

Висновки. Таким чином, в роботі секції географії варто продумано поєднувати заняття з основ та методології наукового дослідження, особливостей організації та проведення конкретних «польових» і лабораторних географічних досліджень та заняття присвячені поглибленню теоретичних знань з географії. Лише за таких умов вихованці секції отримують певну систему необхідних знань та сформованих умінь, а в роботі секції буде досягнуто поставленої мети, яка полягає у забезпеченні творчої реалізації обдарованої молоді та формуванні у них наукового світогляду.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Булава Л. М., Кушнір Л. М., Федій О. А. Методичний посібник щодо підготовки і захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН. Секція географії. – Полтава: ПОЦН-ТТУМ, 2008. – 36 с.
2. Вовк О. В. Методичні рекомендації щодо підготовки і написання науково-дослідницької роботи з географії та геології в системі Малої академії наук України. – Харків, 2009. – 53 с.
3. Ковбасенко Л. І. Мала академія наук України як пріоритетна форма позашкільної освіти // Обдарована дитина. – 2001. – №3. – С.30-34.
4. Крачило М. П., Серебрий В. Географія. Практичні заняття на місцевості. – Київ: Шкільний світ, 2006. – 127 с.
5. Онойко Ю. Ю. Особливості організації науково-дослідної діяльності з географії серед учнів старшої школи (на прикладі Малої академії наук учнівської молоді) // Збірник «Наукові записки». – Випуск 99. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С.141-147.
6. Романів О. Я., Мартинюк В. О., Романів А. С., Ярошенко О. В. Учніські науково-дослідницькі роботи з географії: методологія та методика. – Рівне, 2010. – 250 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Онойко Юрій Юрійович – кандидат географічних наук, старший викладач кафедри географії та геоєкології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.Винниченка, керівник секції географії кіровоградського територіального відділення Малої академії наук учнівської молоді.

Коло наукових інтересів: проблеми систематики та класифікації галогенних ґрунтів України, закономірності їх поширення, методика організації науково-дослідної діяльності з географії серед учнів старшої школи.

ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ТА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КЕЙСІВ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Інна ОСАДЧЕНКО (Умань)

У статті на основі аналізу психолого-педагогічних наукових джерел та результатів емпіричного аналізу виокремлено та охарактеризовано дидактичні вимоги (спрямувальні, змістові, організаційні та структурні) та методику формування кейсів (формулювання дидактичних цілей; вибір теми; вибір педагогічної ситуації; збирання додаткової інформації; вибір виду кейсу; написання тексту; вибір дидактико-організаційного інструментарію; формулювання ситуаційних завдань; підготовка для викладачів методичних рекомендацій; обговорення з фахівцями і редагування; упровадження в навчальний

процес; оцінка ефективності кейсу та його повторне редагування) у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи.

В статті на основі аналізу психолого-педагогічних наукових джерел і результатів емпіричного аналізу виділені і охарактеризовані дидактичні вимоги та методику формування кейсів (формулювання дидактичних цілей, вибір теми, вибір педагогічної ситуації; збір додаткової інформації, вибір виду кейса; написання тексту, вибір дидактико-організаційного інструментарія; формулювання ситуаційних завдань, підготовка для викладачів методичких рекомендацій; обговорення з фахівцями та редактування; впровадження в навчальний процес, оцінка ефективності кейсу і його повторне редактування) в контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: педагогічна ситуація; технологія ситуаційного навчання; підготовка майбутніх учителів початкової школи; метод кейс-стаді; кейс.

Постановка проблеми. Освітні процеси нашої держави постійно змінні, та статичними залишаються вимоги й потреби країни у кваліфікованих працівниках. Первинні засади професіоналізму формуються саме у період професійної підготовки – навчання у ВНЗ. Кваліфікація майбутнього працівника прямопропорційно залежить від кваліфікації вищої школи, яка надала йому освітні послуги. Така кваліфікація вузу визначається, насамперед, пріоритетністю сучасних підходів до організації у ньому навчально-виховного процесу.

Зважаючи на сучасну домінуючість у вищій школі технологічного підходу до процесу навчання у підготовці майбутніх учителів, зокрема учителів початкової школи, виникає необхідність обґрунтування дидактичних засад ключових аспектів зазначеного процесу. Одним із таких аспектів є дидактична обумовленість застосування інноваційних технологій навчання, зокрема технології ситуаційного навчання. Йдеться не лише про адаптованість у вузах педагогічного спрямування популярної у менеджмент-освіті технології навчання, а її дидактичну характеристику та деталізацію.

