



СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

А Проаналізовано історико-педагогічний аспект становлення модульного навчання як ефективного технологічного підготовки спеціалістів у ВНЗ.

Ключові слова: педагогічна технологія, модульна технологія, модуль.

Наталія Пахомова. Становление теории модульного обучения: историко-педагогический аспект.

А Проанализирован историко-педагогический аспект становления модульного обучения как эффективной технологии профессиональной подготовки специалистов в вузе.

Ключевые слова: педагогическая технология, модульная технология, модуль.

Natalya Pakhomova. Formation of the theory of modular training: historical and pedagogical aspects.

S The article analyzed the historical aspect of becoming of module studies, as effective technology of professional preparation of the experts in high school.

Key words: pedagogical technology, module technology, module.

Актуальність проблеми. Соціально-економічні й політичні зміни в Україні, її входження в цивілізоване світове товариство неможливі без реформи національної системи вищої освіти, спрямованої на забезпечення мобільності, кваліфікованості та конкурентоспроможності фахівців. Безперервний процес оновлення освіти та впровадження інноваційних технологій висуває великі вимоги до підготовки педагогічних працівників. У сучасних умовах основною вимогою до професійної підготовки фахівця є його висока професійна компетентія та всебічний особистісний розвиток. Одне зі стратегічних завдань вищої освіти спрямоване на необхідність упровадження в навчальний процес інноваційних педагогічних технологій.

Департаментом вищої освіти запропоноване впровадження модульної технології навчання, що визнана найоригінальнішою й найзмістовнішою серед тенденцій наукової розробки новітніх технологічних структур у сфері освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження технології модульного навчання висвітлена в роботах відомих учених (А. Алексюк, С. Багичев, М. Чошанов, П. Юцявічене, А. Чабан, Б. Гольдшмід (B. Goldshmid) і М. Гольдшмід (M. Goldshmid), Дж. Расселл (J. Rassel) та ін.). Практичний досвід використання модульного навчання у вищій школі узагальнює низка дисертаційних досліджень, зокрема у професійній підготовці педагогів (І. Бабин, Н. Білик, І. Богданова, Л. Гранюк, О. Дубасенюк, З. Кучер, Г. Мельниченко, І. Мищук, Н. Шиян, В. Карпов), економістів (К. Беркита, Г. Ковальчук, Г. Мороз, Т. Поясок та ін.); лікарів (Н. Іванькова); менеджерів (М. Вієвська); військовослужбовців (А. Комишан, Л. Стефан) та ін.

Різним аспектам проблеми підготовки дефектологів присвячені фундаментальні роботи українських учених В. Бондаря, І. Дмитрієвої, С. Миронової, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохлиной, М. Шеремет та ін. Незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишилися обґрунтування змісту, форм і методів організації модульного навчання в процесі професійної підготовки дефектологів, що зумовлює необхідність детального аналізу етапів становлення та розвитку модульного навчання як педагогічної технології.

У зв'язку з цим, **метою нашого дослідження** є визначення основних етапів становлення модульного навчання та особливостей введення його в процес професійної підготовки у ВНЗ. **Завданнями дослідження** є історико-педагогічний аналіз літератури з означеної проблеми, етапів становлення та поширення модульного навчання, визначення сутності поняття «модуль» та її структурних компонентів.

Виклад основного матеріалу. Технологія модульного навчання має давню історію. Передумови її виникнення склалися у ХІХ ст., зокрема у 1869 р. у Гарвардському університеті, де була запроваджена освітня програма, що дозволяла студентам самостійно обирати навчальні дисципліни. У той час у всіх ВНЗ США діяла елективна схема, за якою студенти за власним бажанням обирали курси для досягнення певного академічного рівня. Філософія нового підходу до організації освітнього процесу ґрунтувалася на позиції, що людина знаходиться завжди в центрі навчання. Освітня діяльність розглядалася як цілісний процес, що триває все життя та не обмежується лише освітою у навчальному закладі. Відтак, призначення університету полягало не тільки в формуванні загальної кількості знань для здійснення певних видів діяльності, але й у розвитку творчого й інтелектуального потенціалу студента: він сам визначав, які знання й навички будуть корисними для його майбутнього життя.

