

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ та СПОРТУ УКРАЇНИ
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць
(Спецвипуск 11)

Частина I

Слов'янськ - 2012

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Спецвипуск 11)

Частина I

Відповідальний за випуск:

Швидкий С.М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи ДВНЗ ДДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій.
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Т.Є. Постнікова*

Підписано до друку 10.10.2011 р.
Ум. др. арк. – 15,61. Обл.вид.арк. – 16,75.
Ум.вид. – 15,57.

Видавничий центр СДПУ спільно з видавництвом ГДПІМ.
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19;
84626, м. Горлівка, вул. Рудакова, 25.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19. Слов'янський
державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3–98–16

E-mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Формат 60x90/16. Папір 80 г/м²
Гарнітура Times. Друк – ризографія.
Наклад 100 прим. Зам. № 338

Видавниче підприємство «Каштан»
83017, м. Донецьк, бульв. Шевченка, 29.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ, МОЛОДІ та СПОРТУ УКРАЇНИ
ДВНЗ «ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ»

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць
(Спецвипуск 11)

Частина I

Слов'янськ – 2012

ISSN 2077-1827
УДК 371.13
ББК 74.202
Г. 94

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Спецвип. 11. – Ч. I. – Слов'янськ : ДВНЗ ДДПУ, 2012. – 268 с.

Редакційна колегія:

Сипченко В.І. кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор)
Борисов В.В. доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора)
Євтух М.Б. академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор
Солодухова О.Г. доктор психологічних наук, професор
Бадер В.І. доктор педагогічних наук, професор
Гавриш Н.В. доктор педагогічних наук, професор
Гриньова В.М. доктор педагогічних наук, професор
Григоренко В.Г. доктор педагогічних наук, професор
Золотухіна С.Т. доктор педагогічних наук, професор
Плахотнік О.В. доктор педагогічних наук, професор
Омельченко С.О. доктор педагогічних наук, професор
Пономарьова Г.Ф. кандидат педагогічних наук, професор
Панасенко Е.А. кандидат педагогічних наук, доцент

У збірнику вміщено матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції „Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном”, яка організована разом із Горлівським державним педагогічним інститутом іноземних мов і проведена на базі Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов 26-27 жовтня 2012 р.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

The materials of the VII International Scientific-Practical Conference „Modern tendencies of the educational development in Ukraine and abroad” are included into the collection of scientific articles. The conference is organized in cooperation with Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages and held in Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages, October 26-27 2012.

For scientists, teachers, doctorates, graduate students, students of teacher training institutions, practitioners of education system.

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.).
Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”
(протокол № 1 від 27.09.2012 р.)

ISSN 2077-1827
© Кафедра педагогіки ДВНЗ ДДПУ

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України

від 27.05.2009 р. № 1-05/2
від 08.07.2009 р. № 1-05/3
від 14.10.2009 р. № 1-05/4
від 18.11.2009 р. № 1-05/5
від 16.12.2009 р. № 1-05/6
від 10.02.2010 р. № 1-05/1
від 10.03.2010 р. № 1-05/2

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузі науки	Дата затвердження
276	Гуманізація навчально-виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

Словники	1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с. 2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.
Атласи	1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.
Законодавчі та нормативні документи	1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи). 2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.
Дисертації	1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.
Автореферати дисертацій	1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвєсерів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38. 2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14—17. 3. Вальман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Вальман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39—61.
Електронні ресурси	1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Мп / 700 МВ. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000. — Назва з контейнера. 2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm 3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html . — Заголовок з екрана.

ВИЩА ШКОЛА

Бабенко Н.

- кандидат педагогічних наук, Південний федеральний університет (Ростов-на-Дону, Росія)

УДК 37.046.16

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОСВИТНЬОЙ ТРАЕКТОРИИ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСВИТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

Автор обґрунтовує і характеризує умови, дотримання яких підвищує ефективність розвитку соціально-особистісної компетентності студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін

Ключові слова: соціально-особистісна компетентність педагогічні дисципліни, індивідуальна освітня траєкторія.

Бабенко Н.

- кандидат педагогических наук, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия)

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА¹

Автор обосновывает и характеризует условия, соблюдение которых повышает эффективность развития социально-личностной компетентности студентов в процессе изучения педагогических дисциплин

Ключевые слова: социально-личностная компетентность педагогические дисциплины, индивидуальная образовательная траектория.

Babenko N.

- Ph.D., Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia)

IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL LEARNING PATHS AS A CONDITION OF SOCIAL PERSONAL COMPETENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The author substantiates and characterizes the conditions, compliance with which increases the efficiency of the development of personal and social competence of students in the study of pedagogical subjects.

Keywords: social and personal competence of teaching discipline, individual learning paths.

¹ Стаття подготовлена при государственной поддержке РФНФ, проект № 12-06-00834

В педагогических исследованиях стало обоснованным положение о том, что профессионально-личностное самоопределение педагога представляет собой целостный, непрерывный и культуротворческий процесс, организуемый на основе интеграции профессионального и личностного самоопределения в единое целое посредством идентификации себя педагогом в профессии на основе осознания и проявления своей внутренней целостности, своего истинного «Я», его обогащения посредством «вхождения» в профессионально-педагогическую культуру общества.

Авторы лично-ориентированных образовательных концепций (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.), раскрывая механизм развития и саморазвития личности, обращаются к одному из фундаментальных понятий — «личностным функциям» - тем проявлениям человека, которые и реализуют феномен «быть личностью», позволяют ему самореализоваться.

Личностное развитие можно рассматривать через понятие «самоактуализация», которое введено Л. Маслоу (human potential movement), с его точки зрения, основной предпосылкой такого развития является удовлетворение базовых потребностей, известную иерархию которых он строил. Когда личность успешно обучена справляться с этими потребностями по мере их возникновения, ее энергия все более готова освободиться для самоактуализации [2].

Способны к самоактуализации, по его мнению, люди, обладающие следующими чертами:

Более адекватное по сравнению с обычными людьми восприятие реальности и соответствующие этому восприятию отношения к реальности.

- Эти люди предпочитают неприятную действительность иллюзиям,

- Высокая степень принята себя, других, в том числе различных сложностей человеческой натуры.

- Спонтанность, Способность действовать по внутреннему побуждению, самопроизвольно.

- Высокая степень автономии, способность оставаться верным своей цели перед лицом больших трудностей.

- Сфокусированность на проблемах вне себя,

- Постоянная способность по-новому видеть обычные вещи.

- Чувство принадлежности ко всему человечеству.

- Способность устанавливать тесные эмоциональные отношения с людьми.

- Высокоразвитое чувство этического чувства юмора.

- Креативность, избирательность в своей области, а не простое следование установленному пути.

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К.: Наша культура і наука, 2006. — 560 с. 2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства: монографія / Ю. В. Бондар. — К.: Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.
Два автори	1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К.: Прецедент, 2006. — 93 с. 2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів: Растр-7, 2007. — 375 с.
Три автори	1. Мацько Л. І. Стилїстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К.: Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.
Чотири автори	1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К.: НДІ "Укрупромпродуктивність", 2006. — 106 с. 2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу: підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздев, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогач, М. М. Сердюк. — К.: Вища освіта, 2006. — 478 с.
П'ять і більше авторів	1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцишина І. М. і др.]; под ред. Г. С. Никифорова. — Х.: Гуманитар. центр, 2007. — 510 с. 2. Формування здорового способу життя молоді: навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К.: Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.
Без автора	1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клос]. — К.: Грані-Т, 2007. — 119 с. 2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти: навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К.: Знання, 2005. — 311 с. 3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К.: Кн. Палата України, 2007. — 60 с.
Багатотомний документ	1. Межгосударственные стандарты: каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов: НПП «Леонорм-Стандарт», 2005. — (Серия «Нормативная база предприятия»). Т. 1. — 2005. — 277 с. 2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К.: НТУУ «КПІ», 2006. — 125 с.
Матеріали конференцій, семінарів	1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій: зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ: Навч. кн., 1999. — 215 с. 2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу: матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х.: Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.

ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони гадаються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, *, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення, повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом "Рис." і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише "Продовження табл....", або "Завершення табл....".

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 "Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання". Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовка (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

Психологія : підруч. для вузів.

Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.

Наприклад: Волинець І. М. Кращі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище, ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали, прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище, ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали, прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

Наприклад: Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/1/statti/2kaban/2kaban.htm>

Універсальною здатністю к виявленню, раскрытию и определению своих существующих сил является самореализация, как функция личности. Критериями уровня развития функции самореализации личности является степень сформированности ее ведущих компонентов: мотивационно-оценочного, эмоционально-волевого, деятельностно-практического.

Качественные характеристики и функции самореализации проявляются:

- в самостоятельности как универсальной способности к планированию, регулированию, целенаправленности своей деятельности, к рефлексии себя и других;

- свободе как универсальной способности личности к автономному поведению (свободе выбора, действия, решения), саморегуляции, воле и межсубъектному взаимодействию;

- творчестве как универсальной способности к концентрации творческих усилий, креативности в деятельности, независимости в суждениях и ответственности за свои действия и поступки.

Мы убеждены, что назрела необходимость поставить в центр вузовской образовательно-воспитательной системы педагогическую поддержку деятельности студента по моделированию образа своей настоящей и будущей жизни, концепции жизни, проектированию жизненного плана, личностного и карьерного роста в избранной профессии. Но для этого надо изменить цель и тип высшего образования, вузовскую среду, технологии образования и критерии оценки его качества и результатов. [1]

Самореализация личности будущего педагога рассматривается как сознательное развитие индивидом своих физических, психических, творческих сил, нравственных качеств, интеллектуальных и социальных способностей с целью достижения идеального образа. «Это способ «встраивания себя» в социокультурный процесс, в общество, это средство сохранения самобытности, человеческого достоинства, индивидуальной свободы, развития творческой индивидуальности». Деятельность студента направляется на формирование, утверждение и развитие своей индивидуальности, своего характера и способностей.

Благодаря индивидуальности, человек творчески проявляет себя, становится субъектом исторической, гражданской и личной жизни. Индивидуальность педагога Г.А. Сухобская рассматривает как выражение неповторимости, самобытности личности учителя в труде, индивидуальное профессиональное мировоззрение. Индивидуальность, целостность профессионала наиболее ярко проявляются тогда, когда она сочетается с высокой духовностью, гуманистической направленностью. Творческая индивидуальность проявляется как высшая характеристика профессионального творчества [4].

Индивидуальность (от лат. *individuum* – неделимое, особь) – неповторимое своеобразие психики каждого человека, осуществляющего свою деятельность в качестве субъекта развития обществу-исторической культуры. Индивидуальность дает возможность проявиться человеку как свободному, независимому существу (И. Кант). В индивидуальности человека скрыт источник его деяний. Индивид, у которого развита индивидуальность, полностью опирается и надеется на свои силы, он не только свободный, но и самостоятельный человек. Человеческая индивидуальность рассматривается как высокий уровень развития человека в онтогенезе. Такого индивида К. Роджерс назвал «полноценно функционирующим человеком» для обозначения людей, которые используют свои способности и таланты, реализуют свой потенциал и движутся к полному познанию себя и сферы своих переживаний.

Указанные положения стали основанием для разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий развития социально-личностной компетентности студентов в процессе изучения педагогических дисциплин.

Студентам предлагалась модель социально-личностной компетентности во взаимосвязи компонентов: *ценностно-смыслового, содержательно-информационного, эмоционально-волевого, деятельностно-практического, коммуникативного, результативно-оценочного*. Студенты разрабатывали программы личностно-профессионального саморазвития по определенной схеме: *мои ценности; мои цели; моя Я-концепция; моя перспектива (стратегия); мои задачи развития (тактика): когнитивные, личностные и т. п.; мои действия*.

Ценности: развитие и расширение системы ценностных ориентаций личности как системы морально-этических принципов, детерминирующих деятельность.

Цели: развитие потребности к самоактуализации и самореализации, развитие положительной мотивации к профессиональной деятельности и повышению своего мастерства, самореализация.

Я-концепция: развитие и углубление адекватного и целостного представления о себе, укрепление позитивной Я-концепции, адекватное формирование Я-концепции учителя, укрепление адекватной профессиональной самооценки, укрепление позитивной защищенности.

Перспектива: Определение направлений и перспектив дальнейшего профессионально-личностного становления. Прогнозирование карьерного роста и «творение» собственной профессиональной биографии.

Задачи развития: активизирование развития ценностно-смысловой и когнитивной сферы как способности к осмыслению

образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayapina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

Перш ніж подати статтю до друку, уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори формують статті згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні бути відповідні, шрифти, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам, опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Стежте за тим, у якому вигляді ви подасте свою статтю. Дуже важко працювати з невідповідними статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавішу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо, прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

25 Ключові слова

Російською мовою

31 1-й автор (прізвище та ініціали)

32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

33 Переклад назви статті

34 Реферат (анотація)

35 Ключові слова

Англійською мовою

41 1-й автор (прізвище та ініціали)

42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

43 Переклад назви статті

44 Реферат (анотація)

45 Ключові слова

Зразок

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с.
2. 52
- 11 укр
- 12 Саяпіна С. А.
- 13 Коркішко О. Г.
- 14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**
- 15 120 – 124
- 16 5
- 17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.
- 18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.
- 19 УДК 378. 147-057. 87
- 21 Саяпіна С. А.
- 22 Коркішко О. Г.
- 23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**
- 24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.
- 25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.
- 31 Саяпіна С. А.
- 32 Коркішко Е. Г.
- 33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**
- 34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного

явлений окружающего мира. Рефлексия собственной деятельности, личностного опыта.

Действия: совершенствование имеющихся профессиональных умений, навыков, корректировка способов деятельности на основе интериоризации новой информации; рефлексия профессионально-личностного становления.

В процессе создания программы индивидуальной траектории саморазвития студенты использовали технологию самопроектирования (М.М. Поташник), которую можно представить в следующем виде:

1. самодиагностика, проблемный анализ собственной деятельности и личности, фиксация проблем и их причин;
2. формирование общей концепции «Я в будущем»;
3. выбор стратегии саморазвития, перехода в новое состояние, основных направлений работы над собой, этапов и рубежей;
4. конкретизация ближайших целей (ожидаемые результаты);
5. составление плана действий по саморазвитию [3].

Осуществление процедуры *самодиагностики* оказывается сложным делом, поскольку здесь мы сталкиваемся с многообразием методик оценивания и достаточно сложной методикой анализа результатов. Здесь мы предлагали студентам различные опросники, карты самооценки, рефлексии. Процедура самодиагностики является продуктивной деятельностью, она включает все аспекты жизненного и профессионального бытия студента, имеет развивающую направленность. Альтернативными методиками изучения служили: прямые наблюдения со стороны преподавателей, интервью, описание отношений, творческие работы и др.

Второй блок *самопроектирования* включает содержание и средства развития «Я-концепции». Работа студентов по формированию и развитию «Я – концепции» велась в нашем опыте в следующих направлениях:

- осознание представлений студентов об особенностях их характера, потребностях, мотивах, способностях;
- помощь студентам в осознании их социально-личностной компетентности, склонностей, интересов и способностей;
- расширение сферы мыследеятельности студентов в направлении их профессионально - личностно самоопределения.

Указанные направления помогли студенту в создании «проекта» личностно-профессионального роста. Проект личностно-профессионального роста, с одной стороны, являлся результатом самопознания и самоопределения, а с другой стороны, - необходимым условием самоорганизации и самореализации в контексте развития социально-личностной компетентности.

Для того чтобы указанные процессы стали доминантными в развитии социально-личностной компетентности как составляющей

професійно-личностного саморозвиття майбутнього вчителя необхідна організація трьох груп умов:

1. осознание личностью целей, задач и возможностей своего развития и саморазвития;

2. участие личности в самостоятельной и творческой деятельности, определенный опыт успеха и тренинг достижений;

3. адекватные стиль и методы внешних воздействий: условий деятельности и уклада жизнедеятельности.

При составлении индивидуальной траектории развития социально-личностной компетентности в процессе изучения педагогических дисциплин необходима была поддержка студентов, как в ее составлении, так и в реализации. Так, в процессе *самодиагностики* поддержка студентов заключалась в следующем:

– углубление представлений студентов об особенностях их характера, потребностях, мотивах, способностях;

– помощь в осознании их профессиональных склонностей, интересов и способностей;

– расширение сферы мыследеятельности студентов в направлении их личностно-профессионального самоопределения;

– побуждение к самопознанию, самоопределению, саморазвитию.

В процессе «строительства» *практической деятельности* студенты консультировались по вопросам структурирование образа «Я-педагог»; выбор средств саморазвития, самоактуализации, самоопределения.

Рефлексивная деятельность студента требовала:

- обсуждения вопросов личностно-профессионального саморазвития с курсниками;

- обмена опытом индивидуальной деятельности на практических занятиях, в творческих группах и т.д.

В процессе педагогической поддержки студентов в реализации ими индивидуальных программ личностно-профессионального роста мы руководствовались следующими принципами:

– принцип осознанной перспективы («сделай себя сам»), согласно которому каждый имеет возможность активно участвовать в собственном образовании и саморазвитии;

– принцип гибкости системы саморазвития, согласно которому содержание и пути личностно-профессионального саморазвития соответствуют возможностям и уровню притязаний личности;

– принцип индивидуального обучения, реализация которого приводит к возникновению между студентами атмосферы сотворчества, взаимообогащения, что стимулирует личностное развитие будущего педагога.

Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статті, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів унеможливає подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згоргання інформації. – К., 2007.–71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше ніж 1/2 рядки)

19 Індекс УДК.

Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно із затвердженим прейскурантним бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською, англійською (якщо вони є у виданні)

Українською мовою

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

23 Переклад назви статті

24 Реферат (анотація)

(О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формування цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підрастаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Роблячи підсумки зі сказаного, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К.: Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка: учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр.: в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління: навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с.; іл.
4. Основи національного виховання: концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін.; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К.: Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К.: Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр.: в кінці розділів.

В условиях опытно-экспериментальной работы мы реализовали индивидуально-личностный подход к студентам каждого уровня социально-личностной компетентности. При анализе результатов развития социально-личностной компетентности студентов в процессе изучения педагогических дисциплин необходимо было проследить изменение ее структуры и дать качественную характеристику уровня ее развития.

При анализе результатов развития социально-личностной компетентности студентов в процессе изучения педагогических дисциплин необходимо было проследить изменение ее структуры и дать качественную характеристику уровня ее развития.

Наше исследование показывает, что динамика изменений в развитии социально-личностной компетентности студентов связана, прежде всего, с развитием *ценностно-смыслового отношения* будущих педагогов к профессиональной деятельности, что проявляется как в отношении к изучению педагогических дисциплин, так и к своему личностно-профессиональному становлению. В процессе изучения педагогических дисциплин с широким использованием педагогических ситуаций, имитирующих профессиональную деятельность учителей, происходят изменения в сознании личности: ее ценностях, потребностях, мотивах, интересах, установках, позициях, личностных смыслах. Формируется позитивная «Я-концепция» педагога, устанавливаются интегративные связи между основными компонентами социально-личностной компетентности, в результате чего профессионально-личностное становление будущих специалистов в области образования становится более продуктивным.

Но наиболее продуктивно, как показало исследование, в ситуации концептуально обоснованной системы развития социально-личностной компетентности студента в условиях организации целенаправленного изучения педагогических дисциплин развивалась смыслообразующая компонента социально-личностной компетентности, что нашло отражение *в развитии потребности в личностной и профессиональной самореализации, проявлении чувства собственного достоинства, обогащении представлений о требованиях к деятельности педагога в современных условиях образования в России, развитии положительного отношения к педагогической деятельности, реализации программ индивидуально-творческого саморазвития.*

Анализ изменений в уровне профессионально-личностного становления будущих учителей также показал, что они были связаны с изменением ценностей и мотивации их учебно-познавательной, проектной, исследовательской деятельности; повышением самооценки большинства студентов; повышением результатов исследовательской работы; владением методами самоутверждения и рефлексии.

Позитивная динамика развития социально-личностной компетентности в экспериментальной группе получена вследствие ряда обстоятельств, выступающих педагогическими условиями.

В качестве условий, повышающих эффективность развития социально-личностной компетентности студентов в процессе изучения педагогических дисциплин, как показало исследование, выступают следующие:

– усиление ценностно-смысловых функций педагогической информации и педагогической деятельности, что связано с овладением широкими социально-профессиональными знаниями, которые должны давать будущему учителю системные знания о человеке как субъекте образовательного процесса, о гуманистической направленности современного образования;

– актуализация у будущих педагогов субъектной позиции в педагогической деятельности: установки-мотивации на развитие чувства собственного достоинства и личной ответственности как качеств, определяющих их профессионально-личностное становление, саморазвитие, самовоспитание;

– усиление поисковой, проблемно-исследовательской направленности изучения педагогических дисциплин в плане решения проблем, относящихся как к содержанию будущей педагогической деятельности, так и к развитию своей социально-личностной компетентности;

– использование современных образовательных технологий, ориентированных на развитие ценностных ориентаций, знаний и умений профессионально-личностного саморазвития, самовоспитания, самопознания, самоутверждения, индивидуально-творческого самоопределения;

– организация совместной деятельности и сотрудничества студентов и преподавателей в различных формах (деловые, ролевые игры, дискуссии, ситуации выбора, творческое проектирование, решение проблемных задач);

– организация индивидуально-творческого опыта студентов, направленного на актуализацию готовности реализовать свой творческий потенциал в практической деятельности, что связано с разработкой инновационных проектов, направленных на повышение качества современного образования;

– педагогическое стимулирование и поддержка деятельности студентов с целью повышения потребности и способности к самоизучению, саморефлексии и развитию навыков саморегуляции, в реализации индивидуальной траектории социально-личностно-профессионального саморазвития.

Література

1. Бондаревская Е.В. Влияние глобализационных процессов на развитие образования в России. Международная научно-практическая конференция «Лингвистика, лингводидактика и межкультурная коммуникация: теория и практика». – Таганрог «ТГПИ», 2012

ВРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

Омельченко С.

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

Традиції селища та школи як системоутворюючий компонент формування здорового способу життя

У статті доведено необхідність створення системоутворюючого компонента формування здорового способу життя. На думку автора, таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, традиції, системоутворюючий компонент.

Омельченко С.

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

ТРАДИЦИИ ПОСЕЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции поселка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

Omelchenko S.

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevchenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITIONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

Keywords: healthy way of life, traditions, system-forming component.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення системоутворюючого компонента. На нашу думку, таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природі середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

Оплата за 1 сторінку – 15 гривень.

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївні Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E-meil: nauka2004@rambler.ru (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); tomaluda@mail.ru (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

Тел.: (06262) 3-98-16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellect-invest.org.ua

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто після внесення оплати в розмірі 25 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 25 грн.

2. Маслоу А. Самоактуализация. // Психология личности. Тексты. – М: 1982.
3. Пригожин А.И. Нововведение: стимулы и препятствия. - М: 1989
4. Третьяков П.И. Профессиональная жизнеспособность и компетенция педагогов-руководителей как показатели качества образования // Педагогическое образование и наука. – 2004. - №2.

Бартків О.

- аспірант кафедри педагогіки Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 371

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

Стаття присвячена проблемі особистості майбутнього вчителя та спеціалізації педагогічної діяльності. Особистість вчителя і його професійна підготовка завжди посідала одне з центральних місць у системі педагогічної освіти. В статті відображені загальнопрофесійні вимоги, які передбачають володіння сукупністю відповідних якостей особистості, педагогічними знаннями й уміннями, необхідними для успішної професійної діяльності.

Ключові слова: особистість, педагогічна спрямованість, професійно-педагогічна спрямованість, педагогічна майстерність.

Бартків О.

- аспірантка кафедри педагогіки Горлівського інституту іноземних мов ГВУЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ПРОФЕСИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Статья посвящена проблеме личности будущего учителя и специфике педагогической деятельности. Личность учителя и его профессиональная подготовка всегда занимала одно из центральных мест в системе педагогического образования. В статье отражены общепрофессиональные требования, которые предусматривают владение совокупностью соответствующих качеств личности, педагогическими знаниями и умениями, необходимыми для успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: личность, педагогическая направленность, профессионально-педагогическая направленность, педагогическое мастерство.

Bartkiv O.

- Post-graduate student, Horlivka Institute of Foreign Languages,
Donbass State Pedagogic University

PROFESSIONALLY-PEDAGOGICAL ORIENTATION IN THE STRUCTURE OF THE TEACHER PERSONALITY

The article is devoted to the problem of future teachers and specific educational activities. Teacher personality and his training always occupied a central place in the system of teacher education. The article reflected general professional which include possession of a set of relevant personality traits, pedagogical knowledge and skills necessary for successful professional activity.

Keywords: personality, teaching-oriented, professional and pedagogical orientation

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Від якості системи професійної підготовки вчителя, її інтенсивності і мобільності залежить майбутнє країни, бо соціально-ціннісний, суспільно-історичний досвід, вироблений наукою і практикою, в значній мірі акумулюється в особистості педагога. Як і б форми не приймала освіта, завжди найважливішою фігурою буде вчитель. Результати численних досліджень свідчать, що ні підручники, ні навчальні засоби не мають такого впливу на учня, як особистість і майстерність учителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, котрим присвячується означена стаття. Останнім часом було опубліковано багато наукових праць присвячених питанню підвищення якості професійної підготовки учителів (Б.Ананьєв, Л.Божович, В.Гриньова, Л.Заніна, І.Зязюн, Н.Кузьміна, О.Лентьєв, А.Макаренко, А.Маркова, Л.Мітіна, С.Рубінштейн, В.Сластьонін, В.Сухомлинський, К.Ушинський).

Формулювання цілей статті (постановка завдання) Метою даної статті є обґрунтування важливості формування професійної спрямованості, педагогічної майстерності, володіння сукупністю відповідних якостей особистості необхідних для успішної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Утворення та розвиток незалежної української держави зумовило необхідність реформування системи освіти. Основні шляхи оновлення освіти у новому тисячолітті визначені положеннями Закону України „Про освіту”, Концепції педагогічної освіти, цільової комплексної програми „Вчитель” і передбачають відтворення інтелектуального потенціалу народу; забезпечення можливості для саморозвитку людини; підготовку молоді до інтеграції в суспільство; професійну адаптацію фахівця

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.). Свідомство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: серія КВ № 8844 09.06.2004 р., видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім'я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинне відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.

Посилання на роботи, що не публікувались, неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Будз I.

ОСОБЛИВОСТІ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ТА ПІДТРИМКИ ОКРЕМОЇ
КАТЕГОРІЇ ОБДАРОВАНИХ І ТАЛАНОВИТИХ ШКОЛЯРІВ
ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ246

в умовах трансформації суспільного устрою та формування його професійної мобільності та конкурентоспроможності. У всіх ланках освіти, і особливо у вищій педагогічній школі, необхідно здійснювати рішучі кроки, спрямовані на залучення кожної особистості до самостійної діяльності з оволодіння знаннями. Це – головне питання з погляду перспективи розвитку українського суспільства. „В Україні, – наголошується в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, – повинні забезпечуватися прискорений, випереджувальний інноваційний розвиток освіти, а також створюватися умови для розвитку, самоствердження і самореалізації особистості”, крім цього, цей державний документ орієнтує вчителів на „формування навичок самоосвіти особистості” [11, с.4-6]. Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття) орієнтує вчителів на збагачення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації [3].

Учитель – не лише професія, суть якої транслювати знання, а висока місія створення особистості, утвердження людини в людині. У зв’язку з цим мета педагогічної освіти може бути представлена як безперервний загальний та професійний розвиток вчителя нового типу, якого характеризують:

- висока громадянська відповідальність і соціальна активність;
- любов до дітей, потреба і здатність віддати їм своє серце;
- справжня інтелігентність, духовна культура, бажання і вміння працювати разом з іншими;
- високий професіоналізм, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень;
- потреба в постійній самоосвіті і готовність до нього;
- фізичне і психічне здоров’я, професійна працездатність.

Високе призначення вчителя висуває до нього настільки ж високі вимоги. Це розуміли видатні педагоги минулого, розуміють це і наші сучасники.

На думку, Гельвеція, людина, що взяла на себе обов’язки навчати інших, не маючи для цього глибоких знань, поводить себе аморально. Вчитель має бути носієм глибоких і всебічних знань.

За визначенням К.Ушинського, учитель навчає до тих пір, поки вчитися сам. Як тільки він перестає вчитися, в ньому вмирає вчитель. Знати психологію дітей, цікавитися їх внутрішнім світом, вивчати їх індивідуальні здібності.

А. Макаренко вважав, що педагог повинен бути патріотом, громадянином своєї Вітчизни, активним носієм моральних переконань.

На думку В.Сухомлинського, вчитель повинен бути великим гуманістом, любити дітей, розуміти, “щоб стати справжнім вихова-

телем дітей, треба віддати їм своє серце”. Він висуває такі вимоги до вчителя:

– вчителю необхідно володіти великою працездатністю, витримувати дію сильних подразників і вміти концентрувати свою увагу, бути завжди активним, бадьорим, зберегти протягом усього робочого часу високий загальний та емоційний тонус, бути здатним швидко відновлювати сили;

– вчитель повинен бути стриманим, виявляти терплячість, врівноваженість, зібраність, відрізнятися чіткістю дикції, виразністю викладу думки;

– вчителю треба мати високий темп виконання роботи, приступати до вирішення поставлених завдань «без розгойдування», швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, бути здатним до експромту, швидко звикати до нової обстановки, встановлювати контакти, невимушено почувати себе в колі незнайомих і мало-знайомих людей.

Існує досить великий перелік тих особистісних якостей, якими, на думку різних дослідників, повинен володіти учитель. Навряд чи можна визначити якісну своєрідність особистості вчителя на основі їх з'єднання. Критикуючи точку зору деяких психологів, що бачать в особистості лише окремі риси і шукають якісь «кореляції» – зв'язки між проявом цих рис. С.Рубинштейн застерігав також від іншої крайності – розглядати єдність особистості як якусь аморфну цілісність, перетворюючи її вигляд на безформну туманність. Цілісність особистості передбачає її структурну єдність, наявність тих системних властивостей, які об'єднують всі інші і є підставою її цілісності [13].

За визначенням, С.Гончаренка, особистість - особа - у широкому розумінні – конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей; у вужчому, філософському розумінні – індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства. Поняття “особистість” не слід цілком отожднювати з поняттями “індивід” (одиничний представник людського роду) та “індивідуальність”(сукупність рис, що вирізняють даного індивіда від усіх інших). З точки зору педагогіки і психології особистість – це певне поєднання психічних (включаючи психофізіологічні і соціально-психологічні) властивостей: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги, емоційно-вольової сфери). Особливе значення процес розвитку особистості набуває в підлітковому віці, коли підліток чи юнак починає виділяти себе як об'єкт самопізнання й самовиховання. Система освіти України передбачає розвиток особистості дитини, підлітка, юнака, демократизацію та гуманітариза-

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

Адамович І. ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	178
Башкирова Ю. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА	185
Галушка Г. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ АНГЛОМОВНИХ КАЗОК	193
Каравасєва В. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАЗІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТАРШОКЛАСНИКІВ	199
Поченюк Я. БІЛІНГВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ І МЕТОД СЛІЛ ЯК КЛЮЧОВІ ПРИНЦИПИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	205
Сіроїзко С. САМООЦІНКА ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ХРИСТИЯНСЬКОЇ ЕТИКИ	210
Чобітько В. ДО ПРОБЛЕМИ УКЛАДАННЯ ТЕСТУ ДЛЯ КОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ МОВЛЕНСЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ЧИТАННІ	217

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Бельмаз Я. ВЗАЄМОСПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ (ДОСВІД США ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ)	226
Бойко В. СТАНДАРТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	234
Борін К. ВІДОБРАЖЕННЯ ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ В ОСВІТНІХ РЕФОРМАХ ФЕДЕРАТИВНОЇ РЕСПУБЛІКИ НІМЕЧЧИНИ	241

Маслов Ю.	
АНГЛОЯЗЫЧНОЕ СТРАНОВЕДЕНИЕ В ВОЕННОМ ВУЗЕ: ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ГИПЕРТЕКСТУАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИНГВОГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	91
Медведовська Т.	
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА	99
Новожилова Н.	
ВИКОРИСТАННЯ «НЕФОРМАЛЬНОЇ» ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ІНФОРМАЦІЇ ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ	102
Плахотнік О., Плахотнік О.	
МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	109
Прокоф'єва М.	
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ОБУЧЕННЯ	118
Раскалінос В.	
ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ НА ЗАСАДАХ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПАРАДИГМИ	125
Самохвалова С.	
В УМОВАХ СМІСЛОУТВОРЮВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	132
Сас Н.	
НОВІ ТЕНДЕНЦІЇ У СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	141
Саяніна С.	
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ОСВІТИ	148
Семігінівська Т.	
ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ПЕРЕКЛАДАЧА	158
Фефілова Т.	
ВИХОВНА РОБОТА У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	166
Халимон І.	
АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ НА ЗАНЯТТЯХ З КРАЇНОЗНАВСТВА.....	171

цію навчально-виховного процесу в усіх типах навчальних закладів. Відбувається зміна мети виховання й навчання, в ролі якої виступає не сукупність знань, умінь, навичок, а вільний розвиток особистості людини. В цих умовах на перший план виступає формування базової культури особистості, усунення в структурі особистості протиріччя між технічною й гуманітарною культурою, подолання відчуження людини від політики та забезпечення її діяльного включення в нові соціально-економічні умови життя суспільства [1, с. 243].

У структурі особистості вчителя особлива роль належить професійно-педагогічній спрямованості, яка на думку В.Сластьоніна, утворює каркас, що скріплює і об'єднує всі основні професійно значущі властивості особистості педагога [12].

Професійна спрямованість особистості вчителя включає інтерес до професії вчителя, педагогічне покликання, професійно-педагогічні наміри і схильності. Основою педагогічної спрямованості є інтерес до професії вчителя, який знаходить своє вираження в позитивному емоційному ставленні до дітей, до батьків, педагогічній діяльності в цілому і до конкретних її видів, в прагненні до оволодіння педагогічними знаннями й уміннями. Педагогічний покликання на відміну від педагогічного інтересу, який може бути і споглядальним, означає схильність, що виростає з усвідомлення здібності до педагогічної справи.

Наявність або відсутність покликання може виявитися тільки при включенні майбутнього вчителя в навчальну або реальну професійно-орієнтовану діяльність. Тим часом суб'єктивне переживання покликання до виконуваної або навіть вибраної діяльності може виявитися досить значущим фактором розвитку особистості: викликати захопленість діяльністю, переконаність у своїй придатності до неї. Професійна спрямованість розглядається, як правило, як система домінуючих мотивів: інтересів, потреб, схильностей, які спонукають до професійної діяльності. Відзначаючи провідну роль педагогічної спрямованості у становленні педагога та здійсненні професійної діяльності, А.Маркова справедливо стверджує, що вона «визначає систему базових відносин людини до світу і самому собі, смислова єдність її поведінки і діяльності, створює стійкість особистості, дозволяючи протистояти небажаним впливам ззовні або зсередини, є основою саморозвитку і професіоналізму, точкою відліку для моральної оцінки цілей і засобів поведіння» Провідними умовами становлення професійно-педагогічної спрямованості особистості є відкриття нею свого педагогічного покликання і формування професійно-ціннісних орієнтацій [9, с.41].

