. Термін *вторинна* вказує на те, що під час вивчення іноземної мови людина відкриває для себе нову картина світу, що накладається на вже існуючу і за ієрархією є другорядною для первинної, або аутентичної мовної особистості. Отже, вторинна мовна особистість являє собою комунікативно-активний суб'єкт, здатний у тій чи іншій мірі пізнавати навколишній світ і брати участь у спілкуванні з іншими суб'єктами засобами іноземної мови під час іншомовного спілкування.

В умовах професійної комунікації формується особливий тип мовної особистості – професійна мовна особистість, як мовна особистість, котра розкривається в особливостях створюваних нею текстів, у своєрідності приналежного особистості професійного дискурсу. Інтерес до професійної мовної особистості продиктовано сучасною ситуацією з розширення міжнародних, міжособистісних, міжмовних контактів і необхідністю розробки теорії ті практики міжнародної комунікації. Майбутній спеціаліст будь-якої професійної сфери, який володіє іноземною мовою у сучасній системі освіти проголошується як стратегічний орієнтир, як основна мета і результат іншомовної підготовки у вищій школі.

Список використаних джерел

1.Караулов Ю.Н. О русском языке зарубежья. // Вопросы языкознания, 1992. - № 6. - С. 5–18. 2.Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд-е 6-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с. 3.Киреева Е.С. К вопросу об источниках наполнения трех уровней языковой («американской») личности / Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Диалог – МГУ, 1999. – Вып. 7. – С. 4-12. 4.Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М.: РАН ИРЯ, 1995. – С. 7-286.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Аврахов Іван Олександрович, к.філос.н., доц., доцент кафедри філософії та політології Національної металургійної академії України (м.Дніпропетровськ).

Агарков Сергій Федорович, д.мед.н., проф., доцент кафедри педіатрії 3 та неонатології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Ажиев Канат Омирзакович, к.филол.н, кафедра русского и казахского языков Алматинского университета энергетики и связи (г. Алматы, Казахстан).

Алєксін Геннадій Борисович, к.мед.н., асистент кафедри патологічної анатомії і судової медицини ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України.

Альохін Михайло Михайлович, студент Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара.

Асляєв Олександр Андрійович, асистент кафедри хірургії №2 ДЗ «Дніпропетровська медична академія» МОЗ України.

Бабенко Валентина Андріївна, к.іст.н., доц., доцент кафедри українознавства ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури».

Бараненко Олександр Миколайович, к.мед.н., доцент каф. неврології і офтальмології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗУ».

Бараненко Олександр Миколайович, к.мед.н., доцент кафедри неврології та офтальмології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Бараннік Костянтин Сергійович, асистент кафедри «Урології, оперативної хірургії та топографічної анатомії»ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Барсук Олександр Михайлович, к.мед.н., доцент кафедри дитячої хірургії ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Башкірова Наталія Сергіївна, к.мед.н., доцент кафедри сімейної медицини ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України.

Березенська Світлана Михайлівна, начальник відділу сучасних освітніх та інформаційних технологій Харківського торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

Березуцкий Володимир Іванович, к.мед.н., доцент Дніпропетровської медичної академії МОЗ України.

Більчук Валентина Сидорівна, к.біол.н., ст.н.с., викладач кафедри загальної та клінічної фармації ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Боднарук Ірина Миколаївна, к.пед.н., доц., доцент кафедри музики Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича.

Боднарчук Олеся Василівна, к.хім.н., доцент кафедри хімії Івано-Франківського національного медичного університету.

Болотова Юлія Володимирівна, старший викладач кафедри філософії Харківського національного університету будівництва та архітектури.

Бондарева Оксана Олександрівна, к.мед.н., асистент кафедри ендокринології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Бондарчук Лариса Михайлівна, к.філол.н., доцент кафедри української мови та літератури, ДВНЗ «Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана».

Борхович Світлана Миколаївна, старший викладач кафедри богослов'я Класичного приватного університету (м. Запоріжжя).

Британ Володимир Терентійович, к.іст.н., доц., завідувач кафедри історії та українознавства Національної металургійної академії України (м.Дніпропетровськ).

Бульвінська Оксана Іванівна, к.пед.н., старший науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України.

Василевська Ірина Василівна, к.мед.н., доцент кафедри сімейної медицини КЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Ваховський Максим Леонідович, к.пед.н., доцент кафедри англійської філології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Винницька Рената Богданівна, к.фарм.н., асистент кафедри хімії Івано-Франківського національного медичного університету.

Власова Тетяна Іванівна, д.філос.н., проф., зав. кафедри філології та перекладу ДНУЗТ ім. ак. В.Лазаряна**.**

Ворона Іванна Іванівна, к.філол.н., викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського» МОЗ України.

Гайдук Ольга Іванівна, к.мед.н., доцент кафедри сімейної медицини ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України.

Галадим Юлія Володимирівна, вихователь-методист Комунального комбінованого дошкільного навчального закладу №3.