Перша школа-лабораторія була створена у 1896 р. при Чикагському університеті. Засновником її став видатний американський філософ і педагог Дж. Дьюї. Педагог, критикуючи традиційне навчання, що, на його думку, ґрунтувалося на механічному заучуванні, висунув ідею «навчання через дію». Сутність нової освіти полягала у тім, що конструювання навчального процесу відбувалося через взаємне «відкриття знань» учителя та учня [3].

Концепція індивідуалізованого навчання, що ввійшла в історію як «батавія-план», була реалізована у 1898 р. в США (м. Батавія). Весь час, відведений для навчання, розподілявся на два періоди: колективні заняття з учителем у першій половині дня та індивідуальні заняття з асистентом учителя – у другій. Упровадження цієї концепції дозволило підвищити якісні показники навчання.

У 1916 р. на базі школи м. Далтон Х. Паркхерст випробувала нову освітню модель, яка отримала

назву «дальтон-план». Сутність цієї моделі полягала у забезпеченні учневі можливості за власним бажанням і метою обирати режим відвідування занять із кожного навчального предмета. Індивідуальні завдання школярі виконували у спеціально обладнаних кабінетах-лабораторіях у сприятливий для кожного з них час, користуючись необхідними підручниками й обладнанням. У цей час викладачі консультували учнів і керували їхньою самостійною пізнавальною діяльністю. Для оцінювання навчальних досягнень використовувалася рейтингова система.

У межах експерименту у 1919–1920 рр. в окрузі Віннетка (США) була впроваджена інтегрована модель «віннетка-план», що включала елементи «батавія-плану» та «дальтон-плану». Більшість часу відводилася самостійній діяльності учня. Навчальний час поділявся на два періоди: перша половина дня відводилася на самостійну роботу школяра у зручному для нього темпі, друга – для колективної проектної роботи. Ця робота мала міждисциплінарний характер і ґрунтувалася на інтересах учнів, що сприяло розвитку індивідуальних здібностей кожного. Результат навчання учня визначався за якісним показником. Систематичне тестування виявляло ступінь наближення кожного школяра до запланованого результату та визначало рівень і необхідність допомоги дитині.

У 20-х роках ХХ ст. російські та іноземні педагоги починають упроваджувати методи активного навчання. Радянські вчителі-новатори розробили нову модель навчання, що отримала назву «бригадно-лабораторний метод». Вона містила елементи «дальтон-плану» та методу проектів і передбачала згуртування учнів у групи-бригади й спільне самостійне розв'язання ними конкретних завдань, які подавалися як список рекомендованої літератури, запитання й контрольні вправи. Виконавши завдання, бригада звітувала й отримувала колективну оцінку. Але в 1932 р. постановою ЦВК СРСР «бригадно-лабораторний метод» був визнаний таким, що призвів до зниження якості освіти, і був заборонений.

У 30-х роках розпочинається критика індивідуалізованого навчання Дж. Дьюї. Знання учнів, набуті евристичним методом, виявлялися поверхневими й фрагментарними. Постала потреба в об'єднанні традиційних та інноваційних методів навчання. Альтернативою евристичному навчанню, що перевищувало роль проблемно-пошукового методу та применшувало роль репродуктивного педагогічного підходу, стало програмоване навчання, основоположником якого є Б. Скінер. У 1958 р. ним була запропонована концепція «програмованого навчання». Сутність полягала в поетапному засвоєнні простих операцій, які учень повторював до їхнього безпомилкового виконання. Визначався рівень навченості дитини, а допомагали їй у цьому процесі запрограмовані підказки, що стимулювали правильну реакцію на відповідний стимул. Таким чином, зберігався зручний для учня темп навчання, але й фіксувався його зміст, розроблений педагогом. Недоліком цієї моделі навчання було те, що роль школяра обмежувалася вибором певної програми навчання.