Педагогічні покликання традиційно розглядаються як схильність, що виростає з усвідомлення особистістю своєї здатності до педагогічної діяльності В.Сластьонін виокремлює пріоритетне значення

професійно-ціннісних орієнтацій, визначаючи їх як стрижень особистості вчителя, системний компонент професійної культури, що детермінує готовність до освітньої діяльності відповідно до високих духовних цінностей. Дослідник пов'язує цінності педагогічної діяльності з можливістю задоволення матеріальних, духовних потреб учителя й класифікує цінності в такий спосіб: цінності, що сприяють утвердженню вчителя в суспільстві; цінності, що впливають на розвиток комунікативної культури; цінності, що ведуть до самовдосконалення; цінності самовираження; цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитамі [12].

Професійно-педагогічну спрямованість учителя доцільно розглядати в контексті спрямованості особистості. У загальнопсихологічних теоріях особистості спрямованість виступає як якість, що визначає її психологічний склад. У різних концепціях ця характеристика розкривається по-різному: на думку С.Рубінштейна як «динамічна тенденція», за визначенням О.Леонтьєва «смыслоу-ворювальний мотив», Б.Ананьев трактує як «основну життєву спрямованість», за визначенням Л.Божович система стійко домінуючих мотивів. На думку Л.Мітіної, «педагогічна спрямованість» - це система ціннісних орієнтацій, яка задає ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості педагога, що спонукає вчителя до її утвердження в педагогічній діяльності й спілкуванні [10, с. 67].

Розгляд проблематики ціннісних відносин у педагогічній системі безпосередньо пов'язаний з розвитком культури особистості [7].

Педагогічна культура в реальному педагогічному процесі виявляється в єдності із загальнокультурними й моральними проявами особистості педагога, єдність яких утворює його гуманістичну (загальну) культуру. На думку В.Гриньової, педагогічна культура майбутнього вчителя розглядається як діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей і цінностей-мотивів, цінностей-знань, технологічних цінностей, цінностей-властивостей, цінностей-відношень. Вони є свого роду осями координат, що визначають модель педагогічної культури, спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному й особистісному просторі діяльність учителя. Стрижневий компонент педагогічної культури – педагогічна майстерність, яка передбачає синтез розвинутого психолого-педагогічного мислення, професійно-педагогічних знань, навичок і вмінь, емоційно-вольових засобів виразності, що дають змогу педагогові успішно вирішувати навчально-виховні завдання. Педагогічна майстерність розглядається як високий рівень оволодіння педагогічною діяльністю, який досягається на основі глибоких професійних та загальних знань, певного досвіду, умінь та навичок і творчого підходу, що забезпечує її успішність. Досягнення педагогічної майстерності обумовлюється наявністю у педагога комплексу професійних знань, широкого кругозору, сфор-

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

Бабенко Н. РЕАЛІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ	3
Бартків О. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА	11
Безносюк О. ПІДГОТОВКА КАДРІВ В ГАЛУЗІ НАНОТЕХНОЛОГІЙ: СЬОГОДЕННЯ ТА МАЙБУТНЄ	18
Боркач Є. ВПЛИВ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ НА ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ УГОРСЬКИХ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	26
Бурець Ю. КРЕАТИВНОСТЬ В СИСТЕМЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПЕДАГОГІЧЕСКОГО ПРОЦЕССА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	33
Гребінь Т. ДІАГНОСТИКА ОСВІТНІХ СЕРЕДОВИЩ УСТАНОВИ ВИЩОЇ ОСВІТИ	42
Долматова М., Ярешко В. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	49
Джура С. СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ (В ЗАСТОСУВАННІ ДО УКРАЇНИ) ФІЛОСОФСЬКИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ	56
Кобзева Н. К ВОПРОСУ МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	67
Лошковская А. МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ОРГАНІЗАЦІЇ І ЗДІЙСНЕННЯ НАУКОВО- ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	70
Марченко Г. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ: СУТНІСТЬ КОМПЕТЕНЦІЇ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ	78

(SNAP)), яка популяризує освітню політику з питань обдарованих, надає навчальне забезпечення для вчителів і здібних учнів, а також заохочує до професійного росту педагогів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, по-перше, підсумовуючи вище викладений матеріал, ми розуміємо, що проблема ідентифікації окремих категорій обдарованих школярів Великої Британії є складною і потребує подальшого дослідження. По-друге, ми визначили, що до окремої категорії обдарованих школярів у Великій Британії відносять шість окремих груп. Крім того, у звіті «Європейської агенції з питань розвитку освіти для задоволення особливих потреб» 2009 року щодо освітньої політики та забезпечення обдарованих учнів країн Європи Велика Британія, а саме Уельс і Шотландія, згадується серед семи європейських країн, які включають до когорти обдарованих учнів із особливими освітніми потребами на законодавчому рівні. Ми дозволимо собі вважати це ексклюзивною практикою, адже «учні з особливими освітніми потребами зазвичай асоціюються з труднощами у процесі навчання, а не винятковими здібностями» [6, с. 23]. По-третє, у Великій Британії існують програми підтримки педагогів, які працюють з окремими категоріями обдарованих, та безліч ресурсів для вище зазначеної категорії учнів.

Література

1. Attfeld R. Developing a Gifted and Talented Strategy: Lessons from the UK Experience / R. Attfeld. – Berkshire: CfBT Education Trust, 2009. – 27 p.
2. Campbell R. J. The English Model of Gifted and Talented Education: policy, context and challenges. / R. J. Campbell, D. Eyre, R. D. Muijs, J.G.A. Neelands, W. Robinson. – Coventry: National Academy for Gifted and Talented Youth, 2004.
3. England's National Programme for Gifted and Talented Education: Plans and Reforms for 2007-2010 [Електронний ресурс] / Т. Драчур Режим доступу : http://www.spanglefish.com/mariessite/Documents/.../906_world_conference.doc.
4. Eyre D. The English model of gifted education / L. V. Shavina (ed.) // International Handbook on Giftedness. – Oxford, Springer Science Business Media, 2009. – P. 1045- 1059.
5. Ford D. (2001). A challenge for culturally diverse families of gifted children: forced choices between achievement or affiliation / D. Ford // Gifted Child Today. – 2001. - № 27(3). – P. 26-27,65.
6. Gifted learners. A survey of educational policy and provision /edited by Simona D'Alessio// Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. - 39 p.
7. Warwick I. London Gifted and Talented: a case study in high challenge urban education / I. Warwick // Shavina, L. V. (ed.) International Handbook on Giftedness. – Oxford, Springer Science Business Media, 2009. – P. 1385-1407.

мованої педагогічної свідомості, професійно значущих особистісних якостей та великого досвіду роботи [5]. За визначенням І.Зязюна, педагогічна майстерність – це комплекс якостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога [6]. У якості основного підходу, визначаючи сутність діяльності професіонала-майстра слід розглядати її як професійно цілеспрямовану, індивідуально-творчу та оптимальну. Дослідники вважають, що головними складовими педагогічної майстерності є такі компоненти: професійна спрямованість; професійне знання предмету, методики його викладання; педагогічні здібності; педагогічна техніка [4]. На думку Н.Кузьміна та М. Кухарева, педагогічна майстерність – це найвищий рівень педагогічної діяльності... який виявляється в тому, що за відведений час педагог досягає оптимальних наслідків [8, с. 20].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, основою професіоналізму вчителя вважають педагогічну вмільість - володіння педагогічними вміннями і навичками, що забезпечують грамотну і доцільну організацію педагогічного процесу. Більш високою ступінню професіоналізму є педагогічна майстерність. Педагогічна майстерність є складним багатовимірним і багатоконпонентним поняттям, що включає в себе здатність вчителя ефективно впливати на розум, волю, почуття учнів. Вона, насамперед, пов'язана з особистістю педагога, комплексом якостей, які сприяють забезпеченню високого рівня самоорганізації професійної діяльності.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. / С.У. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 373 с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В.М. Гриньова // Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2000. – 416 с.
3. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ ст.): затверджена Постановою Кабінету міністрів України від 3 листопада 1993 р. №896. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф. Есарева – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974, 1974. – 276 с.
5. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства / Занина Л.В., Меньшикова Н.П. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 288 с.
6. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
7. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебн. пособие / И. Ф. Исаев. - М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
8. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. / Н.В.Кузьмина, Н.В.Кухпрев. – Гомель, 1976.
9. Маркова А.К. Психология труда учителя. / А.К.Маркова – М., 1993.

10. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие / Л. М. Митина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
11. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – №29. – С.4-6.
12. Сластенин В.А. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – С.Пб. : Издательство «Питер», 2000 – 712 с.

Безносок О.

- кандидат педагогічних наук, професор Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)

УДК УДК 378.2

ПІДГОТОВКА КАДРІВ В ГАЛУЗІ НАНОТЕХНОЛОГІЙ: СЬОГОДЕННЯ ТА МАЙБУТНЄ

Обговорюються питання стосовно навчання та підготовки кадрів для нанотехнологій та наноматеріалів, що зараз є одним з головних і пріоритетних завдань на початковому етапі розвитку цього нового науково-технічного напрямку. Відмічається, що систему навчання та підготовки кадрів слід вибудовувати таким чином, щоб в ній органічно поєднувались актуальність, попередні традиції і досягнення вітчизняної наукової школи (науковий спадок) та нові досягнення світової науки. Розглянуто ряд важливих наукових результатів, що відносяться до актуального зараз напрямку створення і дослідження наноматеріалів. Вони підтверджують цінність нашого наукового спадку, який потрібно вивчати і використовувати в процесі навчання та підготовки кадрів для розвитку нанотехнологій та наноматеріалів в Україні.

Ключові слова: нанотехнології, наноматеріали, навчання та підготовка кадрів.

Безносок А.

- кандидат педагогічних наук, професор, професор Военного института Киевского национального университета имени Тараса Шевченко (Київ, Україна)

ПОДГОТОВКА КАДРОВ В ОБЛАСТИ НАНОТЕХНОЛОГИЙ: НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ

(NACE, National Association for Able Children in Education, <http://www.nace.co.uk>), проект NRICH при Університеті Кембріджу (<http://nrich.maths.org>), он-лайн ресурс для педагогів «Інструменти для вчителя», створений організацією «Обдаровані і талановиті школярі Лондона» (www.Londongt.org).

Д. Форд (D. Ford) стверджує, що батьки обдарованих учнів – представників інших культур – потенційно можуть використовувати програми для обдарованих у своїх інтересах, навіть якщо такі програми, як правило, не відображають особливості певних культур. Дослідниця переконана, що батьки повинні брати участь у житті своїх дітей, захищати їхні інтереси, і, найголовніше, співпрацювати із учителями та адміністраторами задля забезпечення якісного навчального середовища шляхом обміну ідеями щодо того, як школа і клас можуть сприяти вихованню різних категорій учнів, реалізуючи різні культурні аспекти через програми і навчальні плани [5]. Тим паче, для реалізації цієї ідеї на даний момент на теренах Великої Британії працюють численні програми, організації та проекти. Організація «Обдаровані і талановиті школярі Лондона» опікується обдарованими і талановитими учнями Лондону, які не мають можливості долучитися до навчального процесу, що спрямований на освіту обдарованої когорти, у зв'язку з соціальними, економічними та культурними факторами. Низка програм у межах організації «Обдаровані і талановиті школярі Лондона» розроблені як пакети підтримки для шкіл, які працюють з обдарованими і талановитими представниками етнічних груп і тими, англійська для яких є нерідною мовою спілкування. Серед таких програм – проект REAL (Realising Equality and Achievement for Learners – Усвідомлення рівності і досягнень учнів), метою якого упродовж двох років його існування (2006-2008 рр.) було покращення якості освіти для обдарованих і талановитих темношкірих учнів та представників етнічних меншин, а також тих школярів, для яких англійська є нерідною мовою спілкування (<http://www.realproject.org.uk/>). У 2010-2011 рр. на теренах організації «Обдаровані і талановиті школярі Лондона» функціонував проект *Teaching Language Through Thinking in Science* (Навчання мові через наукове мислення, <http://www.realproject.org.uk/astra>). Метою проекту було розробити методи, які допоможуть учителю підтримати і стимулювати розвиток здібних учнів із білінгвального середовища, тобто мовою спілкування яких крім англійської є й рідна мова. Національна асоціація для обдарованих дітей (NAGC – The National Association for Gifted Children) підтримує особисто та за допомогою телефонного зв'язку понад 14 тисяч дітей у всій країні, особливо вихідців із соціально незахищених верств (<http://www.nagcbrtain.org.uk>). У Шотландії функціонує «Шотландська мережа підтримки здібних учнів» («Scottish Support Network for Able Pupils»),

каталізаторами вище зазначеної проблеми.

Аналізуючи причини відставання у навчанні, представлені Р.Аттфільдом, на нашу думку, дослідник наголошує на прогалині у роботі учителя і учня, також включаючи до переліку причин явища 'невстигаючих школярів' і зовнішні чинники, такі як - вплив вулиці та соціальне походження [1, с. 10].

На переконання багатьох учених, обов'язковою є ідентифікація учнів із особливими освітніми потребами (SEN – special educational needs). Формальна ідентифікація учнів з особливими освітніми потребами є незвичною, але цілком можливою практикою на рівні школи [1, с. 11], хоча у Великій Британії лише у Шотландії та Уельсі потреби дітей із «особливими освітніми потребами» розглядаються у законодавчому контексті. З 2004 року у Шотландії офіційно ідентифікують учнів із особливими освітніми потребами до когорти обдарованих [6, с. 13]. «Інструкції щодо законодавчої компетенції освіти учнів із додатковими навчальними потребами» («Additional Learning Needs Legislative Competence Order») 2008 року відображають освітню політику Уельсу, що стосується лише обдарованих учнів із особливими освітніми потребами. «Інструкції» діють поряд з іншим документом, який відображає освітню політику Уельсу для забезпечення особливих освітніх потреб обдарованих школярів, - «Задоволення виклику - стандарти якості в освіті більш здібних і талановитих учнів» («Meeting the Challenge – Quality Standards in Education for More Able and Talented Pupils», 2007 р.) [6, с. 13]. Варто зауважити, що у Шотландії та Уельсі учні із особливими освітніми потребами отримують фінансування для задоволення своїх освітніх потреб однакове на рівні з іншими обдарованими і талановитими школярами [6, с. 16].

Ініціативу навчання учителів взяла на себе організація-партнер Національної програми - «Національні стратегії», яка відповідальна за навчання педагогів, а також за впровадження стандартів якості викладання та навчання у країні [3]. «Національні стратегії» розробляють навчальні ресурси для вчителів. Таким чином, упродовж 2007 – 2010 років «Національними стратегіями» було розроблено і видано близько трьох десятків буклетів і довідників, що стосуються освіти обдарованих і талановитих школярів особливих категорій, а також дітей, які вимагають особливої опіки і догляду, винятково здібних дітей, представників чорношкірого населення, вихідців із малозабезпечених сімей, циган і ромів за походженням та інших мобільних учнів.

У Великій Британії працює низка організацій, освітніх структур, які надають тренінги для вчителів, а саме: Вестмінстерський інститут освіти при університеті Оксфорд Брукс (Оксфорд, <http://www.brookes.ac.uk>), Національна асоціація для здібних дітей у навчанні

Обсуждаются вопросы, касающиеся обучения и подготовки кадров для нанотехнологий и наноматериалов, что является одной из главных и приоритетных задач на начальном этапе развития этого нового научно-технического направления. Отмечается, что системе обучения и подготовки кадров следует выстраивать таким образом, чтобы в ней органично сочетались актуальность, прежние традиции и достижения отечественной научной школы (научное наследие) и новые достижения мировой науки. Рассмотрен ряд важных научных результатов, относящихся к актуальной сейчас области создания и исследования наноматериалов. Они подтверждают ценность нашего научного наследия, которое должно изучаться и использоваться в процессе обучения и подготовки кадров для развития нанотехнологий и наноматериалов в Украине.

Ключевые слова: нанотехнологии, наноматериалы, обучение и подготовка кадров.

Beznosiuk A.

- candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Military Institute of Kiev National Taras Shevchenko University (Kyiv, Ukraine)
TRAINING IN NANOTECHNOLOGY: PRESENT AND FUTURE

Several questions concerning education and professional training of specialists in the fields of Nanotechnologies and Nanomaterials are discussed. This training is one of the main priority goals at the initial stage of the development of this new scientific and technical field. The educational system should be build to organically integrate the achievements of contemporary international science as well as traditions and past discoveries of national science school (science heritage). Several important scientific results in the field of creation and research of nanomaterials are studied in depth. Those achievements reconfirm the value of our scientific heritage which should be carefully studied and used in the process of professional training of specialists that are going to promote and develop nanotechnology and nanomaterials fields in Ukraine.

Keywords: nanotechnologies, nanomaterials, education and training.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Науковий і соціально-економічний прогрес розвинених країн у XXI столітті згідно прогнозам авторитетних організацій і компетентних фахівців в значній мірі буде визначатися їх успіхами в розвитку нанонаук і нанотехнологій [1, 2]. Розуміючи це, та бажаючи зберегти лідируючі позиції в світі, високорозвинені країни приділяють даному питанню велику увагу, навіть зараз, в умовах економічної кризи, що призвів до скорочення багатьох програм. Це підтверджує аналіз Національ-

ної нанотехнологічної ініціативи (ННІ) США, що є одним з лідерів у розвитку нанотехнологій. Саме після прийняття в 2000 р. ННІ США багато інших країн також почали активно розвивати нанотехнології. На фінансування цієї програми в 2006 р. витрачено 1,351 млрд. дол. в 2007 - 1,424; в 2008 - 1,491, а в 2009- 1,527 і 2010- 1,600, а на 2012 заплановано витратити більше 2-х млрд. дол. [3, 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема навчання та підготовки кадрів у розвитку нанотехнологій і наноматеріалів на даний момент має першорядний пріоритет у всіх країнах, активно їх розвиваючих. У США, наприклад, для вирішення завдань nanoосвіти створений національний освітній центр і навіть розроблений і знаходиться на розгляді спеціальний закон про розвиток nanoосвіти [5, 6]. Значна увага приділяється nanoосвіті і в інших країнах, які зараз активно розвивають нанотехнології - Китаї, Японії, Кореї, Німеччини, Великобританії, Франції, а останнім часом - і в Росії.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Однією з головних і пріоритетних завдань на початковому етапі розвитку будь-якого нового науково-технічного напрямку є створення системи навчання та підготовки високопрофесійних кадрів для цього напрямку, яким необхідно буде вирішувати нові завдання і відтворювати кадровий потенціал. Оскільки нанотехнології розвиваються на базі багатьох наук, то для їх розвитку на певному історичному етапі важливо знати основні, найбільш актуальні на даний момент, напрямки розвитку конкретних наук. При цьому систему навчання та підготовки кадрів слід вибудовувати таким чином, щоб в ній органічно поєднувалися актуальність, колишні традиції та досягнення вітчизняної наукової школи (наукова спадщина) і нові досягнення світової науки.

Вклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В Україну зараз уже схвалено Концепцію Державної цільової науково-технічної програми «Нанотехнології та наноматеріали» на 2010 - 2014 рр (Постанова КМ від 28 жовтня 2009 р. N 1231, із змінами, внесеними згідно з N 750 від 13.07.2011) [7]. Орієнтовний обсяг коштів, необхідних для виконання Програми, становить **1847,1** млн. гривень. У Національній академії наук України з 2004 року реалізується комплексна програма фундаментальних досліджень «Наноструктурні системи, наноматеріали, нанотехнології», а також затверджено перелік 10 найбільш важливих напрямів наукових досліджень і розробок в Україну, серед яких розвиток нанотехнологій і наноматеріалів вказано на першому місці.

бангладешці за походженням та інші темношкірі);

- невстигаючих у навчанні обдарованих і талановитих школярів;
- учнів із «особливими освітніми потребами» (SEN – special educational needs);
- школярів, англійська для яких є нерідною мовою спілкування;
- мобільних учнів (діти мігруючих родин).

Хоча освіта для обдарованих і талановитих школярів як галузь і не фігурує у законодавстві Великої Британії, проте низку законодавчих документів (інструкції, програми) щодо освіти обдарованих і талановитих учнів було видано в Англії, Уельсі та Шотландії. Національна програма з питань освіти обдарованих і талановитих школярів Англії, прийнята 1999 року, одним із своїх принципів вважає досконалість та соціальну інтеграцію та пропонує зосередити увагу на власне обдарованості, а не досягненнях, звертаючи увагу на неуспішність, особливо в тих випадках, коли соціальне неблагополуччя є одним із факторів. У 2007 році були запропоновані зміни до Національної програми [3] на період з 2007 до 2010 року. У проекті змін до «Національної програми з питань освіти обдарованих і талановитих школярів Англії» рекомендовано усім школам вести реєстр обдарованих і талановитих учнів, які б представляли увесь контингент школи у аспектах гендерної, соціально-економічної та етнічної рівності. Т. Дракап (Т. Dracup) зазначає, що у цьому питанні помітний прогрес, але кінцева ціль ще не досягнута [3, с. 4].

На думку Д. Еер, для процесу ідентифікації, саме у контексті представленого контингенту обдарованих і талановитих школярів Англії, притаманні наступні ознаки [4, с. 1057]:

- у когорті обдарованих і талановитих цілком представленими є діти із заможніших сімей, батьки яких мають вищу освіту, китайці та індійці за походженням, білошкірі представники середнього класу;
- у когорті обдарованих і талановитих недостатньо представленими є діти із малозабезпечених та неповних сімей, темношкірі, пакистанці та бангладешці за походженням, білошкірі представники робочого класу;
- у когорті обдарованих і талановитих майже не представлені діти іммігрантів, діти із мобільних сімей, діти із особливими освітніми потребами або інваліди, діти, які виховуються в інтернатах або будинках сімейного типу.

Згідно із змінами до Національної програми ідентифікація невстигаючих обдарованих і талановитих школярів повинна бути пріоритетом для кожної школи [3]. У системі державних шкіл, як правило, наявне непропорційне число таких учнів, вихідців із неблагополучного середовища, і тому існує вірогідність не розпізнати прояви таланту чи обдарованості. Причиною відставання у навчанні вважається, як правило, незадовільна поведінка, яка з часом може змінюватися. Також, ставлення до навчання та звички можуть бути

ходить на перший план. Освіта – це та галузь, яка першою повинна реагувати на освітні потреби кожного індивіда, особливо тих, які належать до когорти обдарованих і талановитих. Йдеться не лише про потреби цієї групи в цілому, але й про особливу категорію обдарованих – вихідців із неблагополучних родин, сімей біженців та емігрантів, носіїв відмінної культури та мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема освіти обдарованих і талановитих учнів – представників різних культур, вихідців із малозабезпечених сімей, нестигаючих учнів, школярів із особливими освітніми потребами – у світовому освітньому просторі розглядається такими ученими-дослідниками, як Дж. Рензулі, С. Рейз, Д. Форд, Д. Хармон, Д. Монтгомері, С. Мейер, Дж. Еріксон, Ф. Армстронг. У Великій Британії соціальне та культурне походження обдарованих і талановитих особистостей досліджують Р. Кемпбел, Т. Олівіер, Л. Вуд; проблеми ідентифікації таких учнів – Д. Еер, Я. Ворвік, У. Робінсон, Дж. Фрімен; причини відставання у навчанні обдарованих і талановитих школярів – Р. Аттфілд, В. Хаймер та ін..

Формування цілей статті (постановка завдання). У нашому дослідженні ми ставимо за мету, по-перше, розглянути особливості ідентифікації окремих категорій обдарованих і талановитих школярів Великої Британії через призму законодавчих документів; по-друге, дати визначення окремій категорії обдарованих і талановитих школярів; по-третє, проаналізувати програми, організації та інші ресурси, створені для вчителів, батьків та власне учнів цієї категорії, задля підтримки, професійного становлення та особистого розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проаналізувавши дослідження британських учених-дослідників з питань освіти обдарованих і талановитих школярів, а саме Д. Еер, Я. Ворвіка, Т. Дракапа, Р. Кемпбел, Р. М'юйс, Дж. Ніландз, У. Робінсон, Р. Аттфілда, а також Національну програму з питань освіти обдарованих і талановитих учнів Англії, буклети і рекомендації Департаменту освіти і професійної підготовки Великої Британії (DfES) (2001 – 2007 рр.), Департаменту у справах дітей, шкіл і сімей Великої Британії (DCSF) (2007 – 2010 рр.), Міністерства освіти Великої Британії (з 2010 року), низку доступних електронних ресурсів, серед яких сайти програм, проектів, організацій, ми дозволимо собі зробити висновки, що у Великій Британії до обдарованих і талановитих учнів, які становлять окрему категорію, відносять:

- школярів із малозабезпечених і неповних сімей;
- представників етнічних груп (африканці, пакистанці, кариби,

Проблема навчання і підготовки кадрів зараз в різних країнах вирішується зі своїми особливостями, але всі ці особливості вписуються у дві основні стратегії – навчання і підготовка власних кадрів з різних навчальних систем і програм, а також залучення вже підготовлених фахівців з-за кордону. Другий шлях прийнятний для високорозвинених багатих країн (США, ряд країн Євросоюзу), які їм успішно користуються, оскільки можуть запропонувати прекрасні умови для професійної діяльності та високі соціальні стандарти, що задовольняють фахівців найвищого рівня.

Україна, як і ряд інших країн колишнього СРСР, значно постраждала внаслідок відтоку кваліфікованих наукових кадрів за кордон в останні 15 - 20 років. Особливо гостро ці втрати зараз відчуються на рівні фахівців середнього віку. Для заповнення цих великих втрат другий шлях вирішення проблеми кадрів (запрошення їх з-за кордону) зараз для України неприйнятний і наша країна може розраховувати тільки на кадри, підготовлені у власних вишах. Тому завдання розвитку наосвіти для України має особливу значущість, якщо ми хочемо серйозно розвивати нанотехнології і бути в цій галузі конкурентоспроможними на світовому рівні.

А метою є створення наоіндустрії шляхом забезпечення розвитку її промислово-технологічної інфраструктури, використання результатів фундаментальних та прикладних досліджень, а також підготовки висококваліфікованих наукових та інженерних кадрів[7].

Для розв'язання проблеми необхідно:

- провести фундаментальні та прикладні дослідження з пріоритетних напрямів, зокрема наноелектроніки, наноінженерії, функціональних і конструкційних наноматеріалів, колоїдних нанотехнологій, нанотехнологій для каталізу та хімічної промисловості, наноматеріалів та нанотехнологій для захисту навколишнього природного середовища, нанотехнологій для енергетики, нанотехнологій спеціального призначення, отримати нові знання щодо особливостей фізичних, хімічних, біологічних і більш складних процесів синтезу та атомного складення наносистем;

- розробити нанобіотехнології виготовлення наноматеріалів, пристроїв та приладів медичного призначення, а також для наномедицини, нанофізики, нанохімії, наноматеріалознавства;

- забезпечити дослідників сучасним обладнанням, необхідним для виготовлення наноматеріалів і дослідження їх властивостей;

- створити цілісну систему підготовки дослідників, матеріалознавців і технологів, які володіють міждисциплінарними фундаментальними знаннями та вміють працювати на сучасному спеціальному обладнанні;

- забезпечити проведення стандартизації та сертифікації наноматеріалів, оскільки на даний час в Україні відсутня система ме-

трологічних вимірювань у діапазоні менш як 1 мікрон, що не дає можливості вимірювати геометричні параметри нанооб'єктів та перевіряти вимірювальне обладнання;

- вивчити питання щодо потенційних ризиків шкідливого впливу нанотехнологій та наноматеріалів на людину і навколишнє природне середовище;

- розробити план заходів щодо залучення інвестицій для створення наноіндустрії, в якому передбачити можливість звільнення від сплати податків, зборів та інших обов'язкових платежів під час ввезення на митну територію України обладнання, необхідного для виготовлення наноматеріалів і дослідження їх властивостей, а також утворення підприємств, установ та організацій, діяльність яких пов'язана з впровадженням нанотехнологій[7].

Основними завданнями Програми є:

проведення фундаментальних досліджень з метою розроблення та удосконалення нанотехнологій, створення наносистем, наноструктур, новітньої елементної бази наноелектроніки і нанофотоніки та виготовлення наноматеріалів;

створення:

- технологічної системи виготовлення наноматеріалів, наноструктур та приладів;

- промислово-технологічної інфраструктури наноіндустрії;

- новітньої елементної бази для виготовлення приладів терагерцового діапазону, обладнання шляхом впровадження наноструктур на основі традиційних напівпровідників;

розроблення:

- нанотехнологій для каталізу;

- дослідно-промислових технологій виготовлення нанопорошків, наноматеріалів, зокрема наночастинок, нанотрубок, нанострижнів, нановолокон, нанодротів, а також функціональних консолідованих наноматеріалів і наноматеріалів з аморфно-нанокристалічною структурою, конструкційних наноструктурованих матеріалів з градієнтним та об'ємним зміцненням, нанодисперсних наноструктурованих люмінесцентних та скінтіляційних матеріалів;

- нанотехнологій виготовлення легких, міцних і корозійностійких конструкційних матеріалів для машинобудування та аерокосмічної техніки, захисних покриттів різноманітних конструкцій, нанофотокаталізаторів і вивчення фізичних та хімічних процесів з їх використанням, наносорбентів і нанопористих матеріалів, енергозберігаючих пристроїв з урахуванням досягнень оптоелектроніки та фотовольтаїки;

- колоїдних нанотехнологій виготовлення наноматеріалів різного функціонального призначення;

- оптичних джерел випромінювання (лазери і світлодіоди) на основі наноелектронних структур;

Будз И.

*– преподаватель кафедры романо-германской филологии
Международного экономико-гуманитарного университета имени
академика Степана Демьянчука*

ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИФИКАЦИИ И ПОДДЕРЖКИ ОТДЕЛЬНОЙ КАТЕГОРИИ ОДАРЕННЫХ И ТАЛАНТЛИВЫХ ШКОЛЬНИКОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

В статье анализируются особенности идентификации и поддержки отдельных категорий одаренных школьников Великобритании. Автор систематизировала группы одаренных и талантливых учеников, которые составляют отдельную категорию, а также рассмотрела программы, организации и другие ресурсы для учителей, родителей и учеников.

Ключевые слова: отдельная категория одаренных школьников, неуспевающие ученики, ученики с особыми образовательными потребностями.

Budz I.

*– a Teacher of the International University of Economics and
Humanities named after Stepan Demianchuk*

THE IDENTIFICATION AND SUPPORT PECULIARITIES OF THE PARTICULAR CATEGORY OF GIFTED AND TALENTED STUDENTS IN GREAT BRITAIN

The identification and support peculiarities of the particular category of gifted students in Great Britain are analyzed in the article. The author gives a definition to the particular category of gifted and talented students, analyzes programs, organizations and other resources for teachers, parents and students.

Keywords: particular category of gifted students, students with special educational needs, underachievers.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Особистість 21 століття є носієм глобального світорозуміння, готова до постійних змін, виявляючи постійне прагнення до самовдосконалення та самоосвіти. Перед галуззю освіти стоїть надзвичайно важливе завдання – запровадити якісні зміни для задоволення потреб сучасної особистості та прийняти їх. У цьому контексті освітніх змін є два важливі фактори, які впливають на освіту обдарованих.

По-перше, освіта стала складовою державної політики, яка задовольняє потреби суспільства через якісні громадські послуги. Освітнє благополуччя дитини не сприймається окремо від фізичного чи культурного розвитку. По друге, у новому освітньому контексті потреба в індивідуальному підході до формування особистості ви-

виховний процес рекомендувалося залучати предмети як наукового, так і гуманітарного циклів [3, с. 18].

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, виховання екологічно свідомої особистості здійснюється на міждисциплінарній основі, що забезпечує розуміння нею цілісної картини світу та усвідомлення універсальної значущості природи для людини. Морально-етичне, естетичне та патріотичне виховання в школах Німеччини тісно пов'язуються з екологічним. Такий взаємозв'язок, на думку німецьких педагогів, забезпечить формування у молодого покоління нової екологічної свідомості, прищеплення екологічно доцільної культури поведінки в природному довкіллі.

Література

1. Bolscho D., Seybold H. Umweltbildung und ökologisches Lernen: Ein Studien- und Praxisbuch / D. Bolscho, H. Seybold. – Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, 1996. – 420 S.
2. Eulefeld G., Bolscho D., Seybold H.: Praxis der Umwelterziehung in der BRD / G. Eulefeld, D. Bolscho, H. Seybold. – Kiel, 1988 (IPN, Bd.115). – S. 12–42.
3. Grüne Politik: Eine Standortbestimmung / Hrsg. von Th. Kluge. – Frankfurt a. M., 1984. – 176 S.
4. Humanökologie: Grundlagen präventiver Umweltpolitik / Hrsg. von B. Glaeser. – Opladen: Westdt. Verl., 1989. – 303 S.
5. Ökopädagogik. Aufstehen gegen Untergang der Natur / Hrsg. von Wolfgang Beer, G. de Haan. – 1. Aufl. – Weinheim; Basel: Beltz, 1984. – 173 S.

Будз І.

– викладач кафедри романо-германської філології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

УДК 376.54(410.1)

ОСОБЛИВОСТІ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ТА ПІДТРИМКИ ОКРЕМОЇ КАТЕГОРІЇ ОБДАРОВаних І ТАЛАНОВИТИХ ШКОЛЯРІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті аналізуються особливості ідентифікації та підтримки окремих категорій обдарованих школярів Великої Британії через призму законодавчих документів. Автор систематизувала групи обдарованих і талановитих учнів, що становлять окрему категорію, а також розглянула програми, організації та інші ресурси, створені для чителів, батьків та власне учнів, задля підтримки, професійного становлення та особистого розвитку.

Ключові слова: окрема категорія обдарованих і талановитих школярів, невстигаючі учні, учні з особливими освітніми потребами.

- методів виготовлення апаратури для діагностики і сертифікації наноматеріалів та приладів;
- наноконструкцій, що використовуються для підвищення ефективності біологічно активних речовин;
- порядку проведення оцінки впливу нанотехнологій та наноматеріалів на людину і навколишнє природне середовище;
- вивчення питання щодо впливу наноматеріалів на біологічні об'єкти;
- утворення:
- центру сертифікації наноматеріалів, наноструктур та приладів;
- у вищих навчальних закладах науково-навчальних центрів підготовки та підвищення кваліфікації фахівців галузі нанотехнологій та виготовлення наноматеріалів[7].

І вона вже почала вирішуватися в ряді ВНЗ, зокрема, – в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка.

Інститут високих технологій (ІВТ) є організаційним і навчально-науковим структурним підрозділом університету, статус якого рівний статусу факультету.

В основі створення у 2009 році Інституту високих технологій Київського Національного університету імені Тараса Шевченка лежить ідея фундаментального міждисциплінарного підходу для підготовки науковців нового покоління.