Гарець Віра Іванівна, д.мед.н., проф., професор кафедри медичної біології, фармакогнозії та ботаніки ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Глушман Тетяна Миколаївна, старший викладач кафедри економіки та управління персоналом Науково-дослідного інституту менеджменту та психології ДВНЗ «УМО» НАПН України,аспірант ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Гончарук Олена Юріївна, головний спеціаліст науково-організаційного відділу Національного інституту стратегічних досліджень при Президентові України.

Горбачова Світлана Василівна, д.біол.н., доцент кафедри біохімії та лабораторної діагностики Запорізького державного медичного університету.

Гордієнко Тетяна Володимирівна, к. пед. н., доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя.

Готра Олена Броніславівна, к.іст.н., доцент кафедри філософії та політології Національного університету державної податкової служби України.

Гутнєва Марина Миколаївна, учитель історії Криворізького гуманітарно-технічного ліцею №129.

ДВНЗ «Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана».

Демченко Наталія Михайлівна, к. пед. н., доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя.

Дербак Ольга Анатоліївна, аспірант Дніпропетровського Університету ім. Альфреда Нобеля.

Деркач Галина Олегівна, асистент кафедри хімії Івано-Франківського національного медичного університету.

Дігтяр Валерій Андрійович, д.мед.н., проф., зав. кафедрою дитячої хірургії ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Дмитриченко Валерія Валеріївна, к.мед.н., асистент кафедри внутрішньої медицини ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Добровольська Вікторія Анатоліївна, к.іст.н., доц., доцент кафедри гуманітарних дисциплін Херсонської державної морської академії.

Домнічев Микола Володимирович, доценти кафедри рудникової аерології та охорони праці ДВНЗ Криворізький національний університет.

Досмаханова Райкул Амандыковна, к.филол.н., ассоциированный профессор (доцент) кафедры русского и казахского языков Алматинского университета энергетики и связи (г. Алматы, Казахстан).

Дронов Сергій Миколайович, доцент кафедри фармакології і клінічної фармакології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Дубоссарська Зінаїда Михайлівна, д.мед.н., проф. кафедри кушерства, гінекології та перинатології ФПО ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Дубоссарська Юліанна Олександрівна, д.мед.н., проф., зав. кафедри кушерства, гінекології та перинатології ФПО ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Дука Юлія Михайлівна, к.мед.н., доц. кафедри кушерства, гінекології та перинатології ФПО ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Євсєєва Галина Петрівна, д.держ.упр., проф., завідувач кафедри українознавства ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури».

Єхалов Василій Віталійович, к.мед.н., доцент кафедри анестезіології, інтенсивної терапії та медицини невідкладних станів ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Жданов Дмитро Костянтинович, вчитель географії Одеської ЗОШ № 82.

Железняк Олексій Валерійович, к.пед.н., доц. кафедри педагогіки Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова.

Жержова Тетяна Анатоліївна, к.мед.н., доц. кафедри кушерства, гінекології та перинатології ФПО ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Заблоцька Ірина Миколаївна, викладач медичної хімії кафедри природничих і соціально-гуманітарних дисциплін КВНЗ «Житомирський інститут медсестринства».

Іванов Віктор Володимирович, к.т.н., доц., доцент Одеського національного політехнічного університету.

Іванова Світлана Володимирівна, к.т.н., доц., доцент Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського.

Іванушко Яна Григорівна, к.мед.н., доц., доцент кафедри БЖД Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича.

Ігнатенко Катерина Володимирівна, к.пед.н., доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету ім. Т. Шевченка, м. Старобільськ.

Кальбус Олександр Іванович, к.мед.н., асистент каф. неврології і офтальмології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗУ».

Кальбус Олександр Іванович, к.мед.н., асистент кафедри неврології та офтальмології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Камінська Маріанна Олегівна, к.мед.н., доцент кафедри дитячої хірургії ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Карпенко Сергій Іванович, к.мед.н., доцент кафедри хірургії №2 ДЗ «Дніпропетровська медична академія» МОЗ України.

Кастро Родрігес Артуро Хавієр, к.філол..н., доцент кафедри романської філології та перекладу Київського національного лінгвістичного університету.

Кисілевський Дмитро Олексійович, к.мед.н., доцент кафедри хірургії №2 ДЗ «Дніпропетровська медична академія» МОЗ України.

Кисілевський Дмитро Олексійович, к.мед.н., доцент кафедри хірургії №2 ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Клебанський Євгеній Олегович, к.хім.н., доц., доцент кафедри загальної та клінічної фармації ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Ковтуненко Раїса Вікторівна, к.мед.н., доцент кафедри педіатрії 3 та неонатології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Козлов Сергій Володимирович, д.мед.н., доц., професор ДЗ «Дніпропетровська медична академія.

Колосова Ірина Іванівна, викладач кафедри медичної біології, фармакогнозії та ботаніки ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Комісаренко Тетяна Анатолієвна, доцент кафедри рудникової аерології та охорони праці ДВНЗ Криворізький національний університет.

Кондратьєва Дарія Андріївна, аспірант Донецького національного університету м.Вінниця.

Кононова Ірина Іванівна, викладач кафедри медичної біології, фармакогнозії та ботаніки ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Коробейнікова Тетяна Ігорівна, к.пед.н., доцент кафедри «Філологія та переклад» Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту ім. акад. В.Лазаряна.