Нами теоретично доведено та експериментально підтверджено, що технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи реалізується методами аналізу конкретних ситуацій та кейс-стаді, спільну дидактичну основу яких становлять ситуаційне завдання та власне алгоритм аналізу педагогічної ситуації.

Аналізуючи педагогічні ситуації на заняттях із студентами у контексті застосування технології ситуаційного навчання, ми зрозуміли, що часто замало змісту самої ситуації. До неї треба додавати інформацію про правове забезпечення, соціальні аспекти, медичне та психологічне підґрунтя тощо. Тобто необхідно створювати кейси – ґрунтовні описи змісту конкретних педагогічних ситуацій та їх додаткових обставин, які виникають у реальній професійній діяльності. Основу кейсу складає ситуаційне завдання, в якому моделюється проблемна ситуація і відбивається комплекс знань, умінь і навичок, якими потрібно оволодіти майбутнім учителям початкової школи. Кейс дозволяє представити

педагогічну ситуацію, подану у ньому, комплексно – у взаємозв'язках із іншими суб'єктами ситуації, додаткових обставин, що спонукали суб'єктів діяти саме так, а не інакше.

Отже, одна з дидактичних умов ефективності застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи – правильність формування та методики застосування кейсів.

Аналіз останніх досліджень. Зазначимо, що у педагогіці останніх років виріс інтерес до застосування методу кейс-стаді, що висвітлено у дослідженнях К. Полат, О. Пометун, Л. Шевцової, О. Шевченко та ін. [3; 4; 7; 8]. Описово або у контексті підготовки спеціалістів у менеджмент освіти представлені кейси у працях О. Зобова, Г. Каніщенка, Л. Карпинської, Дж. Остина, О. Сидоренка, Ю. Сурміна, П. Шеремети та ін. [1; 2; 5; 6; 9; 10]. Однак, науковці досить розрізнено розглядають і видову характеристику кейсів, і методику їх формування та застосування.

Мета статті – на основі опрацювання наукових джерел та результатів емпіричного аналізу виокремити та охарактеризувати дидактичні вимоги та методику формування кейсів у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, щодо застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи необхідно заперечити традиційне синонімізування поняття «метод аналізу конкретних ситуацій» та «метод кейс-стаді». Характеризуємо наявність у методі кейс-стаді інформаційного пакету (кейсу), на відміну методу аналізу конкретної ситуації, основу якого складає ситуаційне завдання. Домінантно підкреслимо: кейс – це розширене додатковою інформацією ситуаційне завдання, стрижень якого складає підготовлена для аналізу педагогічна ситуація.

Спираючись на результати аналізу педагогічних джерел [1–10] та власний досвід, можна класифікувати кейси, розширюючи виокремлену нами у інших публікаціях класифікацію ситуаційних завдань (за способом ознайомлення, джерелом та характером походження, тематичного спрямування, пізнавальним рівнем та значенням для студента) з точки зору наявності інформаційного пакету (кейсу) таким чином:

1. За обсягом: міні-кейси або нариси (рос. *наброски*) обсягом 1–5 сторінки, що допомагають ознайомитися лише із ключовими поняттями ситуації; класичні (5–10 сторінок тексту); великі (10–50 сторінок зі статистичними таблицями, текстовими додатками, ілюстраціями тощо).

2. За рівнем складності: прості (мінімум інформації; найчастіше – зі схемою прийняття рішення); складні (потребують міждисциплінарних знань; містять дуже детальну інформацію, а потрібна може бути відсутньою).

Вважаємо за необхідне також виокремити групу кейсів, класифіковану за критеріями:

3. «Тематичне призначення»: тематично масштабні (розраховані для використання на заняттях різних тем); тематично орієнтовані (на заняттях певної теми); тематично одиничні (на конкретному занятті); дидактичні кейси (складання у контексті педагогічних ситуацій плану-конспекту уроку, виховної години тощо).

4. «Обсяг педагогічної ситуації»: концентровані (педагогічна ситуація лаконічно оформлена у ситуаційне завдання, а інформаційний пакет – додається як матеріал для різнобічного та глибинного аналізу педагогічної ситуації); наскрізні (зміст педагогічної ситуації і є кейсом; у такому випадку, ситуаційне завдання формулюють або перед аналізом ситуації, або поетапно у процесі осмислення змісту педагогічної ситуації, або після опрацювання її змісту).