У 60-х роках Ф. Келлер запропонував інтегровану освітню модель, що об'єднала концепцію програмо-

ваного навчання з педагогічними системами 20-х років. Вона отримала назву «план Келлера» і стала основою для формування модульної педагогічної технології. Курс навчальної дисципліни за «планом Келлера» розподілявся на кілька тематичних розділів, які студенти вивчали самостійно. Лекційний матеріал мав здебільшого оглядовий характер, а тому відвідування лекцій було не обов'язковим. До кожного розділу готувався спеціальний пакет, який містив методичні вказівки щодо вивчення тем і матеріали для самоперевірки й контролю. Студенти мали свободу вибору темпів і видів навчання. Перейти ж до вивчення наступного розділу можливо було тільки за умови засвоєння попередніх тем.

Таким чином, на початку 60-х років концепція «програмованого навчання» та інтегрована освітня модель «план Келлера» виступили передумовою для виникнення модульного навчання.

У наукових джерелах зазначається, що модульне навчання в сучасному його вигляді було запропоноване американськими педагогами С. Расселом та С. Постултуайтом. В основу цієї педагогічної технології було покладено принцип автономних змістових одиниць, названих «мікрокурсами». Їхня особливість полягала у здатності вільно поєднуватися в межах однієї або кількох навчальних дисциплін. Визначення змісту цих порцій навчального матеріалу залежало від конкретних дидактичних завдань, що ставив перед собою педагог. Ця методика була вперше реалізована в університеті ім. Д. Пердью, а згодом отримала розповсюдження в інших навчальних закладах США. На її основі з'явилися нові модифікації («навчальний пакет», «уніфікований пакет», «концептуальний пакет», «пакет пізнавальної діяльності», «пакет індивідуалізованого навчання»), які, узагальнивши педагогічний досвід їхнього впровадження, сформулювали єдине поняття – «модуль», що дало назву модульній технології навчання.

Зародження модульного навчання у більшості наукових джерел датується кінцем 60-х років. Воно отримало швидке розповсюдження в англомовних країнах, перш за все в США, Англії та Канаді. Модульне навчання отримало міжнародне визнання, тому що найкраще відповідало вимогам нового часу. Його особливістю була здатність гнучко формувати з окремих автономних одиниць освітні програми, інтегрувати різноманітні види та форми навчання, вибираючи з них найвідповідніші для визначеної аудиторії слухачів. Кожен зі студентів отримував можливість самостійно працювати із запропонованою індивідуальною програмою у зручному для нього темпі.

Отже, ідеї модульного навчання беруть початок саме в працях Б. Скінера й отримали теоретичне обґрунтування та розвиток у роботах зарубіжних учених Дж. Расселла, Б. Гольдшмід і М. Гольдшмід, К. Курха, Р. Оуенса. Лише у 70-х роках ХХ ст. Міжнародна організація праці замовила розробку модульної системи підвищення кваліфікації майстрів виробництва. До групи з розроблення модульної програми було залучено й радянського дослідника Й. Прокопенка, але його узагальнюючі праці не стали відомими педагогічному науковому світу, з політичних мотивів модульне навчання не набуло популярності в СРСР.

Конференція ЮНЕСКО, що пройшла у Парижі

в 1974 р., була поштовхом до впровадження модульних технологій, яка рекомендувала «создание открытых и гибких структур образования и профессионального обучения, позволяющих приспособливаться к изменяющимся потребностям производства, науки, а также адаптироваться к местным условиям» [4, с. 16]. Цим вимогам відповідало модульне навчання, яке дозволяло гнучко будувати зміст із блоків, інтегрувати різні види і форми навчання, вибирати найвідповідніші з них для певної аудиторії слухачів, які, у свою чергу, мали можливість самостійно працювати із запропонованою індивідуальною навчальною програмою в зручному для них темпі.

Лише з початком перебудови в радянській педагогіці з'являється інтерес до модульного навчання. Особливий унесок у розроблення концепції модульного навчання був зроблений литовською дослідницею П. Юцявічене. Він полягає в поєднанні закордонного досвіду програмованого навчання, що базується на біхевіористській теорії оперантного навчання, з провідними розробками вітчизняної педагогіки і психології: асоціативно-рефлекторною теорією Ю. Самаріна й теорією поетапного формування розумових дій П. Гальперіна. Досвід П. Юцявічене був перейнятий її численними учнями й послідовниками. З 1994 року методика модульної системи освіти була схвалена Постановою Уряду РФ й рекомендована до впровадження в навчальних закладах.