Основними завданнями ІВТ є: створення цілісної системи підготовки та перепідготовки дослідників нової генерації, здатних розв'язувати проблеми сучасних природничих наук, проводити наукові дослідження, які вимагають глибоких фундаментальних міждисциплінарних знань, творчого мислення, навичок роботи на найсучаснішому дослідницькому та технологічному обладнанні; об'єднання науково-педагогічних кадрів для розв'язання найбільш актуальних науково-технічних проблем сьогодення, а саме – проведення комплексних досліджень з використанням високих технологій природи живого та досліджень з фізики, хімії, біології та технології, які безпосередньо або опосередковано торкаються цієї проблеми; розв'язання певних проблем енергетики: пошуку нових джерел енергії, економічно вигідних та екологічно чистих засобів її використання; моделювання та створення приладів, пристроїв та систем на основі нових наукових розробок.

З самого початку свого існування ІВТ націлений на підготовку дослідників нового покоління, у яких під час навчання буде сформований широкий світогляд, творче мислення, вміння розв'язувати нестандартні задачі, розуміння необхідності тісної наукової міжнародної співпраці, Широки фундаментальні міждисциплінарні природничі знання, разом з продуманою гуманітарною підготовкою, сам психологічний клімат в ІВТ сприяють формуванню високопрофесійного, освіченого,

інтелектуального, доброзичливого фахівця, якому під силу розв'язання задач в майбутньому в різних сферах людської діяльності.

Основними напрямками наукових досліджень Інституту високих технологій є:

- теоретичні та експериментальні дослідження спінозалежного транспорту та рекомбінації носіїв заряду в нанооб'єктах та напівпровідникових структурах;
- вивчення можливостей використання «ядерного зонду» в дослідженнях властивостей та технологічних процесах створення нанооб'єктів;
- розробка та впровадження сучасних комп'ютерних технологій в навчальному процесі;
- вивчення природи дефектних станів у напівпровідниках за допомогою розробленого в інституті унікального релаксаційного емнісного спектрометра;
- створення напівпровідникових гетероструктур та матеріалів, наночастинок в твердотільній матриці та рідинах, квантових точок, пористих напівпровідників і діелектриків, органічних напівпровідників та дослідження їхніх фізико-хімічних властивостей;
- вивчення взаємодії електромагнітного випромінювання з речовиною, низьковимірних та мезоскопічних систем;
- дослідження фізики квантових магнетиків і ультрахолодних атомних систем в оптичних ґратках;
- дослідження механізмів функціонування живого на різних рівнях організації, взаємодії біополімерів між собою та з низькомолекулярними сполуками, *in silico* дизайн нових речовин з високою біоактивністю та розробка біосенсорів нового покоління;
- вивчення впливу фізико-хімічних факторів на клітинний метаболізм;
- супрамолекулярна хімія;
- синтез і дослідження модифікованих пептидів – потенційних лікарських засобів.

Роботи проводяться в кооперації з вченими Франції, Німеччини, Росії, в рамках спільних наукових програм та грантів, з широким залученням молодих вчених та студентів.

Висновки. Ефективний розвиток нанотехнологій і наноматеріалів в Україні, а значить і успішне виконання формується Державної цільової науково-технічної програми «Нанотехнології та наноматеріали» на 2010-2014 роки можливо тільки в разі успішного вирішення однієї з головних і пріоритетних завдань на початковому етапі розвитку будь-якого нового науково-технічного напрямку – навчання та підготовки високопрофесійних кадрів для цього напрямку, яким необхідно буде вирішувати нові завдання і відтворювати кадровий потенціал. Як показав аналіз, саме це завдання є пріоритетною у всіх країнах, які є со-

ЮНЕСКО. Міжпредметний підхід до екологічної освіти визнавався найважливішою умовою відображення комплексності й багатаспектності проблем навколишнього середовища. Ухвалені на конференції рішення і рекомендації поділялися й німецькими педагогами.

У 1972 році в Стокгольмі, під егідою ООН, відбулася Міжурядова конференція з навколишнього середовища людини (Conference of Human Environment), на якій уперше на рівні урядів висвітлювалися проблеми збереження й перетворення природного довкілля. Вирішальним підсумком конференції стало створення Програми ООН із захисту навколишнього середовища (UNEP), що мала координувати екологічні програми ООН і субсидювати окремі природозахисні та освітньо-виховні акції.

У 1975 році ЮНЕСКО, враховуючи підсумки і рекомендації Белградського міжнародного семінару з екологічної освіти, виступила з пропозицією щодо поширення екологічної грамотності серед усіх верств населення, приділивши особливу увагу молоді шкільного віку.

У зв'язку з цим уряд Німеччини ухвалив низку документів, що відіграли важливу роль у подальшому розвитку екологічного виховання: «Екологічна програма федерального уряду» (1977), «Про зв'язок екологічної політики й екологічного виховання» (1978).

Тбіліська міжурядова конференція (1977) мала принципове значення у визначенні пріоритетних напрямів розвитку міжнародного співробітництва в галузі екологічного виховання.

На конференції в Тбілісі підкреслювалася важливість взаємодії всіх навчальних дисциплін в екологічному вихованні. У матеріалах і документах конференції особлива увага приділялася розробці програм з екологічної освіти і виховання, а також створенню спеціалізованих підручників, посібників та інших дидактичних матеріалів, підготовці перспективних у дидактичному плані засобів навчання, пошуку ефективних методів навчально-виховної роботи в школі з охорони природи. Особлива увага зверталася на еколого-педагогічну підготовку шкільних учителів.

У Постанові Конференції міністрів культури з екологічної освіти в Німеччині (1980 р.) вказувалося, що центральним напрямом суспільного розвитку є етична відповідальність людини за збереження й захист природи [4, с. 3].

Протягом 1982-86 років в Німеччині на підставі рішень конференції було прийнято низку важливих для розвитку екологічного виховання законів на федеральному рівні: «Екологічне виховання в школі», «Про екологічне виховання в школі» та ін. У них підкреслюється необхідність використання міждисциплінарного підходу, що дозволяє формувати в учнів комплексне уявлення про проблеми навколишнього середовища. Вартий уваги той факт, що у навчально-

- усебічним та цілісним сприйняттям природи – засобом до нового світогляду особистості, до практичного партнерства всього живого, визначення ролі, поведінки людини в навколишньому середовищі;

- зв'язком екологічного виховання з життям, побудованого на практичній діяльності:

- міждисциплінарним підходом до екологічного виховання [2, с. 38].

У 90-і роки ХХ століття починається третій етап, який характеризується інтеграційними процесами. У цей період з'являються загальноєвропейські стандарти, орієнтири, цілі й системи заходів у природоохоронній діяльності. Відповідно до визначених етапів екологічної політики тривала й дискусія щодо екологічної проблематики в педагогіці.

З одного боку, екологізація педагогіки стає адекватною відповіддю на процес виховання, що явно спостерігається, з іншого – педагогізація екології допомагає подолати кризу навколишнього середовища [5, с. 98]. Підхід до екологічного виховання як формування екологічної свідомості й здатності діяти відповідно до інтересів захисту природного довкілля отримав широку державну підтримку й посів хоча й скромне, але надійне місце у виховній системі.

На думку німецьких учених Д. Большо і Н. Зейбольда, завдяки новій державній екологічній політиці в Німеччині було організовано широку інформаційно-роз'яснювальну кампанію з питань навколишнього середовища, а в навчальні програми початкової школи (I-IV класи) і першого ступеня середньої освіти (V-X класи) пропонувалося включити теми, що розкривають взаємозв'язки з навколишнім світом і потребу його захисту. На другому ступені середньої шкільної освіти (XI-XIII класи) рекомендувалося читання спеціальних курсів з охорони природи в межах дисциплін суспільно-історичного профілю (історія, суспільствознавство, політика). Нова політика держави із захисту навколишнього середовища була спрямована на виховання екологічно відповідальної особистості, і насамперед учнівської молоді. Актуальні соціальні й екологічні проблеми включалися у зміст шкільних дисциплін. На уроках учні програвали конфліктні ситуації, в основі яких лежали місцеві екологічні проблеми, писали звернення до регіональних адміністративних органів тощо. Екологічне виховання у 70-ті рр. ХХ століття в Німеччині розвивалося переважно в межах природничо-наукової й політичної освіти. Його визнали невід'ємною частиною виховання громадянина країни [1, с. 112].

Значно вплинули на послідовність в екологічній політиці Німеччини міжнародні конференції з освіти в галузі навколишнього середовища. Особливе місце належить Міжнародній конференції, що проходила у Швейцарії 1971 року за активного сприяння МСОП і

годні лідерами у розвитку нанотехнологій та наноматеріалів – США, Японії, Китаї, Німеччині, Великобританії, Франції та ін.

Виконання Програми дасть змогу:

розробити нанотехнології для хімічної промисловості, енергетики, лікування найпоширеніших і найнебезпечніших хвороб, а також виготовлення біологічно активних речовин та багатофункціональних пристроїв наноелектроніки;

підготувати:

- нормативно-правові акти, стандарти та сертифікати, що регламентують розроблення і впровадження нанотехнологій та виготовлення наноматеріалів;

- підручники та навчальні посібники для вищих навчальних закладів з питань щодо розроблення нанотехнологій та виготовлення наноматеріалів;

- утворити у вищих навчальних закладах науково-навчальні центри [7].

Древня китайська мудрість говорить: «Людина, котра відчула вітер змін, повинен будувати не загороджувальному щити, а вітряні млини». Зароджується на наших очах і за нашої безпосередньої участі нанотехніта в Україні і, зокрема, в Київському Національному університеті імені Тараса Шевченка, відповідає вітри науково-технічних змін, а його спрямованість у майбутнє є запорукою успішного розвитку нанотехнологій і наноматеріалів в Україні.

Література

1. Roco M.C. National Nanotechnology Initiative Past, Present, Future. Handbook on Nanoscience, Engineering and Technology, 2nd ed., Taylor and FrancisK». – 2007. – P. 3.1-3.26.
2. Азаренков Н.А., Орлов В.Д., Слипченко Н.И., Удовичкий В.Г., Фареник В.И. Нанонауки и нанотехнологии: достижения, перспективы, проблемы и задачи развития//Физическая инженерия поверхности. – 2005. – Т. 3, № 1-2. – С. 127-146.
3. The National Nanotechnology Initiative: Overview, Reauthorization, and Appropriations Issues. CRS Report for Congress № RL34401, 2009, 45 p. – Electronic resource: <http://www.fas.org/sgp/crs/misc/RL34401.pdf>
4. The National Nanotechnology Initiative. Research and development leading to a revolution in technology and Industry. Supplement to the President's FY 2010 Budget, 36 p. – Electronic resource: http://www.nano.gov/NNI_2010_budget_supplement.pdf
5. National Center for Learning and Teaching in Nanoscale Science and Engineering (NCLT). – Electronic resource: http://www.nano.gov/html/edu/home_edu.html.
6. S. 1199: Nanotechnology in the Schools Act (110th Congress 2007-2008). – Electronic resource: <http://www.govtrack.us/congress/bill.xpd?bill=s110-1199>
7. ДЕРЖАВНА ЦІЛЬОВА НАУКОВО-ТЕХНІЧНА ПРОГРАМА “Нанотехнології та наноматеріали” на 2010-2014 роки <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1231-2009-п>

Боркач Є.

*- кандидат фізико-математичних наук, доцент, проректор,
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II (м.
Берегово, Україна)*

УДК 371.13

ВПЛИВ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ НА ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ УГОРСЬКИХ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті аналізуються характерні особливості академічної мобільності угорських студентів та узагальнюються основні досягнення у її розбудові в умовах болонського перетворення системи вищої освіти. Програми підтримки академічної мобільності угорських студентів мають дуже важливі цілі і результати, які виходять за суто професійні рамки: впровадження та посилення європейського виміру в освіті, розвиток здатностей до пристосування до іншого мовного, культурного середовища, розбудова зв'язків між молодими представниками інтелігенції різних країн та покращення знання іноземних мов.

Ключові слова: мобільність студентів, Болонський процес, Угорщина

Боркач Е.

*- кандидат фізико-математических наук, доцент, проректор,
Закарпатский венгерский институт имени Ференца Ракоци II (г.
Берегово, Украина)*

ВЛИЯНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ НА КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ ВЕНГЕРСКИХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

В статье анализируются характерные особенности академической мобильности венгерских студентов. Программы поддержки академической мобильности венгерских студентов имеют очень важные цели и результаты, которые выходят за чисто профессиональные рамки: внедрение и усиление европейского измерения в образовании, развитие навыков приспособления к иной языковой и культурной среде, развитие связей между молодыми представителями интеллигенции разных стран и улучшение знаний иностранных языков.

Ключевые слова: мобильность студентов, Болонский процесс, Венгрия

Виникла потреба розробити екологічну політику в Німеччині. У цілому її можна поділити на три основні етапи. Перша пов'язується із прийняттям урядом Німеччини на початку 70-х років XX століття низки нових законів з охорони природи і запровадження нової екологічної політики. У середині 70-х років XX століття розпочався другий етап – активізація екологічної політики. Вона асоціюється з широким громадським рухом за збереження навколишнього середовища. У цей час набирали силу й громадські екологічні організації, такі як «Захист Батьківщини», «Охорона пам'яток природи», «Екологія ландшафтів і рух за озеленення». Історичною подією на початку 80-х років XX століття стало створення так званої Партії зелених. Тема екологічної політики активно обговорювалася не тільки в парламентах, але й стала нагальною в програмах різних політичних партій [3].

У жовтні 1980 року конференцією міністрів освіти та культури федеральних земель Західної Німеччини було ухвалено Директиви з виховання в галузі навколишнього середовища. У них наголошувалося, що екологічна освіта і виховання мають будуватися на принципі міждисциплінарного підходу до її здійснення, який надає можливість включати в зміст як природничо-наукових, так і суспільно-навчальних та гуманітарних дисциплін із висвітлення проблем екології з урахуванням їхньої логіки і структури. Таким чином, ініціативи державної освітньої політики на тлі масового суспільного руху на захист навколишнього середовища сприяли втіленню екологічної складової в практику шкільної освіти Німеччини.

Процеси реформування шкільної освіти, інтеграція екологічного компонента в систему знань та суспільну діяльність знайшли відображення в перегляді основ педагогічної теорії, термінології, формуванні мети, завдань та методології екологічної освіти. Це стало стимулом до розвитку нових концепцій освіти та виховання, підвищення престижності педагогічної науки та інтересу до неї.

Сьогодні в практиці шкільної та позашкільної екологічної освіти та виховання значною популярністю користуються нетрадиційні концепції: «Екологічне навчання», «Екологічна педагогіка», «Натурпедагогіка», «Педагогіка взаємодії людини з природою». Усі ці концепції мають теоретичні обґрунтування, критерії та особливості. У педагогічній практиці вони часто використовуються в комплексі, що сприяє створенню умов для використання різноманітних форм і методів в екологічному вихованні, допомагає підтримувати інтерес, надає свободу вибору, спроб та інновацій, гармонійно доповнюючи один одного.

Вищенаведені нетрадиційні концепції характеризуються такими особливостями:

- відходом від усталених форм та методів роботи – антропоцентричним підходом;

Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Початок другого десятиліття ХХІ століття характеризується комплексом актуальних для людства проблем, що потребують негайного вирішення. До їхнього числа належить константне погіршення якісного стану природного довкілля, пов'язаного з порушенням екологічного балансу біосфери, існуючої в ній динамічної рівноваги, що еволюційно склалася. Руйнівні процеси в природному середовищі набули глобальних ознак і загрожують вищим формам життя на планеті, в тому числі й людини. Деградація природного довкілля була викликана непередбачуваними наслідками втручання людини в природні процеси у період науково-технічної революції (початок 50-х – кінець 90-х рр. ХХ ст.), коли нещадна експлуатація природних ресурсів, нехтування законами природи, бажання підкорити її і панувати над нею вважалися вищим проявом людської свідомості.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується подана стаття. У зв'язку з виникненням глобальних екологічних проблем у світі, екологічна освіта і виховання набули особливої значущості і розгадаються урядом Німеччини як пріоритетний напрям шкільної політики. Це, у свою чергу, ініціювало кардинальну перебудову змісту шкільної освіти, в якому екологічному компоненту відводиться пріоритетне місце.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Питання освітніх реформ в Німеччині присвячені праці зарубіжних педагогів та вчених О.Г. Ойлефельда, Х. Зейбольда, Д. Большо та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у тому, щоб прослідкувати та проаналізувати процес становлення екологічної освіти і виховання в період проведення освітніх реформ у сучасній німецькій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Екологічне виховання в Німеччині розвивалося у межах природничо-наукової та політичної освіти. Реформи, що охопили систему освіти Німеччини на початку 70-х років ХХ століття, були націлені на виховання громадян, спроможних розуміти один одного та співпрацювати на основі спільних інтересів. Для виконання цієї благородної місії система освіти Німеччини була орієнтована на опанування найбільш важливих життєвих цінностей. Екологізація виховної системи в Німеччині в 70-80-ті роки ХХ століття стала потужним фактором, здатним забезпечити реалізацію двоєдиного завдання: реформувати освіту, пов'язавши її з життям, та підвищити рівень екологічної грамотності населення, створивши тим самим передумови для подолання протиріч між людиною і природою.

Borkach E.

- Ph.D. in Physics and Mathematics, Associate Professor, Vice Rector, Transcarpathian Hungarian Ferenc Rakoczy Institute of II (Beregovo, Ukraine)

THE EFFECT OF MOBILITY ON ACADEMIC QUALITY OF HUNGARIAN STUDENTS IN BOLOGNA PROCESS.

The article analyzes the characteristics of academic mobility of Hungarian students and summarizes the main achievements of its development in Bologna transformation of higher education. The programs that support academic mobility of Hungarian students have very important goals and results that go beyond the purely professional framework: introduction and strengthening the European dimension in education, developing the ability to adapt to a different language, cultural environment, building relationships between young intellectuals of different countries and to improve knowledge of foreign languages.

Keywords: *student mobility, the Bologna Process, Hungary*

Постановка проблеми. В умовах глобалізації одним з найважливіших показників соціальної та економічної конкурентоспроможності є інтеграція до міжнародних процесів. Сучасні транспортні системи, засоби логістики у 21-ому столітті надали нового імпульсу та змісту міграції загалом, в тому числі й навчальній. Сутність останньої суттєво змінилася в минулому столітті під впливом стрімкого розвитку науки та освіти, який охопив країни з різним ступенем соціального та економічного розвитку. Розвиток вищої освіти в країнах третього світу, здавалося, мав би зменшити кількість студентів, що перетинає кордон з метою отримати диплом. Але цього не сталося, темпи росту кількості подорожуючих з метою навчання студентів випереджають темпи розвитку вищої освіти у світі. Рівень міжнародної мобільності студентів за минулі два десятиліття виріс у три рази. До вищих навчальних закладів країн ЄС за даними Європейської комісії, щороку зараховують більше двохсот тисяч студентів з-за меж Євросоюзу.

Мета дослідження. Стрімкий ріст кількості українських студентів, які приймають участь в академічній мобільності, актуалізує вивчення досвіду країн, що стикаються з аналогічними проблемами. Угорщина є однією з таких країн. Метою дослідження було вивчити характерні особливості академічної мобільності студентів в Угорщині та її вплив на якість їх підготовки.

Останні дослідження та публікації. Дослідженням академічної мобільності угорських студентів в умовах Болонського процесу займалися Каса Г. [1] Кіш П. [2], Лайош Т. [3], Семерські М. [4], Габор К. [4], Шетені Й. [5], Товт Є. [7] та інші. Ними узагальнені результати низки національних та міжнародних досліджень у сфері студентської

мобільності, опитування випускників вищих навчальних закладів проведеного у 2010-му році, мотиваційного дослідження проведеного серед угорських студентів у 2009-му році, дані Eurostat, фонду Tempus та UNESCO.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених дослідницьких завдань автором був проведений аналіз нормативно-правових та регламентуючих документів, баз даних, документації та електронних ресурсів вищих навчальних закладів та Міністерства людських ресурсів Угорщини, фахової літератури щодо міжнародної академічної мобільності угорських студентів.

Результати дослідження та їх обговорення. Упродовж століть мобільність дає можливість здібним і амбітним студентам готуватися до майбутньої професії в найкращих закладах світу. При цьому академічна мобільність була засобом якісної підготовки еліти слаборозвинених країн. Такого роду мобільність не була частиною міжнародних зв'язків університетів, які упродовж століть були спрямовані практично тільки на підтримку наукових досліджень. Університети були пасивними учасниками студентської мобільності, і в залежності від її напрямку несли збитки або отримували прибутки. В країнах Європейської Співдружності ситуація суттєво змінилася у 80-их роках минулого століття, коли, дякуючи стимулюючій дії програми Erasmus, академічна мобільність стала частиною міжнародних стосунків європейських університетів. Відтоді міжнародні зв'язки європейських університетів значно зміцнилися, завдячуючи в основному європейським програмам на підтримку наукових досліджень, академічної мобільності, професійної освіти тощо, і розглядаються вищими закладами освіти як джерело розвитку власних ресурсів. Нині, в умовах розширення загальноєвропейського простору вищої освіти, академічна мобільність стає елементом довгострокових планів розвитку для вищих закладів освіти, що вимушені витримувати жорстку конкуренцію на міжнародному ринку освітніх послуг. [3]

Роль академічної мобільності студентів зазнала значних змін за кілька минулих десятиліть. Новий етап у розвитку академічної мобільності угорських студентів позначився започаткуванням програми TEMPUS. Залучення до керівництва програмою всіх зацікавлених сторін – викладачів, представників студентських та професійних організацій, міністерств, господарства – забезпечило їй повну незалежність і високу ефективність в Угорщині. Найважливішими досягненнями академічної мобільності на цьому етапі стали [3]:

- зросли знання, міжнародна обізнаність, конкурентоспроможність відносно великої кількості угорських студентів;
- зросла привабливість викладацької професії, розширилися міжнародні зв'язки, кругозір значної кількості викладачів, їх навички керівництва проектами;

5. Professional standards for teachers in England from September 2007. – Available at: www.tda.gov.uk/induction_to_standards.pdf.
6. Professional Standards for Teachers. Why sit still in your career? – London: TDA, 2007. – 32 p. – Available at: www.tda.gov.uk/standards.pdf.
7. Standard for chartered teacher. – Edinburgh: Crown, 2002. – 12 p.
8. The standard for full registration. – Edinburgh, The General Teaching Council for Scotland, August, 2007. – 16p.

Борін К.

– викладач кафедри німецької мови Горлівського педагогічного інституту іноземних мов

УДК 378.02.372.8

ВІДОБРАЖЕННЯ ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ В ОСВІТНІХ РЕФОРМАХ ФЕДЕРАТИВНОЇ РЕСПУБЛІКИ НІМЕЧЧИНИ

У статті аналізується процес становлення екологічної освіти і виховання в період проведення освітніх реформ у сучасній німецькій школі.

Ключові слова: екологічна освіта та виховання, екологічна свідомість, екологічно свідомою особистість.

Борін К.

– преподаватель кафедры немецкого языка Горловского педагогического института иностранных языков

ОТОБРАЖЕНИЕ ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМАХ ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКИ ГЕРМАНИИ

В статье анализируется процесс становления экологического воспитания и образования в период проведения реформ в системе образования в современной немецкой школе.

Ключевые слова: экологическое образование и воспитание, экологическое сознание, экологически сознательная личность.

Borin K.

– The lecturer of the department of German Language of Horlivka Pedagogical Institute of Foreign Languages

THE REPRESENTATION OF ECOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONCEPTIONS IN THE EDUCATIONAL REFORMS OF GERMANY

In article is analyzed a process of establishment of ecological education in the period of educational reforms at modern German school.

Key words: ecological education and up-bringing, ecological conscious, the ecological-consciousness person.

- створюють відповідну основу для втілення аналізу розвитку штату школи;
 - створюють підґрунтя для реєстрації результатів та перспектив професійного розвитку вчителів;
 - розширюють можливості Загальної ради вчителів Північної Ірландії щодо професійного розвитку вчителів та їх заохочення [4, с. 29-30].

Місцеві органи управління освітою надають можливість педагогам розвивати свої знання, уміння, навички та педагогічні компетенції на п'яти рівнях:

- 1) новачок;
- 2) молодий спеціаліст;
- 3) спеціаліст;
- 4) знаток;
- 5) експерт.

Дану схему закладено у держаному навчальному плані та вона реалізується в кожній школі з урахуванням місцевих умов та вимог. Дана модель розрахована на постійний професійний розвиток учителів усіх рівнів підготовки та триває, як правило, чотири роки. Як показує практика, такий підхід на основі співробітництва місцевих органів управління освітою, адміністрації школи та самих педагогів має певні результати: він сприяє атестації педагогічних кадрів, самоуправлінню шкіл та підвищенню рівня викладання [1, с. 142-143].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, як свідчить аналіз, освітні організації кожної частини Великої Британії розробили свою схему професійного розвитку, професійні стандарти та рівні вчителів. Однак слід зазначити, незважаючи на різну термінологію, різне угруповання компетенцій, принципової різниці не спостерігається. Всі структури спрямовані на вдосконалення педагогічної діяльності та постійний професійний розвиток учителів.

Література

1. Акмаев Л. Р. Основные тенденции развития непрерывного педагогического образования в Великобритании, последняя четверть XX века: дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ленар Рустамович Акмаев. – М.: РГБ, 2003. – 183 с.
2. Бойко В. В. Нова концепція постійного професійного розвитку вчителів у Великій Британії: історія створення / В. В. Бойко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: 36. наук. праць. / Редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 44. – С.90-93.
3. An overview of the CPD Framework and requirement for teachers in Scotland. – Available at: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2003/01/18713/31241>
4. GTCNI reviews of teacher competences and continuing professional development – Belfast: General Teaching Council for Northern Ireland, March 2005. – 86 p.

– відбулися якісні зміни в євроінтеграційних процесах у вищій освіті Угорщини;
 – сформувалася реальна самооцінка і самосвідомість у значної кількості угорських викладачів і студентів;
 – зміцнилося усвідомлення суспільної ролі, відповідальності вищої освіти;
 – відбулося обґрунтування законодавчого перетворення вищої освіти;
 – дякуючи талановитим студентам і натхненним, компетентним викладачам, у багатьох європейських країнах склався привабливий імідж Угорщини.

У минулі два десятиліття в Угорщині з'явилася чимала кількість філій закордонних закладів, а з ними і можливість отримати закордонний диплом не виїжджаючи з дому. Однак навчання за кордоном не втратило свого престижу, а в певних колах навіть стало ще більш жаданим. Вільне пересування через кордони, допомога численних фондів, міжнародних та національних програм підтримки академічної мобільності робить академічну мобільність доступною для все більшої кількості угорських студентів. Багато абітурієнтів ще до вступу в університет обирає спеціальність (здебільшого такими є філологічні та економічні спеціальності), на якій отримання досвіду є обов'язковим. З ростом плати за навчання в Угорщині, різниця у вартості вищої освіти вдома і за кордоном зменшується настільки, що перестає бути стримуючим чинником для все більшого числа угорських сімей при прийнятті рішення про навчання за кордоном.

Для студентів і викладачів угорських вищих закладів освіти академічна мобільність нині вже стала рутинним завданням, кожний елемент якого регулюється положеннями та статутами. На більшості факультетів діють відділи академічної мобільності та працюють координатори мобільності. Вимоги для отримання стипендіє на навчання за кордоном не є численними та надто високими, більшість бажаючих успішно справляються з ними. Студенти угорських вищів у минулому десятиріччі в основному здійснювали короткі закордонні навчальні подорожі, як правило, з метою вивчення мови, проходження практики тощо. Близько 78% з них провели в цільовій країні не більше півроку, близько 11% – від семи до одинадцяти місяців, близько 8% – один рік, і майже 4% – більше одного року. Улюбленими цільовими країнами угорських студентів були Німеччина (29% усіх мобільних студентів), та Франція (12% усіх мобільних студентів), що цілком відповідає загальноєвропейським тенденціям. [1]

Однак міжнародна мобільність угорських студентів, у порівнянні з студентами інших європейських країн, все ще залишається невисокою, так само, як і їх налаштованість перервати навчання в материнському закладі, заради кількох місяців перебування за кордоном [2].

Останні два десятиліття позначилися посиленням серед угорської молоді намірів працевлаштування за кордоном. Як наслідок спостерігається конкретизація їх уявлень про академічну мобільність: двоє з трьох угорських студентів мають намір після закінчення вишу знайти роботу за кордоном, і більш як одна третина планує під час навчання пройти підготовку за кордоном. Здебільшого угорські студенти перебувають у закордонному закладі протягом навчання один раз. Таких студентів, які виїжджали на навчання два-три рази не більше одного відсотка. Кількість випускників угорських вишів, які виїжджають за кордон на навчання ще менша. Таких, хто скористався можливістю навчання за кордоном протягом трьох років після отримання диплому, під час підготовки в магістратурі, докторантурі, в останні кілька років було не більше семи відсотків. [4]

Ефективним засобом у з'ясуванні позитивних і негативних сторін європейської академічної мобільності може стати порівняння її з системою вищої освіти Сполучених Штатів Америки, важливою характерною рисою якої є заснована на трансфері кредитів студентська мобільність та мобільність викладачів. Остання має над європейською низку суттєвих переваг. Основною рисою вищої освіти США є поділ за ступенями та рівнями, мобільність студентів та викладачів, а також стимульована студентською мобільністю конкуренція вищих навчальних закладів. Поділ за ступенями втілюють підготовка муніципальних коледжів та, невідомі раніше в Європі бакалаврські, магістерські та докторські програми. Для системи характерні значні відмінності в рівнях підготовки в окремих закладах, що проявляються у визнанні дипломів на ринку праці. Важливим елементом системи є мобільність студентів, основною причиною якої є бажання кожного студента отримати диплом закладу з таким високим рейтингом, який тільки дозволяють його здібності та матеріальна спроможність, щоб потім реалізувати його цінність на ринку праці. Менш заможні здібні студенти під час навчання, дякуючи добре діючій системі трансферу кредитів, часто змінюють навчальний заклад, обираючи при цьому завжди більш престижний. Поділ за ступенями сприяє таким переходам. Студенти навчаються надзвичайно багато, щоб кінцем кінців отримати найбільш визнаний диплом. Незаможні студенти, в основному, закінчують перші кілька семестрів у дешевому комунальному коледжі або державному університеті, поблизу місця проживання, а потім, спираючись на власні здібності, здобути знання та зароблені під час навчання гроші навчаються в елітному університеті, щоб там отримати диплом. Аналогічний рух – у бік університетів, які, дякуючи вищим розцінкам на навчання, можуть платити більш заробітні плати, створюють кращі умови для викладацької та науково-дослідницької роботи і в яких навчаються кращі студенти – спостерігається і серед викладачів. Студентська мобільність у США

Загальна рада вчителів Північної Ірландії теж працювала над розробкою схеми професійного розвитку вчителів на основі професійних стандартів для кожного етапу кар'єри.

У вересні 1998 року Загальною радою вчителів Північної Ірландії та Комітетом раннього професійного розвитку було опубліковано «Партнерське керівництво з освіти вчителів». Це була кульмінація роботи, яка розпочалася у 1992 році з визначення компетенцій та професійних стандартів учителів на всіх етапах розвитку. Сара Буб (Sara Bubb) та Джеофф Вітті (Geoff Whitty), представники Лондонського інституту освіти, провели незалежний аналіз існуючих компетенцій. Вони детально вивчили матеріал і запропонували реорганізувати компетенції у такі групи:

- Професійні цінності та практика;
- Професійні знання та розуміння;
- Професійні вміння та навички:
 - планування та керівництво;
 - навчання та викладання;
 - оцінювання.

Також було запропоновано зменшити кількість компетенцій з 92 до 27. Отже, до результатів незалежного аналізу:

- 1) було запропоновано більш зрозумілі компетенції;
- 2) отримана допомога у розробці основних положень професійного розвитку і професійних стандартів учителів;
- 3) було забезпечено зрозуміле підґрунтя для розвитку професійних компетенцій вчителів;
- 4) доопрацьовано Кодекс професійних цінностей та професійної практики.

Таким чином, було розроблено Нову структуру професійного розвитку. Фундаментальними її елементами стали: Кодекс професійних цінностей і професійної практики, компетенції, професійні рівні, гарантія забезпечення якості, реєстрація та портфоліо, акредитація та сертифікація. Було введено два нових рівні професійного розвитку вчителя: привілейований вчитель (Chartered Teacher) та привілейований учитель з удосконаленими вміннями (Advanced Chartered Teacher). Точніше сказати, провідний вчитель та вчитель з удосконаленими вміннями стали привілейованими вчителями з розширеним набором компетенцій, які відбивають як просунуті педагогічні знання, вміння та навички, так і елементи керівної компетенції. А старший вчитель-керівник (Senior Teacher Leader) отримав статус привілейованого вчителя з удосконаленими вміннями.

Нові етапи професійного розвитку мають такі переваги:

- показують взаємозв'язок між загальними педагогічними знаннями, вміннями та навичками і здібностями для керівних посад;

та заохочення, прагне певного кар'єрного росту, але без обіймання керівної шкільної посади. Стандарти для «привілейованого» вчителя включають чотири ключових компоненти:

- 1) професійні цінності та зобов'язання:
 - ефективність сприяння навчанню в класі;
 - співпраця та вплив на колег;
 - освітні та соціальні цінності.
- 2) професійні знання та розуміння:
 - навчальні плани і програми
 - основи педагогіки;
 - освітній та соціальний контекст;
 - професіоналізм.
- 3) професійні та особистісні риси:
 - ентузіазм, вміння мотивувати;
 - ефективно спілкуватися;
 - бути винахідливим, позитивно налаштованим, використовувати проблемний метод;
 - бути креативним, відкритим до змін;
 - бути організованим, старанним, працелюбним;
 - демонструвати емпатію, справедливість, бути дбайливим;
 - демонструвати постійне виконання своїх обов'язків.
- 4) професійні дії.

Стандарти фокусують увагу на покращенні професійної практики та підвищенні ефективності викладання та навчання.

Стандарти для привілейованого вчителя побудовані на Стандартах для повної реєстрації, проте є принципові вимоги для привілейованого вчителя:

- А) привілейований учитель має демонструвати свої знання, вміння та навички постійно, глибоко в усіх аспектах своєї роботи;
- Б) привілейований учитель аналізує кожну сферу своєї діяльності, шукає шляхи вдосконалення, звертаючись до наукових досліджень і використовуючи нові ідеї в класі; в свою роботу привносить більше науковості, демонструє змугу до самооцінювання;
- В) привілейований учитель має регулярно і систематично демонструвати й оцінювати свою ефективність як педагога;
- Г) привілейований учитель має демонструвати свій внесок у професійний розвиток колег, брати активну та провідну роль у підвищенні ефективності викладання в усій школі;
- Д) привілейований учитель бере на себе керівну роль у командній роботі і це визнають його колеги;
- Е) привілейований учитель має більше професійної автономії;
- Є) привілейований учитель повинен займатися наукою роботою [7, с. 4-5].