Корогод Лариса Петрівна, к.політ.н., доц., завідувач кафедри соціально-гуманітарних наук Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту.

Коротенко Дарія Валеріївна, к.іст.н., доцент кафедри української історії та етнополітики Дніпропетровського національного університету ім. О.Гончара.

Кравченко Алла Василівна, ст. викладач кафедри соціально-гуманітарних наук Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту.

Кравченко Олексій Ігорович, к.мед.н., асистент Дніпропетровської медичної академії МОЗ України.

Краснікова Катерина Юріївна, лікар-інтерн КЗ «ДЦПМСД».

Куковська Ірина Любомирівна, к.мед.н., доц., завідувач кафедри БЖД Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича.

Купцова Тетяна Анатоліївна, д.філос.н., доцент кафедри іноземних мов Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту ім. акад. В.Лазаряна.

Кутовий Олександр Борисович, д.мед.н., проф., завідувач кафедри хірургії №2 ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Лазуткіна Юлія Андріївна, к.філос.н., доцент кафедри мовної підготовки Донбаської Державної Машинобудівної Академії.

Лантух Алла Павлівна, к.філос.н., доцент кафедри філософії та соціології Національного фармацевтичного університету.

Лебеденко Віталій Юхимович, к.біол.н. , доцент кафедри біохімії, медичної та фармацевтичної хімії ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Лебедюк Володимир Володимирович, к.мед.н., доц. кафедри кушерства, гінекології та перинатології ФПО ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Левченко Тетяна Григорівна, доцент кафедри філософії та політології Національного університету державної податкової служби України.

Линьов Костянтин Олександрович, к.держ.упр., доц., професор кафедри управління Інституту суспільства Київського університету імені Бориса Грінченка.

Линьова Ірина Олексіївна, к.пед.н., доц., завідувач відділу науково-організаційної та кадрової роботи Інституту вищої освіти НАПН України.

Литвин Павло Юрійович, студент ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Лошак В'ячеслав Олександрович, студент Дніпропетровського національного університету ім. О.Гончара.

Лук'яненко Дмитро Миколайович, асистент кафедри дитячої хірургії ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України», кафедра дитячої хірургії.

Лукашевич Інна Василівна, к.мед.н., доцент, доцент кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб Буковинського державного медичного університету (м.Чернівці).

Лучанінова Ольга Петрівна, к.п.н., доцент кафедри інженерної педагогіки Національної металургійної академії України (м.Дніпропетровськ).

Майор Віра Валеріївна, викладач кафедри медичної біології, фармакогнозії та ботаніки ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Макух Оксана Євгенівна, к.політн., старший викладач кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету «Львівська політехніка».

Мамчур Віталій Йосипович, д.мед.н., проф, завідувач кафедри фармакології і клінічної фармакології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Мандзюк Лідія Зіновіївна, асистент кафедри хімії Івано-Франківського національного медичного університету.

Марко Вікторія Юріївна, к.пед.н., доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Українського Католицького Університету.

Меркулова Ніна Федорівна, к.мед.н., доцент кафедри інфекційних хвороб Харківського національного медичного університету.

Микуліна Антоніна Костянтинівна, старший викладач Мукачівського державного університету.

Мирзоева Лейла Юрьевна, д.филол.н., ассоциированный профессор (доцент) кафедры иностранных языков Алматинского университета энергетики и связи (г. Алматы, Казахстан).

Мироненко Олена Валеріївна, к.мед.н., доцент кафедри внутрішньої медицини ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Мицик Ганна Михайлівна, аспірант Запорізького Національного університету, асистент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічний університету.

Мікулець Людмила Вікторівна, к.мед.н., доцент, доцент кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб Буковинського державного медичного університету (м.Чернівці).

Можаровська Олена Едуардівна, викладач Вінницького технічного коледжv.

Моісеєнко Микола Миколайович, к.мед.н., доц., зав. навчальною частиною, кафедра «Урології, оперативної хірургії та топографічної анатомії» ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Монастирна Олександра Валентинівна, студентка ДУЕП.

Моторна Леся Володимирівна, к.пед.н., викладач Вінницького технічного коледжу.

Мулявка Вікторія Дмитрівна, студентка магістратури Національного університету «Києво-Могилянська академія», аналітик Центру соціальних і трудових досліджень.

Мурашкін Михайло Георгійович, д.філос.н., проф., .професор кафедри філософії і політології Придніпровської державної академії будівництва та архітектури.

Мухін Ігор Миколайович, к.філос.н., доц., доцент кафедри філософії та політології Національного університету ДПС України.

Наумук Ірина Миколаївна, аспірант Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького, вчитель інформатики Мелітопольської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів №23.

Неколяка Роман Васильович, аспірант відділу проблем державного управління та адміністративного права Інституту держави і права ім. В.М.Корецького НАН України.

Нестеренко Оксана Володимирівна, доцент кафедри рудникової аерології та охорони праці ДВНЗ Криворізький національний університет.

Нефьодов Олександр Олександрович, доцент кафедри фармакології і клінічної фармакології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Нефьодова Олена Олександрівна, доцент кафедри анатомії людини ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Огородник Наталя Євгеніївна, к.пед.н., доц., докторант Херсонської державної морської академії.