З 90-х років модульна технологія навчання набула поширення в Україні. Дослідженням цієї проблеми займаються А. Алексюк, А. Киричук, В. Козаков, Н. Крюкова, Й. Прокопенко, П. Сікорський, А. Фурман, Н. Шиян та ін. Українська педагогічна наука і практика суттєво збагатили концепцію модульного навчання, розкривши її нові можливості.

Модульне навчання відображає динаміку розвитку сучасних дидактичних теорій, синтезує в собі їхні особливості, що дозволяє вдало поєднувати різні підходи до відбору змісту і способів організації навчального процесу. Технологія модульного навчання узагальнює досвід інших теорій і концепцій навчання. Вона інтегрувала у собі все прогресивне педагогічної теорії і практики, а саме збагатилася елементами програмованого навчання (В. Безпалько, Н. Талізїна, Ю. Машбиць та ін.), проблемного навчання (М. Махмутов, І. Лернер, В. Оконь та ін.), теорією укрупнення дидактичних одиниць (П. Ерднієв, В. Шаталов та ін.), формування системності знань (Л. Зоріна та ін.), диференційованого навчання (М. Шахмаєв, П. Сікорський, І. Осмоловська та ін.), теорією оптимізації навчання (Ю. Бабанський та ін.).

Проаналізувавши різноманітні системи модульного навчання, А. Фурман, залежно від географії використання і змістово-структурних особливостей освітнього досвіду, виділив наступні підходи до організації модульної технології, зокрема [6]:

– американський (Дж. Расселл, С. Постулгайт) визначає модуль як завершене 15 або 20-хвилинне заняття для великих, середніх і невеликих груп учнів за індивідуальною навчальною програмою. Кожен модуль має цілісний дидактичний зміст і характеризується організаційною різноманітністю. Такий спосіб навчання вимагає від учителя глибокого продумування змісту навчального матеріалу й

диференційованого відбору методів його доведення до учнів;

– німецький (Х. Франк) розглядає модуль як програмно-змістовну одиницю відносно завершеного циклу навчання. Кожен модуль має відповідні дидактичні цілі, форми, методи і засоби взаємодії вчителя й учнів. Базовою основою формування такого виду модульних програм є принципи, критерії і вимоги до відбору змісту конкретної навчальної дисципліни як завершеної сукупності змістових модулів. Усі модулі умовно розподілені на дві групи: ті, що відкривають курс, та ті, що продовжують попередні та є основою для вивчення наступних модулів. Після оцінки можливостей школи щодо переходу на нові програми, побудовані на модульній основі, здійснюється попередній аналіз й оцінка наслідків якості навчально-виховних завдань. Після реалізації нових модульних програм можливе незначне коригування її окремих модулів;

– російський підхід до впровадження модульного навчання ґрунтується на запровадженні нової структурно-організаційної моделі освіти. Є. Сквін запропонував організацію комплексу нових навчально-виховних закладів (початкова, середня і старша школа), що ефективно розв'язують соціально-освітні проблеми регіону. Такий підхід вимагає модернізації педагогічного процесу, організаційної та фінансово-господарської діяльності, а також оновлення системи управління;

– український (варіант І) був започаткований професором А. Алексюком як перша спроба практичного застосування модульного навчання студентів у педагогічному процесі ВНЗ України. У 1984–1990 н. р. на базі Київського державного університету імені Т. Шевченка було впроваджено модульно-тьюторську технологію навчання. Підсумком проведеної роботи стала публікація А. Алексюком праці «Педагогіка вищої школи» [1]. У ній з урахуванням історії розвитку української вищої школи було обґрунтовано принципи самостійної роботи студентів й індивідуальний темп засвоєння навчального матеріалу, свободу вибору і варіативність тьюторських занять. Основою зазначеної освітньої технології є модульно-тьюторська програма, що являє собою цільову програму дій, банк інформації й методичне керівництво з досягнення висунутих дидактичних цілей. Роль педагога за такого підходу мінімізується і зводиться до консультативно-координуючої функції – ролі тьютора, тренера.