робить однозначним рейтинг університетських дипломів та забезпечує навчання найталановитіших студентів у найкращих викладачів. Таким чином студентська мобільність є основною рушійною силою конкуренції та розвитку вищих закладів освіти США. Студентська мобільність примножує фінансові можливості американських вишів не тільки і не в першу чергу завдяки переміщенню плати за навчання: імениті викладачі та гарні студенти значно покращують шанси університету на отримання дослідницьких грантів, інших джерел фінансування. Студентська мобільність створила такі самопідсилюючі процеси, в результаті яких найкращі університети США є в авангарді світових університетів, які можуть залучити значну частину найкращих і вмотивованих студентів усіх країн планети. [3]

В той же час в західноєвропейських університетах спостерігається наплив студентів з відсталіх країн світу та Європи, які навчаються там увесь термін підготовки, а «спонтанна» міжнародна мобільність студентів університетів розвинутих європейських країн була і є незначною. За дві основні причини цього вважалися: відсутність в європейських країнах відкритої конкуренції дипломів на ринку праці та кредитно-модульної системи. Як результат у Європі не виникло характерного для США рейтингу університетів і мобільності студентів, яка стимулюючи впливала б на якість підготовки та мотивувала студентів до кращого навчання [3]. Логічним було б, якби програми європейської співдружності мали на меті здійснення мобільності, що має подібний комплексний вплив як у США. Однак сталося не так. Студенти, академічну мобільність яких підтримують програми ЄС, обирають іноземний заклад спираючись на зв'язки своїх викладачів. Ця процедура гарантує, що студент проведе один-два семестри в іноземному закладі, який є ненабагато кращим, але й не гіршим за материнський. Після закінчення терміну навчання за кордоном студент вимушений повернутися в материнський заклад і там отримати диплом. Європейські програми на підтримку академічної мобільності не спонсорують отримання диплому в іноземному закладі. За таких умов не виникає потоку студентів у бік кращих університетів, а отже мобільність не створює рейтингу університетів за якістю підготовки, не генерує конкурентних змагань та розвитку закладів, та не сприяє публічності їх поділу за якістю підготовки.

Без сумніву академічна мобільність сприяє підвищенню якості освіти та модернізації системи її контролю як на національному рівні, так і в загальноєвропейських масштабах. Запропонована в 1989 році для визначення обсягу навчальних зусиль студента європейська система трансферу кредитів ECTS була розроблена для сприяння мобільності студентів. ECTS значно спростила визначення термінів і змісту навчання у приймаючому закладі. Однак впровадження ECTS в країнах учасниках Болонського процесу, і навіть використання єв-

ропейських стандартів якості в освіті, в умовах відсутності загально-визнаних критеріїв та методів оцінювання знань студентів, не стало гарантом якості освіти. Не є безпідставною думка, що перебування студента протягом одного-двох семестрів за кордоном недостатньо для того, щоб, навчаючись на менш зрозумілій мові у закладі практично того ж самого рівня що і материнських, він зможе отримати кращі результати, ніж вдома. Дослідження дали зворотній результат. Участь в академічній мобільності несприятливо впливає на успішність угорських студентів: 45% мобільних студентів не змогли закінчити навчання у визначений термін, тоді як серед студентів, які не навчалися за кордоном цей показник становив 20%. Здебільшого термін навчання мобільних студентів подовжувався на одне-два півріччя, що вказує на складності визнання закордонних навчальних досягнень [1]. Певно немає такого мобільного студента, який би не міг довго розповідати історії про лабіринти університетської бюрократії та про ускладнення навколо визнання кредитів. Для більшості студентів ці процедури здаються складними тільки тому, бо вони стикаються з ними вперше, однак є і такі, хто потрапляє до дійсно неприємних ситуацій з причини власної недостатньої інформованості. Впровадження ступеневої підготовки означало ділення підготовки на більш дрібні етапи. Короткі, два-три роки, терміни підготовки на кожному ступені звузили простір вільного руху студентів. Надмірна жорсткість навчальних планів угорських вишів суттєво ускладнює для мобільного студента узгодження навчання за кордоном з підготовкою в материнському закладі. Впроваджена в ході Болонського процесу ступенева підготовка відкинула семестрову студентську мобільність, і поки-що не знати якого імпульсу надала мобільності спрямованій на здобуття повної вищої освіти, коли студент, отримавши диплом бакалавра в університеті однієї європейської країни, їде на навчання в магістратурі іншої. Зменшення конкурсів на отримання гранту серед бажаючих прийняти участь в академічній мобільності спостерігається навіть у ведучих університетах Угорщини, в яких цей показник завжди вищий, ніж у середньому по країні, не краща ситуація з проходженням професійної практики за кордоном. Для студентів, яких лякає запутане мереживо пререквізитів структурно-логічної схеми навчального процесу, ідеальним рішенням є поїздка в останньому семестрі, після здачі всіх іспитів, перед захистом дипломної роботи.

Одним з чинників слабкої налаштованості угорських студентів на навчання за кордоном можна вважати відсутність кореляції між академічною мобільністю та кар'єрним ростом випускників. Це не означає, що здобуті за кордоном знання та навички не стають часом у нагоді колишнім мобільним студентам. Три чверті таких випускників мають роботу, на якій спілкування на іноземній мові має ключове

Структура професійних стандартів відрізняється логікою і послідовністю, проте деякі вимоги досить розмиті, абстрактні. Тому кожна школа деталізує дану схему, виходячи із власних потреб.

Оскільки кожна адміністративна одиниця Великої Британії має свій орган управління освітою, то Шотландія і Північна Ірландія розробляють власні професійні стандарти для вчителів.

Отже, згідно з угодою, укладеною Шотландським посередницьким комітетом учителів (Scottish Negotiating Committee for Teachers – SNCT), з 1 квітня 2002 року було введено нову структуру (схему) професійного розвитку вчителів у Шотландії. Ця нова схема є загальною для всіх секторів і ґрунтується на прозорих, справедливих та рівних для всіх критеріях. Вона розроблена для вчителів-початківців, «привілейованих» вчителів, провідних вчителів, заступників керівників та керівників [3].

Відповідно до концепції «Професія вчителя для 21 століття» випробувальний період є ключовим етапом у професійному розвитку вчителя. З серпня 2002 року молоді спеціалісти, які є випускниками шотландських коледжів та університетів, гарантовано отримують посаду на один рік з максимальним навантаженням 70% від ставки зі збереженням повної заробітної плати з метою адаптації до нової посади. Протягом цього року молодий спеціаліст має досягти рівня, який відповідає «Стандартам для повної реєстрації», (Standards for Full Registration – SFR) для того щоб бути зареєстрованим Загальною радою вчителів Шотландії (General Teaching Council for Scotland). Схема для вчителів-початківців надає всі можливості бути зареєстрованим протягом першого навчального року [3].

«Стандарти для повної реєстрації» є частиною загального руху до розробки та впровадження структури вчительської професії, яка б ґрунтувалася на компетенціях. Стандарти виконують щонайменше дві функції. По-перше, вони надають прозорий, чіткий та зрозумілий опис професійних якостей та вмінь, які мають бути розвинені вчителем-початківцем протягом випробувального періоду. По-друге, саме ці Стандарти є критеріями професійної придатності молодого спеціаліста, а також його відповідності для реєстрації Загальною спілкою вчителів Шотландії [8].

Стандарти для повної реєстрації охоплюють три взаємопов'язані сфери:

- 1) професійні знання та розуміння;
- 2) професійні вміння та здібності;
- 3) професійні цінності та особисті зобов'язання.

До нової структури професійного росту вчителя було введено новий ступінь «Привілейованого вчителя» (Chartered teacher). Під статусом привілейованого вчителя розуміється досвідчений вчитель, який викладає на високому професійному рівні, має нагороди

Стандарти являють собою схему кар'єри вчителів і роз'яснюють, як виглядає прогрес на кожному етапі. Для того щоб досягти наступної стадії у кар'єрі, вчителю необхідно продемонструвати, що він чи вона відповідає певним стандартам. Якщо вчитель претендує на кваліфікацію «вчитель-відмінник» або «вчитель з удосконаленими вміннями», то він/вона має пройти зовнішнє оцінювання. Отримання кваліфікації «вчитель з вищим рівнем оплати (вчитель з післяпочатковим рівнем)» відбувається через оцінювання директором школи. Кваліфікації «вчитель з вищим рівнем оплати (вчитель з післяпочатковим рівнем)», «вчитель-відмінник», «вчитель з удосконаленими вміннями» впливають на заробітну плату вчителів, тобто з отриманням вищої кваліфікації підвищується й оплата праці.

Стандарти стимулюють учителів та допомагають їм у визначенні їхніх потреб у професійному розвитку. Тобто коли вчитель бажає перейти на наступний шабел кар'єрної драбини, схема чітко прописує, на чому саме слід зосередити увагу. У випадку, коли вчитель не планує отримати вищу кваліфікацію, він/вона може розширити та поглибити свої знання, вміння та навички в межах своєї кваліфікації.

Усі вчителі несуть персональну відповідальність за свій професійний розвиток протягом всієї професійної діяльності. Має бути континуум очікувань щодо рівня залучення до професійного розвитку, що забезпечує ясність та відповідну диференціацію щодо кожного етапу кар'єри.

Усі кваліфіковані вчителі мають бути зареєстрованими Загальною радою вчителів Англії (General Teaching Council for England – GTCE). Для отримання реєстрації вони мають підтримувати Код поведінки та практики для зареєстрованих вчителів, розроблений Загальною радою.

Рекомендація щодо присвоєння статусу кваліфікованого вчителя та надання реєстрації Загальної ради вчителів Англії надається організацією, що займається початковою підготовкою вчителів, яка проводить акредитацію молодих спеціалістів. У рекомендації має бути висновок, який свідчить про те, що молодий фахівець відповідає стандартам кваліфікованого вчителя. Після цього починається так званий «період вступу на посаду» (induction period). Після закінчення цього періоду молодий фахівець має отримати кваліфікацію «вчитель основного рівня».

Набір вимог для кожної кваліфікації ґрунтується на характеристиках попереднього рівня, і, як правило, отримання кваліфікації відбувається поступово, хоча зустрічаються і винятки (наприклад, досягнення стандартів учителя з удосконаленими вміннями відразу після кваліфікації «вчитель з вищим рівнем оплати»).

Ці професійні стандарти працюють у контексті правових документів, які було затверджено Департаментом освіти та вмінь [5, с. 2-3].

значення, половина переконані, що володіє іноземною мовою на рівні вимог ринку праці. [7]

Висновки. Узагальнюючи, можна стверджувати, що програми підтримки академічної мобільності угорських студентів хоча й мають дуже важливі цілі і результати, але вони виходять за суто професійні рамки: впровадження та посилення європейського виміру в освіті, розвиток здатностей до пристосування до іншого мовного, культурного середовища, розбудова зв'язків між молодими представниками інтелігенції різних країн та покращення знання іноземних мов.

Література

1. Kasza G. Helyzetkép a nemzetközi hallgatói mobilitásról. Jellegzetességek és problémák a Diplomás kutatás 2010 eredményeihez kapcsolódva / In: Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010. – Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. – 2010. – P. 177-192.
2. Kiss P. Pillanatfelvételek a nemzetközi mobilitásról // Felsőoktatási Műhely. – 2007. – N 1. – P. 37-42.
3. Lajos T. A mobilitás mint a felsőoktatás erőforrása // Educatio. – 2005. – N2. – P. 267-281.
4. Szemerszki M., Gábor K. Az Eurostudent felmérés és annak magyarországi vonatkozásai // Felsőoktatási Műhely. – 2009. – N 2. – P. 83-94.
5. Setényi J. Az elitoktatás jelentésváltozása // Educatio. – 1995. – N 4. – P. 627-638.
6. Teichler U., Volker J. Mobility During the Course of Study and After Graduation // European Journal of Education. – 2001. December. – P. 443-458.
7. Tót É. Magyar hallgatók külföldön // Educatio. – 2005. – N 2. – P. 302-319.
8. Eredmények, statisztikák az Erasmus pályázatról / Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.tpf.hu/>

Бурец Ю.

- аспірант університету освіти *Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка*
(г. Мінськ, Республіка Беларусь)

УДК 159.9.018

КРЕАТИВНОСТЬ В СИСТЕМЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Содержание статьи раскрывает ряд подходов к феномену креативности, обосновывает необходимость формирования креативной компетентности в системе компетентностного подхода в рамках высшего образования.

Ключевые слова: креативность, компетентностный подход, креативная компетентность.

Бурець Ю.

- аспірант установи освіти Білоруської державний педагогічний університет імені Максима Танка (м. Мінськ, Республіка Білорусь)

КРЕАТИВНІСТЬ В СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Зміст статті розкриває ряд підходів до феномену креативності, обґрунтовує необхідність формування креативної компетентності в системі компетентнісного підходу в рамках вищої освіти.

Ключові слова: креативність, компетентнісний підхід, креативна компетентність.

Burets J.

— Post-graduate student of educational institutions Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank (Minsk, Republic of Belarus)

CREATIVITY IN THE SYSTEM OF COMPETENCE-BASED APPROACH PEDAGOGICAL PROCESS: THEORETICAL ASPECT

Contents of the paper reveals a number of approaches to the phenomenon of creativity, justifies the need for a creative competence in the competency approach in higher education.

Keywords: creativity, competence-based approach, creative competence.

Постановка проблеми в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Внедрение Болонского процесса в современную систему образования влечёт за собой переход от формально-знаниевой к компетентностной парадигме. Между тем сам термин «компетентность» не имеет общепринятой дефиниции. **Проблема** состоит в отношении специалистов к понятию компетентности и компетентностному подходу в целом диаметрально противоположного: от признания за ними инновационного значения до отношения как к смене вывески на старинном сооружении, именуемом «знания, умения и навыки».

Специфика образовательного стандарта высшего образования Республики Беларусь заключается в его компетентностном формате. Под компетентностным подходом к проектированию образовательных стандартов понимается метод моделирования результатов образования и их представления как норм качества. Переход на новый стандарт – важное звено в реформировании системы образования, которое не может осуществляться методом проб и ошибок. Оно имеет смысл благодаря целеполаганию. Конкретный тип образовательной системы задают авторы проекта Tuning Education

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Департамент освіти та вмінь Великої Британії (Department for Education and Skills) приділяє велику увагу такій актуальній у наш час проблемі, як підвищення кваліфікації вчителів шкіл. Саме 2007 року було затверджено нову концепцію Неперервного професійного розвитку (НПР) вчителів англійських шкіл (Continuing Professional Development – CPD).

Формулювання цілей статті. Мета даної статті полягає в аналізі стандартів професійного розвитку вчителів у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу досліджень з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Розробка нових професійних стандартів актуалізувалася в Національній угоді 2003 року «Підвищення стандартів», у якій мовилося про необхідність підвищити відповідальність та вимоги до усіх працівників шкіл. Після цього почалася тісна співпраця Департаменту освіти та вмінь з Агенцією розвитку вчителів (Teacher Development Agency – TDA), було розроблено цілу низку документів («Стратегія для вчителів», «Національні пріоритети для вчителів», «Гарантія якості»), в яких підкреслювалася важливість професійного розвитку вчителів та надавалися рекомендації щодо його вдосконалення. Як результат, з вересня 2007 року в Англії та Уельсі діють нові професійні стандарти. Схема професійних стандартів для вчителів є частиною ширшої схеми стандартів для всього шкільного персоналу [2].

Структура професійних стандартів для вчителів визначає характеристику вчителів на кожному етапі їхньої кар'єри. Згідно з новими стандартами, у післядипломній освіті працюючих вчителів визначають такі кваліфікаційні рівні:

- кваліфікований вчитель (Qualified Teacher Status – QTS (Q));
- вчитель основного рівня (ядро) (teacher on the main scale (Core – C));
- вчитель з вищим рівнем оплати (вчитель з післяпочатковим рівнем) (Post Threshold Teacher – P);
- вчитель-відмінник (Excellent Teacher – E);
- вчитель з удосконаленими вміннями (Advanced Skills Teacher – AST (A)) [6]

Професійні стандарти – це твердження щодо професійних характеристик, знань та вмінь. Вони забезпечують ясність та прозорість очікувань на кожному етапі кар'єри. Важливо не плутати стандарти з професійними обов'язками, які визначають основні ролі та сфери відповідальності.

Отже, структура професійних стандартів охоплює три взаємопов'язані сектори:

- 1) професійні ознаки, характеристики;
- 2) професійні знання та розуміння;
- 3) професійні вміння [5].

Бойко В.

– кандидат педагогічних наук, завідувач аспірантури Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

УДК 371.126.74

СТАНДАРТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті розглянуто професійні стандарти вчителів у Великій Британії. Проведено аналіз документів, що визначають стандарти професійного розвитку британських вчителів.

Ключові слова: професійні стандарти, професійний розвиток, вчитель, Велика Британія.

Бойко В.

– кандидат педагогічних наук, заведуюча аспірантурою Горловського державного педагогічного інституту іноземних мов

СТАНДАРТИ ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ УЧИТЕЛІВ В ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

В статті розглянуто професійні стандарти вчителів в Великобританії. Проведено аналіз документів, які визначають стандарти професійного розвитку британських вчителів.

Ключевые слова: професійні стандарти, професійне розвиток, вчитель, Великобританія.

Boyko V.

– a Candidate of Pedagogical Sciences, the Head of the Graduate School of the Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages

STANDARDS OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN GREAT BRITAIN

The professional standards of teachers in Great Britain are examined in the article. The analysis of the documents determining professional development of the British teachers was carried.

Key words: professional standards, professional development, teacher, Great Britain.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Нові освітні реформи у Великій Британії висувають перед учителями нові вимоги. Суспільство покладає на них місію підготовки учнів до життя у ХХІ сторіччі, формування підростаючого покоління як такого, що усвідомлює важливість та необхідність постійного самовдосконалення та розвитку.

Structures in Europe («Настройка образовательных структур в Европе») [7], отдающие главенствующую роль подготовке специалиста. В результате, специалист не только руководствуется высокими инновационными технологиями, но и сам является компетентным и креативным специалистом в системе образования, профессиональная деятельность которого оценивается сквозь призму компетенций и компетентностей.

Данной проблемой в Республике Беларусь занимаются А. П. Лобанов, О. Л. Жук, С. И. Коптева, Н. В. Дроздова, Н. В. Карликонова.

Анализ последних исследований и публикаций по данной проблеме показывает что в ряде других компетентностей необходимо выделять креативную компетентность, как обязательную составляющую в подготовке будущего специалиста.

Проанализировав источники Российской Федерации, где компетентностный подход интенсивно развивается такими специалистами, как В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Н. А. Селезнёва, Ю. Г. Татур, П. И. Третьяков, В. Д. Шадриков мы пришли к аналогичному выводу.

Среди причин, порождающих данную тенденцию можно отметить:

- во-первых, усиление знаниевых и информационных начал в современных видах деятельности не охватывается традиционным понятием профессиональной квалификации;

- во-вторых, отдаётся предпочтение учебным дисциплинам, которые развивают интеллектуальные способности, предпринимательство, адаптивность;

- в-третьих, исчезают рабочие места, на которых трудятся в течение всей трудовой жизни (растёт ненадёжность рабочих мест), возрастает роль гибких, краткосрочных проектов и коллективов (появляются типы проектной работы), именно здесь временный характер работы становится рабочей моделью будущего («Обучение в течение всей жизни»);

- в-четвёртых, разрушается профессиональная замкнутость, формируются «плавающие» профессиональные границы, изменяются трудовые задачи, нарастает динамика профессий, их глобализация, профессиональное образование во многих видах деятельности утрачивает свою чёткую ориентацию на дальнейшую специализацию и как следствие увеличиваются ненадёжность и неопределённость, которые должны восприниматься как новый шанс для успеха [2].

Именно для успешного восприятия ситуации неопределённости, умения организовывать свою деятельность не только индивидуально, закрывшись за плотной дверью, но и в широких социальных кругах, адаптируясь к новым видам деятельности и необходимо научиться креативной компетентности, которая даёт возможность мгновенно

венного овладения собой в ситуации неопределённости. В результате, личность в такой ситуации вместо переживания страха к новому и неизвестному будет принимать правильное, адекватное решение.

Формулирование целей статьи. В данной статье преследуется цель привлечения внимания к креативной компетентности, как полноценной составляющей образовательного стандарта нового поколения, где толерантность к неопределённости является предпосылкой к креативности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Полученные теоретические результаты представляют собой обобщение множества подходов в проблеме креативности. Среди них интересным и актуальным представляется подход к проблеме креативности в античности. Во времена Платона и Аристотеля креативность рассматривалась как творчество, истоком которого была идея о вмешательстве в сам процесс божественных сил.

В свою очередь З. Фрейд в своем психоаналитическом подходе заявлял, что творчество выдающихся людей есть выражение их желаний в приемлемой для социума форме, берущее своё начало в осознанной реальности и неосознанных побуждениях, являясь моментом напряжения [14]. В рамках данного подхода работали и А. Адлер. Согласно его позиции творчество есть компенсация комплекса неполноценности. К. Юнг утверждал, что проявления архетипов коллективного бессознательного также является творчеством. С позиции Р. Ассаджиоли творчество — это процесс восхождения личности к идеальному «Я», способ её самораскрытия. Данный подход представляет собой некоторое углубленное понимание понятия творчества, однако психоаналитический подход так и не занял первостепенного места в изучаемой нами проблеме.

Представители прагматического подхода не акцентировали внимание на механизмах творчества, они изучали его развитие с помощью экспериментов. Так Эдуард де Боно получивший, в результате своих исследований значительный коммерческий успех, в процессе развития креативности уделял особое внимание латеральному мышлению. Его взгляды поддерживали исследователи Э. Осборн, О. Гордон, Дж. Адамс, которые рассматривали творчество как желание коммерциализировать трюки и приёмы его стимуляции. Данный подход имел значительный социальный отклик, не получивший, однако, серьёзной психологической теории.

На смену прагматическому подходу пришёл психометрический, в рамках которого Т. Симпсон, одним из первых определил творчество (креативность) как способность человека отказываться от стереотипных способов мышления. Ведущим исследователем в данном направлении стал Дж. Гилфорд, который предложил измерять

1) експерти повинні отримати попередній інструктаж щодо проведення оцінювання заняття колеги;

2) одне заняття не може бути показником якості викладання та педагогічної майстерності викладача;

3) на попередній зустрічі важливо отримати інформацію про студентів, ціль заняття, специфіку курсу;

4) у процесі спостереження необхідно використовувати різні техніки фіксації побаченого;

5) спостерігачі мають намагатися бути настільки непомітними, наскільки це можливо [2]

Формуюче спостереження може бути сфокусоване на одному або декількох аспектах викладання (наприклад, техніка опитування, управління часом, використання певних методів тощо), в залежності від того, що саме хоче викладач удосконалити в своїй діяльності.

Американські педагоги говорять не лише про важливість обговорення заняття з колегою, а й про необхідність власної рефлексії щодо проведеного заняття (причому такий метод професійного розвитку можна використовувати не лише після відвіданого колегою заняття, а й будь-якого іншого) [2].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, взаємовідвідування та взаємооцінювання є ефективними формами професійного розвитку викладачів вищої школи. Вони доволі часто застосовуються в університетах і коледжах США та Великої Британії. Для отримання результату процеси взаємовідвідування, взаємоспостереження та взаємооцінювання повинні бути структурованими та відповідати певним вимогам, що висуваються до кожного етапу.

Література

1. Finkelstein M. J. The emergence of the modern academic role / M. J. Finkelstein / P. G. Altbach & M. J. Finkelstein (Eds.). The academic profession: the professoriate in crisis. New York : Garland Publishing, 1997. – P. 21 – 47.
2. Killen R. Improving teaching through reflective partnerships / R. Killen. – Anker publishing, 1995 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ncsu.edu/provost/peer_review/types.html
3. Peer observation in the University of Essex [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.essex.ac.uk/peer-observation>
4. Race P. Using peer observation to enhance teaching / P. Race. – Leeds Metropolitan University, 2009. – 30 p.
5. Teaching and learning in higher education programme. Observing teaching [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.keele.ac.uk/depts/ed/TL-HEP
6. The Oxford Learning Institute. Observation of teaching [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.learning.ox.ac.uk/oli.php?page=150>

Формуюче оцінювання надає таку інформацію викладачам, яку б вони могли використати для вдосконалення викладацької діяльності. Ця інформація призначена власне для самого викладача, а не для публічного обговорення та перевірки. У результаті, формуюче оцінювання є менш формальним. Воно розглядається як шлях ефективного професійного розвитку протягом усієї кар'єри. Експертами в даному виді оцінювання можуть бути колеги з будь-яким досвідом роботи й такі, що обіймають будь-яку посаду.

У процесі підсумовуючого оцінювання інформація необхідна для вирішення кадрового питання, пов'язаного з кар'єрним ростом викладача, продовженням контракту, обранням до штату або для обов'язкового аналізу діяльності викладача, який працює на постійній основі. Як результат, зібрана інформація стає частиною документації, що необхідна для кадрової комісії. Експертами підсумовуючого оцінювання можуть бути викладачі, які займають або ідентичну, або вищу за рангом посаду та, як правило, є членами кадрового комітету (комісії) [2].

У контексті професійного розвитку викладачів вищої школи на більшу увагу заслуговує саме формуюче оцінювання. Колеги вважаються найкращими експертами, враховуючи той факт, що вони задіяні в той же самий вид діяльності та добре орієнтуються в навчальній програмі та змісті навчальної дисципліни. Як зазначалося раніше, під оцінювання підпадають різні аспекти діяльності. Американський педагог Пітер Селдін (Seldin) наводить список, який дає загальне уявлення про неї:

1. Зміст навчальної програми.
 2. Відповідність цілей навчального курсу і навчальних матеріалів.
 3. Відповідність методики викладання специфіці навчального курсу.
 4. Відповідність технологій оцінювання знань, умінь та навичок студентів.
 5. Структура курсу.
 6. Досягнення студентів, які базуються на результатах екзаменів, проектах, презентаціях та доповідях.
 7. Зацікавленість у викладацькій діяльності.
 8. Підручники, додатковий матеріал, методичні розробки тощо [2].
- Для охоплення вищезазначених аспектів необхідно застосувати два підходи до вибору об'єкту оцінювання – оцінка навчальних матеріалів та оцінка проведеного заняття.

Центром ефективного навчання та викладання університету штату Північна Кароліна надаються загальні рекомендації щодо відвідування та спостереження заняття колеги з метою формуючого оцінювання:

креативність тестами на «нестандартное мышление» у обычных людей. Основываясь на теоретической модели креативности Дж. Гилфорда, его ученик Т. Торранс разработал свои тесты, изучающие состояние творческого мышления у респондента.

Вследствие психометрической революции творчество все чаще стало называться креативностью, появились стандартизированные инструменты, измеряющие ее. На современном этапе в рамках этого подхода работают В. Н. Дружинин, В. Т. Кудрявцев, В. Д. Шадриков, В. С. Юркевич [13].

Следует отметить, что обособленно в исследовании креативности располагаются вопросы взаимосвязи интеллекта и креативности. В данной области выделяются три группы основных подходов.

Первая отрицает существование творческих способностей как таковых, связывая высокий уровень развития творческих способностей с высоким уровнем развития интеллекта (Л. Термен, Р. Уайсберг, Р. Стенберг, К. Кокс).

Вторая группа рассматривает интеллектуальную одарённость как необходимое, но недостаточное условие творческой активности личности. Ведущую роль занимают особенности мотивации и черты характера (Ч. Спирмен, Г. Айзенк, А. Маслоу). В свою очередь Д. Б. Богоявленская, ввела понятие «креативного развития личности». А. Н. Воронина рассматривает креативность в связи с другими психическими явлениями: интеллектом, личностными чертами, мотивами.

Третья группа учёных отрицает связь между способностью к творчеству (креативностью) и интеллектом (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Я. А. Пономарёв). Их точку зрения поддерживает А. Н. Ворнин, исследования которого показали, что фактор интеллекта и фактор креативности является независимым [3].

Существует мнение, что креативность включена в процессы познания. Эта мысль стала основой для когнитивного подхода, где креативность является предметом не одной, а многих дисциплин. Такие учёные как К. Финке, И. Вард, Н. Смит делают попытку понять умственные механизмы, представления и процессы, лежащие в основе творческой мысли. Здесь предлагается модель, которую вышеупомянутые учёные назвали Геноплор, согласно ей творческая мысль в своём развитии проходит две фазы: генеративную и исследовательскую. В фазы включены мыслительные процессы, такие как припоминание, ассоциации, синтез, трансформация, замещение по аналогии и категориальная редукция. Ряд работ, использующих компьютерное моделирование в когнитивном подходе, создают компьютерные программы, моделирующие процесс возникновения и обработки мысли компьютером «людским» способом. Смоделировали открытия основных научных законов С. Лангли, Т. Симон,

Дж. Брэдшо. Их программы определяют скрытые связи между изначальными переменными.

Определённое развитие в область исследования креативности внёс социально-личностный подход, который зародился параллельно с когнитивными исследованиями креативности. Он сконцентрирован на индивидуальных различиях, разнообразии мотиваций и социокультурном окружении как источниках творчества. Сторонники этого подхода (С. Барон, Г. Айзенк, Дж. МакКиннон) отмечают, что творческих людей характеризуют определённые личностные черты. С помощью корреляций и благодаря исследованиям был определён набор следующих черт: самостоятельность суждений, уверенность в себе, способность находить привлекательность в трудностях.

В свою очередь в рамках данного подхода А. Маслоу расширяет список черт и включает в него: смелость, свободу, самопроизвольность, а К. Роджерс, поддерживая данный подход, описывает тенденцию к самореализации как побудительную силу, развивающуюся в рамках поощряющего от оценок окружения.

Понимание креативности как множественных составляющих в различных условиях предлагает интегративный подход, где берёт своё начало инвестиционная теория Роберта Дж. Стенберга и Т. Любарта. Согласно ей для креативности необходимо наличие шести специфических, но взаимосвязанных источников: интеллектуальные способности, знания, стили мышления, личностные характеристики, мотивация и окружение. В данной теории предложили свои модели Т. Амбайль, Г. Грубер, Г. Гарднер, которые указывают на важность мотивации и среды для развития креативности. Основным показателем стало любовь к работе, а не к возможному вознаграждению [13].

В новом поколении современной науки принято выделять четыре направления исследований, отражающих рассмотрение разных сторон креативности:

В рамках первого «качественно-значимого» направления (К. Тейлор, Ф. Шарон, Р. Уайзберг) креативность определялась по её продуктам, основными характеристиками которых выступают критерии «количество», «качество» и «значимость». Однако они не исчерпывают всех критериев креативности.

Представители второго «творческого» направления (Г. Уоллес, Т. Рибо, А. Пуанкаре, А. Маслоу, М. Вертгеймер, Я. А. Пономарёв) рассматривают креативность как процесс, выделяя различные стадии, уровни и типы творческого мышления.

Третье «независимое» направление в рамках которого работал Дж. Гилфорд, рассматривает креативность как способность (В. Н. Дружинин, В. Т. Кудрявцев, В. Д. Шадриков, В. С. Юркевич).

Исследователи четвёртого «личностного» направления изучали особенности креативной личности: роль мотивации в творчестве

як спостерігачеві, так і викладачу, чие заняття обговорюється, пояснити, що саме малося на увазі в тій чи іншій ситуації тощо.

Звісно, у процесі аналізу важливо охоплювати все заняття, але деякі моменти вимагають більшої уваги та ретельнішого розгляду, наприклад, якщо спостерігач помітив якусь помилку в методиці викладання або невпевненість викладача в якомусь питанні чи у колега різняться погляди на використання того чи іншого методу тощо. Саме таке обговорення і сприяє професійному розвитку і вдосконаленню викладацької діяльності.

Зворотній зв'язок буде результативним і ефективним лише в тому випадку, якщо він ґрунтується на довірі та взаємній повазі. Британські освітяни вважають найкращим підходом, коли створюється атмосфера, в якій учасники намагаються знайти конструктивні шляхи вирішення проблем та поважують один одного. Як і в будь-якій справі, важливим є початок бесіди. Розпочинати завжди рекомендують з позитивних моментів, того, що дійсно сподобалося і привернуло увагу. Також на конструктивність розмови впливає не лише зміст, але і стиль висловлювання та відповідність ситуації. Педагогами університету Кіле надаються рекомендації спостерігачеві щодо аналізу заняття свого колеги:

- Будь конкретним – узагальнення не допомагають;
- Дивись реально на справи – спрямовуй свої коментарі на те, що колега може змінити або на що може вплинути;
- Усвідомлюй наміри свого колеги, коли коментуєш заняття;
- Намагайся не засуджувати, оцінюй дії, а не особистість;
- Балансуй між позитивними та негативними коментарями [366].

Подібні рекомендації пропонуються і для викладача, чие заняття відвідується. Важливо бути відкритим до критики та зауважень і готовим до вдосконалення власної викладацької практики. Зокрема, рекомендації можуть бути такими:

- будь відвертим;
- слідкуй за своїми реакціями;
- більше слухай, ніж розмовляй, намагайся уникнути оборонної позиції;
- не залишай нічого в коментарі колеги незрозумілим для себе [360].

З поняттям «взаємостереження» пов'язане поняття «оцінка колегами» (peer review). Під цим поняттям розуміють оцінювання викладацької діяльності викладача колегами. Компонентами оцінювання може бути не лише відвідування занять, а й навчальні матеріали, оцінка студентів, портфоліо, самооцінювання викладачів тощо.

Виділяють два види оцінювання колегами – формуюче (розвиваюче) та підсумовуюче (для вирішення кадрових питань).

У процесі спостереження необхідно вести записи, або іншим чином фіксувати побачене. Це стане у пригоді при обговоренні заняття. У кожному університеті або коледжі є форма спостереження, яка заповнюється спостерігачем. І хоча форми різні, є загальні моменти, на які звертає увагу спостерігач у процесі відвідування заняття; серед них можна виділити такі:

- наскільки ефективно розпочалося заняття, наскільки зрозуміло викладач пояснив завдання заняття, як він поєднав їх з уже відомим студентам навчальним матеріалом;
- опитування, а саме манера постановки питання, як студенти відповідають на питання, яка реакція та коментарі викладача на відповіді студентів;
- увага студентів: яким шляхом вона досягається, на який період, які дії застосовує викладач, коли увага студентів послаблюється;
- мовлення викладача: голос, вимова, словниковий запас, стиль;
- робота з помилками студентів: чи виправляє викладач помилки, яким чином він це робить, як почувають себе студенти, які помилилися, чи намагається викладач підбадьорити таких студентів;
- діяльність студентів на занятті: види та форми роботи, превалюючі види діяльності, як проводиться інструктаж перед певною діяльністю, чи проводиться аналіз кожного виду діяльності;
- мотивація студентів;
- співпраця студентів: як студенти взаємодіють один з одним, чи застосовується взаємопояснення, взаємооцінювання на занятті;
- ресурси, що були використані на занятті;
- організація часу, вміння вірно спланувати діяльність, враховуючи її тривалість;
- ефективність підведення підсумків [4, с. 18].

Обов'язковим і важливим етапом процесу взаємодіювання та взаємоспостереження заняття є зворотній зв'язок та аналіз заняття. Зустріч, на якій відбувається обговорення заняття, може відбутися безпосередньо відразу після заняття, або трохи згодом. Деякі педагоги вважають, що ефективнішим є перший варіант, інші з ними не погоджуються і стоять на позиції, що необхідний час для обмірковування заняття. Ф. Рейс (Race) наводить "за" та "проти" різних точок зору.

Отже, найкращим варіантом вважається зустріч не відразу після заняття і не через кілька днів, а через 1-2 години. З одного боку, є час обміркувати та проаналізувати заняття, а з іншого, – в пам'яті учасників ще чітко відбиті всі події.