Повноцінний комплект матеріалів для роботи з навчальним кейсом має виглядати таким чином:

1. Власне сам кейс (текст із запитаннями для обговорення).
2. Додаток з набором різної інформації, що передає загальний контекст кейса.
3. Висновок щодо кейса (можливе вирішення проблеми).
4. Супровідні матеріали (пояснювальну записку, методичні рекомендації) для викладача з викладом авторського підходу до розбору кейса [10, с. 4].

Практичний досвід наукових розробок О. Зобова [там само, с. 3–4] показав, що письмове представлення кейсу повинне містити:

- титульну сторінку з короткою назвою кейса, що запам'ятовується (у примітці указуються автор та рік написання);
- перелік інформаційного і методичного супроводу щодо опрацювання кейсу;
- вступ, де згадуються дійові особи чи дійова особа педагогічної ситуації, розповідається про місце, де відбуваються події, указується час початку дій;
- основну частину, де містяться основна частина інформації щодо педагогічної ситуації, внутрішня інтрига, проблема;
- висновок (кінцівку), де ситуація може «зависати» на тому етапі свого розвитку, який вимагає відповідного вирішення проблеми, прихованої у ситуації;

– додатки з непрямою інформацією щодо внутрішніх особливостей кейсу.

Зазначимо, що кейси ефективно використовуються у бізнес-освіті (наприклад, Гарвардська школа бізнесу виокремлює майже 90% навчального часу на розгляд кейсів [3]). Їх аналіз демонструє нам таку найбільшу відмінність щодо формування кейсів у галузі педагогіки: педагогічні кейси однозначно орієнтовані на суб'єктний чинник (педагогічний процес апріорі – суб'єктний), а бізнесові – частково розглядають комунікативні аспекти, а цілеспрямовано – фінансові стани установ тощо.

Досвід використання кейсів показує, що саме у підготовці майбутніх учителів початкової школи у змісті педагогічної ситуації кейсу обов'язково має бути вказаний вік дитини: у молодших школярів спостерігається разюча відмінність у поведінці кожного року навчання, тому одна і та сама педагогічна ситуація у одного і того самого учня може викликати абсолютно іншу реакцію кожного нового року навчання у початковій школі. Відтак, щодо описуваної особливості, наш досвід роботи у підготовці майбутніх учителів початкових класів вимагає подання до кейсу (тільки після прийняття ними остаточного рішення, а не одразу, щоб студенти не прочитали) інформації щодо негативних наслідків неправильного прийняття рішення у поданій педагогічній ситуації. Також у змісті педагогічних ситуацій, на відміну від економічних, важливе кожне ключове слово, бо тут завжди задіяний психологічний та морально-виховний підтекст, який нівелюється у бізнесі.

Таким чином, технологія ситуаційного навчання – узагальнювальне дидактичне явище, що охоплює технології навчання із педагогічною ситуацією як дидактичною одиницею (наприклад, технології контекстового та проблемного навчання).

На думку І. Канищенко, П. Шеремети, впровадження методу кейс-стаді у контексті технології ситуаційного навчання у 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 технології ситуаційного навчання та вироблення у них умінь і навичок формування та застосування кейсів.

3. Формування у навчальних закладах відповідних банків кейсів з основних дисциплін та сприяння організації обміну кейсами [9, с. 87].

Однією із проблем застосування методу кейс-стаді у педагогіці є відсутність літератури щодо застосування означеного методу, тобто погане інформаційне забезпечення, тоді як у світовій бізнес-освіті

функціонує могутня «індустрія» підготовки ситуаційних завдань і кейсів у спеціалізованих центрах-депозитаріях (case clearing houses), як правило, що діють при великих університетах і школах бізнесу [6].

Дослідники пропонують таку схему процесу створення викладачем кейсу: формулювання дидактичних цілей кейсу → вибір теми → збирання інформації для кейсу → вибір жанру кейсу → написання тексту кейсу → складання завдань до кейсу → упровадження кейсу в навчальний процес [5, с. 121; 6, с. 114; 8, с. 68]. Спираючись на власний досвід застосування методу кейс-стаді, пропонуємо дещо іншу, переформульовану, розширенішу схему формування кейсу, адаптовану для застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи (див. рис. 1):

Звертаємо увагу на те, що центральним моментом у цій схемі вважаємо уведення етапу «вибір педагогічної ситуації» – ядра кейсу. Саме від виду педагогічної ситуації залежить спосіб та особливості формування кейсового матеріалу.