Оксамитна Світлана Миколаївна, д.соціолог.н., доц., доцент Національного університету «Києво-Могилянська академія».

Олійник Наталія Юріївна, к.пед.н., доц., заступник директора з науково-методичної роботи Харківського торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

Осетрова Оксана Олександрівна, д.філос.н., проф., завідувач кафедри соціальної роботи Дніпропетровської національного університету ім. О. Гончара.

Паласюк Галина Богданівна, к.філос.н., доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім. І. Я. Горбачевського» МОЗ України.

Пелешенко Ганна Борисівна, к.біол.н., старший викладач кафедри біохімії, медичної та фармацевтичної хімії. ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Петров Олександр Сергійович, к.мед.н., асиситент кафедри неврології та офтальмології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Петров Олександр Сергійович, к.мед.н., асистент каф. неврології і офтальмології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗУ».

Пилип Галина Миколаївна, к.пед.н., доц., доцент кафедри БЖД Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича.

Пилипенко Олена Петрівна, старший викладач Національного університету біоресурсів і природокористування.

Пімахов Володимир Васильович, асистент кафедри хірургії №2 ДЗ «Дніпропетровська медична академія» МОЗ України.

Повстяний Віталій Анатолійович, асистент кафедри патологічної анатомії і судової медицини ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України.

Погорєлов Олексій Вікторович, д.мед. н., доцент, зав. каф. неврології і офтальмології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗУ».

Погорєлов Олексій Вікторовіч, д.мед.н., завідувач кафедри неврології та офтальмології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Погорєлов Олексій Вікторовіч, д.мед.н., завідувач кафедри неврології та офтальмології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Подгурська Тамара Анатоліївна, викладач кафедри української мови та літератури Місце роботи

Подплетня Олена Анатоліївна, д.фарм.н., проф., зав. кафедри загальної та клінічної фармації ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України», кафедра загальної та клінічної фармації.

Поліон Микита Юрійович, асистент кафедри «Урології, оперативної хірургії та топографічної анатомії» ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Прутчикова Валентина Василівна, к.філол.н., доц., завідувач кафедри перекладу та іноземних мов Національної металургійної академії України (Дніпропетровськ).

Решетняк Сергій Борисович, к.філос.н., доц., доцент кафедри соціології та психології факультету права та масових комунікацій Харківського національного університету внутрішніх справ.

Родинський Олександр Георгійович, д.мед.н., проф., завідувач кафедри фізіології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Саварин Тетяна Володимирівна, к.філол.н., доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського» МОЗ України.

Савенко Максим Володимирович, асиситент кафедри дитячої хірургії ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Савенко Тетяна Сергіївна, здобувач кафедри стародавньої і середньовічної історії ТНПУ ім. В. Гнатюка (м. Тернопіль), викладач суспільних дисциплін ТВПУ ресторанного сервісу і торгівлі.

Савурян Артем Людвигович, асистент кафедри «Урології, оперативної хірургії та топографічної анатомії» ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Савченко Тетяна Олександрівна, асистент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології Херсонського державного університету, аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету.

Садовенко Олена Геннадіївна, к.мед.н., асистент кафедри дитячої хірургії ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Синицька Катерина Володимирівна, старший викладач кафедрт перекладу та іноземних мов Національної металургійної академії України.

Сікорська Ольга Олександрівна, к.філол.н., доц. в.о. завідувача кафедри суспільних наук Одеського національного медичного університету.

Сімак Катерина Віталіївна, аспірант кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», викладач кафедри англійської мови та літератури Національного університету «Острозька академія».

Скляренко Інна Юріївна, к.пед.н., начальник відділу інтелектуальної власності Київської академії водного транспорту ім. гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного.

Скрябіна Кристина Віталіївна, магістр Національної металургійної академії України (м.Дніпропетровськ).

Слугоцька Вікторія Михайлівна, викладач правознавчих дисциплін Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського.

Соболенко Олександр Вікторович, к.т.н., доц., доцент каф. прикладної математики та обчислюваної техніки Національної металургійної академії України (м.Дніпропетровськ).

Сойчук Руслана Леонідівна, к.пед.н., доц., докторант лабораторії громадянського та морального виховання Інститут проблем виховання НАПН України, м. Київ.

Стецьків Андрій Остапович, к.хім.н., доц., завідувач кафедри хімії Івано-Франківського національного медичного університету.

Стецьків Лариса Василівна, асистент кафедри хімії Івано-Франківського національного медичного університету.

Стусь Віктор Петрович, д.мед.н., проф., завідувач кафедри «Урології, оперативної хірургії та топографічної анатомії» ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Сулоєв Костянтин Миколайович, к.мед.н., доц., доцент ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України, кафедра патологічної анатомії і судової медицини.

Супонько Юлія Вікторівна, викладач кафедри анатомії людини ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Сушко Віктор Іванович, д.мед.н., проф., професор кафедри дитячої хірургії ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України», кафедра дитячої хірургії.

Терьохін Ігор Сергійович, студент електрометалургійного факультету Національної металургійної академії України (м.Дніпропетровськ).