Іноді практикують надсилати аналіз заняття поштою або електронною поштою. Але найбільш ефективний вид презентації аналізу – це розмова віч-на-віч, особливо коли головна мета відвідування заняття – це професійний розвиток. У цьому випадку роль грає і тон голосу, і контакт очей, є можливість поставити уточнюючі питання

(Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, Т. Амабайл, А. Роу, Дж. Рензулли), характеристики и черты творческой личности (А. П. Нечаев, Ф. Баррон, П. Торренс, М. Уоллах). Результаты их исследований позволяют говорить о существовании качественных различий между обычными и способными к креативности личностями [3].

Проанализировав основные подходы к феномену креативности можно сделать вывод, что определение понятия «креативность» зависит от того подхода в рамках которого оно рассматривается. Несмотря на возрастающий интерес к исследованию креативности в рамках компетентностного подхода, в научной литературе отсутствует общепринятое определение данного понятия. Под креативностью принято понимать «способность индивида к нестандартному, творческому мышлению» [5], «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, общении, отдельных видах деятельности» [9, с. 224] и даже «уровень творческой одарённости, составляющей относительно устойчивую характеристику личности» [12]. В целом приведенные выше дефиниции отражают две традиции теоретизирования: философскую (общенаучную) традицию интерпретации творчества и концепцию креативности как дивергентного мышления Дж. Гилфорда.

Креативность в рамках компетентностного подхода выполняет новую функцию, благодаря способности креативно мыслить человек имеет возможность принимать решения в условиях неопределённости, которые внешняя среда диктует ежедневно.

Компетентность хотя и базируется на знаниях, является определённой иерархией навыков. Когнитивисты выделяют моторные, перцептивные и когнитивные навыки, которые соответствуют двум типам компетентности — моторной и когнитивной. Особую группу составляет так называемая социальная компетентность. Иными словами, совместная деятельность [8].

Дж. Равен указывает на то, что компетентностное поведение зависит от готовности и способности содействовать климату поддержки и поощрения тех, кто пытается вводить новшества или ищет способы более эффективной работы. Для того, чтобы генерировать ту или другую идею, привносить её в образование, человек должен совершить не только новые действия, но и проконтролировать результаты этих действий (усвоенные знания дают свои плоды через некоторое время, когда являются осознаваемыми), а затем, сделав выводы, более тщательно изучить проблему, с которой он пытается справиться, и оценить эффективность применённой стратегии. Всё это человек станет делать тогда, если цель, ради которой он проявляет инициативу, очень важна для него. На практике оказывается, что значимая цель иногда состоит в овладении определённым конкретным знанием. А иногда она заключается в достижении какого-то высоко значи-

мого для індивіда типа поведіння. Прикладами останнього є історія винайдення кращих способів виконання якихось справ і організація ефективного спільного діяльності [10].

Як показують спостереження різних авторів, креативність і інноваційність тісно пов'язані з здатністю творчого людини отримувати необхідну інформацію шляхом особистих контактів з іншими людьми, а також лоббувати розроблені колегами ідеї, посилаючись на свої зв'язки в організації.

На даному етапі розвитку освітньої сфери в умовах посиленої конкуренції за використання нових технологій, а також в зв'язку з необхідністю постійно подолати протилежні зміни в організаціях з креативністю стали пов'язувати не тільки здатність до генерування нових ідей, але й здатність отримувати їх підтримку, вдосконалювати рішення в ході обговорення з іншими людьми і доводити їх до виконання. Таким чином, поняття креативності стало зближатися з поняттям інновації, створення нових товарів, послуг і освітніх технологій, забезпеченням їх підтримки і впровадженням в діяльність організацій і навчальних закладів.

Найбільш відомою в межах даного напрямку є теорія «інноваційних команд» Д. Анкона і Х. Бресмана. З їхньої точки зору, інноваційна команда (або Х-команда) – це група, орієнтована на підприємницьке поведіння і адаптивність, ефективно управляюча внутрішніми і зовнішніми відносинами, забезпечуюча впровадження розроблених нею ідей, а також здатна гнучко змінювати свою структуру і склад в залежності від стадії роботи над проектом. З одного боку, інноваційність команд і організацій тісно пов'язано з здатністю виходити за свої межі, використовувати досвід і знання з інших команд. З іншого боку, генерування ідей в компанії повинно відбуватися в єдиному ритмі: синхронізація інноваційної діяльності окремих команд з загальноорганізаційними циклами підвищує координованість їх зусиль і дає можливість топ-менеджменту регулярно проводити оцінку і вибір перспективних рішень [6].

Дослідження, викладені в «Командах прорива» лише підтверджують зв'язок між креативністю і компетентністю. Так як знання кожного члена команди в даній області мають значення при обговоренні оптимального рішення поставленої задачі. І тимчасовим лідером стає той, хто найбільш компетентен в даному питанні [1].

Цей аспект підтверджує і точка зору Дж. П. Кенджем, Дж. Райса, К. Дж. Ковальськи, які стверджують, що взаємодія між колегами, а саме зворотна зв'язок повинна бути використана так, щоб відбулися позитивні зміни в

увага зосереджується на результатах для подальшої у кар'єрі. Проте є спільні риси, на яких ґрунтується процес взаємодіювання та взаємодіювання.

Як правило, у процесі взаємодіювання можна виділити три етапи: підготовчий (інструктаж), спостереження як такої, або відвідування заняття, і заключний (зворотній зв'язок та аналіз).

Важливо підготуватися до відвідування заняття свого колеги. Необхідно чітко сформулювати мету. Британські педагоги виділяють дві головні сфери, які підлягають спостереженню – професійний рівень викладача та навчальна діяльність студентів. Але на практиці ці сфери є нероздільними [6].

Відвідуванню підлягають будь-які види занять (семінари, практичні заняття, лабораторні роботи), але найчастіше в університетах США та Великої Британії відвідують лекції.

На передодні заняття, яке буде відвідане, колеги обговорюють ціль та деталі спостереження. Такий підхід, по-перше, сприяє ефективності спостереження, і по-друге, робить візит корисним і цінним.

Завдання попередньої зустрічі для викладача, який є спостерігачем, полягають у наступному:

- 1) ближче познайомитися з колегою, якщо ще недостатньо знайомі;
- 2) отримати більше інформації про заняття, на якому Ви збираєтесь бути присутнім: час, місце, вид заняття, зміст, цілі та завдання;
- 3) отримати інформацію про студентів, з якими буде працювати викладач на занятті;
- 4) дізнатися, які результати від заняття очікує сам викладач, та який би зворотній зв'язок і аналіз він / вона хотів (ла) би отримати;
- 5) з'ясувати, що хотів би колега, щоб Ви спостерігали: діяльність студентів чи його діяльність;
- 6) проаналізувати власну викладацьку діяльність і спробувати передбачити, що можна отримати від відвіданого заняття для його вдосконалення [4, с. 14].

Цікавим є момент пояснення студентам присутності стороннього викладача на занятті. Якщо це лекція з великою кількістю студентів, то, як правило, пояснення не потребується. Якщо група студентів невелика, то британські педагоги рекомендують пояснити студентам, що саме цікавить стороннього викладача – викладання чи навчання студентів, і також налаштувати їх поводитися, як завжди та не стримуватись ставити питання та давати відповіді.

Зазвичай перед відвідуванням заняття викладачі, які беруть участь у процесі, заповнюють спеціальну форму, в якій відбиті всі обговорені моменти.

У контексті програми “Викладання та навчання у вищій школі” головною метою взаємостереження, в першу чергу, полягає у вдосконаленні викладання, а не в його оцінюванні. В ідеалі колеги мають обмінюватися ролями спостерігач та той, за чією діяльністю спостерігають. Це дає можливість для більш конструктивного обговорення викладацької діяльності. [5].

Взаємостереження дає переваги для обох сторін – і того викладача, який спостерігає, і того, за чією діяльністю спостерігають. Серед таких переваг британські й американські освітяни називають наступні:

- спостереження, як колега підходить до вирішення педагогічної ситуації, може допомогти у розумінні, як діяти у подібній ситуації у своїй педагогічній діяльності;
- це може підштовхнути до зміни власних підходів до викладання або їх корегування;
- спостереження дає можливість обговорити альтернативні підходи до викладання або поглянути на ситуацію свіжим поглядом;
- спостереження дає можливість молодим викладачам отримати зворотній зв'язок від більш досвідчених колег;
- професорсько-викладацький склад завжди прагне удосконалити викладацьку діяльність, застосувати нові підходи, технології, методи та засоби на своїх заняттях. Як правило, це обговорюється на зустрічах різних рівнів, конференціях, форумах.

Взаємовідвідування та взаємостереження надає можливість побачити на практиці, як працює та чи інша технологія;

- при спостереженні на інших факультетах можна зустріти взагалі нові для себе форми роботи зі студентами;
- взаємостереження допомагає ближче познайомитися з викладацькою діяльністю своїх колег;
- взаємостереження допомагає усвідомити, як колеги оцінюють власну викладацьку діяльність;
- за допомогою взаємостереження розширюється професійний словниковий запас;
- взаємостереження надає можливість встановити відповідність та протиріччя між цілями, до яких прагне викладач, та щоденною викладацькою діяльністю;
- взаємовідвідування дає можливість протестувати та оцінити стратегії викладання, які не використовувалися у власній викладацькій практиці;
- взаємовідвідування надає можливість проаналізувати власну викладацьку діяльність в контексті зворотного зв'язку з колегами [1].

Кожен вищий навчальний заклад має власну схему взаємовідвідування та взаємостереження, в одних вони повністю спрямовані на підтримку та вдосконалення викладацької діяльності, в інших –

деятельности организации. Они утверждают, что конечным результатом является здоровый климат в организации, когда у каждого члена команды есть свобода думать, расти и вообще вносить существенный вклад в организацию. Лишь в этом случае каждый будет стремиться к достижению целей организации, даже тех, которые трудно достичь [4]. Ещё одним доказательством вышесказанного являются исследования Р. Самурчай, Ж. Рогальски и П. Рабардель. Здесь показано, что существует динамическая взаимосвязь между решением проблем и знанием об объектах: новое знание конструируется в ситуации решения проблем через посредство обратной связи. Каждый делится опытом, который связан со знаниями о различных обстоятельствах и эпизодах в данной сфере деятельности [11].

Выводы и перспективы. Таким образом, в процессе теоретического исследования мы пришли к **выводу**, что в научной литературе отсутствует термин, характеризующий совокупность импровизации, смелости и компетенции общим определением. На наш взгляд, таким понятием может быть «креативная компетентность». С одной стороны, опираясь на подход Дж. Гилфорда, креативность рассматривается нами как способность, которую, как и любую другую, можно развивать. С другой стороны, иметь способность еще не значит реализовать ее на практике. Для этого необходима среда с инновационными технологиями и личность специалиста, имеющего желание развивать креативную компетентность как способность и готовность к творческой профессиональной деятельности.

Перспективами дальнейшей разработки креативной компетентности является изучение когнитивных стилей и креативности в рамках инновационного образования.

Литература

1. Анкона, Д. Команды прорыва / Д. Анкона, Х. Бресман. – Минск: Гревцов Паблицер, 2009. – 321 с.
2. Байденко, В. И. Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Экспериментальная учебная авторская программа обучения разработчиков образовательных стандартов нового поколения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Президиум координационного совета УМО и НМС высшей школы, 2007. – 157 с.
3. Гринь, Г. В. Творческое развитие студенческой молодежи через инновации в профессиональной подготовке / Г. В. Гринь // Социально-гуманитарные знания. – 2012. – №2. – С.172-173
4. Дж. П. Кенджеми. Формирование, упадок и возрождение доверия в организации / Дж. П. Кенджеми, Дж. Райс, К. Дж. Ковальски // Иностранная психология. – М.: Рос. академия. Ин-т психологии. – №10. – 1998. – С. 30-33.
5. Еникеев, М. И. Общая и социальная психология / М. И. Еникеев. – М.: Энциклопедия, 2002. – 560 с.

6. Журавлев, А. Л. Совместное творчество: состояние и перспективы исследования / А. Л. Журавлев, Т. А. Нестик // Психология интеллекта и творчества. – М.: ИП РАН, 2010. – С. 309-320
7. Лобанов, А. П. Профессиональная компетентность и мобильность специалистов: учеб.-метод. пособие / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск: РИВШ. – 2010. – 96 с.
8. Лобанов А.П., Дроздова Н.В., Карлионова Н.В. Профильное образование психологов в контексте компетентностного подхода / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова, Н. В. Карлионова // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – №5. – С.33-36.
9. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь. / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М.: Олма-Пресс, 2002. – 630 с.
10. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М.: Когито-центр, 2002. – 394 с.
11. Самурчай, Р. Развитие индивидуальной и коллективной компетенции и инструментальной деятельности в производственных ситуациях / Р. Самурчай, Ж. Рогальски и П. Рабардель // Иностранная психология. – М.: Рос. академия Ин-т психологии. – №6. – 1996. – С. 34-38
12. Степанов, С. С. Популярная психологическая энциклопедия / С. С. Степанов. – М.: Эксмо, 2005. – 672 с.
13. Стенберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности / Р. Стенберг, Е. Григоренко // Психологический журнал. – Т. 19. – №2. – 1998. – С. 144 – 158
14. Freud, S. Leonardo da Vinci and a memory of his childhood / S. Freud. – New York: Norton. (Original work published in 1910). 1964. – 324 p.

Гребінь Т.

- магістрант Барановицького державного університету, викладач кафедри іноземних мов

УДК 378.1

ДІАГНОСТИКА ОСВІТНІХ СЕРЕДОВИЩ УСТАНОВИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Зміст статті розкриває роль різних видів освітніх середовищ у формуванні висококваліфікованого фахівця. Визначені умови і можливості цілеспрямованого використання потенціалу кожного з розглянутих середовищ. Охарактеризовані базові типи освітніх середовищ. Аналізуються результати проведеного пілотного дослідження. Представлені висновки щодо особливостей прояву кожного з видів середовищ в установі вищої освіти. Проблема розглядається в контексті викладання іноземної мови.

Ключові слова: освітнє середовище; інформаційне, гуманітарне, полікультурне середовище; базові типи освітніх середовищ.

In the article peer-observation and peer-review are defined as effective forms of professional development of higher education teachers. For illustrative purpose experience of the USA and Great Britain is given.

Key words: peer-observation, peer-review, professional development, higher education teacher. USA, Great Britain.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Серед різноманітних шляхів професійного розвитку викладачів вищої школи в США та Великій Британії істотне значення має взаємовідвідування. Дана форма підвищення кваліфікації викладачів сприяє розвитку їхньої професійної майстерності та дозволяє конструктивно обмінятися досвідом з колегами. Причому вона є корисною як для молодих, так і для досвідчених педагогів. Викладачі-початківці опановують досвід у процесі відвідування занять, а досвідчені колеги, з одного боку, можуть виявити сильні та слабкі сторони діяльності молодого спеціаліста, а з іншого – запозичити щось корисне і цікаве для себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Взаємостереження та взаємооцінювання як форми професійного розвитку викладачів вищої школи все частіше використовуються у вищих навчальних закладах США та Великої Британії, отримуючи підтримку від організацій, що займаються питаннями підвищення якості навчання та викладання у вищій школі (наприклад, Академія вищої освіти, Асоціація професійного та освітнього розвитку професорсько-викладацького складу, Центр безперервної освіти, Асоціація американських коледжів та університетів тощо).

Формулювання цілей статті. Мета даної статті полягає в аналізі досвіду застосування взаємовідвідування та взаємостереження серед викладачів вищої школи у США та Великій Британії.

Виклад основного матеріалу досліджень з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Слід зазначити, що в американській та британській педагогіці для визначення поняття “взаємовідвідування” використовуються терміни “peer observation” (взаємостереження) та “peer review” (взаємоаналіз), рідше – “peer evaluation” (взаємооцінювання).

Взаємостереження – це шлях, за допомогою якого члени професорсько-викладацького складу можуть обмінятися ідеями щодо навчання, викладання та оцінювання студентів. Це – система підтримки, яка заохочує викладачів обговорювати свою викладацьку діяльність з колегами та навчатися з досвіду один одного [3].

Важливо підкреслити, що взаємостереження – це не контроль чи критичне оцінювання викладацької діяльності педагогів. Воно розглядається саме як система підтримки та засіб професійного розвитку професорсько-викладацького складу.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Бельмаз Я.

– доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри (професор) практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського інституту іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету

УДК 178.(73+410)

ВЗАЄМОПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ (ДОСВІД США ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ)

У статті розглянуто взаємопостереження та взаємовідвідування як ефективні форми професійного розвитку викладачів вищої школи. В якості прикладів наводиться досвід США та Великої Британії.

Ключові слова: взаємопостереження, взаємовідвідування, професійний розвиток, викладач вищої школи, Велика Британія, США.

Бельмаз Я.

– доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой, профессор кафедры практики речи и информационных технологий Горловского института иностранных языков Донбасского государственного педагогического университета

ВЗАИМОНАБЛЮДЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (ОПЫТ США И ВЕЛИКОБРИТАНИИ)

В статье рассмотрены взаимонаблюдение и взаимопосещение как эффективные формы профессионального развития преподавателей высшей школы. В качестве примеров демонстрируется опыт США и Великобритании.

Ключевые слова: взаимонаблюдение, взаимопосещение, профессиональное развитие, преподаватель высшей школы, Великобритания, США.

Belmaz Y.

– a Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Head of the Chair Of English Language Practice and Information Technologies of the Horlivka Institute for Foreign Languages of the Donbas State Pedagogical University

PEER-OBSERVATION AS AN EFFECTIVE FORM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION TEACHERS (EXPERIENCE OF THE USA AND GREAT BRITAIN)

Гребень Т.

– магистрант Барановичского государственного университета, преподаватель кафедры иностранных языков
ДИАГНОСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание статьи раскрывает роль различных видов образовательных сред в формировании высококвалифицированного специалиста. Обозначены условия и возможности целенаправленного использования потенциала каждой из рассматриваемых сред. Анализируются результаты проведенного пилотного исследования. Представлены выводы об особенностях проявления каждого из видов сред в учреждении высшего образования. Проблема рассматривается в контексте преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: образовательная среда; информационная, гуманитарная, поликультурная образовательные среды; базовые типы образовательных сред.

Greiben T.

– a postgraduate of Baranovichi State University, a teacher of the department of Foreign languages

THE DIAGNOSTICS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENTS OF A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

The contents of the article reveal the role of different types of educational environments in the forming of a highly qualified specialist. The conditions and possibilities of purposeful use of the potential of each of the considered environments are indicated. The results of a pilot study are analyzed. The conclusions about the peculiarities of the manifestation of each type of environments in a higher educational establishment are presented. The problem under study is considered in the contexts of teaching a foreign language.

Keywords: educational environment; information, humanitarian, multicultural environments; basic types of educational environment.

Постановка проблеми в общем виде и её связь с важными научными или практическими задачами. Важной задачей учреждения высшего образования является создание благоприятной образовательной среды. Чтобы разработать модель образовательных сред необходимо, прежде всего, выполнить исследование среды, в которой находятся студенты.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор, выделение нерешённых ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья. Большое количество зарубежных и отечественных авторов занимается исследованием информационной,

гуманитарной, поликультурной и других видов образовательных сред. Предприняты попытки создания моделей образовательных сред в различных учреждениях образования (В.А. Ясвин, Я. Корчак, П.Ф. Лесгафт, В.А. Красильникова, В.А. Козырев, Ю.А. Шрейдер, Г.Ю. Беляев, В.М. Дрофа, В.И. Слободчиков, И.Г. Шендрик и др.).

Формулирование целей статьи (постановка задания). В статье рассматриваются эмпирические педагогические характеристики личности. Кроме того, в статье представлена типология образовательных сред, к которым может быть отнесена образовательная среда учреждения высшего образования. Проанализированы результаты осуществлённой диагностики и предпринята попытка отнестись исследуемые среды (информационную, гуманитарную, поликультурную) к одному из приведённых типов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Университетское образование – фундаментальная основа любого современного государства, стремящегося сохранить свою независимость, идентичность, конкурентоспособную экономику, культуру, социальный генофонд. Предназначение, миссия университета заключается в том, чтобы за счёт фундаментальной образовательной и воспитательной подготовки молодёжи осуществлять последовательные и эффективные инновации. Если это так, то нет никакого сомнения в том, что вся стратегия развития учреждения высшего образования должна быть ориентирована на подготовку творческого, активного, свободного человека, ориентированного в своей жизни не только на высокие собственные достижения, но и на общий успех окружающих его людей, организаций, сообществ.

Для того чтобы подобный тип личности мог появиться и постоянно воспроизводиться, окружающая его образовательная среда (информационная, гуманитарная, поликультурная), должна нести в себе такие ресурсные условия и возможности, которые бы активно способствовали решению важнейшей педагогической стратегии университета. Качество образовательной среды является одним из важных составляющих общего качества профессиональной подготовки. Образовательное учреждение должно обладать «выраженной способностью создавать условия и возможности для целенаправленного и эффективного использования педагогического потенциала среды в интересах развития личности всех её субъектов» [1, с. 164].

Под педагогическим потенциалом мы будем понимать способность:

- «выдвигать и обосновывать цель улучшения качества образовательной среды учреждения образования;
- достоверно определять уровень качества образовательной среды и её субъектов;

самостійно підібраними словами у правильній граматичній формі. Наведемо приклад.

Lesen, Teil 4. B1. (Wortschatz/Grammatik). Schüttelkasten (6 Items)
Lesen Sie den Text und schreiben Sie den richtigen Buchstaben (A-J) hinter die

Nummern 19- 24.

Am Anfang sehen Sie ein Beispiel (0).

Übertragen Sie dann Ihre Lösungen auf den Antwortbogen hinter die Nummern 19-24.

Lesen, Teil 4. B1. (Wortschatz/Grammatik). Offene Lücken (4 Items)
Lesen Sie den Text und ergänzen Sie die Lücken 25-28.

Am Anfang sehen Sie ein Beispiel (0).

Übertragen Sie dann Ihre Lösungen auf den Antwortbogen hinter die Nummern 25-28.

Висновки. Укладання багатофакторного валідного тексту становить складну наукову і методичну проблему, яка має вирішуватися системно і послідовно. Вчитель повинен володіти технологіями укладання тесту з метою організації поточного контролю з урахуванням особливостей кожного виду мовленнєвої діяльності і мовленнєвих навичок. Дослідженню підлягає при цьому відбір змісту для укладання тестів, визначення їх структури залежно від мети контролю і вікових особливостей учнів. Ці та багато інших питань, пов'язаних з процедурою укладання тестів вимагають наукового підґрунтя і спеціальних досліджень.

Література

1. Панченко В. Прийоми тестування англомовних лексичних навичок у рецептивних видах мовленнєвої діяльності / В. Панченко / Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць / За заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Спецвип. 7. – Ч. II. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – С. 113-122.
2. Петрашук О.П. Види тестового контролю у навчанні іноземної мови в середніх навчальних закладах / Петрашук О.П. – Іноземні мови. – 1998. – №1. – С. 15-17.
3. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – С. 117-123, 187-191.
4. Квасова О.Г. Як готувати учнів до тестування умінь рецептивних видів мовлення / О.Г. Квасова, Л.В. Гнаповська. – Іноземні мови. – 2008. – № 1. – С. 15-20.
5. Багаторівневий іспит [A2-B2]. Німецька мова. Модель тесту: Посібник / Кол. авторів. С. Сотнікова, Т. Мідяна, В. Чобітько та ін. – Гете-Інститут в Україні. – 2010. – 32 с.
6. Ніколаєва С.Ю. Про хід підготовки державного освітнього стандарту з іноземної мови (загальна середня освіта) / С.Ю. Ніколаєва. – Іноземні мови. – 1998. – № 1. – С. 3-14.

Aufgaben**1. Mit welchem Ziel ist Sarah nach Mexiko gefahren?**

- A Um an einem Schüleraustausch teilzunehmen.
- B Um eine Rundreise durch Mexiko zu unternehmen.
- C Um ihre Verwandten in Mexiko-Stadt zu besuchen.

2. Was steht im Text?

- A Es gibt Missverständnisse zwischen Sarah und ihren Mitschülern.
- B Sarah kann sich schon auf Spanisch verständigen.
- C Sarah unternimmt viele Reisen mit ihrer Gastmutter.

3. Welche Erfahrungen hat Sarah beim Spanischlernen gemacht?

- A Dass man eine Sprache am besten im Ausland lernen kann.
- B Durch Sprechen kann man die Sprache am schnellsten lernen.
- C Man lernt am besten, wenn man eine Sprachenschule besucht.

4. Worauf wird beim Essen geachtet?

- A Dass Sarah genug Chili-Saucen bekommt.
- B Dass Sarah ihre Saucen selbst zubereitet.
- C Dass Sarah keine scharfen Sachen bekommt.

5. Was empfiehlt Sarah?

- A Als Austauschschüler ins Ausland zu fahren.
- B In Mexiko-Stadt tolle Sachen zu besorgen.
- C Mehr als zehn Wochen in Mexiko zu bleiben.

В третій частині тесту для рівня B2 (20 хвилин) пропонується складний фаховий текст загальним обсягом 400 слів, відібраний з аутентичних газет або журналів. До нього укладається п'ять завдань множинного вибору з метою контролю розуміння кандидатами основного змісту або окремої важливої інформації. Наведемо приклад тестового завдання.

Lesen. Teil 3. B2. Multiple-Choice (5 Items)

Lesen Sie den Text und lösen Sie die Aufgaben 14-18. Für jede Aufgabe gibt es nur eine richtige Lösung (A, B oder C).

Am Anfang sehen Sie ein Beispiel (0).

Übertragen Sie dann Ihre Lösungen auf den Antwortbogen hinter die Nummern 14-18.

Тестування може передбачати подвійну мету. Так, наприклад, в четвертій частині тесту для рівня B1 основною метою є контроль сформованості умінь учнів в читанні і другорядною – рецептивних граматичних навичок учнів. В даному випадку учням пропонується тест (10 хвилин) на заповнення пропусків у короткому тексті загальним обсягом 90 слів. Кандидат має семантично і синтаксично правильно заповнити в тексті пропуски. Із 10 поданих слів необхідно вжити лише шість правильних лексичних одиниць.

Учням пропонується також короткий текст обсягом 90 слів (10 хвилин), що містить чотири пропуски, які учні повинні заповнити

- обеспечивать условия в максимальной степени благоприятные для стимулирования самореализации и самоутверждения преподавателей, студентов и учебно-вспомогательного персонала;
- интегрировать усилия субъектов; сделать их взаимодействие наиболее эффективным;
- осуществлять научно обоснованный анализ полученных результатов по оценке качества образовательной среды учреждения образования;
- переводить измеряемые характеристики в управляемые и формировать программы управления и т.д.» [1, с. 164].

Основываясь на исследованиях В. А. Ясвина, отнесём к критерию качества образовательной среды университета вектор его развития.

Нами проведено пилотное диагностическое исследование вектора развития информационнообразовательной, гуманитарной и поликультурной среды факультета экономики и права Барановичского государственного университета. Была использована методика В. А. Ясвина «Моделирование векторного развития образовательной среды» [2, с. 36-52]. Она предполагает создание системы координат, состоящей из двух осей «свобода – зависимость» и «активность – пассивность», для построения в этой системе вектора, соответствующего тому или иному типу образовательной среды. Ответы на первые три вопроса анкеты позволили определить наличие в данной среде возможностей для свободного развития студента, а на три последующих – выявить возможности для развития его активности.

На основании эмпирических педагогических характеристик личности студента, используемых в работах Я. Корчака и П. Ф. Лесгафта, «активность» понимается как наличие таких свойств, как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов, а «пассивность» – как отсутствие этих свойств. Другими словами, полюс «пассивности» на данной шкале может рассматриваться как нулевая активность. «Свобода» связывается с независимостью суждений и поступков, свободой выбора, самостоятельностью. В то же время «зависимость» понимается как приспособленчество, рефлекторность поведения и связывается с внешним локусом контроля [2, с. 37].

На основе такой диагностики анализируемая образовательная среда может быть отнесена к одному из четырёх базовых типов.

1. Догматическая образовательная среда, способствующая развитию пассивности и зависимости студента.

2. Карьерная образовательная среда, способствующая как активности, так и зависимости студента.

3. Безмятежная образовательная среда, способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности студента.

4. Творческая образовательная среда, способствующая свободному развитию активности студента [3, с. 27].

В анкетировании по данной методике участвовали 52 студента 1-го курса специальностей «Экономика и управление на предприятии» и «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит в АПК», изучающих иностранный язык на протяжении одного года. Результаты исследования представлены в таблице 1. Ответ на третий вопрос предполагал возможность использования множественного выбора.

Таблица 1 – Результаты диагностики отношений «преподаватель – студент» в процентах

Вопросы	Среды	Информационная образовательная среда	Гуманитарная образовательная среда	Поликультурная образовательная среда
1. <i>Чьи интересы и ценности ставятся на первое место в данной образовательной среде?</i>				
а) студентов;		30,8	42,3	60,0
б) учреждения образования;		52,0	25,0	11,3
в) общества, как заказчика высококвалифицированных специалистов;		17,2	32,7	25,0
г) затрудняюсь ответить		—	—	3,7
2. <i>Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия?</i>				
а) преподаватель к студенту;		19,2	52,0	55,8
б) студент к преподавателю;		80,8	48,0	40,4
в) затрудняюсь ответить		—	—	3,8
3. <i>Какая форма обучения преимущественно осуществляется в данной образовательной среде?</i>				
а) индивидуальная		21,0	15,3	27,0
б) коллективная;		57,7	31,0	35,0
в) традиционная		38,5	25,0	29,0
г) инновационная: работа в парах, группах, проектная методика;		38,5	52,0	42,3
д) затрудняюсь ответить		—	—	—

Tanzstudio West
Am 3. November vom 14.00 bis 17.00 Uhr ist bei uns der Tag der offenen Tür und alle Tanzbegeisterten sind herzlich eingeladen. Wir tanzen für Sie Bauchtanz, Hula (Tänze aus Hawaii) und Salsa.

Wir freuen uns auf Ihren Besuch!

Mehr Informationen finden Sie unter www.tanzstudwest.de

(0) Was bietet das Tanzstudio West an?

A Es bietet Kurse für alle Tanzbegeisterten an.

B Es zeigt an einem Tag exotische Tänze.

C Es zeigt exotische Tänze im Internet. *Die Lösung ist B*

В другій частині тесту (на виконання відводиться 10 хвилин) на рівень А2 вчитель пропонує 8 коротких аутентичних текстів загальним обсягом 150 слів із завданням на встановлення відповідності. Учневі пропонується всього 4 заголовки, до яких він повинен дібрати відповідний текст. 4 «зайвих» тексти є дистракторами,

Для рівня В1 пропонується текст обсягом 200 слів (час виконання – 15 хвилин) для читання з розумінням основного змісту або найважливішої інформації. До такого тексту вчитель укладає п'ять тестових завдань множинного вибору. Наведемо приклад завдання такого формату.

Lesen. Teil 2

Lesen Sie den Text und lösen Sie die Aufgaben 1-5. Für jede Aufgabe gibt es nur eine richtige Lösung (A, B oder C). Kreuzen Sie die richtige Lösung an.

Weit, weit weg: Ins Ausland

Sarah Gartner, eine Schülerin aus Berlin, verbringt ein Jahr in der Hauptstadt von Mexiko, um eine neue Kultur kennen zu lernen, und schreibt über ihre Erfahrungen.

Ich wohne bei einer netten Gastfamilie. Die Familie hat eine Tochter, die studiert. Sie ist zwar oft weg, aber meine Gastmutter unternimmt sehr viel mit mir. Ich bin fast ohne Spanischkenntnisse hierher gekommen, aber ich lerne jeden Tag ein bisschen was dazu. Ich gehe hier auch auf eine Sprachenschule und meine Mitschüler sind alle sehr nett und hilfsbereit. Ich habe bald gelernt, dass man einfach drauflos reden muss. Egal, ob's richtig ist oder nicht. Irgendwie versteht man mich schon.

Das mexikanische Essen finde ich super! Das meiste ist zwar ziemlich scharf, aber es nehmen immer alle Rücksicht auf mich und ich bekomme meine eigenen Saucen, die komplett ohne Chili sind.

Hier habe ich nicht viel Zeit, an zu Hause zu denken. Zweimal in der Woche habe ich Spanischkurs und es gibt viele Museen und Sehenswürdigkeiten zu besichtigen. Und dann gibt es ja auch noch die anderen deutschen Austauschschüler hier in Mexiko-Stadt, mit denen ich etwas unternehme.

Ich habe viel Spaß und erlebe lauter tolle Sachen! Dass ich schon zehn Wochen hier bin, kann ich gar nicht glauben. Ich kann einen Schüleraustausch nur jedem empfehlen, es ist einfach super!

2 10 min. 15 min.	Verstehen der Hauptaussagen und wichtiger Einzelinformationen sowie Verstehen spezifischer Informationen in kurzen und etwas längeren Texten (z.B. Artikel aus Zeitungen oder Zeitschriften, Broschüren).	Zuordnung: 4 Items Mehrere kurze Texte (Gesamt-länge ca. 150 Wörter) • Multiple-Choice (dreigliedrig): 5 Items Ein längerer Text (ca. 200 Wörter)	9 Zuordnung: A2, Multiple-Choice: B1
3 20 min.	Verstehen der Hauptaussagen und wichtiger Einzelinformationen sowie Erkennen von Meinungen und Standpunkten in längeren Texten (z.B. Besprechungen, Kommentare, Stellungnahmen in Zeitungen oder Zeitschriften).	• Multiple-Choice (dreigliedrig): 5 Items Ein längerer Text (ca. 400 Wörter)	5 (B2)
4 10 min. 10 min.	Syntaktisch und semantisch korrekte Ergänzung von Texten (z. B. Briefe oder Artikel aus Zeitungen oder Zeitschriften).	• Schüttelkasten: 6 Items • Lückentest mit offenen Lücken: 4 Items 2 Texte (zusammen ca. 150 Wörter).	10 (B1)

Як видно із таблиці, запропонований тест складається із чотирьох частин, виконання яких розраховано на 75 хвилин.

В першій частині тесту (розраховано на 10 хвилин) вчитель пропонує учням на рівень A2 чотири коротких тексти для читання з охопленням основного змісту, із загальним обсягом 50 слів кожний. Особливістю таких текстів є аутентичність і прагматичність (оголошення, вітання на поштових картках, надписи на технічних приладах, повідомлення, які можна прочитати в автобусах, трамваях, тролейбусах чи в потязі, прогноз погоди тощо). До кожного із цих текстів складається одне завдання множинного вибору. Наведемо приклад.

Lesen. Teil 1

In einer deutschen Zeitung haben Sie einige Anzeigen gefunden. Lesen Sie die Texte und lösen Sie die Aufgaben 1-4. Für jede Aufgabe gibt es nur eine richtige Lösung (A,B oder C). Kreuzen Sie die richtige Lösung an.