Зміст модуля складається з оглядово-настановної лекції, далі йдуть індивідуальна самостійна робота студентів, консультаційний блок, а потім кілька групових тьюторських занять, на яких здійснюється контроль засвоєного студентами матеріалу. Тьюторське заняття за технологією професора А. Алексюка є серцевиною модульного навчання. Воно проводиться у групі з 10–12 студентів у певний час за сталим розкладом і нагадує семінарське заняття, характеризується організаційною різноманітністю. У кожному тьюторському занятті використовується три-чотири види навчальної роботи, два з яких є постійними (невелика письмова робота і дискусія за змістом вивчених джерел), інші – змінними (аналіз ситуацій, розв'язання педагогічних завдань, евристична бесіда, рольові та ділові ігри тощо).

Отже, «модульно-тьюторське навчання в означені

ному варіанті – це комбінована система навчання, що обов'язково містить як підсистему адаптоване програмоване керівництво, найчастіше поєднане з підсистемою пізнавального самокерування з боку студентів. Системоутворювальним елементом є модуль, що дозволяє тому, хто навчається, активно й, по можливості, самостійно опанувати визначеною системою знань і вмінь, саме тією її частиною, яка потрібна для реалізації суб'єкт-суб'єктних стосунків між педагогом і студентом у процесі навчання» [2, с. 5–6];

– український (варіант II) був запропонований А. Фурманом як модульно-розвивальна експериментальна система навчання. Її сутнісними ознаками є: нерозривний зв'язок і єдність змістового й формального модулів, 30-хвилинний часовий відрізок організації навчального процесу (міні-модуль), чітка психолого-педагогічна спрямованість, змістова цілісність і логічна завершеність кожного міні-модуля, існування (залежно від віку) автономних, подвоєних і потроєних міні-модулів, відбір і поєднання способів навчальної діяльності на основі вимог принципу їхнього оптимального різноманіття і взаємодоповнення.

На нашу думку, доречно виділяти литовський варіант моделі модульного навчання, який був обґрунтований П. Юцявічене. Вона розглядає системну цілісність педагогічної системи й цілеспрямованість адаптивної діяльності викладача і студента, лектора і слухача, за якої перші реалізують управлінську функцію, а основні – самоуправлінську. При цьому основним для визначення мети, змісту й методики цієї інноваційної системи є принцип модульності. Модуль визначається П. Юцявічене як блок інформації, що включає логічно завершену одиницю навчального матеріалу, цільову програму дій і методичне керівництво, що забезпечує досягнення поставлених дидактичних цілей

Базові ідеї модульно-розвивального навчання, викладені А. Фурманом [6], включають наступні положення:

– модульно-рейтинговий підхід є цілісною освітньою технологією, зміст якої полягає в поєднанні двох педагогічних структур – модуля й рейтингу. Якщо модуль – відносно автономна одиниця змісту, що має бути засвоєна особою, яка навчається, то рейтинг – це місце її теоретичних і практичних здобутків серед інших осіб (студентської групи, класу, паралелі). Поєднання модуля й рейтингу створило завершену систему забезпечення інформування того, хто навчається, про шляхи формування компетентностей і нові гуманні способи діагностики його навчальних досягнень. Розробленню модульно-рейтингової технології навчання у вищій школі присвячені праці Б. Свириди, О. Сидорко, Н. Шиян та ін.;

– кредитно-модульний підхід сформувався внаслідок інтеграційних процесів освітніх систем країн Західної Європи. Зазначений вид технології модульного навчання є специфічною моделлю організації навчального процесу у вищій школі, яка ґрунтується на поєднанні модульних педагогічних технологій і залікових освітніх одиниць – кредитів. Кредит – це умовна одиниця виміру трудомісткості певної частини програми вищої освіти. Один кредит складає 36 академічних годин навчальної роботи студента, включаючи аудиторні заняття,