Тимошенко Валентина Яківна, старший викладач кафедри хімії Івано-Франківського національного медичного університету.

Тищенко Ірина Валентинівна, к.мед.н., доцент кафедри ендокринології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Ткаченко Ольга Василівна, асистент кафедри Інформаційних систем і технологій Білоцерківського національного аграрного університету.

Тодорцева Юлія Вікторівна, к.пед.н., доцент кафедри соціальної роботи і кадрового менеджменту Одеського національного політехнічного університету.

Толстікова Олена Олександрівна, к.мед.н., доцент кафедри педіатрії 3 та неонатології, ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Толстікова Олена Олександрівна, к.мед.н., доц., доцент кафедри педіатрії 3 та неонатології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Трушенко Олександр Сергійович, к.біол.н., старший викладач кафедри фізіології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Уварова Олена Олександрівна, к.іст.н., доц., доцент кафедри суспільних наук Одеського національного медичного університету.

Фрідберг Андрій Михайлович, к.мед.н., асистент кафедри «Урології, оперативної хірургії та топографічної анатомії»ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Харитонюк Людмила Миколаївна, к.мед.н., доцент кафедри дитячої хірургії ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Хмельникова Людмила Іванівна, к.хім.н., доцент кафедри загальної та клінічної фармації ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Хмельникова Людмила Іванівна, к.хім.н., доцент кафедри загальної та клінічної фармації ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Холод Олена Григорівна, к.т.н., доц., професор каф. інформатики та математичних методів в економиці Дніпропетровского університету ім. А. Нобеля.

Черненко Галина Петрівна, к.біол.н., викладач кафедри біохімії, медичної та фармацевтичної хімії ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Чернякова Жанна Юріївна, к.пед.н., доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка.

Чистякова Ірина Анатоліївна, к.пед.н., доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка.

Чухрієнко Неонілла Дмитрівна, д.мед.н.,проф.,професор кафедри сімейної медицини ФПО КЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Шабанова Юлія Олександрівна, д.філос.н., проф., зав. кафедрою філософії і педагогіки ДВНЗ «Національний гірничий університет».

Шастун Наталля Петрівна, асистент кафедри неврології та офтальмології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Шастун Наталя Петрівна, асистент каф. неврології і офтальмології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗУ».

Шаторна Віра Федорівна, д.біол.н., проф., завідувач кафедри медичної біології, фармакогнозії та ботаніки ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Швагер Наталія Юрієвна, д.т.н., декан Гірничого факультету, професор кафедри рудникової аерології та охорони праці, ДВНЗ Криворізький національний університет.

Шварацька Ольга Вікторівна, к.мед.н., асистент кафедри педіатрії 3 та неонатології Державного закладу «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Швачич Генадій Григорович, д.т.н., проф., зав. каф. прикладної математики та обчислюваної техніки Національної металургійної академії України (м.Дніпропетровськ).

Шикітка Галина Миколаївна, аспірант ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Шиман Олександра Іванівна, к.пед.н., доцент кафедри початкової освіти Бердянського державного педагогічний університет (Україна).

Шинкаренко В'ячеслав В'ячеславович, к.пед.н., доцент кафедри гуманітарної освіти Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Шитов Сергій Ігоревич, к. філос.н., доцент кафедри філософії та соціології Національного фармацевтичного університету м. Харькова.

Школьник Валерій Маркович, д.мед.н., професор кафедри неврології та офтальмології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України.

Штомпель Георгій Олександрович, доктор філософії, к.пед.н., доц., провідний науковий співробітник ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Юдіна Тетяна Вікторівна, к.мед.н., доцент каф. неврології і офтальмології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗУ».

Юдіна Тетяна Вікторівна, к.мед.н., доцент кафедри неврології та офтальмології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

Юзько Тетяна Миколаївна, викладач правознавчих дисциплін Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського.

Яровицька Наталя Анатоліївна, к.філос.н., доцент кафедри філософії Харківського національного університету будівництва та архітектури.

Ясинська Алла Михайлівна, к.пед.н., доц., завідувач науково-організаційного відділу Національного інституту стратегічних досліджень при Президентові України.

Ястребова Наталія Олександрівна, вчитель історії Запорізької ЗОШ І-ІІІ ст. № 77 Запорізької міської ради Запорізької області.

ЗМІСТ

***СЕКЦІЯ І.* СУЧАСНА ОСВІТА: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД, МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА. ГЕНДЕРНА ОСВІТА**. 3

Власова Т. И. Гендер и университетское образование в начале XXI века: проблемы, тенденции, перспективы 3

Железняк О. В. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів з гендерного виховання учнівської молоді у процесі проходження педагогічної практики. 5

Купцова Т. А. Гендерна складова сучасної освіти. 7

Альохін М. М. Учнівське самоврядування у системі державно-громадського управління загальноосвітнім навчальним закладом. 9

Монастырная А. В. Гендерное неравенство в образовании и сфере занятости. 11

Гончарук О. Ю. Екологічна освіта в інтересах сталого розвитку: генезис та перспективи розвитку. 14

Кондратьєва Д. А. Педагогічні ідеї Пантелеймона Куліша як чинник формування «свідомого верховіття» 16

