

як великодушність, повага, благородство, співчуття, довіра – виявляються не завжди й не повною мірою.

Таким чином, потрібно зауважити, що програма вплинула на динамічний ріст не всіх особистісних якостей, але багатьох з них, тому вона доцільно зробила свій внесок більш якісному формуванню необхідних якостей у студентів вищих навчальних закладів, які беруть участь у волонтерській роботі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: навчально-методичний посібник: у 2 кн. К.І. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. – 278 с.
2. Сухомлинський В.О. Как воспитать настоящего человека: (Советы воспитателям) / В.О.Сухомлинський. – К.: Рад.школа, 1975. – 286 с.
3. Слободяник Н.В. Психологічні особливості формування гуманних взаємин підлітків // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К.: Дініт, 2000. – Т. II, ч. 4. – С. 99-110.
4. Ямко Н.Н. Система социальных ценностей. Человеческая жизнь как высшая социальная ценность / Н.Н.Ямко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.sias.com.ua](http://www.sias.com.ua). – Заглавие с экрана.

Осадчая М. В.

ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЙТИНГОВЫХ ОЦЕНОК ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье рассматривается динамика формирования личностных качеств студентов-волонтеров высших учебных заведений к гуманно-направленным действиям.

Ключевые слова: гуманность, качества, волонтерская работа.

Osadcha M. V.

DYNAMICS OF FORMATION OF RATING ESTIMATIONS OF PERSONAL QUALITIES OF STUDENTS-VOLUNTEERS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In article dynamics of formation of personal qualities of students-volunteers of higher educational institutions to the is humane-directed actions is considered.

Key words: humanity, qualities, volunteer's work.

УДК 37.02: 378.14

Осадченко І.І.

ДИДАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ СИТУАЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті на основі аналізу теоретичних та практичних надбань узагальнено дидактичні проблеми застосування ситуаційної методики навчання у вищих навчальних закладах. Означені проблеми згруповано за трьома рівнями: україно-адаптаційним, дидактично-психологічним та методичним, кожен з яких, водночас, має свої вияви та характеристики.

Ключові слова: ситуаційна методика навчання; дидактичні проблеми; кейс-метод; метод конкретних ситуацій.

Одна із освітніх проблем вищої школи педагогічного профілю полягає, на наш погляд, не стільки у постійному реформуванні цієї галузі, а стільки у тому, що навчальна діяльність як цілеспрямований процес професійної підготовки, результатом чого має бути компетентна готовність до відповідної діяльності, суттєво відрізняється від самої професійної діяльності як реалії життя. Саме тому М. Левківський називає згадувані види діяльності “принципово різними реальностями”, оскільки при переході від навчання до праці відбувається не просто застосування знань на практиці: “Якщо у пізнавальній діяльності знання є її предметом,

тобто тим, на що спрямована активність студента, то в професійній діяльності ці знання, вміння мають перетворюватися на засіб вирішення принципово інших завдань. Процес такого перетворення є надто важливим і складним для молодого спеціаліста” [4: 52]. З цього приводу науковець доцільним вважає інтеграцію вузівського навчання і процесу цілісної вчительської діяльності, щоб забезпечити умови для розвитку в студентів пізнавальних і професійних інтересів. Такою інтеграцією ми вважаємо застосування ситуаційної методики навчання у контексті підготовки майбутніх учителів.

Ситуаційну методику навчання розглядаємо як особливий спосіб використання навчального матеріалу, вид технології, інтерактивні методики, що робить його спеціальним засобом навчання – комплексною колективною роботою над практично-проблемною професійною ситуацією, передбачаючи ознайомлення із ситуацією, аналіз, обговорення, прийняття рішення та його презентацію.