4. <i>Вероятно ли применение наказания в данной образовательной среде?</i>	82,6 13,6 3,8	71,1 27,0 1,9	50,0 50,0 —
a) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить			
5. <i>Стимулируется ли в данной образовательной среде проявление самостоятельности, активности, инициативности?</i>	86,5 13,5 —	90,4 7,7 1,9	85,0 13,1 1,9
a) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить			
6. <i>Приветствуются ли творческие начинания в данной образовательной среде?</i>	78,9 19,2 1,9	96,0 4,0 —	79,2 17,0 3,8
a) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить			

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о том, что студенты правильно понимают роль преподавателя и как носителя информации, и как представителя учреждения образования и общества, которое является заказчиком высококвалифицированных специалистов. На наш взгляд, здесь очень чётко прослеживаются субъект-субъектные отношения, которые включают в себя не только отношения с другим человеком, но и отношение человека к самому себе, то есть самоотношение. Современная педагогика всё чаще обращается к студенту как субъекту учебной деятельности, как к личности, стремящейся к самоопределению и самореализации. Важным моментом в привлекательности субъект-субъектных отношений в образовательном процессе являются демократичность и свобода, способствующие проявлению личностных и общественных потребностей, адекватные возрастным особенностям, обеспечивающие психологический комфорт. Всё это весьма актуально для занятий по английскому языку.

Ответы на второй вопрос анкеты, с одной стороны, продемонстрировали, что студенты видят в преподавателе носителя информации, а с другой – в условиях гуманитарной и поликультурной среды – преподаватель подстраивается к студенту и это можно интерпретировать как возможность обеспечения свободного развития студента.

Информация, которая получена нами на основе анализа ответов на вопрос о формах обучения, преобладающих в той или иной образовательной среде, не может не радовать. Студенты отмечают, что наряду с традиционной и коллективной формами обучения довольно широко применяется индивидуальная и инновационная. В гуманитарной и поликультурной образовательных средах инновационная форма является преобладающей (52,0% и 42,3% соответственно). Преподаватель в этом случае выступает в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических теорий, концепций, технологий. Позитивно, что студенты понимают роль и значение инновационной направленности педагогической деятельности, которая, как известно, вызвана:

- происходящими социально-экономическими преобразованиями;
- усилением гуманитарной составляющей содержания образования;
- изменением отношения преподавателя к самому факту освоения и применения педагогических новшеств;
- вхождением учреждений высшего образования в рыночные отношения, которые создают реальную ситуацию их развития и совершенствования в целях достижения конкурентоспособности.

Большинство респондентов отметили, что в каждой из исследуемых нами сред стимулируется проявление самостоятельности, активности, инициативы и творческие начинания студентов не остаются без внимания со стороны преподавателей, обеспечиваются условия для их творческого роста и развития. Между преподавателем и студентом складываются «субъект-субъектные» отношения, которые характеризуются:

- накоплением потенциала согласия и сотрудничества вместо принуждения и манипулирования;
- свободным обменом мнениями с признанием права на ошибку и студента, и преподавателя;
- стремлением к творчеству, профессиональному и личностному росту;
- стремлением к объективному контролю учебной деятельности и к индивидуальному подходу к каждому студенту.

Преподаватель выступает в роли помощника, консультанта, поощряющего оригинальные находки, стимулирующего активность, инициативу, самостоятельность.

Ответы на вопрос о вероятности применения наказания говорят нам о том, что студент всё ещё остаётся «ведомым» и преподавателю приходится применять различные формы воздействия (отработка пропущенных занятий, выполнение дополнительных заданий) с целью выработки потребности у студентов выполнять

Петрашук, «для проведення підсумкового тестового контролю тести розробляються незалежними від СНЗ структурами. Такі тексти повинні проходити широку стандартизацію і мати статус офіційних. Тестування має проводитись спеціально підготовленим персоналом у визначеному порядку [2, с. 16].

Певний досвід використання тестових технологій для оцінювання мовних досягнень кандидатів – і рецептивних видів мовлення зокрема – уже накопичено вітчизняними методистами. А саме, у 2008 році Міністерство освіти і науки України звернулося до Німецького культурного центру “Гете-Інститут” в Україні з проханням про допомогу у створенні тестів з німецької мови для випускників 9-11 класів. Отже, у рамках співпраці Гете-Інституту з МОН України було створено модель багаторівневого, валідного широко стандартизованого тесту для рівнів А2-В2 (відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти) [5, 32 с.]. Окрім того, було підготовлено групу мультиплікаторів з 16 українських вчителів шкіл і викладачів вищих навчальних закладів, які на даний час можуть укладати, випробовувати валідні та надійні тести і проводити незалежні іспити, а також організувати заходи з підвищення кваліфікації в цій галузі.

Для підготовки учнів до зовнішнього незалежного оцінювання нами укладено навчальний посібник “Багаторівневий іспит [А2-В2]. Німецька мова. Україна. Модель тесту”, в якому пропонується для контролю рівня сформованості мовленнєвої компетенції в читанні наступний формат тестових завдань: множинний вибір, альтернативний вибір, перехресний вибір та заповнення пропусків. Саме ці види тестових завдань найчастіше використовуються в європейській практиці вимірювання рівня сформованості вмінь кандидатів у рецептивних видах мовленнєвої діяльності.

Далі наводимо формат багаторівневого тесту за методом шкалювання для контролю рівня сформованості умінь в читанні у учнів 11 класу на момент закінчення освітнього закладу з рекомендаціями для укладання подібного. В таблиці 1 подамо деякі фрагменти з розроблених нами блоків тестів.

Таблиця 1

Lesen (75 Minuten)

Teil	Test Fokus	Itemtyp und Format	Items/ Stufe
1 10 min.	Verstehen der Hauptaussagen in kurzen Texten (z.B. Schilder, Hinweise, Notizen, Postkarten, Fahrpläne, Hinweise in öffentlichen Verkehrsmitteln und an Automaten, Programme, Anzeigen).	<ul style="list-style-type: none"> • Multiple-Choice (dreigliedrig): 4 Items Vier kurze Texte (je ca. 50 Wörter)	4 (A2)

ґрунтуватися на вимогах до базового рівня володіння читанням як видом мовленнєвої діяльності, що висуваються Державним освітнім стандартом з іноземної мови. В ньому зазначено, що «володіння читанням іноземною мовою передбачає досягнення учнями підвищеної комунікативної компетенції в цьому виді мовленнєвої діяльності, яка забезпечує їм уміння читати нескладні аутентичні тексти різного характеру і типу» [6, с. 8].

В контексті нашого дослідження ми спираємося на наукові досягнення О.Г. Квасової та Л.В. Гнаповської, які відмічають, що «співпраця тестологів та вчителів у справі розробки та впровадження стандартизованого тесту з іноземної мови покликана підвищити обізнаність останніх у тому, що саме буде об'єктом контролю в ньому, та за допомогою яких тестових методів перевірятимуться мовні й мовленнєві навички та вміння. При цьому слід мати на увазі, що тест, як зазначає Ч. Олдерсон, має відповідати принаймні двом параметрам – навчальним програмам і практичним реаліям шкільного навчання, тобто тест має бути валідним. З одного боку, валідність тесту означає відсутність протиріччя між тим, чого навчають, і тим, що оцінюють. З іншого боку, виконання цієї умови можливе лише в разі навчання «належним чином», оскільки саме викладання на належному рівні може бути надійною основою підготовки учнів до складання тесту. Таким чином, очевидною є визначна роль шкільного вчителя, як медіатора між розробником тесту і тим, хто його складає» [4, с. 15].

Як відомо, згідно з Програмою для загальноосвітніх шкіл та Державним стандартом якості володіння іноземною мовою випускників СНЗ має бути на рівні B2 згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Але практика свідчить, що далеко не всі випускники українських шкіл будуть в змозі продемонструвати такий високий рівень володіння вміннями та навичками рецептивних видів мовлення. Водночас необхідно зазначити, що в Україні існує досить багато СНЗ з поглибленим вивченням німецької мови і вони в змозі підготувати випускників, рівень володіння німецькою мовою яких буде вищий, ніж загальноприйнятий B1⁺. А це в свою чергу означає, що тест для остаточного оцінювання рівня навченості рецептивних видів мовлення з німецької мови випускників усіх шкіл України повинен бути **багато-рівневим**. Цим ускладнюється завдання тестологів, оскільки виникає необхідність укладання тестів з метою контролю різних рівнів навченості, починаючи з A2 і закінчуючи рівнем B1⁺, а якщо взяти до уваги і профільне навчання іноземної мови, то це стосується також і рівня B2.

Отже, по завершенню навчання в СНЗ випускники мають пройти підсумкове тестування з предмету «Німецька мова», яке спрямоване на визначення рівня навчальних досягнень в оволодінні іноземною мовою за період навчання у старшій школі і в якому контроль умінь рецептивних видів мовлення посідає значне місце. Як відмічає О.П.

свої первостепенные обязанности: овладевать знаниями; посещать учебные занятия и выполнять в установленные сроки все виды заданий, предусмотренные соответствующими образовательными программами и т.д.

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших разработок в этом направлении. Таким образом, основываясь на результатах проведённого нами исследования, мы будем относить информационную образовательную среду к карьерной образовательной среде активной зависимости, а гуманитарную и поликультурную образовательные среды – к творческой среде свободной активности.

Литература

1. Васильева Е. Ю. Совершенствование образовательной среды ВУЗа на основе мониторинга качества студентов [Текст] / Васильева Е. Ю., Узкая М. В. // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – № 5. – С. 163 – 169.
2. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / Ясвин В. А. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
3. Корчак Я. Как любить ребенка / Корчак Я. // Педагогическое наследие. М. : Педагогика, 1990. – С. 27 – 29.

Долматова М.

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Ярешко В.

- старший викладач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

УДК 37.036-057.875 (043.5)

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті проаналізовано сутність естетичного виховання особистості, засоби досягнення естетичного розвитку майбутніх педагогів у освітньому процесі вищих навчальних закладів.

Ключові слова: естетичне виховання, особистісно орієнтована освіта, естетична культура, засоби естетичного розвитку.

Долматова М.

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Ярешко В.

*- старший преподаватель кафедры иностранных языков
Нежинского государственного университета имени Николая
Гоголя*

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье проанализировано сущность эстетического воспитания личности, средства достижения эстетического развития будущих педагогов в образовательном процессе высших учебных заведений.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, личностно ориентированное образование, эстетическая культура, средства эстетического развития.

Dolmatova M.

*– an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor
of the department of Foreign Languages of Nizhyn Gogol State
University*

Yareshko V.

*- a Senior teacher of the department of Foreign Languages of Nizhyn
Gogol State University*

AESTHETIC EDUCATION OF FUTURE TEACHERS IN THE PERSONALITY ORIENTED EDUCATIONAL PROCESS

In the article essence of aesthetical education of personality, means of aesthetical development of future teachers are analysed in an educational process of higher educational establishments.

Keywords: aesthetical upbringing, personality oriented education, aesthetical culture, means of aesthetical development.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим чи практичним завданнями. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається тенденція переходу до гуманістичної освіти, основою якої є збереження, трансляція й набуття духовних особистісних цінностей. Метою навчання в такому контексті має бути послідовна реалізація гуманістичного принципу – дбайливе ставлення до внутрішнього світу дитини, її інтересів і потреб, збагачення її духовного потенціалу. Досягненню цієї мети сприяє впровадження в освітньому процесі особистісно-орієнтованого підходу, спрямованого на цілісний розвиток особистості учня. Освітній процес за таких умов має на меті створення ситуацій для розвитку особистості, в яких вихованець набуває можливостей оволодіти досвідом особистісного ставлення до навколишньої дійсності.

в практику незалежного тестування знань, навичок і вмінь випускників середніх навчальних закладів (СНЗ) неодноразово висвітлювалося вченими на шпальтах науково-методичної літератури. Розробка державних освітніх стандартів, запровадження нових технологій навчання і контролю знань, умінь і навичок привертають інтерес педагогічної громадськості до тестів. За визначенням В. Панченко, тести є частиною багатьох педагогічних новацій, вони дозволяють отримати об'єктивні оцінки рівня знань, умінь і навичок, перевірити відповідність вимог до підготовки випускників шкіл заданим стандартам, виявити недоліки у підготовці студентів [1, с. 114].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Розглядаючи проблему розробки та впровадження стандартизованого тесту з іноземної мови в практику незалежного тестування знань, навичок і вмінь, слід зауважити, що аналіз наукових публікацій і вивчення результатів зовнішнього національного оцінювання дають вагомі підстави стверджувати, що укладання тестових завдань з урахуванням вимог, які до них висувуються, як до засобу контролю іншомовної комунікативної компетенції, є недостатньо дослідженою проблемою і вимагає з боку тестологів більш ретельного фахового підходу до їх розробки.

Укладанню тестових завдань присвячено в науковій літературі низку досліджень (С.Ю. Ніколаєва, О.П. Петрашук, О.Г. Квасова, Л.В. Гнаповська, В.А. Коккота, О.П. Петренко, В. Панченко, І.О. Цатурова, Л.Бахман, Ч.Олдерсон, А. Палмер, І. Хітон, А. Х'юз, К. Віер та ін.). Визнаючи тестування оптимальною формою контролю, переваги якого доведені світовою практикою, вчені досліджують теоретичні основи тестового контролю для виявлення рівня сформованості мовленнєвих навичок та вмінь студентів мовного ВНЗ, розглядають його специфіку в середній загальноосвітній школі, описують тести різних форматів, види тестових завдань і різноманітні прийоми тестування. Попри існування численних досліджень мало розробленою залишається проблема укладання тесту, коректність і валідність якого прямо і опосередковано впливають на результат.

Формулювання цілей статті. З огляду на зазначене вище метою статті є визначення особливостей укладання тестових завдань для контролю рівня сформованості мовленнєвої компетенції в читанні у учнів СНЗ.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Як відомо, предметом читання є чужа думка, закодована за допомогою фонетичних або графічних засобів. Продуктом читання виступає розуміння прослуханого або прочитаного тексту, а результатом вважається реакція людини на прослухане / прочитане [4, с. 15].

Для того, щоб успішно проконтролювати та оцінити вміння читання німецькою мовою у учнів СНЗ і учитель, і тестолог повинні

У статті розглядаються різні прийоми тестування з метою визначення рівня сформованості мовленнєвої компетенції в читанні у учнів середніх навчальних закладів. Автор пропонує формати проведення тестування, які найчастіше використовуються у європейській практиці, і демонструє порядок їх укладання.

Ключові слова: прийоми тестування, стандартизований багаторівневий тест, мовленнєва компетенція в читанні, тестовий контроль, аутентичний текст, валідність тесту.

Чобитко В.

- старший преподаватель кафедры немецкого языка Горловского государственного педагогического института иностранных языков

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ ТЕСТА ДЛЯ КОНТРОЛЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ РАЗГОВОРНЫХ НАВЫКОВ В ЧТЕНИИ

В статье рассматриваются различные приёмы тестирования с целью определения уровня сформированности языковых навыков в чтении у учащихся средних учебных заведений. Автор предлагает форматы проведения тестирования, которые чаще всего используются в европейской практике, и демонстрирует порядок их составления.

Ключевые слова: приёмы тестирования, стандартизованный многоуровневый тест, коммуникативная компетенция в чтении, тестовый контроль, аутентичный текст, валидность теста.

Chobitko V.

- a senior teacher of the Department of the German Language of Horlivka Pedagogical Institute of Foreign Languages

TO THE PROBLEM OF WORKING OUT THE TEST CONTROLLING THE SENIOR PUPILS' LEVEL OF FORMING THE LANGUAGE SKILLS IN READING

In the article the different test formats are analyzed to define the level of the communicative competence in reading of the pupils of secondary educational institutions. The author suggests the test formats that are mostly used in European practice, and gives some examples of their working out.

Key words: test devices, standardized multilevel test, communicative competence in reading, test control, authentic text, test validity.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Питання розробки та впровадження стандартизованого тесту з іноземної мови

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Ідея особистісно орієнтованого підходу набула останнім часом статусу найважливішого методологічного принципу й посідає значне місце в педагогічних та психологічних розробках. У дослідженнях низки вітчизняних та зарубіжних учених (К.Абульханової-Славської, В.Загвязинського, І.Кона, Д.Зембицького, В.Кан-Каліка, О.Петровського, О.Мудрика та інших) розкривається сутність особистісного підходу в навчально-виховному процесі, його значення як базової ціннісної орієнтації сучасного педагога, визначаються умови гуманістичної взаємодії вчителя з учнем, її психологічні принципи.

Аналіз сучасної літератури дозволяє виділити основні ознаки особистісно орієнтованої освіти: головна мета навчання – розвиток особистості учня; особистість виступає як системоутворюючий фактор організації всього освітнього процесу; учні та педагоги є рівноправними суб'єктами освітнього процесу; провідними мотивами особистісно орієнтованої освіти, її ціннісним змістом є саморозвиток і самореалізація всіх суб'єктів навчання.

Особистісно орієнтована освіта повною мірою торкається проблем естетизації навколишнього середовища, розвитку естетичної культури людини.

У дослідженнях В. Бехтерева, М. Кагана, В. Краєвського, О. Мелік-Пашаєва, Б.Неменського розкрито нерозривний зв'язок між гуманізацією сучасного освітнього процесу й естетичним розвитком особистості. Встановлено, що естетична культура містить у собі такі якості, як творчий потенціал, власний світогляд, інтелектуальність, потреба в самореалізації, особистісна позиція, які є визначальними факторами гуманізму в соціальному середовищі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Однак, як свідчить аналіз навчально-виховного процесу ВНЗ, рівень естетичної культури студентів не відповідає сучасним вимогам, що виявляється в недостатньому усвідомленні майбутніми вчителями ролі естетичного виховання в розвитку школярів. Причинами такого стану є недостатнє ознайомлення студентів з основами естетики, теорією та практикою естетичного виховання в школі й ВНЗ, можливостями мистецтва у вирішенні завдань, поставлених сучасною школою перед учителем, а також відсутністю передумов для творчої самореалізації й самовиховання студентів.

На наш погляд, вирішення цих проблем лежить не стільки в площині практичного, скільки теоретичного осмислення ролі естетичного виховання студентів у контексті особистісно зорієнтованої освіти у вищій школі.

Виходячи з цього, завдання даної статті – проаналізувати сутність естетичного виховання особистості та засоби досягнення естетичного розвитку майбутніх педагогів у освітньо-виховному процесі ВНЗ.

Вклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У понятті «естетичне виховання» ключовою дефініцією є «естетичне» – метакатегорія естетики, що аналізує емоційно-ціннісне ставлення людини до навколишньої дійсності та її потенційні здібності до творчості. Крім того, «естетичне» визначається як найважливіший елемент загальної культури людини, а також як одна з функцій мистецтва, що потенційно формує творчу особистість, яка самореалізується в процесі соціалізації.

У педагогічній літературі «естетичне виховання» у вузькому сенсі розглядається як соціально визначена цілеспрямована підготовка людини до естетичного сприйняття мистецтва. У більш широкому сенсі – це соціально й культурно обумовлена частина процесу соціалізації, яка формує в людини емоційно-ціннісне ставлення до дійсності, спрямована на активізацію сутнісних сил людини, що розвивають її здібності до художньої творчості, до повноцінного якісного перетворення соціокультурного простору, суб'єктом якого вона є.

Сучасна педагогіка розглядає естетичне виховання як один з універсальних аспектів культури особистості, що забезпечує її рівень відповідно до соціального й психофізичного розвитку людини під впливом мистецтва та інших об'єктів і явищ реальності [2].

На основі аналізу сучасних досліджень з проблем художньої педагогіки можна визначити естетичне виховання як цілеспрямований процес формування людини, здатної з позицій естетичного ідеалу не тільки сприймати прекрасне, але жити й творити за законами краси (Б. Ліхачов). Естетична культура трактується в літературі як сукупність усіх аспектів матеріального та духовного життя, які безпосередньо впливають на людину і сприяють формуванню в неї специфічних духовних сил, спрямованих на сприймання, розуміння та створення різноманітних конкретно-почуттєвих цінностей.

У структурі естетичної культури особистості можна виділити функціональні елементи: естетичну свідомість, що включає в себе естетичне сприйняття; естетичні емоції та почуття; естетичну потребу; естетичну діяльність; естетичну оцінку; естетичний смак; естетичний ідеал. Особистість, що визначається естетичною культурою, характеризується, в першу чергу, розвиненістю естетичної свідомості й активністю в естетичній діяльності. Таким чином, особистість як суб'єкт освітнього процесу формує та саморозвиває свою естетичну культуру шляхом особистісного діяльнісного ставлення до процесів та явищ, які відбуваються в навколишньому середовищі.

льного еталонного ряду якостей учителя должны быть изучены и отражены в современной педагогической науке.

Предложен тест самооценки профессионально значимых качеств учителя христианской этики. Игнорирование нравственных качеств и профессиональных умений, обозначенных в тесте, приведет к неэффективной организации учебного процесса и напрасно потраченным усилиям при реализации разных составляющих этого процесса.

Полученные результаты исследования могут быть использованы в учебно-воспитательном процессе учителями и родителями учащихся при организации практической работы по духовно-моральному воспитанию. А также результаты исследования можно использовать в системе подготовки педагогических кадров при составлении образовательных программ, соответствующих идеям новых образовательных стандартов, а также использовать на занятиях в педагогическом вузе.

Литература

1. Гузик М. Христос – ідеал учителя / М.Гузик // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. - №6. – С. 58-71.
2. Дем'янюк Т.Д. Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі: науково-методичний посібник / Т.Д.Дем'янюк.- Суми: ТОВ видавництво «Антей», 2006.- 257 с.
3. Євтух М.Б. Проблеми виховання молоді у світлі християнського вчення [Текст] / М.Б.Євтух, Т.Д. Тхоржевська // Виховання і культура.- 2001.- №1 (1).- С. 57-59.
4. Зазуліна Л.В. Педагогічні проекти у системі підвищення кваліфікації вчителів. Науково-метод. посіб. / Л.В.Зазуліна.- Хмельницький, 2004.- 40 с.
5. Зязюн І.А. Естетична регуляція ціннісної свідомості / І.А.Зязюн // Вища освіта України.- 2005.- №5.- С. 5-12.
6. Оржеховська В.М. Здоров'я збережувальне навчання і виховання: проблеми, пошуки / В.М.Оржеховська // Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. - 2011. - №4. - С. 29-31.
7. Шевченко Г.П. Духовність особистості як загальнолюдська цінність і смислотвірчий орієнтир / Г.П.Шевченко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика.- 2004. – №3. – С.72-79.

Чобітько В.

- старший викладач кафедри німецької мови Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

УДК 378.02.372.8

ДО ПРОБЛЕМИ УКЛАДАННЯ ТЕСТУ ДЛЯ КОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI У СТАРШОКЛАСНИКІВ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ЧИТАННІ

3. Кротость	Умение любить «неудобных» детей. Умение понимать и прощать. Умение не унижать детей превосходством других, особенно – превосходством своих достоинств.	Любовь не завидует
2. Сострадательность	Умение творить добро тайно, не требуя похвалы, вопреки личным обидам. Умение скрывать свои негативные чувства к малосимпатичным детям.	Любовь милосердствует
1. Смирение	Умение прощать детям ложь и нарушение дисциплины. Умение не требовать от детей самопожертвования и отдачи. Умение извиняться перед ребенком за плохой урок. Умение искать причины профессиональной неудачи не в детях, а в самом себе.	Любовь долготерпит

Выводы по результатам исследования, перспективы дальнейшего изучения в данном направлении. Самооценка профессионально значимых качеств учителя христианской этики может направить рефлексивные процессы, оценочное отношение, корректировку и самоконтроль в нужном направлении, активизировать деятельность учителя через формирование объективной самооценки профессионально значимых качеств как стимула к самосовершенствованию.

Результаты исследования позволят учителю христианской этики, преподавателям и студентам педагогических вузов более глубоко познать специфику самооценки профессиональных качеств учителя. Мы считаем, что проблема самооценки профессионально значимых качеств учителя христианской этики и определение наиболее по-

У зв'язку з цим виділяються два рівні, що визначають естетичну культуру особистості: естетична діяльність, що знаходить своє відтворення в духовній і матеріальній діяльності людини, та естетична свідомість. Остання має соціальний характер, який визначається тим, що за допомогою мистецтва відбувається реалізація та опанування духовним досвідом людства. Крім того, естетична свідомість характеризується також і суб'єктивними рисами, які виявляються в розвитку та проявах індивідуальності особистості та можуть бути реалізовані в особистісно орієнтованій освіті.

Аналізуючи функції естетичного виховання й естетичної культури в системі особистісно орієнтованої освіти, можна виділити основні критерії естетично розвинутої особистості. Це естетична свідомість, естетичні почуття та естетична діяльність, які у своїй взаємодії створюють всю систему загальних естетичних якостей. Критеріальні оцінки естетичного розвитку повинні всебічно охоплювати різноманітні прояви особистості стосовно до природи, суспільства, власності, праці, себе. Роль особистісно-орієнтованого освітнього процесу в естетичному розвитку особистості визначається створенням педагогічних умов, що забезпечують можливість естетичного розвитку особистості з опорою на допомогу та підтримку педагога.

Проблема естетичної підготовки майбутніх учителів є актуальною впродовж багатьох десятиліть. Ще в XIX столітті в педагогічних концепціях діячів російської освіти (К.Ушинського, М.Чернишевського, Л.Толстого та інших) проблемам естетичного виховання майбутніх педагогів приділялася належна увага. Видатні педагоги П. Каптерев, П. Лесгафт вважали залучення молоді до мистецтва необхідною складовою частиною професійної педагогічної освіти. Їх ідеї знайшли своє продовження в створенні та впровадженні системи естетичного виховання в радянській школі в 20-30-ті роки минулого століття. У дослідженнях педагогів-практиків радянських часів (В.Бакушинський, С.Шацький, П.Блонський та ін.) розглянуто нагальні проблеми естетичного виховання майбутнього педагога – його сутність, завдання, принципи, методи, засоби реалізації.

У педагогічній літературі існують різні думки про засоби досягнення естетичного розвитку особистості в освітньо-виховному процесі ВНЗ. Предметами, що цілеспрямовано формують естетичну культуру особистості студента, традиційно вважаються предмети естетичного циклу. Деякі дослідники стверджують, що естетичний потенціал містять у собі всі предмети гуманітарного циклу.

Розв'язання цієї проблеми вбачається в переосмисленні традиційного підходу до освітньо-виховного процесу. Для естетичного розвитку особистості в освітньому просторі ВНЗ належні передумови створюють принципи сучасної особистісно орієнтованої освіти, серед яких можна виділити особистісний підхід – звернення всіх компонен-

тів навчання до особистості студента, культурологічний підхід – наповнення змісту освіти загальнолюдськими культурними цінностями й знаннями, вітагенний підхід – посилення зв'язків навчання з життям, нерозривний зв'язок матеріалу, який вивчається, з індивідуальним досвідом прояву естетичних почуттів і переживань вихованця.

Особистісний підхід в організації освітнього процесу акцентує увагу на реалізацію низки основних принципів цінності й унікальності особистості, орієнтацію на зону найближчого розвитку, суб'єктність і емоційно-ціннісну орієнтацію. При цьому діяльність у педагогічній системі «викладач – студент» має бути побудована на принципах співробітництва, що вимагає творчої активності викладача на всіх етапах навчально-пізнавальної та професійно-практичної діяльності.

Сучасні тенденції розвитку системи педагогічної освіти потребують виховання майбутнього педагога як суб'єкта, що реалізує в педагогічній професії свій спосіб життєдіяльності. За таких умов нагальним є формування в майбутніх учителів орієнтації на особистісний підхід у естетичному вихованні школярів. Підготовка майбутнього педагога до реалізації особистісно орієнтованого підходу ґрунтується, перш за все, на глибокому засвоєнні ним аксіологічного потенціалу цього підходу.

Орієнтація на особистісний підхід у естетичному вихованні школярів є найважливішою змістовою характеристикою соціально-професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя та визначає якість його загальнопедагогічної підготовки.

Підготовка студентів до реалізації особистісного підходу в естетичному вихованні учнів передбачає формування єдності раціонально-логічного та ціннісного у свідомості, мисленні; формування в них ціннісного ставлення до людини (учня) з виділенням системоутворюючого компонента цілісної педагогічної та моральної рефлексії вчителя як найважливішої якості регуляції, вибору й оцінки результатів діяльності за критеріями розвитку учня.

Основними способами формування в студента орієнтації на особистісний підхід у естетичному вихованні школярів є посилення установок, що характеризують гуманне ставлення до учня й до самого себе як до особистості; перетворення негативного ставлення до учня й до самого себе в позитивне; усвідомлення студентом незаперечної цінності унікального, неповторного світу кожної людини й відповідного, гуманного ставлення до нього. Активна взаємодія з навколишнім середовищем здатна в сучасних умовах істотно вплинути на розвиток естетичного ставлення вихованця не тільки до природи, об'єктів і явищ дійсності, але й, що є найважливішим, до людини, через його універсальність, цілісність, інтегративність, і за таких умов є найефективнішим засобом формування в студентів орієнтації на особистісний підхід в естетичному вихованні школярів.

7. Сопереживание, миротворчество	У м е н и е п о д д е р ж и в а т ь м е ч т у р е б е н к а. У м е н и е р а д о в а т ь с я, к о г д а р е б е н о к с о в е р ш и т д о с т о й н ы й п о с т у п о к. У м е н и е с л о в о м и д е л о м п о м о ч ь р е б e н к у. У м e н и e п р e д в и д e т ь в о з м о ж н ы e п р o б л e м ы в с e м ь e р e б e n k a и в о в р e м я п о м о ч ь.	Все покрывает, всему верит
6. Чуткость, проницательность	У м e н и e д е л а т ь з а м e ч а н и я ш e п o т o м. У м e н и e o ч e л o в e ч и в а т ь, o д у х o т в o р я т ь с р e д у в o к р у г р e б e n k a. У м e н и e o б ь e к т и в н o р а з р e ш а т ь п e д a г o г и ч e с к и e с и т у а ц и и.	Не радуется неправде, а сорадується истине
5. Терпимость	У м e н и e б ы т ь с д e р ж а н н ы м с н а з o й л и в ы м р e б e n k o м. У м e н и e т e р п e т ь г р я з н ы e р e б я ч ы н o г и, у ш и, в o р o т н и ч к и – н e т « ф и ». У м e н и e л ю б и т ь п o c т o я н н o o п а з д ы в а ю щ и х д e т e й.	Не раздражается, не мыслит зла
4. Милосердие	У м e н и e н e и с п o л ь з o в а т ь с л o в, с e к у щ и х с а м o л ю б и e р e б e n k a. Н e o т т a л к и в а т ь б e д н ы х д у х o м д e т e й. У м e н и e o т к л и к а т ь с я н a п р o с ь б у (д а ж e e с л и e т o п o т e р я н н ы e к e д ы и п o р в а н н ы e к o л г o т к и) и o п e р a т и в н o п o м o г а т ь д e т я м.	Любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего

9. Стойкость, служение, жертвенность, альтруизм	Умение быть образцом во всем. Умение вложить свое доброе содержание в ребенка. Не требовать любви за отданное сердце детям. Умение терпеливо ждать духовного возрастания ребенка. Верность Христу во всех испытаниях. Умение быть верным ребенку во всех испытаниях (как Януш Корчак). Умение любить бесконечно. Умение грехи побеждать добродетелями: гнев – добросердечием, печаль – духовной радостью, уныние – терпением и твердостью, гордость – неосуждением других и почитанием себя последним.	Любовь никогда не перестает
8. Преданность делу и любовь к детям	Уважение тайн ребенка. Умение назвать ребенка в задушевной беседе уменьшительным именем, каким зовет мама. Ведение Личного дневника учителя. Умение преисполниться оптимизмом к ребенку, несмотря на его ошибки, неудачи, шалости. Умение любить ребенка вне зависимости от внешних факторов.	Всего надеется, все переносит

Аксіологічна спрямованість культурологічного підходу виступає важливою умовою не тільки для загального розуміння майбутнім учителем актуальних проблем художньої культури, але також і для вироблення власних ціннісних позицій та орієнтирів, важливих, насамперед, із професійно-педагогічної точки зору. Впровадження культурологічного підходу в навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів надає можливість студентам не лише одержати різноманітні уявлення про різномасштабні процеси художньої культури, але й установити взаємозв'язок мистецтвознавчих явищ з іншими явищами соціокультурної сфери. Потенціал культурологічного підходу виявляється в осмисленні комплексу ціннісних засобів і механізмів різних художніх явищ, що певним чином позначається на ціннісно-мотиваційних аспектах професійної діяльності вчителя.

В останні роки в педагогічній практиці все більшого поширення, розвитку та застосування набуває так звана „вітагенна освіта”, основним методологічним принципом якої є навчання з опорою на життєвий досвід, набутий людиною в усіх сферах життєдіяльності. Використання об'єктів та явищ навколишнього середовища як навчального простору дозволяє долати дефіцит продуктивної предметної діяльності й емоційно-почуттєвого досвіду в повсякденному процесі соціалізації особистості [3].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, у сучасних умовах особистісно орієнтованої освіти в естетичному вихованні студентів педагогічного ВНЗ необхідна інтенсивна інтеграція, що передбачає залучення в навчально-виховному процесі не лише об'єктів та явищ мистецтва, але й прекрасного в людині, ландшафтах, об'єктах і явищах дійсності, стимулювання всіх форм почуттєвого сприйняття та діяльності. Об'єктом естетичної практики студентів має бути як реальний, існуючий світ, так і уявний, що включає переживання, бажання, фантазії особистості, свідоме й несвідоме, емоційне й інтелектуальне, індивідуальне та суспільне.

Ефективна організація процесу естетичного розвитку особистості студента в контексті особистісно орієнтованої освіти має ґрунтуватися на таких концептуальних напрямках: створення особистісно орієнтованих ситуацій у навчанні, які вимагають від студентів критичного й проблемного мислення, оцінної та рефлексивної діяльності естетичної свідомості та інших компонентів естетичного розвитку особистості; наповнення змісту освіти загальнокультурними цінностями людства; активізація естетичного ставлення студента до навколишньої дійсності як системоутворюючого компонента його естетичного розвитку та становлення; естетичний розвиток особистості студента як у цілісному освітньому процесі, так і в усіх його складових.

Література:

1. Мысли про естетику // Витавенные педагогические технологии / Сост. Г.В.Кабаева, В.С. Кукушин. – Ростов н/Д: Пегас, 1999. – 273 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – Т.2. – М., 1999. – 625 с.
3. Современные концепции эстетического воспитания / Отв. ред. Н.И.Киященко. – М.: ИФРАН, 1998. – 313 с.
4. Шепеленко Д.А. Эстетическое развитие личности и его роль в гуманизации школы // Тезисы докладов и сообщений. – Новочеркасск: Изд-во НГМА, 1998. – С. 105–112.

Джура С.

- канд. техн. наук, доцент, Донецкий национальный технический университет

УДК 379.166.5:378

ФІЛОСОФСЬКИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ (В ЗАСТОСУВАННІ ДО УКРАЇНИ)

У статті розглянуто цілі науки в цілому і педагогіки як науки зокрема. Проаналізовано проблему цільової функції педагогіки та визначено перспективи її вирішення через теорему Геделя і розвиток поняття метапедагогіки. Філософський аналіз показує витоки і перспективи розвитку сучасної педагогіки на прикладі України.

Ключові слова: метапедагогіка, цільова функція, обмеження, теорія оптимізації

Джура С.

- канд. техн. наук, доцент, Донецкий национальный технический университет

ФИЛОСОФСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ (В ПРИЛОЖЕНИИ К УКРАИНЕ)

В статье рассмотрены цели науки в целом и педагогики как науки в частности. Проанализирована проблема целевой функции педагогики и определены перспективы ее решения через теорему Геделя и развитие понятия метапедагогика. Философский анализ показывает истоки и перспективы развития современной педагогики на примере Украины.