Цілком погоджуємося із О. Шевченко з приводу того, що етап «вибір виду кейсу» (проте аж ніяк не жанру кейсу, як на те вказує авторка [8, с. 68]) доречно увести після етапу «збір додаткової інформації»: досить часто додаткової інформації стосовно певної педагогічної ситуації зовсім бракує і тому, замість передбачуваного класичного за обсягом кейсу, доводиться формувати міні-кейс. Однак, робота над формуванням кейсу не завершується на етапі «упровадження кейсу в навчальний процес». Саме на цьому етапі студенти виявом свого рівня активності/пасивності у процесі аналізу кейсового матеріалу продемонструють усі його позитивні та недоцільні аспекти: кейс, який пасивно аналізується студентами, має бути вилученим. Потому, однозначно, має бути етап «оцінка ефективності кейсу та його повторне редагування». Як показує досвід роботи, кейс може корегуватися у кілька етапів, після опрацювання кількома групами студентів. Вочевидь, і в цьому випадку процес удосконалення сформованого кейсу може не припинятися, хоча б з приводу постійного оновлення з метою забезпечення «застарівання» матеріалу. Кейсова інформація дуже часто застаріває (наприклад, нині не користуються пейджером; специфічні педагогічні ситуації з використанням сучасної техніки застарівають, як і сама техніка тощо).

Щодо етапу формування кейсу «Підготовка для викладачів методичних рекомендацій» (супровідних матеріалів, пояснювальної записки), то зазначають таке: «Супровідні методичні поради фіксують і передають досвід мудрості, без якої цей процес був би неможливий, а отже вони становлять надзвичайно цінний капітал для викладацької спільноти» [2, с. 135]. Поради виконують такі функції: підвищують

ефективність навчання, заощаджують час, створюють атмосферу довіри, підказують, як планувати структуру заняття, сприяють накопиченню інтелектуального капіталу викладача. Якісні методичні поради повинні пояснювати: про що йдеться у ситуаційному завданні; де саме його використати в навчальному курсі; чому ми його вивчаємо; чого ми збираємося навчати студентів; як ми будемо навчати [там само, с. 137].