Ситуаційне навчання (у такому словосполученні) ґрунтовно досліджується групою українських науковців під керівництвом О. Сидоренка та В. Чуби – членами Консорціуму із удосконалення менеджмент-освіти в Україні при Центрі інновацій та розвитку (Л. Безтелесна, А. Венгер, Г. Власова, О. Галушко, В. Захарченко, І. Іванова, Г. Канищенко, В. Конащук, І. Кузнецова, Ю. Лопатинський, В. Нетепчук, І. Петрова, І. Сапицька, Ю. Сурмін, С. Цесаренко, Л. Чижевська, Т. Шаталова, П. Шеремета, В. Щербань та ін.), а також О. Баєвою, Л. Беседіною, В. Біскупом, С. Галалу, А. Долгоруковим, Н. Заячківською, І. Катерняк, В. Лободою, Т. Макаровою, В. Наумовим, Л. Острівною, С. Півкіним, Є. Полат, О. Пометун, Г. П'ятаковою, О. Сторубльовим, В. Ягодніковою та ін.

Однак висвітлення різних аспектів упровадження методики ситуаційного навчання не сприяє узагальненню існуючого теоретико-практичного надбання проблематики її застосування. Відтак, постає необхідність аналізу та систематизації негативних аспектів, проблем, зокрема дидактичного характеру, застосування ситуаційної методики навчання у ВНЗ.

Насамперед популяризація нових методів навчання має і свої казусні приклади, спричинені, на наш погляд, нехтуванням ґрунтовного вивчення ситуаційної методики навчання на тлі вимог адміністрації навчального закладу щодо впровадження інновацій у навчально-виховний процес. Зазначене перетворює складний процес ретельного вивчення та поетапного впровадження ситуаційної методики навчання на паперову звітність без реального підґрунтя.

Так, наприклад, на обкладинці методичного посібника Л. Гребенокової “Матеріали до уроків. Читання. 3 клас” подається перелік його змістового навантаження, серед якого є і “творчі ситуаційні завдання”, однак ні у змісті книги, ні у змісті планів-конспектів уроків немає жодного пояснення таких вправ, як і їх самих, а пояснювальна записка – відсутня [1]. Водночас, якщо авторка книги подає таке словосполучення, значить цей термін використовується у початкових класах як і самі ситуаційні вправи, а, отже, необхідно готувати у вищій школі майбутніх спеціалістів, здатних застосовувати ситуаційну методику навчання.

Розробляючи програму та навчально-тематичний план інтенсивного курсу практичного спрямування для учителів “Теорія і практика інтерактивного навчання”, О. Єльнікова у переліку матеріалів для самоопрацювання подає завдання: заповнити кейс, вказуючи номер кейсу та кількість сторінок роботи. Однак жодної вказівки щодо характеристик цього кейсу та особливостей його заповнення не подає [2: 210–213].

Об’єкт та предмет нашого дослідження вимагає концентрування уваги на дидактичному значенні ситуаційної методики навчання. Фактично у кожному описі ситуаційного навчання дослідники називають ті його ознаки, що несуть теоретичний характер навчання. У цьому напрямі нас найбільше цікавлять зміст (предметна спрямованість), завдання такого навчання, його сутнісна характеристика, форми, методи, прийоми, засоби, принципи реалізації ситуаційного навчання, його функціональна

спрямованість на результат навчання (набуті у студентів знання, уміння та навички як кінцевий показник результативності), процесуальність передачі знань.

На жаль, жодна як новітня, так і традиційна методика не є досконалим педагогічним явищем. Цілком зрозуміло, що ситуаційна методика навчання, попри свою популярність та різнобічний інтерес до неї, також не претендує на універсальність. Природно, що недоліки стають очевиднішими під час впровадження. Зважаючи на первинність та сталу апробованість цієї методики у вітчизняній бізнес-освіті, маємо результати впровадження кейс-стаді у закладах названого типу. Зарубіжні та вітчизняні дослідники ситуаційної методики (А. Венгер, О. Галушко, Г. Гусок, А. Долгоруков, Н. Заячківська, Г. Каніщенко, В. Конащук, Ю. Лопатинський, І. Петрова, Є. Полат, Г. П'ятакова, І. Сапицька, Ю. Сурмін, Т. Шаталова, П. Шеремета та ін.) визначають різні проблеми її застосування, які ми умовно поділили на україно-адаптаційний, дидактично-психологічний та методичний рівні. Охарактеризуємо детальніше ці рівні проблем застосування ситуаційної методики навчання в українських вищих навчальних закладах.