Корогод Л. П. Михайло Грушевський і питання організації кафедр українознавства. 18

Ігнатенко К. В. Робота спеціалістів загальноосвітнього закладу з родинами дітей, що мають особливі освітні потреби 22

Кравченко А. В., Корогод Л. П. Літературознавчий компонент у викладанні курсу «Історія і культура України» у ВУЗі фізкультурно-спортивного профілю. 24

Мулявка В. Д., Оксамитна С. М. Культурний і економічний капітал сім'ї як чинники освітньої нерівності (на прикладі учнів шкіл з найнижчим результатом ЗНО) 27

Савенко Т. С. Досвід НТШ у заснуванні та діяльності українського таємного університету у м. Львові. 29

Скляренко І. Ю.Теоретико-методологічні засади проблеми розвитку навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення в Україні у 20-60-ті рр. XX століття. 31

Шикітка Г. М. Формування освітянського руху на підкарпатській русі на початку 20-х років XX століття. 34

Ястребова Н. О. Історичне краєзнавство та його роль у патріотичному вихованні молоді. 35

Lazutkina Yu.A.Technology of CLIL teaching in the European context. 37

Березуцкий В. И., Кравченко А. И. Мотивационные аспекты усвоения семиологии в клинике внутренних болезней. 39

Кравченко А. И., Березуцкий В. И. Использование электронного обучения (E-learning) в процессе формирования клинического мышления у студентов-медиков 41

Борхович С. М. Поняття «релігійна освіта» в українському і світовому педагогічному просторі. 43
Бульвінська О. І. Комунікативна освіта як критична необхідність XXI століття. 45
Ваховський М. Л. Кількісний і якісний підходи в порівняльно-педагогічному дослідженні. 47
Винницька Р. Б., Стецьків А. О., Стецьків Л. В. Особливості проведення практичних занять з токсикологічної хімії 50
Гайдук О. И., Башкирова Н. С., Ехалов В. В. Повышение мотивации к самостоятельной подготовке врачей-интернов по специальности «Общая практика – семейная медицина» 51
Галадим Ю. В. Стан формування комунікативних умінь і навичок у російськомовних дітей 5-річок в сучасних ДНЗ. 53
Горбачова С. В. Актуальні аспекти професійної підготовки магістрів клінічної лабораторної діагностики 55
Гарець В. І., Шаторна В. Ф., Кононова І. І., Майор В. В., Колосова І. І. Методологія викладання фармацевтичної ботаніки при підготовці фармацевтів у вищих освітніх закладах у контексті розвитку європейського освітнього простору. 57
Шваґер Н. Ю., Комісаренко Т. А., Домнічев М. В., Нестеренко О. В. Сучасна підготовка фахівців з виробничої безпеки. 59
Добровольська В. А. Вплив гуманітарних дисциплін на формування ключових компетентностей працівників морського і річкового транспорту 62
Гордієнко Т. В., Демченко Н. М. Педагогічна майстерність в зарубіжній науково-педагогічній думці. 64
Гутнєва М. М. Поєднання не поєднаного як виклик сьогодення: особливості розвитку навчальних закладів в глобальній освітній системі 66
Деркач Г. О., Стецьків А. О., Тимошенко В. Я. Схематизація навчального матеріалу при вивченні метаболізму «металевих отрут» в курсі «Токсикологічна хімія» 68
Жданов Д. К. Застосування ігрових моделей «Що? Де? Коли?» та «Брейн-рингу» на уроках географії 70
Клебанський Є. О., Резнікова Г. Г., Подплетня О. А. Організація самостійної роботи студентів-іноземців першого курсу. 71
Иванов В. В., Иванова С. В. Метод проектов: системы распределения ролей в командах. 72
Козлов С. В., Сулоєв К. М., Алексін Г. Б., Повстяний В. А. Якісна освіта – запорука сучасної освіти та науки 74
Коробейнікова Т. І. Сучасні вимоги до електронних засобів навчання англійського діалогічного мовлення 75
Кастро Родригес А. Х. К вопросу о месте национальных норм испанского языка при подготовке переводчиков и менеджеров международного туризма 78
Линьов К. О. Запровадження лідерської парадигми у підвищенні кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів 80