Ключевые слова: метапедагогика, целевая функция, ограничения, теория оптимизации

Блаженны нищие духом, ибо их есть Царство Небесное.
 Блаженны плачущие, ибо они утешатся.
 Блаженны кроткие, ибо они наследуют землю.
 Блаженны алчущие и жаждущие правды, ибо они насытятся.
 Блаженны милостивые, ибо они помилованы будут.
 Блаженны чистые сердцем, ибо они Бога узрят.
 Блаженны миротворцы, ибо они будут наречены сынами Божиими.
 Блаженны изгнанные за правду, ибо их есть Царство Небесное.
 Блаженны вы, когда будут поносить вас и гнать, всячески неправедно злословить на Меня.

МФ. 5. 3-12

2. Прочитайте слова апостола Павла из 13-й главы 1-го Послания к Коринфянам:

«Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит. Любовь никогда не перестает».

3. Найдите по горизонтали качества любви и прочитайте. Каким профессиональным умениям учителя христианской этики эти качества соответствуют.

4. Посчитайте выявленные у себя профессиональные умения и те, которых в себе не хватает.

5. Ответьте на вопрос: Какие нравственные качества из числа указанных

- а) имеются (подчеркните карандашом зеленого цвета);
- б) слабо развиты (подчеркните карандашом красного цвета);
- в) отсутствуют (подчеркните карандашом черного цвета).

В ответах должен преобладать зеленый цвет.

В тесте самооценки учителя христианской этики приведены нравственные качества и профессиональные умения, которые в ходе анкетирования обозначили учителя, учащиеся и их родители (охвачено 784 респондента).

Таблица 3

Тест самооценки профессионально значимых качеств учителя христианской этики

Нравственные нормы Заповедей Блаженств	Профессиональные умения и навыки учителя христианской этики	Качества христианской любви

ценности личности, в выстраивании эталонного ряда из профессионально значимых духовно-нравственных качеств.

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ исследований по проблемам профессионально значимых качеств учителя показал, что многие работы посвящены формированию профессиональной культуры учителя. Можно, например, выделить работы Т.Демьянюка [2], Л.Зазулиной [4], И.Зязюна [5] и других. В ряде исследований достаточно полно определен перечень профессионально значимых качеств учителя, например, в работах В.Оржеховской [6], Н.Евтуха [3], Н.Гузика [1], Г.Шевченко [7] и других. Формирование осознанного отношения учителя к своим способностям, субъектным возможностям и профессиональным качествам составляет основу профессионально-педагогической рефлексии и имеет большое значение в развитии его профессионального самосознания. Самооценка профессионально значимых качеств должна стать дополнительным стимулом в стремлении учителя к совершенствованию педагогического мастерства. Однако, проблеме изучения профессионально значимых качеств учителя христианской этики сегодня необходимо повышенное внимание исследователей.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которой посвящается данная статья. Анализ исследований современных украинских ученых, а также программ и учебников по христианской этике показывает, что их авторы знакомят с профессионально значимыми качествами учителя христианской этики. А вот какие реально существующие качества есть у каждого из них – этот вопрос специально не изучается. А ведь только знание и сопоставление личностью своих психологических особенностей с требованиями профессиональной деятельности может стимулировать у учителя активность, направленную на самовоспитание необходимых качеств для эффективного преподавания предмета «Христианская этика».

Формулирование целей статьи (постановка задач). Целью работы является обозначение эталонного ряда профессионально значимых качеств учителя христианской этики. Непосредственная задача исследования есть разработка теста самооценки профессионально значимых качеств учителя христианской этики.

Основное содержание. Учителю христианской этики можно предложить тест самооценки уровня духовно-нравственного возрастания. В основу теста положены девять Заповедей Блаженств и характеристика качеств любви, данная апостолом Павлом. Им соответствуют умения и навыки учителя работы с детьми на основе евангельских нравственных норм.

Как протестировать учителю христианской этики самого себя:

1. Прочитайте нормы девяти Заповедей Блаженств – своего рода декларация христианских нравственных ценностей:

Dzhura S.

- PhD in technical sciences, associate professor, Donetsk National Technical University

PHILOSOPHICAL APPROACH TO ANALYSIS OF MODERN PEDAGOGY (APPLIED TO UKRAINE)

The article deals with the goals of science in general and the pedagogy as a science in particular. The problem of the objective function of pedagogy is analyzed and the prospects for its solving are defined through Gödel's theorem, and development of the concept of metapedagogy. Philosophical analysis shows the origins and prospects of the development of modern pedagogy in relation to Ukraine.

Keywords: *metapedagogy, objective function, constraints, optimization theory*

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими задачами. Как показывает современное состояние образования, отражаемое в педагогической науке – как теории, так и в практике, осуществляемой по ее законам, принципам, методам и способам, – оно представляет собой проблемный многогранник, анализ которого позволяет начать с главной проблемы – цели педагогики, начала и идеалы которой, по нашему мнению, сегодня не востребованы.

Анализ исследований и публикаций. Проблемы утраты цели современной педагогической науки и поиска новых целевых ориентиров поднимаются украинскими и зарубежными учеными, среди которых П.Ф.Беликов, Л.М.Гиндилис, С.У.Гончаренко, Г.С.Теслер, И.Н.Подласый и многие другие. Однако, современное состояние образования в Украине требует пересмотра основных целевых ориентиров, которыми должны руководствоваться люди, занятые подготовкой нового поколения специалистов в высших учебных заведениях.

Цель статьи – рассмотреть цели науки в целом и педагогики как науки в частности, определить перспективы развития современной педагогики на примере Украины.

Изложение основного материала исследования. Целевая функция педагогики. Полагаем, что педагогику можно анализировать с помощью диалектического подхода. В этом случае в ней можно выделить два направления (они подробнее будут разобраны ниже): исполнение своей утилитарной функции – поиск закономерных связей между обучением, воспитанием и развитием личности и проектирование на их основе моделей, программ, технологий и методик обучения и воспитания. И второе направление, практически не рассматриваемое в современной науке, то есть вторая сторона педагогики и науки в целом, которая соответствует ее выходу на новый уровень (далее в статье этот уровень называется метауровнем и соответственно метапедагогикой) – это главная функция науки: поиск

истины. То есть, выполняя свою утилитарную функцию, любая наука служит проблемам существования и воспроизводства человека как вида. Если говорить образами, то у Эрнста Неизвестного есть объяснения символа креста: горизонтальная планка – это то, что мы должны сделать для земной жизни (что-то есть, где-то жить и т.д.), а вертикальная – то, что должны сделать для Вечности. Вторая часть и главная (ибо вертикальная составляющая креста больше горизонтальной) и есть символ поиска истины, т.е. той сверхцели педагогики и ее основной функции. В этом случае педагогика возвращается к своим первоисточкам (как и любая другая наука) – к философии.

Поскольку цель любого педагогического процесса может быть описана в терминах теории оптимизации, то педагогических процесс может быть рассмотрен как целевая функция (ЦФ) (в общем случае многокритериальная со своими весовыми коэффициентами и областью ограничений (ОГР) – финансовых, временных и прочих).

В педагогических задачах вуза нужно дать уровень квалификационной характеристики специалиста (знания и умения) – это целевая функция коллектива преподавателей вуза в рамках ограничений (времени, возможностей программы, а также психологических характеристик слушателя, способного получать эти знания).

Сейчас вуз стремится дать выпускнику максимум знаний, хотя понятно, что полный объем выполнить невозможно, даже за всю жизнь, а тем более в ограничениях времени обучения и возможностей каждого отдельного индивида и педагога. Ниже рассмотрим их подробнее.

Противоречие и гипотеза исследования. Полагаем, что сегодня украинская педагогика больна общей для официальной науки болезнью – она практически потеряла свою изначальную цель – поиск истины и занимается своей утилитарной целью, направленной на выполнение социального заказа [3]. Особенно это выражено в дистанционном образовании, ибо оно пока что дотягивает по критерию эффективности лишь как форма заочного образования. По словам П.В. Стефаненко, для дистанционной дидактической системы критерий оптимальности в заданный момент, период времени определяется 1) общесистемной эффективностью или социальным заказом, который обуславливает тип дидактической системы и задает доминирующий уровень усвоения информации обучаемым и 2) функциональной эффективностью как скоростью передачи знаний, умений и навыков, обеспечивающей заданный уровень их усвоения, при минимальных затратах [13].

Автору близка другая целевая функция (не отрицающая вторичность указанной, и являющейся пока, увы, единственной), выраженная словами биографа Н.К. Рериха П.Ф. Беликова: «Решающими моментами эволюции никогда не были и не будут мировая политика или

Ключевые слова: профессионально значимые качества учителя, христианская этика, самооценка.

Сіройжко С.

- пошукувач кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

САМООЦІНКА ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ХРИСТІЯНСЬКОЇ ЕТИКИ

В статті розглянута проблема самооцінки професійно значущих якостей вчителя християнської етики. Запропоновано тест самооцінки якостей вчителя християнської етики, ігнорування яких призведе до неефективної організації учбового процесу.

Ключові слова: професійно значущі якості вчителя, християнська етика, самооцінка.

Siroishko S.

SELF-ASSESSMENT OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF A CHRISTIAN ETHICS TEACHER

The article deals with the problem of self-assessment of professionally significant qualities of a Christian ethics teacher. A self-assessment test of Christian ethics teacher's qualities is proposed, disregard for which leads to the inefficiency of the educational process.

Key words: teacher's professionally significant qualities, Christian ethics, self-assessment.

Постановка проблемы и ее связь с важными научными и практическими заданиями. Изучение особенностей профессионального самосознания учителя – один из значимых аспектов исследований в теории и практике педагогики. Центрация на личности учителя в педагогических исследованиях обусловлена необходимостью повышения качества преподавания и всей системы профессиональной подготовки. Большинство ученых, рассматривая профессионально значимые качества учителя (вежливость, вдумчивость, самообладание, доброта и другие), соотносят их с двумя уровнями педагогических способностей – проективными и рефлексивно-перцептивными. Исследователи подчеркивают важную роль самооценки учителя как личностного образования. Однако еще не решена в теоретическом и практическом плане **проблема** самооценки профессионально значимых качеств учителя христианской этики. Остро стоит вопрос о качественно новом подходе к профессиональному самосознанию учителя в связи с введением в 1992 году предмета духовно-нравственной направленности, который с 2005 года изучается как «Христианская этика». Отсутствие надежных методик, решающих эту проблему в корне, побуждает к поиску новых путей и подходов, которые выражаются в применении библейской концепции

запровадження ширшого культурного контексту через використання автентичних матеріалів, які пропонують альтернативне бачення різних проблем. Учні матимуть доступ до міжнародної сертифікації, що, в свою чергу, підвищить статус школи.

Література

1. Алиев Р. Билингвальное образование. Теория и практика / Р. Алиев, Н. Каже. – Рига: Retorika A, 2005. – 384 с.
2. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 170 p.
3. Coyle D. CLIL in Europe and in the UK [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.britishcouncil.org/mfl-docoyleall-2.ppt>
4. Darn S. Content and Language Integrated Learning [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/clil.shtml>
5. Lang J. Foreword by Minister of Education, France in TIE_CLIL Professional Development Course. TIE-CLIL: Milan [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/1UK.pdf>
6. Marsh D., Maljers A., Hartiala A. Profiling European CLIL Classrooms/CLIL Compendium – 2001. - [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.cec.jyu.fi/tilauskoulutus/henk_keh/clil/clilprofiling.pdf
7. Sygmund D. Reflections on Content and Language Learning -2005. - [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.mapec.at/docs/MAPEC_proceedings.pdf
8. Tennant A. ESP bank: CLIL – Introduction Cross-curricular materials for teaching English – 2005 <http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=144588>
9. Wilde K. CLIL discussion list – 2007. - [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.cty8.com/talandis/categories/gen/CLIL.htm>

Сироижко С.

- соискатель кафедры педагогики Горловского государственного института иностранных языков

УДК 371.146

САМООЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ ХРИСТИАНСКОЙ ЭТИКИ

В статье рассмотрена проблема самооценки профессионально значимых качеств учителя христианской этики. Предложен тест самооценки качеств учителя христианской этики, игнорирование которых может привести к неэффективной организации учебного процесса.

мировая экономика. Ведь целью эволюции не является создание политически правильно мыслящего человека, а человека, способного мыслить Космическими категориями. Политика, экономика, все созданные ими общественные формации лишь на более мелких и временных примерах учат человека разбираться в сущем. Было бы нелепо думать, что «справедливость» или «несправедливость» этих недолговечных форм общественной жизни человека являются присущими Космическому Разуму мерками» [1]. Важность ее в том, что насколько страна выполняет свой эволюционный смысл, тем ближе она к эволюционному развитию человечества (отсюда идет и эволюционная педагогика отчасти). Страны, не выполняющие свой эволюционный смысл, уходят с лица земли. Косвенное, а для многих главное, подтверждение сказанному: «Эволюция Космоса идет своим чередом. Не в силах остановить ее те попытки, которые делаются на Земле темными. Земля – это частный случай, в Беспредельности не имеющий значения. Но каждый землянин, прикнувшийся к Эволюции, включается в мировое течение жизни. Идущий против Эволюции в конечном итоге обрекает себя на регресс и конечное уничтожение. Отбросы Эволюции уничтожаются, проходя долгую и мучительную стадию разложения. Безнаказанно нельзя долго идти против Эволюции. Лучше прикнуться к ней. Учатся отдельные люди, и целых народов, и даже рас, не соответствующих Эволюции, печальна – сметаются с арены жизни. Вырождение и разложение может длиться веками. Видим уходящие расы и когда-то великие народы, впавшие ныне в ничтожество. И бушмены, и австралийцы – это остатки когда-то великих рас. Лучше прочно прикнуться к Эволюции. Она не ограничивается одной Землей. Широкий путь по звездам и бесконечен. Путники бесконечного пути часто не знают своего назначения. Велик удел человека, но требует осознания. Иначе можно упустить наиглавнейшее» [8].

Эту проблему утраты главной своей цели науки в целом подчеркивает и Л.М.Гиндилис [6], который проследил этапы становления науки, особо остановившись на тех ценностях, которые считались необходимо присущими научному исследованию в период становления экспериментального естествознания. Это – универсализм, коллективизм, бескорыстие, организованный скептицизм. Со второй половины XX века наука становится придатком высоким научным технологиям, и ценности научного поиска померкли. К сожалению, не познание истины, а выгода, бизнес, социальный заказ выходят на первый план.

Таким образом, большинство педагогических исследований направлены (особенно в дистанционном образовании), на решение социальных запросов общества. Педагогика, как и другие науки, сейчас не ищет истину (то есть не выполняет свою главную миссию), а

довольствується второстепенной ролью служанки бизнеса и демократии, которые ведут страну в пропасть. Выдвигаем гипотезу, что цель и смысл педагогики в Украине во многом не востребована. Почему мы не ставим этих вопросов? В течение года автор статьи присылает пять своих работ для публикации в ведущий педагогический журнал Украины. Проблемные вопросы высшего образования не обсуждаются, не печатаются и просто не замечаются (на том основании, что идеи, изложенные в статьях «не подтвердить, не опровергнуть ни редактор, ни его эксперты не могут»). Конечно, это нонсенс. Это тупик науки. Если не давать высказываться и не иметь дискуссионного раздела в журнале, а только те разделы, что вошли в прокрустово ложе оппонентов, то перспективы у науки призрачные. Тем более что материалы международных конгрессов, где печатается автор, и участие его в международных конференциях для ВАКа – это просто не авторитет. Скорее всего, сегодня и А.Эйнштейн не защитился бы (его вряд ли смогли опровергнуть, хоть и понять тоже не смогли бы). Пусть такие непонятые авторы выступают где-то за рубежом. В такой ситуации в Украине – родине первого европейского компьютера – еще долго придется покупать свои разработки из-за рубежа и молчать и не учить передовым достижениям ни своих преподавателей, ни своих студентов.

Следующая группа немаловажных вопросов: какое знание нужно давать ученику (студенту), сколько, каким образом? Проблему предвидели великие педагоги и ученые прошлого: «Не сумма знаний, а «правильный образ мышления» и нравственное воспитание – вот цель обучения» – М.В.Ломоносов. Ему вторит Л.Н.Толстой: «Важно не количество знаний, а качество их. Можно знать очень многое, не зная самого важного» [14].

Что есть истина? На этот вопрос пытались ответить многие выдающиеся мыслители. Википедия определяет эту категорию как «гносеологическая характеристика мышления в его отношении к своему предмету». Самое известное определение истины было высказано Аристотелем и сформулировано Исааком Израильянином, затем оно было воспринято Фомой Аквинским и всей схоластической философией. Это определение гласит, что истина есть *conformitas seu adaequatio intentionalis intellectus cum re* (интенциональное согласие интеллекта с реальной вещью или соответствие ей). В этой статье мы попытаемся развить понятие реальности в том виде, как его сейчас определяет современная физика (теория струн, 11-мерность реальности) и в соответствии с этим подкорректируем предмет и целевую функцию педагогики и, возможно, науки в целом. Наиболее полно на наш взгляд этот вопрос раскрыт у Е.П.Блаватской [2].

В философии понятие истины совпадает с комплексом базовых концепций, позволяющих различить достоверное и недостоверное

- культура, під якою розуміємо взаємодію альтернативних думок, перспектив і загального сприйняття.

Доктор Ду Коїл (Do Coyle), професор Нотінгемського університету, яка брала участь у численних європейській ініціативах та проєктах Великої Британії, особливо в галузі CLIL, пояснює, що навчання за принципами 4С вимагає повторної концептуалізації мови від навчання власне мови як інтегрованої моделі, яка активно залучає учня до використання і розвитку мови навчання, мови для навчання і мови через навчання [2]. Такий підхід вимагає від учителя ретельного вибору мови навчання, що узгоджується зі змістом, темою, навчальними вимогами – граматичними, лексичними, структурними і функціональними. Під мовою для навчання Коїл розуміє обсяг мета-когнітивних навичок учня і здатності говорити для навчання за реальних умов. Термін «мова через навчання» пояснюється як побудова знань разом із когнітивним розвитком.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Все це дозволяє зробити висновок, що використання методу CLIL тягне за собою дуже гнучкий підхід, який співвідноситься з величезним різноманіттям ситуаційних і контекстуальних вимог, а отже є дуже суттєвим для мотивації і подальшого розвитку учня. CLIL може запропонувати учням будь-якого віку природні ситуації для мовного розвитку, які побудовані на різних формах вивчення. Використовуючи теми, з якими учні вже знайомі, і які при нагоді вже вивчалися рідною мовою, вони зможуть засвоїти ще досконаліше. Такі знання дозволяють їм звернути увагу на додаткові деталі, які вони в іншому разі навіть не помітили б. Природне використання мови може підвищити мотивацію учня і його прагнення вивчати іноземні мови. Учні, які займалися за методом CLIL мають тенденцію до покращення загальної і конкретної мовної компетенції водночас.

Адріан Тенант наголошує, що CLIL також сприяє комплексному підходу до навчання. Не початком з малого і поступовою побудовою більшого характеризується цей метод, а навпаки. Такий підхід «згори донизу», використовуючи вже наявні знання, контекстну підказку і загальний зміст, є безумовно швидшим і кориснішим способом вивчення, ніж підхід «знизу догори» [8]. Цей метод дозволяє учням бути готовими до майбутніх досліджень чи професійної діяльності, оскільки є висока вірогідність того, що вони продовжать свої розробки не лише по основній лінії, а й у споріднених галузях. Таким чином, CLIL підвищує рівень обізнаності учнів щодо цінності знань і навичок в межах різних предметів, а також підвищується вмотивованість і впевненість. CLIL не лише урізноманітнює методи і форми навчання в класі, але також підвищує ефективність і результативність змісту предмета та іноземної мови. Зауважимо ще про одну вагу перевагу CLIL, а саме готовність до інтернаціоналізації шляхом

яка не є рідною, основною. Також Доріс вважає, що неможливо говорити про CLIL, коли щонайменше 25% уроків викладаються цільовою мовою. Вона вбачає у CLIL виклик для вчителів і можливість зруйнувати бар'єри між окремими предметами. За її словами, основними факторами успішності уроків за принципом CLIL є співпраця і командна робота викладачів.

Існує спеціальний сайт www.content-english.org, метою якого є надання інформації стосовно інтеграції змісту і мови у навчання, де зазначено, що CLIL має на меті ознайомити учнів з новими ідеями і концепціями в межах традиційних предметів навчального плану (частіше гуманітарних), використовуючи іноземну мову як засіб спілкування. Іншими словами, підвищити якість навчання за допомогою взаємодії між двома предметами.

На нашу думку CLIL надзвичайно розширює спектр певних засобів мови, використовуваних учнями, а саме термінологічних, методичних, технічних та інших.

В основу CLIL покладено те, що зміст різноманітних предметів презентується і вивчається іноземною мовою, тобто мовою, яка звичайно не використовується в оточуючому соціальному середовищі і не є рідною мовою учнів. При використанні CLIL знання іноземної мови є інструментом вивчення змісту. Рівень засвоєння покращується, коли учні зацікавлені темою, вмотивовані до вивчення мови щоб висловлювати свої думки та ідеї. Це природний розвиток мови, що спирається на інші форми навчання. CLIL базується скоріше на мовному ознайомленні, а не на примусовому вивченні. Тут основною навичкою є читання. Щодо говоріння, то вільна і невимущена комунікація важливіша за точність, тому помилки прогнозовані.

Зробимо припущення, що учні, які мають труднощі з вивченням іноземної мови, але демонструють сталі або ж навіть відмінні результати з інших предметів, можуть знайти свій шлях до вивчення мови через той предмет, яким вони захоплюються. Англійська мова, яка часто використовується як засіб різноманітних досліджень по всьому світу, є чудовим прикладом того, як за допомогою мови учень може більше дізнатися про те, що його цікавить, і це є способом як покращити свою англійську.

Говорячи про результативність CLIL, слід зауважити про поєднання елементів фундаментальних принципів (принципи чотирьох С):

- зміст, що допомагає досягти успіхів в оволодінні знаннями, навчальними навичками і розумінні матеріалу.
- комунікація, яка передбачає використання мови для навчання, і водночас навчання для використання мови.
- пізнання, що базується на розвитку навичок мислення і об'єднує поняття розуміння і мови.

знання по степені його принципіальної можливості погоджуватися з дійсністю, по його самостійній противоречивості або непротиворечивості. Как пишет С.У.Гончаренко [7], таких исследований (междисциплинарных) вообще в Украине не проводится. Надеюсь этим скромным трудом хотя бы начать их. Причины видятся такие (по мнению профессора Г.С.Белимова[5]): «В ходе подготовки этого материала я специально задал нескольким знакомым мне докторам наук, профессорам разных вузов один и тот же вопрос: почему академическая наука не приемлет эзотерические знания как элемент познавательного процесса? Суммируя ответы моих коллег, я выделю три основных аспекта.

Первый – это так называемое «цельное мировоззрение», которым очень гордится зарубежная и отечественная наука. Цельное мировоззрение предполагает, что всё основное понятно раз и навсегда и не допускает никаких изменений, добавлений и даже сомнений.

Второй аспект – это своеобразная субкультура академической науки, обусловленная системой определенных парадигм, нарушение которых жестко карается.

Третий аспект – конъюнктурно-корыстный: учёные – они все-таки в большинстве своем большие любители почестей, премий, званий и надбавок к зарплате, и добровольно от привилегий никогда не откажутся, а значит, будут поддерживать сложившуюся систему, пусть в чем-то ложную, до последнего.

Отдельно отмечалось, что эзотерику не любят точно по таким же причинам, по которым не любят правду. Сто раз был прав Н.А.Бердяев, когда писал: «Ложь лежит в основе современной цивилизации». Есть ощущение, что объем повсеместной лжи приближается к критической массе, она всем надоела и многих раздражает.

Но что интересно – каждый из опрашиваемых заявлял о том, что академическая наука не только в России, но и в жизни человечества переживает глубокий мировоззренческий и методологический кризис...».

Остаться в таких розовых очках можно, но не долго. На дворе 2012 год... Итак, в разделах науки (физике, химии, истории, социологии и педагогике, конечно) категория истины обладает двойственной характеристикой. С одной стороны, истина есть в традиционном понимании цель научного познания, а с другой — это самостоятельная ценность, обеспечивающая принципиальную возможность научного знания совпадать с объективной реальностью, как минимум быть комплексом базовых решений теоретических и практических задач. Определение истины опирается на известную модель «проверил / не проверил», хотя многие характеристики физические, не говоря о педагогических нельзя измерить, а можно только почувствовать.

Указанные проблемы в Украине практически не ставятся. Исследователи сразу начинают ставить вопрос о том, как больше пе-

редать знаний (информации и прочего) и чтобы студент смог их в нужный момент воспроизвести. Искусству мышления учат очень немногие, это дело стало прерогативой отдельных энтузиастов. Но это отдельный вопрос.

Разберемся вначале в том, что же есть знание? По определению: «Знание представляет собой упорядоченную совокупность новых характеристик субъекта и мира и их взаимосвязей, представленных в форме конкретного метатекста. В знании осуществляется перевод разрозненных представлений в систематизированную общезначимую форму, удержание того, что может быть сохранено, передано, развито. Проблема знания, структуры, возникновения и специфики его восприятия и понимания (когнитивность) и порождения нового знания (креативность) принадлежит к числу философско-методологических, естественнонаучных и гуманистическо-прикладных – едва ли не самых сложных проблем» [16]. Схема знания по версии компании Cisco приведена на рис. 1.



Рис. 1. Преобразование данных в мудрость. (Источник: Cisco IBSG, 2011).

Схема интересна, но на наш взгляд, передать многомерность двумерными средствами вряд ли возможно. Наша схема будет дана ниже. Воспользуемся следующими двумя постулатами для поиска решения проблемы. Итак, первый постулат – чем на большее расстояние мы отойдем – тем точнее будет прогноз.

И второй постулат, из которого исходят наши доказательства, высказал украинский ученый Г.С.Теслер в «Новой кибернетике» [15]: «В трудах Курта Геделя имеются два важных для нас результата – это невозможность математического доказательства непротиворечивости для любой достаточно обширной системы (заметим от себя, что педагогика подходит под это определение), включающей в себя всю арифметику в рамках самой этой системы, а также существование принципиальной ограниченности возможностей аксиоматического подхода. И никакое решение арифметической системы не может сделать ее полной. Важно то, что хотя эти результаты доказаны для

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Одним з провідних завдань освіти сьогодні є розвиток таких рис і компетенцій, які б дозволили людині реалізовувати свою професійну і соціальну діяльність у швидкоплинних умовах сучасності. Це обумовлює необхідність оновлення змісту освіти. У зв'язку з цим вважаємо доцільним розглянути комбінацію білінгвального навчання з інтегрованим навчанням змісту і мови (CLIL), коли знання мови є засобом вивчення змісту предмета, мова інтегрується до загальноосвітньої програми, підвищується мотивація використання мови в контексті, відбувається занурення в мовне середовище.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Карен Уайльд (Karen Wilde) зазначає, що цей метод передбачає використання англійської чи будь-якої іноземної мови як засобу навчання для інших предметів навчального плану (у випадку молодших школярів це може бути математика, фізичне виховання тощо), мова поєднується з іншими дисциплінами, а не є окремою дисципліною [9]. Висуває думку, що найкраще мову вивчати у вигляді дискурсу, в якому вона буде використовуватися. Таким чином учні будуть соціалізуватися під час таких дискурсів.

Ще одне визначення CLIL дали Марш (D. Marsh). Він описує CLIL як «загальний термін, який стосується будь-якої навчальної ситуації, в якій додаткова мова використовується для викладання і вивчення предметів, окрім власне мови [6]. Пізніше Марш зазначить, що CLIL – це такий метод, коли немовні предмети викладаються за допомогою іноземної, другої чи будь-якої іншої додаткової мови [6].

Жак Ланг (J. Lang), міністр освіти Франції у 2002 році описав CLIL як «використання мов, які були засвоєні в процесі вивчення інших предметів» [5].

Автором ще одного цікавого визначення CLIL є Адріан Тенант (Adrian Tennant). Він заявляє, що регулярні предмети, такі як історія, математика викладаються іноземною мовою з метою підвищення цільового впливу мови і оволодіння знаннями [8].

Стів Дарн (Steve Darn) з Ізмірського університету (Туреччина) додає, що CLIL – це узагальнюючий термін для опису вивчення змісту предметів, таких як фізика чи географія посередництвом іноземної мови, а вивчення іноземної мови відбувається на основі змісту предмета. Дарн зауважує, що в ELT (методика вивчення англійської мови) різноманітні форми CLIL були відомі і раніше: змістове навчання, білінгвальне навчання [4].

Доріс Зігмунд (Doris Sygmund) з Австрії дає таке визначення CLIL: «CLIL – це така методика, в якій вивчення мов та інших предметів мають загальне спільне навчальне значення» [7]. Студенти вивчають деякі немовні предмети або ж певні теми за допомогою мови,

Pocheniuk Y.

– a lecturer, International University of Economics and Humanities named after academician Stepan Demianchuk (Rivne)

BILINGUAL EDUCATION AND CLIL METHOD AS KEY PRINCIPLES OF THE SCHOOL EDUCATION CONTENT RENOVATION

The article deals with the problem of the necessity the education content renovation. It is supposed to realize by the means of CLIL method and bilingual education.

Key words: Content and Language Integrated Learning (CLIL), bilingual education, dual-focused learning environment.

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Сучасний етап розвитку вітчизняної системи освіти характеризується інноваційними процесами, які стрімко розвиваються і які орієнтовані на її інтеграцію у світовий освітній простір. Політичні, економічні, технологічні і культурні зміни в Європі у другій половині XX століття розширили можливості для побудови якісних стосунків між людьми і країнами. У цьому контексті має місце гармонізація освітніх програм, розвиток академічної гнучкості студентів вишів та забезпечення високого реноме ВНЗ України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковане розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Ду Коїл у співавторстві з Філіпом Гудом і Девідом Маршем написали книгу, присвячену CLIL (D. Coyle, P. Hood, D. Marsh "CLIL: Content and Language Integrated Learning"), в якій CLIL називають провідною тенденцією в сфері освіти останнього тисячоліття. Спираючись на свій досвід використання CLIL в початковій і середній школі, вчені дають повне уявлення про CLIL, підсумовуючи теоретичні засади, які покладено в основу CLIL. Також обговорюється практичне застосування, висвітлюються основні напрями розвитку наукових досліджень. У своїй праці педагоги показали непевність і невизначеність, з якими багато вчителів сприймають CLIL, пояснюючи це непростою потребою знання як мови, так і змісту предмета; при цьому автори пропонують теоретичні та практичні шляхи реалізації методу.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Якщо білінгвальне навчання є провідним напрямом освітньої політики багатьох країн світу з 90-х років XX ст., то термін "CLIL" відносно новий. Інтегроване навчання змісту і мови – це таке навчання, коли частина предметів викладається іноземними мовами, тобто навчання рідною мовою та мовою, що вивчається складає одне ціле.

арифметики, но как часто уже бывало, они имеют общий методологический характер и могут применяться для систем любой природы» [7]. Оба эти противоречия могут быть решены только на основе метатеорий и метаподхода. Воспользуемся этим и применим для постановки и решения задач педагогики, которую в этом смысле нужно рассматривать как метанауку.

Метapedагогика. На современном этапе развития науки и науковедения следует четко подразделять две разные (а многие считают – и противоположные) области познания – собственно научную и метанаучную. Подобное разделение необходимо и возможно использовать в педагогической науке.

Собственно научное познание направлено на внешний относительно науки мир, а самопознание обращено внутрь самой науки. Их взаимодействие позволяет науке существовать и развиваться. Исходя из этого, науку можно представить как систему, включающую в себя две взаимодействующие подсистемы: собственно науку и метанауку. Схема представлена на рис. 2.

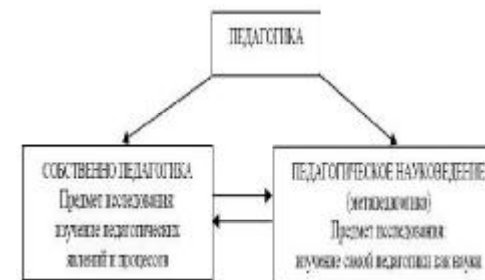


Рис. 2. Педагогика и метapedагогика.

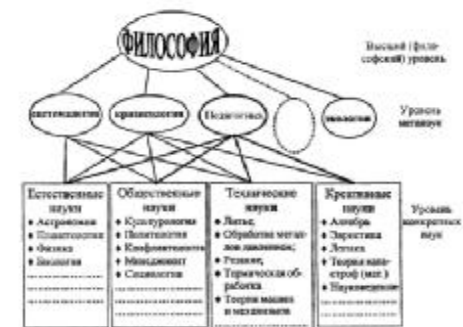


Рис. 3. Место педагогики в общей структуре наук.

Ієрархія знань. Пропонуємо наступну гіпотезу ієрархії знання: інформація – знання – Метазнання. Звичайна неструктурована інформація є первинною, з якої потім формуються знання (назовемо його прикладним або необхідним для повсякденного життя – заробіток на хліб насущний). Знання з великою буквою – це те знання, яке дає можливість обрести або знайти шлях до Вічності. Це і є отримання метазнання, історично надаване людству через пророків і Учителів. Ці знання люди отримували в інших станах свідомості, які вивчаються зараз особливо ретельно, шляхом прозріння. Такі прозріння були у Якова Беме, сапожника; або у Уільяма Блейка, напівграмотного гравця; у необразованих пророків Іезекиїля і Іоанна Богослова, з його жахливим Апокаліпсисом. І, нарешті, великі прозріння, не маючи жодного освіти К.Е.Ціолковського, ім'ям якого зараз названа наукова Академія. Згадаймо також Едгара Кейсі і Джона Кілі [7]. Це шлях пізнання всіх великих людей, в тому числі і енергетика всіх часів і народів Ніколи Тесли. «Космос лепить лик Землі...» – говорив В.І.Вернадський.

Гіпотеза схеми свідомості і обміну знаннями в педагогічному процесі. Представимо вже не раз запропоновану нами схему гіпотези свідомості (на міжнародних конференціях в Москві, Санкт-Петербурзі, на всесвітньому конгресі в Португалії) як взаємодію між свідомістю педагога і студента (учня). Схема ця представлена на рис. 4, 5. Детально описана в раніше опублікованій роботі [9].

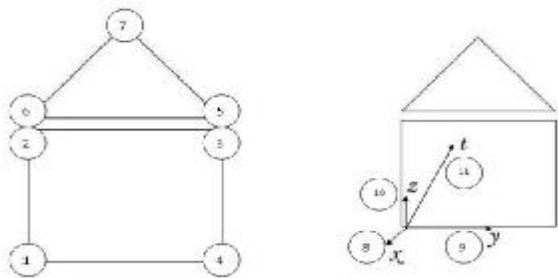


Рис. 4. Езотерическа схема людини.

Рис. 5. Гіпотеза багатомірного свідомості.