I. Україно-адаптаційний рівень.

На шляху ситуаційної методики в українському суспільстві постали значні перешкоди, які неможливо швидко подолати: нерозвиненість демократичної традиції у викладанні (суб'єкт-суб'єктній взаємодії) на противагу традиційній суб'єкт-об'єктній системі. Інтелектуальна демократія як найважливіша характеристика майбутнього суспільства не отримує реалізації у навчанні, адже творча діяльність за традиційної системи – монополія викладача. Хоча взаємини викладачів і студентів досить часто розвинуті і вирізняються відносною рівністю, однак інформація залишається спрямованою виключно від викладача до студента [10: 86]. Саме тому специфіка українських умов продукуватиме особливості впровадження кейс-методу [3: 10].

II. Дидактично-психологічний рівень – найпроблемніший.

Загалом цей метод досі визначений як недостатньо досліджений у педагогіці [11].

На думку І. Каніщенко, П. Шеремети, впровадження кейс-методу в практику навчання передбачає розв'язання трьох проблем:

1. Забезпечення навчально-методичною літературою викладачів, що застосовують кейси у навчальному процесі.

2. Перекваліфікації викладачів щодо подолання психологічних бар'єрів у процесі застосування ситуаційної методики та вироблення у них умінь і навичок складання та застосування кейсів.

3. Формування у навчальних закладах відповідних банків кейсів з основних дисциплін та сприяння організації обміну кейсами [10: 87].

Комплексом тих труднощів, які можна подолати індивідуально у процесі активного оволодіння ситуаційною методикою автори називають проблему перебудови мотивів, цінностей та установок викладача, його входження у принципово інший стиль діяльності з відкритістю, творчою волею та ненормативністю [там само, с. 86].

Низкою проблем, які вимагають вирішення, І. Сапицька називає такі:

- застосування комплексного підходу до вибору форм і методів ситуаційного навчання з метою створення привабливої для студентів структури професійної підготовки;
- міждисциплінарну і міжкафедральну узгодженість застосування форм навчання у межах обраної технології з обов'язковим врахуванням профільності вузу;
- пошук або розробку різних методичних прийомів з метою забезпечення ефективності й результативності процесу навчання;
- підвищення педагогічної майстерності викладачів, набуття ними навичок тренера-інструктора [8: 26].

Використовуючи нетрадиційні методи, викладач може виявитися певною мірою відособленим у педагогічному колективі, де переважно використовується традиційна методика викладання навчальних дисциплін. Для подолання цієї проблеми Ю. Лопатинський

радить викладачам, які застосовують ситуаційні методи, проводити відкриті заняття у власному навчальному закладі, що не лише популяризує методику, а й дає змогу іншим викладачам отримати навички застосування методу, допомогти виробити конкретну лінію поведінки під час викладання ситуаційних вправ, формувати уміння передбачити механізм розв'язання поточних ускладнень, самостійно адаптувати запропоновані кейси до конкретної дисципліни [5: 30–31].

З одного боку, застосування ситуаційного навчання потребує від викладача певного досвіду, глибоких знань у проведенні дискусії та аналізу ситуації, з іншого – викладач повинен уміти відмовитися від власних суджень та упереджень у процесі аналітичної діяльності студентів [11]. Ці два аспекти вважаємо найбільш проблематичними, бо саме вони вимагають повної “перебудови” традиційних поглядів та дій викладача і в аудиторії, і у викладацькій діяльності в цілому.

Ситуаційний метод, не єдиний і навіть не найкращий підхід до навчання: він не для кожного, адже завжди знайдуться викладачі, які не могли б передавати владу аудиторії тією мірою, як це потрібно для успішного застосування ситуаційного методу, або ж вони “упіймали” техніку методу, проте недостатньо уважно слухали виступи колег, аби дозволити розвинути будь-яку плідну ідею групи [12].