Лукашевич І. В., Мікулець Л. В. Методологія проведення практичного заняття у відповідності до світових стандартів вищої освіти. 82
Мамчур В. Й., Нефьодов О. О., Нефьодова О. О., Дронов С. М., Супонько Ю. В. Сучасна медична освіта: перспектива і реальність. 84
Лучанінова О. П., Скрябіна К. В. Особливості застосування кейс-методу у процесі формування творчої самостійної особистості студента ВНЗ. 86
Мандзюк Л. З., Стецьків А. О., Боднарчук О. В. Лабораторна робота як організаційна форма підготовки практичних навичок студентів фармацевтичного факультету. 88
Марко В. Ю. Діалог з батьками в контексті католицької школи. 89
Мироненко О. В., Дмитриченко В. В. Місце «ділової гри» у навчальному процесі студентів-медиків 91
Мицик Г. М. Пошуки нових прийомів вирішення проблеми корекції емоційних станів у дітей-аутистів 92
Мікулець Л. В., Лукашевич І. В. Інноваційні технології навчання на кафедрі пропедевтики внутрішніх хвороб 94
Можаровська О. Е. Готовність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців технічного профілю як педагогічна проблема 96
Моторна Л. В. Формування професійних компетенцій у студентів коледжу. 98
Неколяк Р. В. Масові відкриті он-лайн курси як чинник модернізації освітньої сфери. 100
Олійник Н. Ю., Березенська С. М. Модельний підхід до організації змішаного навчання з технічних дисциплін. 102
Погорєлов О. В., Бараненко О. М., Юдіна Т. В., Петров О. С., Кальбус О. І., Шастун Н. П. Досвід розробки і використання програмного забезпечення для мобільних пристроїв у системі медичної освіті. 104
Погорєлов О. В., Юдіна Т. В., Бараненко О. М. Оптимізація опанування практичними навичками іноземними студентами на кафедрі неврології. . . 105
Родинський О. Г., Трушенко О. С. Впровадження інтерактивних методів навчання при роботі з англомовними студентами. 106
Дегтярь В. А., Сушко В. И., Барсук А. М., Харитонюк Л. Н., Каминская М. О., Садовенко Е. Г., Савенко М. В., Лукьяненко Д. Н. Современные технологии обучения в рамках информатизации системы образования 108
Савченко Т. О. Роль тренінгу при формуванні у майбутніх соціальних педагогів умінь і навичок професійно орієнтованого спілкування. 109
Сойчук Р. Л. Виховання національного самоствердження особистості у контексті викликів сьогодення. 111
Стецьків А. О., Стецьків Л. В., Винницька Р. Б. Застосування задач при вивченні неорганічної хімії в умовах болонської системи. 113
Слугоцька В. М., Юзько Т. М. Актуальні питання організації самостійної роботи та імплементації новітніх засобів навчання студентів заочної форми навчання 115

Стусь В. П., Моісеєєнко М. М., Поліон М. Ю., Бараннік К. С., Фрідберг А. М., Суварян А. Л., Литвин П. Ю. Актуальність лекцій в умовах сучасної освіти. 117
Сікорська О. О., Уварова О. О. Флешмоб і мовний дискурс – інновація освітньо-виховного процесу у ВНЗ 120
Тодорцева Ю. В. Семінарські і лабораторні заняття у виші: схожість та відмінність 121
Черненко Г. П., Лебеденко В. Ю., Пелешенко Г. Б. Пошуки методів і форм дистанційного навчання в рамках самостійної роботи студентів 123
Чухриенко Н. Д., Василевская И. В. Андрогогика – союзница в подготовке врача общей практики – семейного врача 125
Тимошенко В. Я., Стецьків А. О., Деркач Г. О. Викладання токсикологічної хімії під час вивчення модуля №2 «Лікарські отрути» 126
Чухриенко Н. Д., Василевская И. В. Особенности коммуникативного подхода в подготовке врача общей практики - семейного врача. 128
Шиман О. І. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до здійснення методичної діяльності з інформатики. 130
Шинкаренко В. В. Інноваційна культура як умова професійної діяльності вчителя. 132
Яровицька Н. А., Болотова Ю. В. Освітні стратегії вищої школи: тестування. 134
Шитов С. И. Этнопедагогика и её проблемы в контексте современности. . 136
СЕКЦІЯ ІІ. **ВИЩА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ. РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**. 139
Шабанова Ю. А. Интеграция идей вальдорфской педагогики в отечественное пространсво высшей школы 139
Осетрова О. О. Роль соціальної роботи в системі вищої освіти. 141
Штомпель Г. О. Терціарні перешкоди реформам у перехідний період 142
Аврахов И. А., Терехин И. С. Проблемы целевой подготовки молодых специалистов в контексте их социально-производственной идентификации 144
Агарков С. Ф., Толстикова Е. А. Некоторые аспекты высшего медицинского образования. 146
Боднарук І. М. Взаємодія вищого та загальноосвітнього навчального закладу у професійній підготовці фахівців для шкільної музичної освіти. 149
Бондарева О. О., Тищенко І. В. Майбутній лікар: питання вибору професії, мотивації та особливостей навчання. 150
Ворона І. І. , Паласюк Г. Б. , Саварин Т. В. Формування навичок грамотного вивчення латинської медичної термінології. 153
Глушман Т. М. Професійна культура фахівця як наукова проблема. 154
Дубоссарская Ю. А., Дубоссарская З. М., Жержова Т. А., Дука Ю .М., Лебедюк В. В. Организация самостоятельной работы интернов на кафедре акушерства, гинекологии и перинатологии ФПО. 155