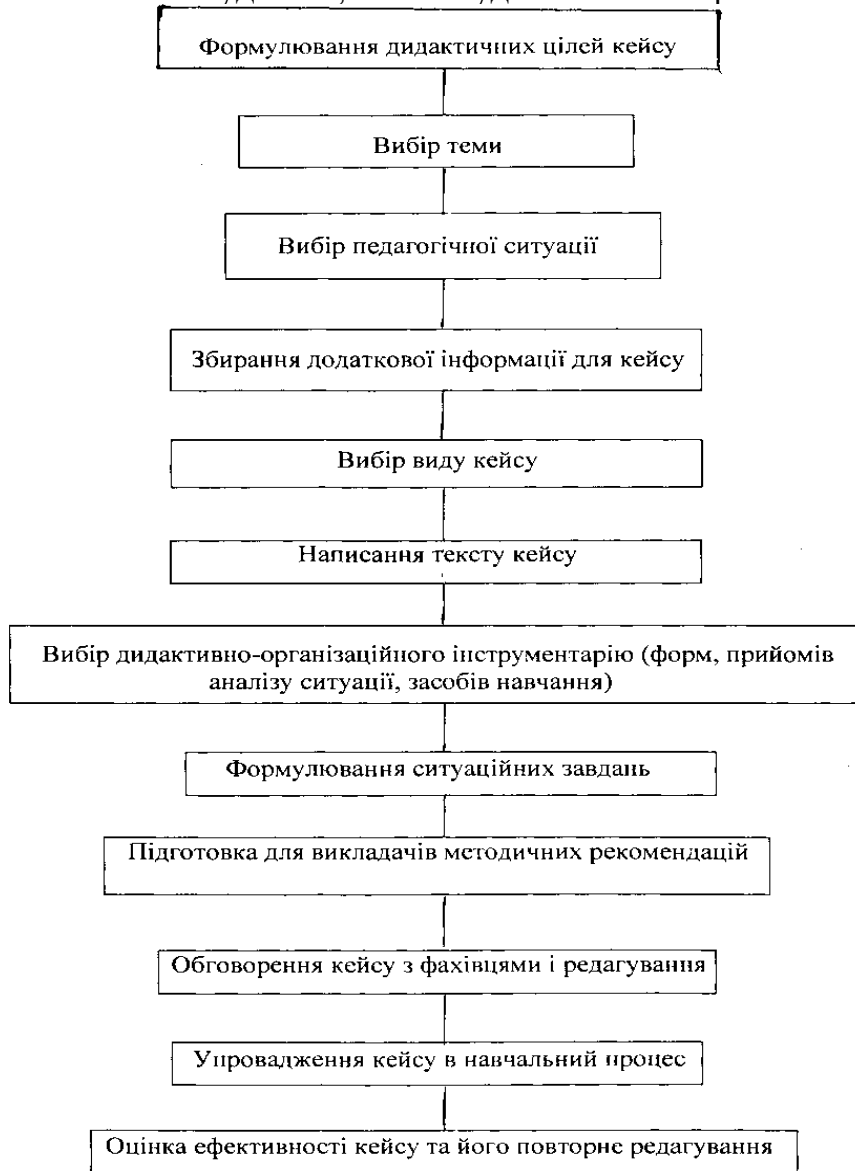


Рис. 1. Схема формування кейсу для застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи

Як бачимо, йдеться про дидактично обумовлене використання ситуаційних завдань у кейсі, оскільки завдання дидактики – пошук відповіді на запитання «де?», «чому?», «чого?», «як?» навчати.

Проте, О. Зобов звертає увагу, що за традицією західної бізнес-освіти у кейсі і висновок, і, тим більше, записка для викладача украй рідко публікуються, оскільки недоцільно нав'язувати одне єдине бачення ситуації, навіть якщо воно і дається в авторському викладі, бо одна і та

сама ситуація може мати декілька рішень, пошук яких необхідно заохочувати в процесі обговорення. Водночас, мають місце і прагматичніші цілі: прагнення обмежити тиражування вдалих «ноу-хау», своєрідних викладацьких «родзинок» [10, с. 4].

З незрозумілих причин, у жодному з наукових джерел ми не знайшли у схемі формування кейсу такого етапу як «вибір дидактико-організаційного інструментарію», тобто вибір форм, прийомів аналізу ситуації, засобів навчання). Вочевидь, елементи опису цього етапу можемо знайти у характеристиці етапу «підготовка для викладачів методичних рекомендацій», що логічно слідує за етапом «формулювання ситуаційних завдань». Проте, зауважимо: для формулювання ситуаційних завдань необхідне обов'язкове врахування двох чинників: по-перше, сутності педагогічних ситуацій, що й передують цьому етапу; по-друге, вибір прийомів аналізу педагогічної ситуації у залежності від вибору організаційних форм роботи зі студентами.

Вказане й буде описуватися далі у методичних рекомендаціях для викладачів.

На основі аналізу наукових джерел [1–10] та власного досвіду ми виокремили та згрупували такі дидактичні вимоги до формування кейсів з метою застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи:

I. Дидактико-спрямувальні вимоги:

1. Передбачувати чітку відповідність матеріалу кейсу тій дисципліні, що вивчається, з орієнтацією на навчальні цілі та стимулювання інтересу майбутніх учителів початкової школи (наявність елементів інтриги, драматизації тощо).

2. Орієнтуватися на поглиблення і покращення засвоєння навчального матеріалу, формування професійноважливих якостей.

3. Органічно узгоджувати зазначений матеріал із загальною методикою викладання дисциплін, для чого необхідно здійснити експертну оцінку навчальних дисциплін та окремих їх розділів щодо застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

II. Дидактико-змістові вимоги:

1. Ретельно відбирати вид педагогічної ситуації для кейсу.

2. Писати кейс стислою формою: водночас і оптимальна кількість необхідної інформації, і не переобтяження нею.

3. Здійснювати опис ситуації, переважно, але не обов'язково, з точки зору людини, яка повинна прийняти рішення, тому доречно вказувати дійових осіб з їхніми конкретними іменами. Як показує досвід, студенти, неохоче аналізують педагогічні ситуації без указування імен її дійових осіб, або ж самі (за підрахуваннями нами даними – у 75 %

випадків) одразу дають їм імена. За таких обставин, коли одна і та сама педагогічна ситуація аналізується у різних групах майбутніх учителів початкової школи, на етапі презентації групами прийнятих рішень відбувається плутанина: імена дійових осіб – різні, а ситуація – одна.