Продовжуючи тематику “власне викладацьких” дидактико-психологічних проблем щодо застосування ситуаційної методики навчання, можна констатувати, що ця методика сприймається дуже поверхово викладачами, які не володіють достатньою методологічною культурою, розглядаючи її “не як засіб творчого навчання, а спосіб викладацької бездіяльності”. Така поверховість вивчення нової методики спричинює помилкову установку на легкість формування кейсу як “певного методичного сурогату” та значне розвантаження у процесі його застосування, ніж на підготовку та проведення класичної лекції [9: 13].

Науковці-практики (І. Каніщенко, Ю. Лопатинський, П. Шеремета) схиляються до думки про те, що використання кейсів можливе під час вивчення не кожної дисципліни: “Це стосується насамперед предметів, де від студента не вимагається прийняття рішення управлінського характеру або вибору одного з можливих варіантів” [5: 29]. У процесі вивчення деяких дисциплін можна обговорити сотні кейсів, але навряд чи власне чогось досягти [10: 101]. Таким чином, надмірне захоплення ситуаційним аналізом “може привести до того, що майбутній фахівець опиниться без необхідного “нормативного скелета”, всі його знання зводитимуться до знання безлічі ситуацій без певного методологічного принципу або системи” [12]. До того ж кейс-метод “допомагає сформуванню важливих якостей, що повинні домінувати у представників далеко не всіх професій” [9: 61].

Щодо процесуальності застосування цього методу навчання, то водночас, він вимагає порівняно більших затрат часу, зазвичай не запланованих, які виникають під час дискусії [11; 10: 38]. Звісно, дискусія – метод навчання, який найважче піддається регламентації.

Складність полягає і у тому, що важко до кожної окремої теми конкретного курсу підібрати відповідний кейс. До того ж і навчальна програма повинна бути складена з урахуванням використання кейсів [5: 29].

Метод кейсів вимагає підготовленості студентів, наявності у них навичок самостійної роботи, адже їх непідготовленість, нерозвиненість мотивації може призводити до поверхового обговорення кейсу та низької результативності навчання [9: 60–61]. Ця проблема на тлі загальної проблеми масової непідготовленості студентів до занять та їх пасивності у навчанні викликає також неоднозначні думки.

Перешкоди і в тому, що “обговорення кейсу практично нічого не дає для розвитку вміння приймати ефективні рішення, адже студенти не несуть жодної відповідальності за запропоновані ними альтернативи. Якість запропонованого вирішення проблеми, описаної у кейсі, переважно не впливає на оцінку за курс. Такий підхід виправдовує себе тим, що він знімає обмеження з творчості студентів у пошуку нестандартних варіантів рішення: ми хочемо, щоб вони мислили, імпровізували, не думаючи про оцінку” [10: 99], тоді як “потерпають” глибокі теоретичні знання студентів [11]. З цієї причини ситуаційний метод

назвали методом “проб і помилок” [10: 38]. Названу перешкоду прихильники переважання теоретичних знань над практичними обирають головним аргументом щодо повної критики ситуаційної методики навчання.

І. Петрова формулює “золоте правило кейс-методу”, яке полягає у результативності, досягнанні навчальних цілей з допомогою кейсу: “Кейс – це завжди подарунок, який викладач дарує студентам і собі. Проте є небезпека захопитися подарунками, перетворити проведення кейсів у самоціль”. Тому “кейс втрачає свою доцільність, якщо відривається від програми, випадає з логіки курсу. Якщо студенти просто “погрались” і не зрозуміли, навіщо був потрібен кейс, які саме питання вони засвоїли глибше, яких навичок набули, то кейс залишиться яскравою іграшкою” [6: 11].