Заблоцька І. М. Предметні компетенції з медичної хімії майбутніх бакалаврів лабораторної діагностики. 158
Кальбус О. І., Погорєлов О. В., Школьник В. М., Шастун Н. П., Бараненко О.М., Петров О. С., Юдіна Т. В. Особливості викладання неврології у медичному ВУЗі 159
Карпенко С. І., Пімахов В. В., Асляєв О. А., Кисилевський Д. О. Особливості викладання курсу хірургічних хвороб англомовним студентам різних країн. 160
Дубоссарская Ю. А., Дубоссарская З. М., Жержова Т. А., Дука Ю. М. Совершенствование качества учебного процесса в последипломном образовании врачей акушеров-гинекологов. 161
Ковтуненко Р. В., Толстікова О. О., Шварацька О. В. Досвід викладання педіатрії англомовним студентам 164
Кутовой А. Б., Кисилевский Д. А. Преподавание хирургии в условиях кредитно–трансферной системы в Украине 166
Лантух А. П., Меркулова Н. Ф. Презентація кафедри та її кадрової політики в умовах сучасної університетської освіти. 169
Линьова І. О. Сучасні вимоги до молодого дослідника та керівника докторської програми на засадах ціннісного лідерства 171
Микуліна А. К. Розвиток творчості студентів у процесі вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу. 173
Мирзоева Л. Ю., Досмаханова Р. А., Ажиев К. О. Развивающий потенциал и интердисциплинарный характер игровых технологий. 175
Наумук І. М. Педагогічні аспекти формування медіакомпетентності майбутніх вчителів інформатики 178
Пилипенко О. П. Проблеми і перспективи розвитку ветеринарної освіти Німеччини 179
Решетняк С. Б. Роль викладача в організації самостійної роботи студентів 181
Подплетня О. А., Хмельникова Л. І. Освітні технології та компетентнісний підхід при підготовці провізорів 184
Сімак К. В. Роль Національних організацій у розвитку академічної мобільності студентів у Канаді (на прикладі діяльності асоціації університетів та коледжів Канади) 185
Ткаченко О. В. Професійно-педагогічна підготовка магістрів аграрного профілю 186
Хмельникова Л. І., Більчук В. С. Проблеми формування професійно - суб'єктної позиції студента- провізора 188
Чернякова Ж. Ю. Професійна підготовка фахівців соціально-педагогічної галузі у Великій Британії 189
Чистякова І. А. Мережеві технології як нова організаційна форма управління вищими навчальними закладами 191
Ясинська А. М. Вища екологічна освіта: проблеми та перспективи розвитку 193

Швачич Г. Г., Соболенко А. В., Холод Е. Г. Роль современных информационных технологий в фундаментальной подготовке инженеров и экономистов 194
Бондарчук Л. М. Підручники з польської мови для студентів-економістів (аналітичний огляд) 196
Британ В. Т., Прутчикова В. В., Синицкая Е. В. Роль кафедры перевода в международной деятельности технического ВУЗа (на материалах НМетАУ) . 198
Готра О. Б. Роль Історії України в умовах глобалізації 200
Євсєєва Г. П., Бабенко В. А. Роль соціально-гуманітарних дисциплін у системі технічної вищої освіти: новий етап і старі проблеми 202
Іванушко Я. Г., Куковська І. Л., Пилип Г. М. Роль формування культури безпеки та здоров'я для підготовки фахівців у вищих навчальних закладах 204
Коротенко Д. В. Проблеми розвитку громадянської компетентності студентів ВНЗ у процесі вивчення соціально- гуманітарних дисциплін 205
Левченко Т. Г. Морально-антропологічний вимір сучасної гуманітаристики 207
Лошак В. О. Роль соціально-гуманітарних дисциплін у системі вищої освіти 208
Макух О. Є. Гуманітарні виклики суспільству як прояв недоліків системи освіти у вищій школі 210
Мурашкин М. Г. Общечеловеческие ценности и высшее образование в условиях глобализации 212
Мухін І. М. Поняття в перспективі «критичного мислення» 214
Дербак О. А. Сучасна система вищої та вищої педагогічної освіти республіки Молдова 216
Подгурська Т. А. Створення мовно-літературних проектівяк інноваційний метод навчання на заняттяхз української словесності в економічному ВНЗ 218
Огородник Н. Є. Мовна особистість у контексті вищої професійної освіти 220
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ 222

Наукове видання

Науковий редактор

О.Ю.Висоцький

А 43 **Актуальні проблеми розвитку освіти і науки в умовах глобалізації.** Матеріали всеукраїнської наукової конференції. 4-5 грудня 2015 р., м.Дніпропетровськ. Частина І. / Наук. ред. О.Ю.Висоцький. – Дніпропетровськ: Роял Принт, 2016. – 236 с.

У збірник вміщено матеріали всеукраїнської наукової конференції «**Актуальні проблеми розвитку освіти і науки в умовах глобалізації**», що присвячені осмисленню стану та проблем сучасної освіти і науки в Україні та у світі, визначенню дієвих заходів та оптимальних шляхів подолання негативних явищ в освітній та науковій сферах. Рекомендовано для студентів, аспірантів і викладачів вищих навчальних закладів, науковців.

«Роял Принт»

49054, м. Дніпропетровськ, пр. Кірова, 97-К

тел. (056) 794-61-04(05)

Свідоцтво ДК № 3505 від 23.06.2009

Здано на складання 23.11.15. Підписано до друку 25.01.16. Формат 60х84/16.
Папір офс. Друк різографічний. Гарнітура Times. Умовн.друк.арк. 9,00.
Умовн.фарб.-відб. 9,00. Обл.-видавн. арк. 10,05. Наклад 300 прим. Зам. № О_4190