самостійну роботу, практичні заняття й семестровий контроль. Метою впровадження цієї системи є підвищення якості вищої освіти та забезпечення конкурентноздатності випускників у світовому освітньому просторі. Кредитно-модульна технологія є інтегративним продуктом усіх видів модульної освітньої системи й рейтингової оцінки навчальних досягнень, що застосовується у вищих навчальних закладах держав, які приєдналися до Болонської декларації. Відтак, у рамках Болонського процесу в Європі кредити використовують з метою обчислення навчального часу, що потрібний на вивчення певного навчального матеріалу. Навчання за такими ознаками стало називатися кредитною системою навчання. Згодом сформувалася Європейська система трансферу кредитів (ECTS). Вважається, що забезпечення академічної мобільності учасників освітньо-наукового процесу можливо через запровадження системи кредитів, узгодженої з Європейською системою ECTS. Нині у світовій системі вищої освіти найширше використовують різноманітні системи залікових одиниць (ECTS – європейська система, USCS – американська, CATS – британська, UMAP – система країн Азії і басейну Тихого океану).

В Україні процес становлення кредитно-модульної технології розпочався із приєднанням її до зазначеного міжнародного документу. Проблемам впровадження цієї системи навчання присвячені дослідження П. Сікорського, А. Фурмана, Н. Шиян та ін.

Таким чином, модульне навчання у своєму розвитку пройшло декілька етапів, кожен з яких характеризується власним історичним надбанням і змістовим навантаженням. На сучасному етапі розвитку педагогічних технологій модульне навчання є однією з основних засад стратегії розвитку особистості.

Інтерес різних дослідників до модульного навчання зумовлений прагненням досягнути різноманітних цілей. Одні (Б. Гольдшмід, М. Гольдшмід та Дж. Расселл) прагнули досягти зручного темпу навчання, що дозволить вибрати відповідний для конкретної особи спосіб; інші (Дж. Клінгстед, С. Курх) – допомогти тим, хто прагне навчатися визначити свої сильні й слабкі сторони, дати можливість тренуватися самим, використовуючи корекцію модулів; треті (В. Гарєєв, Є. Дурко, С. Куліков, Р. Оуєнс) – інтегрувати різні методи і форми навчання; четверті (В. Закорюкін, В. Панченко та ін.) – гнучко будувати зміст навчання зі сформованих одиниць навчального матеріалу; інші (І. Прокopenко, М. Чoшанов, П. Юцявічене та ін.) – досягти високого рівня підготовленості до професійної діяльності; В. Коропов, М. Катханов, М. Анденко та ін. – встановити міждисциплінарні зв'язки та вирішити проблеми взаємодії між спеціальними кафедрами вищої школи; А. Алексюк, М. Міронова, В. Пасвянськене, А. Фурман, Н. Шиян та ін. – систематизувати знання й уміння з навчальних дисциплін.

Висновок. Отже, метою модульного навчання є створення найсприятливіших умов розвитку особистості шляхом забезпечення гнучкості змісту навчання, пристосування до індивідуальних потреб та рівня базової підготовки за допомогою організації навчально-пізнавальної діяльності за індивідуальною навчальною програмою. Використання зазначеної технології дозволяє розв'язати різнома-

нітні педагогічні завдання, а саме: працювати студенту у зручному для нього режимі, обираючи при цьому відповідний спосіб навчання; використовувати різні методи і форми навчання з урахуванням індивідуальних можливостей студента; самостійно працювати із запропонованою індивідуальною навчальною програмою у зручному для них темпі; активізувати потенційні можливості та визначати слабкі й сильні сторони студента; управляти процесом навчання у режимі зворотного зв'язку між початковим, проміжним і кінцевим етапами, досягаючи цілей навчання; покращити якість освіти й досягти високого рівня підготовки до професійної діяльності; покращити взаємодію міждисциплінарних зв'язків у вищій школі; систематизувати та узагальнювати знання й уміння студентів із дисциплін певного циклу професійної підготовки та враховувати їхню наступність.