4. Формулювати опис змісту педагогічної ситуації як основи кейсу так, щоб або спонукати у майбутніх учителів початкової школи виникнення почуття симпатії до головних дійових осіб, або, принаймні, попри негативність самого змісту ситуації, не викликати у них негативних настроїв. Наш досвід також показує, що за протилежної умов, у 95 % описуваних випадків студенти автоматично сприймають і головних дійових осіб педагогічної ситуації, і саму ситуацію з негативної точки зору, що однозначно впливає на прийняття відповідних рішень.

5. Формулювати опис педагогічної ситуації із особистісного досвіду педагогічної діяльності викладача. З цього приводу існує суперечлива думка, коли такі приклади демонструють не тільки правильні, але й хибно прийняті викладачем рішення. Аналіз результатів здійсненого нами анкетування студентів констатував: 97 % майбутніх учителів початкової школи ставляться до таких прикладів позитивно: чим більше особистісної інформації про викладача вони отримують, тим їм цікавіше; завдяки таким прикладам вони сприймають викладача як партнера, що теж рухався у діяльності «методом проб і помилок»; одразу підвищується рейтинг викладача як професіонала своєї справи, адже він демонструє власний, а не запозичений досвід; підвищується інтерес до застосування технології ситуаційного навчання: *«Викладач у педагогічній діяльності припускався помилок, бо його не навчали у такий спосіб, як нас тепер»* – цитата кількох студентських анкет. Отож, педагогічна ситуація має бути реальною, актуальною, викликаючи у студентів професійний інтерес. Але авторське розв'язання кейсу або інтерпретація зібраного матеріалу, не повинні категорично нав'язувати студентам правильної відповіді.

6. Долучати до кейсу матеріали з офіційних джерел, статистичної інформації (особливо щодо педагогічних ситуацій правового та медичного характеру), що додасть йому реалізму і конкретики. Педагогічна ситуація має базуватися на місцевому матеріалі: студенти почувають себе впевненіше, якщо вони добре знають педагогічне середовище і контекст, в якому відбуваються описані події, але, не порушуючи принципу толерантності щодо педагогів, тих шкіл, у яких студенти уже проходили практику.

7. Уникати формування кейсів з матеріалом ситуаційного завдання-єдиновибору (передбачення лише одного правильного рішення): для повноти аналізу повинно діяти кілька протилежних чинників, а рішення виходу із ситуації не має бути очевидним, щоб спонукати студентів до

формулювання аргументів і проведення дискусії. Проблема повинна передбачати множину варіантів рішень. Доречно у зміст ситуації долучати діалог, що уже передбачає наявність протилежних чинників.

8. Писати текст кейсу літературною мовою без помилок: твори викладача, як і він сам – зразки для студентів.

III. Дидактико-організаційні вимоги:

1. Передбачувати для опрацювання кейсу оптимального використання технічних засобів навчання: відеосюжетів, Інтернет-матеріалів тощо. До цього можна залучити студентів: проходячи педпрактику, вони зазвичай фільмують фрагменти уроків учителів, уроки, проведені іншими студентами тощо.

2. Передбачувати точний час на виконання кожного етапу виконання завдання.

3. Орієнтуватися на максимальну самостійність студентів у роботі з кейсом.

IV. Дидактико-структурні вимоги.

1. Готувати приклади правильних педагогічних рішень, що стануть орієнтирами у подальшій діяльності майбутніх учителів початкової школи.

2. Приховувати дидактичні цілі кейсу від студентів.

3. Готувати педагогічно обґрунтований, логічний ряд запитань щодо ситуаційного завдання, які спонукають майбутніх учителів початкової школи до швидкого пошуку правильного виходу із ситуації та убезпечать їхню аналітичну діяльність від тематичного відхилення.

4. Реалізовувати інтегративний підхід до структурування навчального матеріалу.

5. Розташовувати для студентів на початку кейсу правила його опрацювання та правила співпраці.

6. Подавати наприкінці кейсу шкалу оцінювання з критеріями, щоб студенти одразу бачили результативність своєї аналітичної діяльності.

Як бачимо, групи дидактико-змістових та дидактико-структурних вимог ефективності формування кейсів для застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи переважають у представленому описі. Відтак, особливе значення щодо ефективності застосування методу кейс-стаді мають формування змісту та структури кейсів. Кожен викладач повинен щодо застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи мати банк педагогічних ситуацій, щоб на їх основі сформулювати кейси до кожного заняття, теми та дисципліни в цілому.