Відтак, проблеми дидактико-психологічного рівня застосування ситуаційної методики навчання, зрозуміло, мають дві взаємозалежні віхи: дидактичну (наявність у студентів навичок самостійної роботи, підготовленості; тематичний підбір та формування кейсів; витрати часу на використання кейсів; неможливість застосування під час вивчення кожної дисципліни; набуття викладачами навичок тренера-інструктора; пошук або розробка різних методичних прийомів; міждисциплінарна і міжкафедральна узгодженість застосування форм навчання; створення привабливої для студентів структури професійної підготовки; застосування комплексного підходу до вибору форм і методів; забезпечення навчально-методичною літературою) та психологічну (поверхнєве сприймання окремими викладачами; повна перебудова традиційних поглядів, мотивів, цінностей, установок та дій викладача і в аудиторії, і у викладацькій діяльності в цілому; відособленість у педагогічному колективі; подолання викладачами психологічних бар’єрів тощо).

III. Методичний рівень.

Оскільки, ситуаційний аналіз від початку застосовується як метод кількісного та якісного аналізу ситуації, то суперечки та критика на його адресу лунають з боку прибічників як експериментального, так і квазіекспериментального методів. Представники експериментальних методів наполягають на необхідності статистично достовірного збору фактів, адже насправді, застосовуючи ситуаційний аналіз, досліднику немає необхідності набирати велику кількість досліджуваних випадків: достатньо підібрати один (single-case study) або декілька аналогічних випадків (multiple-case study), розглядаючи їх з різних точок зору. З цієї причини виконанню багатьох дослідницьких задач ситуаційний аналіз сприяє економічністю та, водночас, достовірністю. Представники квазіекспериментальних методів називають ситуаційний аналіз обмеженим та примітивним, оскільки у його основі лежить аналіз лише одного або декількох випадків, ситуацій, незважаючи на різноаспектний аналіз. З їх боку метод виглядає як цілісний (holistic) розгляд ситуації [7: 180].

Істотним недоліком вважають відсутність літератури щодо застосування означеного методу [5: 28], тобто погане інформаційне забезпечення [10: 38].

Методична проблема пов’язана із самими кейсами: вони здебільшого абстрактні (підходять до багатьох дисциплін), не конкретизовані щодо окремих предметів чи тем курсу; переважно занадто широкі, щоб їх можна було опрацювати протягом одного заняття; часто охоплюють багато різних тем, тому більше підходять для підсумкового заняття з усього курсу, але тоді їх важко використати протягом певного заняття [5: 31].

Узагальнюючи вищесказане та додаючи власного бачення щодо проблем застосування ситуаційної методики навчання у процесі професійної підготовки, підсумуємо наступним:

1. Означені проблеми умовно розподіляємо за трьома рівнями: україно-адаптаційним, дидактично-психологічним та методичним, кожен з яких, водночас, має свої вияви та характеристики.

2. Адаптаційні проблеми впровадження ситуаційних методів навчання виникають, насамперед, через їх відносно “пізній прихід” на Україну порівняно зі світовою практикою.

3. Досвід використання ситуаційних методів сьогодні переважно представлений у менеджмент-освіті, тому наявна відсутність адаптованих методичних рекомендацій та й

теоретичної літератури для вищих навчальних закладів інших типів, зокрема педагогічного спрямування.

4. Усталені упереджені погляди викладачів, які досі застосовують традиційні методи, гальмують активне впровадження ситуаційної методики у вузах, що спричинено фактором страху перед ймовірною помилкою, виявляючись у ментальному гаслі “Нехай хтось буде першим, а ми – за ним, якщо усе буде добре”.