Акцентуючи увагу на перевагах модульного навчання та необхідності вивчення особливос-

тей реалізації цієї технології в процесі підготовки дефектологів, треба зазначити, що модульне навчання – сукупність педагогічних умов, визначальний підбір і компоновка на модульній основі змісту, форм, методів і засобів навчання, що забезпечують комфортні суб'єкт-суб'єктні відносини педагога і студентів у процесі досягнення ефективного результату в засвоєнні наукових знань і формуванні професійних і особистісних якостей майбутніх фахівців.

📖 Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання: навчальний посібник / А. М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 563 с.
2. Алексюк А. Н. Некоторые аспекты сравнительного анализа эффективности традиционной лекционно-семинарской системы и системы модульного обучения в вузе / А. Н. Алексюк, Е. И. Власова // Пути усовершенствования профессионально-педагогической подготовки учителя в условиях перестройки в высшей и средней школах. – Нежин, 1990. – 104 с.
3. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 245 с.
4. Прокопенко И. Модульная система за усовершенствование на руководящие кадры на низовом и среднем звенах / И. Прокопенко // Проблема на труда. – София. – 1985. – № 2. – С. 16–28.
5. Фурман А. В. Модульно-развивальное обучение – система педагогических инноваций / А. В. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 97–108.

УДК 37.03-372.461-669-057.21



Ольга Очеретна

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОЗНАКИ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ЇЇ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЕЛЕКТРОЗВ'ЯЗКУ

Ольга Очеретная. Структурно-функциональные признаки акмеологической культуры и её формирование у будущих инженеров электросвязи.

А *Розглянута акмеологічна культура у контексті її структури та функцій відносно навчання майбутніх інженерів електрозв'язку.*

А *Рассмотрена акмеологическая культура в контексте её структуры и функций относительно обучения будущих инженеров электросвязи.*

Ключові слова: акмеологічна культура, інженер електрозв'язку, структурно-функціональні ознаки.

Ключевые слова: акмеологическая культура, инженер электросвязи, структурно-функциональные признаки.

Olga Ocheretna. Structural and functional features of acmeological culture and its formation among future telecommunication engineers.

S *Paper deals with acmeological culture in the context of its structure and functions in the process of future telecommunication engineers training.*

Key words: acmeological culture, telecommunication engineers, structural and functional features.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Актуальність проблеми становлення інженера електрозв'язку як професіонала на сучасному етапі розвитку вітчизняного ринку праці зростає, тому що зростають сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього інженера, впроваджуються нові високі технології в інженерії. Останнім часом цій проблемі приділяється посиленна увага, з'являються нові підходи до її розгляду, в тому числі і з точки зору акмеологічної культури студентів. Вважаємо за необхідне виявити структурно-функціональні ознаки акмеологічної культури майбутніх інженерів електрозв'язку.

Серед соціальних пріоритетів нашого суспільства одним із найважливіших є постійне вдосконалення професійної підготовки спеціалістів інженерів електрозв'язку, для яких характерним є прагнення до вершинності через прогнозування, планування, моделювання, проектування майбутнього, визначення своєї ролі в цьому процесі. Продовжуючи позитивні надбання традиційної системи вищої професійної освіти студентів технічних закладів, сучасні підходи до неї дозволяють

створювати умови, що приводять знання майбутнього професіонала у відповідність із сучасними науковими поглядами і теоріями. У цьому контексті майбутньому інженеру електрозв'язку гарантується право вибору такого шляху, що дозволяє досягти все більших ступенів професіоналізму.

Синтезуючи знання багатьох наук, застосовуючи основні елементи сучасних підходів, стає можливим конкретніше презентувати уявлення про вдосконалення професіоналізму, професійної компетентності в аспекті поняття «акмеологічна культура», зокрема у контексті її структури та функцій у навчанні, які і будуть розглядатися далі.

Аналіз актуальних досліджень. У дослідженні 80-х років ХХ ст., визначаючи предмет акмеології, Н. Кузьміна пов'язує її з професійним зростанням. Вона зазначає, що акмеологія – це наука про закономірності, умови, фактори та стимули, що сприяють або перешкоджають самореалізації творчих потенціалів зрілих людей у процесі саморуку їх до вершин професіоналізму й продуктивності творчої діяльності, що втілюється в соціально значущих продуктах різних галузей життя.