Дидактичною специфічністю застосування методу кейс-стаді на відміну від методу аналізу конкретних ситуацій є потреба в ґрунтовному аналізі ємнісного навчального матеріалу, що передбачає значні витрати

часу як з боку викладача (підготовка кейсу), так і з боку студентів (аналіз кейсу).

Проте, жоден кейс не може претендувати на унікальність або універсальність (використовуватися у межах усіх дисциплін чи тем; використовуватися протягом тривалого часу). Написання кейсу вимагає від викладача великих витрат часу та зусиль. Вочевидь, процес формування кейсів – безкінечний, з точки зору ситуаційності самої педагогічної діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, на основі опрацювання наукових джерел та результатів емпіричного аналізу нами виокремлено та охарактеризовано дидактичні вимоги (спрямувальні, змістові, організаційні та структурні) та методику формування кейсів (формулювання дидактичних цілей кейсу; вибір теми; вибір педагогічної ситуації; збирання додаткової інформації для кейсу; вибір виду кейсу; написання тексту кейсу; вибір дидактико-організаційного інструментарію; формулювання ситуаційних завдань; підготовка для викладачів методичних рекомендацій; обговорення кейсу з фахівцями і редагування; упровадження кейсу в навчальний процес; оцінка ефективності кейсу та його повторне редагування) у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Подальшого дослідження потребує, на наш погляд, питання з'ясування особливостей дидактичного вибору застосування методу аналізу конкретних ситуацій або методу кейс-стаді.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Карпинська Лілія Олександрівна. – Одеса, 2005. – 222 с.
2. Остин, Дж. Супровідні методичні поради: засіб передачі вчительської мудрості // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 135–157.
3. Полат Е.С. Современные тенденции развития образования // 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. 18–103.
4. Пометун О.І. Ситуаційний метод навчання // Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; Головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 821–822.
5. Сидоренко О. Передмова // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 7–8.
6. Сурмін Ю. Функціональні можливості методу ситуаційного навчання / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 58–62.
7. Шевцова Л.С. Ситуативні завдання як засіб розвитку зв'язного мовлення учнів (5–7 класи). – Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.С. Шевцова; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2002. – 20 с.
8. Шевченко О.П. Педагогічні умови використання кейс-методу в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Шевченко Олена Петрівна. – Луганськ. – 2011. – 245 с.

9. Шеремета П., Каніщенко Г. Метод ситуаційного навчання у контексті національного менталітету // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 70–84.

10. <http://www.magistr.net.ua/article/16.htm> Зобов А.М. Метод кейс стади (case study).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Осадченко Інна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Коло наукових інтересів: сучасні технології навчання, зокрема – технологія ситуаційного навчання; основи педагогічної майстерності вчителя початкової школи; дидактичні аспекти застосування технології ситуаційного навчання засобами технології інтерактивного навчання у закладах освіти різного рівня.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

Оксана ОСТАПЕНКО (Кіровоград)

В статті розглядається методика формування професійної культури майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у фаховій підготовці, яка ґрунтується на збагаченні професійно орієнтованих дисциплін культурною проблематикою.

В статье рассматривается методика формирования профессиональной культуры будущих менеджеров внешнеэкономической деятельности в специализированной подготовке, которая основывается на обогащении профессионально ориентированных дисциплин культурною проблематикою.

Ключові слова: професійна культура, методика, збагачення, професійно орієнтовані дисципліни

Постановка проблеми. Аналіз наукової літератури доводить, що в сучасних умовах ефективність професійної діяльності менеджера зовнішньоекономічної діяльності (ЗЕД) залежить від цілісного розвитку комплексу професійно значущих якостей, здібностей і характеристик, професійної спрямованості, здатності до ефективної професійної адаптації в умовах професійного середовища. Багато науковців пов'язують цей розвиток з формуванням у професійній структурі особистості спеціаліста, утворення, яке інтерпретують як професійну культуру, яка повинна розвиватися і формуватися саме в процесі навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ).

Тому, оптимізація зазначеного процесу в ВНЗ повинна відбуватися саме за рахунок створення методики формування професійної культури спеціаліста, метою якої є вироблення у студентів цілісних уявлень про сутність, зміст, структуру та функції професійної культури менеджерів ЗЕД, а також розвиток у них професійно-ціннісних здібностей, професійної компетентності, комунікабельності.