Отож, у процесі подальших досліджень виникає необхідність на теоретико-практичному рівні спростувати зазначені дидактичні проблеми застосування ситуаційних методів навчання та визначити шляхи їх подолання, зокрема на дидактико-психологічному рівні, оскільки саме у цьому напрямі їх визначено найбільше.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гребенокова Л.О. Матеріали до уроків. Читання. 3 клас. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 272 с.
2. Єльнікова О.В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій у навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Єльнікова Олена Вікторівна. – К., 2005. – 246 с.
3. Конащук В. Українська бізнес-освіта: чи є межа для наслідування західного досвіду? // Ситуаційна методика навчання: український досвід. Збірник статей / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 13–18 / В надз.: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання.
4. Левківський М.В. Інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / За ред. проф. О.А Дубасенюк: Зб. наук.-метод. праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 49–55.
5. Лопатинський Ю. Вплив соціальних трансформацій на систему освіти // Ситуаційна методика навчання: український досвід. Збірник статей / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 27–32 / В надз.: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання.
6. Петрова І., Венгер А. Методика розвитку мислення і практичних навичок // Ситуаційна методика навчання: український досвід. Збірник статей / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 10–12 / В надз.: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання.
7. Полат Е.С. Реализация личностно ориентированного подхода и конструктивизма в системе обучения // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Буханкина. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр “Академия”, 2008. – С. 104–296.
8. Сапицька І., Шаталова Т., Галушко О. Інструментарій для підготовки фахівців-менеджерів // Ситуаційна методика навчання: український досвід. Збірник статей / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 19–26 / В надз.: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання.
9. Сурмін Ю. Функціональні можливості методу ситуаційного навчання / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 58–62 / Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання.
10. Шеремета П., Канищенко Г. Організаційні передумови ефективного використання ситуаційних вправ // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 88–102 / Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання.
11. http://tourlib.net/books_others/pedtehnol1.htm // П’ятакова Г.П., Заячківська Н.М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: Навчально-методичний

посібник для студентів та магістрантів вищої школи. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.

12. <http://www.casemethod.ru/base1.php?tbl=artikel&id=4> // Howard Husock – Director, Case Program, John F. Kennedy School of Government, Harvard University. Kirsten O. Lundberg. Senior case writer, John F. Kennedy School of Government, Harvard University.

Осадченко И.И.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ СИТУАЦИОННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье на основе анализа теоретических и практических приобретений обобщены дидактические проблемы применения ситуационной методики обучения в высших учебных заведениях. Выделенные проблемы сгруппированы по трём уровням: украино-адаптационным, дидактическо-психологическим и методическим, каждый из которых, одновременно имеют свои проявления и характеристики.

Ключовые слова: ситуационная методика обучения; дидактические проблемы; кейс-метод; метод конкретных ситуаций.

Osadchenko I.I.

DIDACTIC PROBLEMS OF THE SITUATIONAL TRAINING TECHNIQUE APPLICATION IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The didactic problems of situational training technique application in higher educational establishments on the basis of theoretical and practical heritages analysis are generalized in the article. The designated problems are grouped in three levels: Ukrainian-adaptable, didactic-psychological and methodical, each one of which, at the same time, has its own displays and characteristics.

Key words: situational training technique; didactic problems; case – method; method of concrete situations.

УДК 378.147

Русалкіна Л.Г.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Статтю присвячено проблемі формування практичних навичок та вмінь англомовного ділового спілкування у студентів вищих медичних навчальних закладів у процесі їх професійної підготовки, принципам та методиці цього процесу.

Ключові слова: ділове спілкування, навички, вміння

Міжнародні контакти та новітні технології, що швидко розвиваються та дозволяють оперативне отримання та обмін інформацією, потребують підготовки фахівців, які володіють іноземною мовою на рівні ділового спілкування. Настає потреба в діловому спілкуванні не тільки не обмежує рівень володіння іноземною мовою, потребуючи знання спеціальної термінології, але й передбачає вміння користуватися нею у її соціально-професійному середовищі, що, у свою чергу, неможливо без міжкультурної комунікації. Відсутність знань щодо ведення професійного діалогу, етикету ділових відносин може завадити досягненню мети даної комунікації. Для успішних професійних контактів необхідні як добрі знання мови, так і розуміння екстралінгвістичної ситуації та культури соціально-економічних відносин.

Болонський процес надав нового імпульсу проблемі ефективного навчання іноземної мови фахівців, що проходять професійну підготовку у вищій школі. У свою чергу, це актуалізує проблему модернізації змісту освіти у вищих навчальних закладах. Загальна