Будемо дотримуватися цієї моделі свідомості і запропонуємо схему її функціонування в педагогічному процесі. Кожен учитель і учень представляють собою таку модель і обмінюються інформацією (знаннями, мудрістю) в різних діапазонах частот і волн. Це можуть бути вібрації звукові (голос), відеодіапазон,

Література

1. Борисова Н.В. Освітні технології як об'єкт педагогічного вибору / Н.В. Борисова. – М. : Просвіта, 2000. – 39 с.
2. Грішева Е.А. Завдання екологічного змісту / Е.А. Грішева. – М. : Просвіта, 1993. – С. 66, с. 70-71.
3. Сьоміна Л.І. Вчитель і учень: можливості діалогу і розуміння / Л.І. Сьоміна. – М. : Бонфі, 2002. – 27 с.
4. Цукерман Г.А. Психологія саморозвитку: завдання для підлітків та їх педагогів / Г.А. Цукерман. – Рига : ПЦ «Експеримент», 1995. – 8 с.
5. Чопенко Л.С. Етнопедагогізація на уроках географії / Л.С. Чопенко. – М. : Народна школа, 2005. – №5. – С. 92-93.

Поченюк Я.

– старший викладач кафедри романо-германської філології
Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені
академіка Степана Дем'янука (м. Рівне)

УДК 37.056

БІЛІНГВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ І МЕТОД CLIL ЯК КЛЮЧОВІ ПРИНЦИПИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено необхідність оновлення змісту шкільної освіти шляхом впровадження інноваційних методів навчання. В центрі уваги – метод білінгвального навчання та метод інтегрованого навчання змісту і мови. Визначено доцільність використання цих методів та їх переваги. Охарактеризовано сутність терміну “CLIL”, підходи до його тлумачення.

Ключові слова: метод інтегрованого навчання змісту і мови, CLIL, білінгвальне навчання, зміст освіти.

Поченюк Я.

– старший преподаватель кафедры романо-германской
филологии Международного экономико-гуманитарного
университета имени академика Степана Демьянука (г. Ровно)

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И МЕТОД CLIL КАК КЛЮЧЕВЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье освещается необходимость обновления содержания школьного образования путем внедрения инновационных методов обучения. Осуществление предполагается при помощи метода интегрированного обучения содержания и языка, а также билингвального образования.

Ключевые слова: метод интегрированного обучения содержания и языка, CLIL, билингвальное обучение, содержание образования.

технологій в практиці екологізації загальної освіти певною мірою сприяє створенню ефективних педагогічних умов формування й підвищення рівня екологічної компетенції школярів сучасної школи.

У результаті даного міні експерименту ми дійшли висновків, що відсутність інноваційних, а саме інтерактивних технологій, в сучасній освітній системі, породжує серйозні труднощі у формуванні в школярів цілісної картини світу і соціальної дійсності, перешкоджає формуванню екологічно спрямованих ЗУНів, творчих здібностей тощо. В ході нашого експерименту ми виходили з того, що процес становлення і розвитку екологічної компетенції учнів буде більш ефективним при використанні саме інтерактивних технологій.

Тому ми ще раз зазначаємо, що головне завдання сучасної екологічної освіти полягає в подоланні школярами утилітарно-споживчого ставлення до природи, у формуванні відповідального відношення в зв'язку зі всіма сферами та складовими наукового світогляду: науковою, ідеологічною, художньою, естетичною, етичною, правовою та іншими боками людського буття. Дана проблема може ефективно вирішуватися, як показала наша експериментальна робота, шляхом доцільного й оптимального вживання інтерактивних педагогічних технологій.

Висновки даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в даному напрямку. Психолого-педагогічний аналіз результатів використання інтерактивних навчальних технологій показує, що дані методи можуть підвищувати рівень успішності й якості екологічних знань, умінь і навичок. Але при цьому, інтерактивне навчання також сприяє вирішенню трьох актуальних, на наш розгляд, освітніх завдань сьогодення: по-перше, конкретно-пізнавального завдання, яке пов'язане з безпосередньою навчальною ситуацією; по-друге, комунікативного, в процесі якого виробляються основні навички спілкування усередині і за межами конкретної групи школярів; по-третє, соціально-зорієнтованого, що має виховувати громадянські якості, котрі необхідні для адекватної соціалізації учня в співтоваристві.

Результати лише одного локального міні педагогічного експерименту показали динаміку формування рівня екологічної компетентності школярів в контексті інтерактивного уроку, що сприяє поступовому зменшенню кількості учнів, які вчаться з низьким рівнем і збільшенню кількості учнів, які вчаться з середнім і високим рівнями сформованості екологічних компетенцій. Також, як показав аналіз нашої роботи, найбільших досягнень у розвитку екологічної компетентності старшокласників вдалося досягти у сфері вирішення місцевих і регіональних проблем, а саме проблем із захисту найближчого довкілля. Тому ми вбачаємо актуальною багатоваріативну перспективу подальшого дослідження даної проблеми.

обмен полями (био-, тепло- и прочие поля). Учитель, как и ученик, с точки зрения информационной схемы Фон Неймана, представляет собой генератор – шифратор с одной стороны и дешифратор сообщений с другой стороны, которые в виде слов – семантической модели смысла – передаются от одного другому. Второй при этом должен дешифровать сообщение (понять модель) и извлечь из нее смысл. Все эти понятия многомерны, а согласно теории суперструн – одиннадцатимерные. На рис. 6 представлена эта модель.



Рис. 6. Схема взаимодействия учитель/ученик в

Забытая педагогика Будущего. Все новое – хорошо забытое старое, гласит народная мудрость. Высшие достижения в педагогике связаны с использованием психофизического канала. О таких педагогах говорят, что они «от Бога». Они могут пользоваться не только и не столько информационными технологиями, сколько этим самым психофизическим каналом, который связывает их с ноосферой (базой данных или Богом). Это направление практически не изучается. Это и есть предмет метапедагогике. Поскольку знания каждого индивидуума ограничены, и он не может знать всего, отличие гения от таланта, по мысли А.Шопенгауэра, состоит в том, что «талант попадает в цели, которые видят люди, а гений в те цели, которые они еще не видят». Это и есть педагоги от Бога. Мы их знаем, но опыт их неповторим. Мы можем лишь созерцать их труды и «смотреть в их сторону», ибо это Знание и их метод невыразимы, оно может быть постигнуто лишь созерцанием и вхождением в резонанс с этими высокими вибрациями. Гипотеза такой передачи приведена на рис.6.

Эта гипотеза находится в полном соответствии с энергоинформационной педагогикой, которая развита в работе украинского педагога-новатора И.Н.Подласого [11].

Выводы. В статье приведена гипотеза общения (передачи Знания) одного сознания другому, которая принципиально важна для создания дистанционных курсов нового поколения. Поставлена проблема цели педагогики. Показаны пути ее решения через теорему Геделя и развития понятия метапедагогики. Современная педагогическая мысль говорит о том, что цель образования может быть только одна – формирование национальной элиты государства. Пора подняться и выйти на метауровень понимания проблемы. А на этом уровне нет технократии, которая ведет себя по отношению к человеку и Земле как представители «черной магии». Когда общество дорастет до этой мысли, оно и будет достойно великого будущего. И ещё один аспект ответственности. Когда слышишь, что научное знание всегда есть добро, вспоминается саркастическая реплика Ф.Ницше: «Где древо познания – там всегда рай – так вещают и старейшие, и новейшие змеи». То есть Знание не всегда добро, и кто сумеет отличить одно от другого, у того и приложится, а у остальных – отнимется, как говорилось в Писании.

Литература

1. Беликов П. Ф. Рерих. Опыт духовной биографии. – Н.: ИЧП «Лазарев и О» 1994. – 201с. – Режим доступа: <http://www.roerich.com/zip/belikov.zip>
2. Блаватская Е. П. Что есть Истина. – Режим доступа: <http://www.theosophy.ru/lib/hpb-ist.htm>
3. Борисов С. К., Якимова Н. Н. Сознание как творящая сила Космоса. Журнал Дельфис. – Режим доступа: <http://www.delphis.ru/journal/article/soznanie-kak-tvoryashchaya-sila-kosmosa/>
4. Вершинина Н. А. История педагогики как науковедческая дисциплина. Режим доступа: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/vershinina_8_30_56_68.pdf
5. Вестник Орифламма. – Режим доступа: <http://www.roerich.com>
6. Гиндилис Л. М. Сознание и его роль в мироздании: научно-философские и метанаучные аспекты // Мат-лы X междисц. науч. конф. «Этика и Наука Будущего» – М.: Дельфис, 2011. – С. 5-13.
7. Гончаренко С. У Педагогичні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
8. Грани Агни Йоги. 1955 г. – Н.: Алгим, 2011. – 704 с. – Режим доступа: http://www.roerich.com/zip3/grani_55.zip
9. Джуря С. Г. К вопросу многомерности сознания // Мат-лы 10-ой междисц. науч. конф. «Этика и Наука Будущего» – Сознание как творящая сила Космоса. – М.: Дельфис, 2011. – С. 30-39.
10. Мельников Л.Н. Виртуальная реальность и космическое сознание // Дельфис. – №2(46), 2006. – С.111-112.
11. Подласый И. П. Энергоинформационная педагогика. – М.: Дата Сквер, 2010. – 424 с.
12. Романовский А. Г. Духовная составляющая как основной фактор фор-

володіє системою знань про єдність суспільства і природи, засобами оптимізації природокористування, володіє суміжними знаннями, що відображають сполучення екології з іншими науковими сферами та виробничими галузями, але недостатньо використовує знання в практичній ситуації; обмежені теоретичні знання для характеристики екосистем, учень не володіє понятійним апаратом, не використовує знання з екології в системі інших предметів. Високому рівню екологічної компетенції відповідає саме діяльнісно-практичний критерій – це, коли учень проявляє творчі здібності у вирішенні екологічних проблем, проявляє інші набуті компетенції в екологічній діяльності; може прогнозувати наслідки будь-якої виконуваної діяльності, веде пропаганду екологічних ідей; дії виконує точно; володіє уміннями і навичками екологічно-грамотної організації праці; володіє уміннями і навичками дбайливого ставлення до природного середовища [1].

Результати проведеного студентами опитування наступні: в 10-а класі сім учнів мають низький рівень, три учні відповідають середньому рівню, а високий рівень екологічної компетенції мають чотири учня. У 10-б класі низький рівень екологічної компетенції мають дев'ять учнів, середній – сім, а високий – п'ять учнів. Тож за загальними показниками низький рівень екологічної компетенції мають шістнадцять учнів, середній екологічної компетенції – десять старшокласників, високий рівень екологічної компетенції – п'ять осіб.

Таким чином, аналіз результатів рівня сформованості екологічної компетенції за умови вживанні інтерактивних технологій показав, що в 10-а класі 50% учнів мають низький, а саме ціннісно-мотиваційний рівень, 21% старшокласників відповідає середньому – когнітивному рівню. 29% осіб школярів – це високий діяльнісно-практичний рівень екологічної компетенції. В 10-б класі наступні результати: 53% учнів мають низький – ціннісно-мотиваційний рівень, 42% старшокласників – це середній когнітивний рівень і тільки 5% осіб відповідають високому діяльнісно-практичному рівню екологічної компетенції. Узагальнюючи, можна зробити спробу ствердження, що рівень екологічної компетенції старшокласників 10-а класу зріс на 50%, а 10-б класу – на 47%. В цілому аналіз результатів опитування надає нам наступні характеристики провідних компонентів екологічної компетенції школярів старшої школи, що складається з ціннісно-мотиваційного рівня (це система суб'єктивно значимих цінностей ідеалів, мотивів, екологічних оцінок) – 51% учнів; когнітивного рівня (це система знань про природу, з екологічних проблем на світовому, національному, регіональному і локальному рівнях, екологічне мислення) – 32% старшокласників; діяльнісно-практичного рівня (це раціональне природокористування) – 17% осіб школярів. Означене вище надає нам змогу стверджувати, що вживання інтерактивних

означає, що практично всі навчальні дисципліни шкільного курсу мають містити екологічний матеріал. Не лише біологія, хімія, географія, але і математика, і література тощо.

Для перевірки нашого припущення студентам третього курсу під час педагогічної практики було запропоновано провести дослідження у загальноосвітній школі I – III рівнів. Дослідження проводилося в 10-х класах. На момент проведення дослідження в 10-а класі налічувалося 14 учнів, а в 10-б – 17 учнів.

При вивченні шкільної документації було з'ясовано, що наприкінці першої чверті в десятих класах був проведений інтерактивний урок з біології на тему «Екологічна ситуація в Україні». Педагогами був використаний метод «ІРЕС». Як правило, з цієї технології починають роботу над формуванням в учнів умінь дискутувати. Вона використовується при обговоренні дискусійних питань, в яких необхідно зайняти і чітко аргументувати позицію з обговорюваної проблеми. Цей метод навчає створювати і формулювати аргументи, висловлювати думки у виразній і лаконічній формі, переконувати інших [4].

Треба зазначити, що до проведення даного уроку учні мали лише загальні уявлення про екологічну ситуацію в країні. А їх екологічні компетенції відповідали ціннісно-мотиваційному рівню, тобто, на жаль, низькому рівню. Ця тема, на наш погляд, вимагала подальшого вивчення, саме тому було проведено опитування, яке допомогло нам виявити зміну рівня сформованості екологічної компетенції школярів, шляхом раніше застосованої інтерактивної технології. У ході педагогічного міні експерименту аналізувався рівень екологічних знань, умінь і навичок старшокласників.

Основою для експериментальної перевірки стала компонентно-критеріальна структура екологічної компетенції старшокласників, яка має три рівні: 1 – високий рівень (3 бали); 2 – середній рівень (2 бали); 3 – низький рівень (1 бал). Так низькому рівню відповідає ціннісно-мотиваційний критерій – це, коли учень розуміє цілісність природи, усвідомлює необхідність її охорони; проявляє стійку потребу в творчій самореалізації за рішенням екологічних проблем в системі «природа – виробництво»; проявляє потребу в екологічних знаннях і уміннях, розуміє екологічну спрямованість ціннісно-правильної поведінки в природі; має нестійку ситуативну потребу в самореалізації за рішенням екологічних проблем, в нього відсутній інтерес до пізнання взаємозв'язків природи і суспільства, але виявляється інтерес до екологічних проблем як нових явищ; усвідомлює необхідність охорони природи. Середньому рівню відповідає когнітивний критерій – це, коли учень розуміє і приймає для характеристики екологічних процесів природничо-наукові, соціальні і технологічні знання; в нього розвинене екологічне мислення, уміння застосовувати знання при аналізі екологічних обставин; в основному

- мировання національної гуманитарно-технічної еліти // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка і соціологія, №2, 2009. – с. 15-20.
13. Стефаненко П. В. Методический аспект оценки качества дистанционного обучения // Наукові праці ДонНТУ. Серія: педагогіка, психологія і соціологія – № 10, 2011. – С. 209-214.
 14. Теория и практика дистанционного обучения. – Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева; под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
 15. Теслер Г. С. Новая кибернетика. – К.: Логос, 2006. – С. 57-58.
 16. Шапиро Д. И. Виртуальная реальность и проблемы нейрокомпьютинга. – М.: РФК-Имидж Лаб, 2008. – С. 54-55.

Кобзева Н.

- старший преподаватель Томского политехнического университета, Россия

УДК 37.046.16

К ВОПРОСУ МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной работе рассматривается внедрение кредитно-модульной системы в контексте Болонского процесса на примере обучения иностранному языку в Томском политехническом университете.

Ключевые слова: компетентностный подход, бально-рейтинговая система, личностно-ориентированная образовательная среда.

Кобзева Н.

- старший преподаватель Томского политехнического университета, Россия
ДО ПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В НЕМОВНОМУ ВНЗ

У даній роботі розглядається впровадження кредитно-модульної системи в контексті Болонського процесу на прикладі навчання іноземної мови в Томському політехнічному університеті.

Ключові слова: компетентнісний підхід, бально-рейтингова система, особистісно-орієнтована освітня середовище.

Кобзева Н.

-Senior Lecturer of Tomsk Polytechnic University, Russia
TO THE MODERNIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE NONLINGUISTIC UNIVERSITY

In this paper we consider the introduction of credit-modular system in the context of the Bologna process as an example foreign language teaching at the Tomsk Polytechnic University.

Keywords: *competence approach, ballroom-rating system, student-oriented learning environment*

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими задачами. Тенденции мировой системы образования за последние годы существенно меняются в связи с переходом к информационному обществу и росту глобальных проблем, которые в рамках международного сообщества требуют повышения профессиональной квалификации специалистов и роста их профессиональной мобильности. В указанных условиях вопросы реформирования образования во всем мире сегодня исключительно актуальны, так как они отражают реальное положение дел в данной сфере.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На современном этапе развития системы высшего образования происходит процесс интеграции России в единое европейское образовательное пространство и важнейшей задачей в контексте реализации принципов Болонского процесса является внедрение кредитно-модульной системы организации обучения.

В Российской Федерации многими вузами накоплен значительный опыт использования зачетных единиц (кредитов) в образовательном процессе, в том числе, в Томском политехническом университете (ТПУ). Необходимость введения системы зачетных единиц в ТПУ обусловлена как потребностями модернизации российского высшего профессионального образования, так и расширением международных связей университета и развитием информационных технологий.

В связи с переходом ТПУ с 2010-2011 учебного года на уровень подготовки бакалавров, магистров и специалистов по федеральному стандарту третьего поколения в университете осуществляется модернизация основных образовательных программ и технологий организации учебного процесса. В новых образовательных программах образовательные модули стандартизированы по количеству кредитов, в них усилена роль практики, научных исследований и др. с целью приобретения студентами необходимых профессиональных и универсальных (общекультурных) компетенций.

На основе опыта ведущих университетов мира для повышения эффективности и качества учебного процесса в ТПУ создана личностно-ориентированная образовательная среда. Студент как субъект, находясь в личностно-ориентированной (student-centered) образовательной среде, может достичь лучших результатов, поскольку является активным участником учебного процесса и мотивирован на достижение успеха.

Постановка проблемы у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Прагнення педагогів підвищити ефективність екологічного навчання зумовлюється традиційно для сучасних шкіл організацією навчально-виховного процесу, який має дві «особливості». По-перше, це багатопредметність, переважно, в старшій школі, де кількість навчальних предметів досить велика. По-друге, це кількість годин, які виділяються на вивчення навчальних предметів [3]. Тому в сучасній системі екологічної освіти постає проблема поглянути по-новому на процес становлення та формування екологічної компетенції школярів, а саме за допомогою інтерактивних технологій

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Великий вклад у вирішення проблем екологічної освіти, в розвиток екологічної культури в сучасній педагогічній теорії внесли Захлебний А.Н., Зверев І.Д., Гайсин І.Т., Гиросов Е.В., Лаптев І.П., Мамедов Н.М., Міронов О.В., Панчешникова Л.М., Реймерс Н.Ф., Суравегина І.Т., Якунчев М.Я. та інші. Науковцями обґрунтовані принципи, цілі, завдання екологічної освіти, інтерактивні форми і методи її організації, розроблені рекомендації з формування екологічних знань, умінь і навичок поведінки в природі, визначені умови реалізації ідей екологічної освіти в різних аспектах старшої школи тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується зазначена стаття. У багатьох країнах світу проблема виживання стає усе більш пріоритетною. В Україні, на нашу думку, економічні, політичні, соціальні, міжетнічні проблеми відтіснили далеко на задній план екологічні проблеми. А саме без їх вирішення неможлива економічна, а також, і соціально-політична стабільність і цілісність держави. В зв'язку з цим особливу значущість набуває робота загальноосвітніх шкіл з формування екологічної компетентності у старшокласників [5]. Шляхи вирішення цієї проблеми ми вбачаємо у доцільному й адекватному впровадженні і використанні інтерактивних методів навчання і виховання як найбільш динамічних і перспективних прийомів екологічної освіти, які можуть надати потужний імпульс для «переходу» екологічної компетенції сучасних школярів на більш вищий рівень.

Формування цілей статті. Мета – розглянути та обґрунтувати ефективність вживання інтерактивних технологій у формуванні екологічної компетенції старшокласників.

Вклад основного матеріалу. Екологічне мислення, уявлення про довкілля і місце в ньому людини мають бути присутніми у всіх проявах його активності. Ефективним засобом реалізації більшості принципів природовідповідності у навчально-виховному процесі сучасної школи виступає саме екологізація загальної освіти [2]. Це

Каравеева В.

- старший преподаватель кафедры педагогики Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

В статье рассматривается проблема организации экологического образования. Экологическое образование требует дальнейшего развития именно в педагогической науке. Ведь от уровня сформированности экологической компетенции у будущих граждан зависит вопрос сохранения жизни человечества и окружающей среды на планете. Современная ситуация, сложившаяся в отношениях между обществом и окружающей средой, которая отличается сложностью и противоречивостью, выдвинула ряд проблем, решение которых лежит именно в сфере экологического образования. Эта задача требует дальнейшего развития и формирования экологической компетенции у старшеклассников с помощью интерактивных технологий как эффективных средств экологического обучения и воспитания.

Ключевые слова: экологическое образование и воспитание, экологическая компетенция, интерактивная технология, экологизация, компонентно-исходная структура.

Karavaeva V.

- Senior lecturer in pedagogy, Horlivka Institute of Foreign Languages, «Donbass State Pedagogical University»

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEAN OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF SENIORS' FORMATION

The paper addresses the problem of environmental education. Environmental education needs further development in teaching science. Because of the level of environmental competence in forming future generations of citizens depends on the conservation of human life and the environment on the planet. The current situation in the relationship between society and the environment, which is complex and contradictory, put forward a number of problems whose solution lies precisely in the field of environmental education. This problem needs further development and establishment of ecological competence of senior using interactive technologies as effective means of environmental education and training.

Keywords: ecological education, ecological competence, interactive technology, greening, component-criteria structure.

Модернизация учебного процесса ТПУ в условиях личностно-ориентированной образовательной среды предусматривает: компетентностный подход (competence based approach) к реализации и оценке качества образовательных программ с использованием кредитной системы; обучение студентов по индивидуальным планам с накоплением кредитов (нормативное количество кредитов в течение семестра – 30, максимальное – 36, минимальное – 24, общее количество кредитов в учебном году – не менее 60); увеличение доли практических и интерактивных форм организации учебного процесса (технологии проблемного, проектного, контекстного обучения, case-study, мастер-классы и др.); развитие организационно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов, в особенности, с использованием Internet-портала ТПУ; введение в учебный процесс конференц-недель, предназначенных для возможности студентам продемонстрировать результаты своей самостоятельной работы и усовершенствовать коммуникативные компетенции; совершенствование рейтинговой системы оценки качества освоения образовательных программ студентами по результатам обучения (максимальный рейтинг дисциплины – 100 баллов, в течение семестра максимальная оценка – 60 баллов, экзамен (зачет) – 40 баллов).

Например, в рабочей программе дисциплины «Иностранный язык» для студентов, обучающихся по направлению 280700 «Техносферная безопасность» (Институт неразрушающего контроля ТПУ) при бально-рейтинговом контроле итоговая оценка выставляется не только на основании оценки, полученной на зачете или экзамене, а складывается из суммы полученных баллов по результатам текущего и промежуточного контроля. При этом необходимыми требованиями являются: количество баллов по результатам текущего контроля, которое должно составлять 33 балла и более из возможных 60 баллов (55%); количество баллов по результатам промежуточного контроля, которое должно составлять 22 балла и более из возможных 40 баллов (55%). Кроме того, к сумме полученных баллов по результатам текущего контроля может быть добавлено 10 баллов за: самостоятельно выполненное и представленное на конференц-неделе задание творческого исследовательского характера; участие с докладом в научной студенческой конференции; публикацию статьи на иностранном языке; сдачу экзамена по иностранному языку на международный сертификат; участие в олимпиаде по иностранному языку и других мероприятиях с использованием иностранного языка.

Выводы. Таким образом, вышеуказанный пример использования кредитно-модульной системы в процессе обучения иностранному языку в ТПУ способствует реализации основной цели дисциплины «Иностранный язык», а именно: развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов, и является примером модернизации высшего образования в контексте Болонского процесса.

Лошковська А.

– магістрант Барановицького державного університету

УДК 378.1

МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ОРГАНІЗАЦІЇ І ЗДІЙСНЕННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Зміст статті розкриває особливості процесу організації і здійснення науково-дослідної діяльності студентів педагогічних спеціальностей. Представлений конструкт моделі даного процесу, що включає його суб'єкти та об'єкт, ключові компоненти, а також зв'язки між ними. Використаний метод експертних оцінок дозволив виявити ефективність запропонованої автором моделі процесу організації і здійснення науково-дослідної діяльності студентів педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність студентів педагогічних спеціальностей, цільової компонент, організаційно-технологічний компонент, метод експертних оцінок.

Лошковская А.

– магістрант Барановицького державного університету

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.

Содержание статьи раскрывает особенности процесса организации и осуществления научно-исследовательской деятельности студентов педагогических специальностей. Представлен конструкт модели данного процесса, включающий его субъекты и объект, ключевые компоненты, а также связи между ними. Использованный метод экспертных оценок позволил выявить эффективность предложенной автором модели процесса организации и осуществления научно-исследовательской деятельности студентов педагогических специальностей.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность студентов педагогических специальностей, целевой компонент, организационно-технологический компонент, метод экспертных оценок

Loshkovskaya A.

– a student of magistracy of Baranovichi State University.

A MODEL OF PROCESS OF ORGANIZING AND IMPLEMENTING RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Література

1. Коломінова О. О. Зміст соціокультурного аспекту навчання англійської мови у початковій школі / О. О. Коломінова // Іноземні мови. – 2004. – №2. – С. 50–53.
2. Корякина М. И. Формирование основ межкультурного общения младших школьников средствами народных сказок : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. И. Корякина – Якутск, 2002. – 165 с.
3. Паршикова О. О. Теоретичні основи навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови» / О. О. Паршикова. – К.: Київ. нац. лінгв. ун-т., 2010. – 44 с.
4. Тарбаева Г. М. Методика формування основ межкультурної комунікативної компетенції у младших школьників в процесі навчання бурятському мові : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / Г. М. Тарбаева. – Улан-Удэ, 2010. – 20 с.
5. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі / С. В. Роман. – К. : Ленвіт, 2005. – 208 с.
6. Утехина А. Н. Межкультурное воспитание младших школьников в процессе обучения иностранному языку / А. Н. Утехина, Н. Н. Ажмякова. – Ижевск : Издательский дом «Удмуртский университет», 2004. – 158 с.

Каравасва В.

– старший викладач кафедри педагогіки Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 37.046.14

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАБІВ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

В статті розглядається проблема організації екологічної освіти. Екологічна освіта потребує подальшого розвитку саме в педагогічній науці. Адже від рівня сформованості екологічної компетенції у майбутніх генераціях громадян залежить питання збереження життя людства і довкілля на планеті. Сучасна ситуація, що склалася у відносинах між суспільством і довкіллям, яка відрізняється складністю і суперечністю, висунула ряд проблем, вирішення яких лежить саме у сфері екологічної освіти. Це завдання потребує подальшого розвитку і формування екологічної компетенції у старшокласників за допомогою інтерактивних технологій як ефективних засобів екологічного навчання та виховання.

Ключові слова: екологічна освіта і виховання, екологічна компетенція, інтерактивна технологія, екологізація, компонентно-критеріальна структура.

Таблиця 1

Тематико-ситуативний блок	Казка	Компоненти СКК для початкової школи, що співвідносяться з відібраними казками	Етап	Групи виправ для формування СКК	Розподіл часу за уроками	
1	2	3	4	5	6	
<p>Місце проживання</p> <p>Продукти харчування.</p> <p>Помешкання.</p> <p>Свята.</p> <p>Подорож.</p> <p>Друзі.</p> <p>Відпочинок і дозволя</p> <p>У місті.</p> <p>Свята і традиції</p> <p>Природа і навколишнє середовище.</p> <p>Свята і традиції.</p>	<p>Fish and Chips</p> <p>The Snowman</p> <p>Fog</p> <p>Don't Forget the Bacon</p> <p>The Little Bus Who Was Afraid of the Dark</p> <p>The Gingerbread Man</p>	<p>Реалії-антропоніми, етнографічні реалії, реалії повсякденного життя, реалії культури та освіти (імена дітей, прізвиська, назви міст, вулиць, їжа та напої, грошові одиниці, персонажі казок, мультфільмів Великої Британії та України); фонова лексика (лексичні одиниці, що стосуються оформлення листів, уявлень (про поштову скриньку, автобуси), свят, традицій Великої Британії та України); мовленнєвий етикет (вживання та вибір привітання, прощання тощо) у порівнянні з українською культурою.</p>	Передтекстовий	На актуалізацію та ознайомлення з національно специфічними вербальними та невербальними одиницями, фоновою та безеквівалентною лексикою; на формування здатності до міжкультурного спілкування; на розвиток сприймання, уваги, аудитивної/зорової пам'яті, уяви	Уроки 1-5 (50 хв)	
			Текстовий	На розвиток умінь аудіювання/читання казкового твору; на формування здатності до міжкультурного спілкування; на розвиток сприймання, уваги, аудитивної/зорової пам'яті, уяви		Урок 6 (5-7хв)
			Післятекстовий	На контроль розуміння прослуханого/прочитаного казкового твору; на формування здатності до міжкультурного спілкування; на розвиток сприймання, уваги, аудитивної/зорової пам'яті, уяви		Уроки 6-10 (35 хв)

The contents of the article reveal the peculiarities of the process of organizing and implementing research activities of students of pedagogical specialties. The construct of the model of the process is represented, reflecting its subjects and object, the key components and relationships between them. The method of expert assessments revealed the efficiency of application of the model of process of organizing and implementing research activities of students of pedagogical specialties.

Key words: research activities of students of pedagogical specialties, the target component, organizational and technological components, the method of expert assessments.

Постановка проблеми в общем виде и её связь с важными научными или практическими задачами. Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) является неотъемлемой частью подготовки специалистов в высшей школе и входит в число основных задач, решаемых на основе единства и взаимодействия учебного и научно-исследовательского процессов. Основной целью научно-исследовательской работы студентов является повышение уровня научной подготовки специалистов с высшим образованием и выявление талантливой молодежи для последующего пополнения педагогических и научно-исследовательских кадров.

Следует отметить, что в последнее время общепринятым становится понимание научно-исследовательской деятельности как средства повышения ценности образования, как перспективы развития учебных заведений, как необходимого условия включения обучающихся в образовательное пространство университета [1, с. 31-32].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор, выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья. Проблемам организации научно-исследовательской деятельности учащейся молодежи посвящены работы Ю.А. Саурова, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, В.А. Крутецкого, В.В. Сластенина. Вопросы научно-исследовательской деятельности в историческом аспекте изучались Г.И. Ибрагимовым, Г.В. Лагуновым, М.Н. Майоровым, М.В. Храбровым, С.Г. Вершловским, Л.М. Митиной. Несмотря на пристальное внимание ряда учёных к этой проблеме, в научной литературе отсутствуют разработки модели процесса организации и осуществления НИР студентов педагогических специальностей.

Формулирование целей статьи (постановка задания). В статье раскрывается содержание предложенной автором модели процесса организации и осуществления научно-исследовательской деятельности студентов педагогических специальностей, имеющей следующее логическое построение: субъекты и объект процесса;

цель, задачи, принципы и функции НИРС (целевой компонент); педагогические условия, этапы и формы организации и осуществления НИРС (организационно-технологический компонент); результирующий компонент; а также наличие обратной связи между ними.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На основе проведенного количественного и качественного анализа, а также SWOT-анализа результатов анкетирования студентов педагогического факультета УО «Барановичский государственный университет» в рамках магистерского исследования нами был разработан конструкт модели процесса организации и осуществления научно-исследовательской работы студентов педагогических специальностей, наглядно отражающий системно расположенные элементы моделируемого процесса, функциональную связь между структурными компонентами, логику построения организации и осуществления НИРС, педагогические условия, необходимые для её эффективного функционирования. В сконструированной модели выделены этапы организации и осуществления научно-исследовательской деятельности студентов (Рисунок 1).

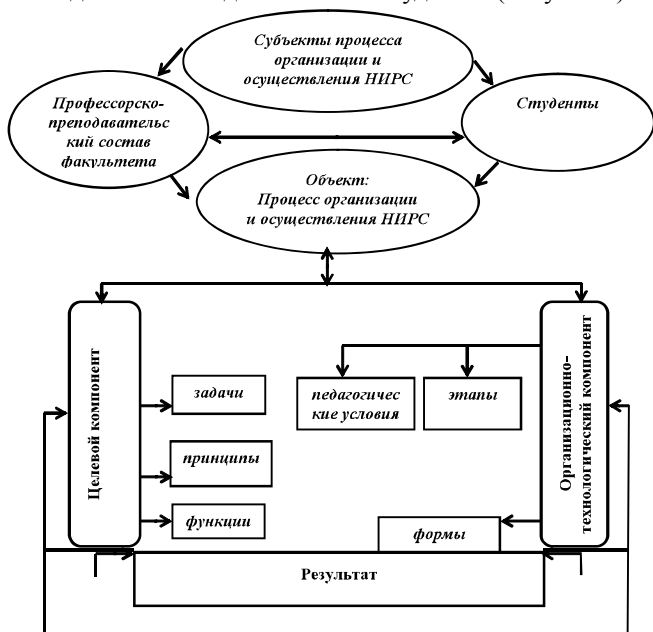


Рисунок 1 – Модель процесса организации и осуществления научно-исследовательской работы студентов педагогических специальностей

здатності учнів до міжкультурного спілкування (виховання толерантності до інших мов та культур, поваги до власної культури, розуміння важливості і цінності спілкування); на розвиток сприймання, уваги, аудитивної або зорової пам'яті, уваги; на актуалізацію та ознайомлення з національно специфічними вербальними та невербальними одиницями, фоною та безеквівалентною лексикою, що дозволяє також на цьому етапі ефективно проводити паралелі з рідною культурою учня. З текстовим етапом передусім співвідносяться вправи на подальший розвиток сформованих уже в учнів четвертого класу умінь аудіювання і читання казкового твору. На післятекстовому етапі, метою якого є контроль розуміння опрацьованого твору, застосовуються групи вправ на контроль розуміння прослуханої/ прочитаної казки, але й на текстовому і на післятекстовому етапах продовжується робота над формуванням здатності учнів до міжкультурного спілкування та на розвиток розумових процесів.

У запропонованій нами моделі організації навчального процесу для формування СКК у молодших школярів за допомогою англійських казок (табл. 1) розроблену систему вправ та відібрані англійські казки включено до наведеної вище низки тематико-ситуативних блоків з урахуванням необхідного для четвертого класу мінімуму соціокультурної інформації. З таблиці стає зрозумілим, що всі етапи включення казкового твору до тематико-ситуативного блоку за часом розподілені на десять уроків по 5-10 хвилин роботи з казковим твором на кожному уроці блоку.

Розроблена модель спирається на тематико-ситуативні блоки, наявні у програмі та в підручниках з англійської мови; відібрані казки відповідають тематико-ситуативним блокам, співвідносяться із соціокультурним мінімумом для четвертого класу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що за умов використання зазначеної моделі в учнів продовжують формуватися уміння аудіювання і читання, розвиваються загальні розумові процеси, виховується толерантне ставлення до інших культур водночас із вихованням почуття поваги до української культури. Подальшого вивчення потребує питання формування продуктивних умінь у ситуації міжкультурного спілкування на основі відібраних казкових творів.

Таблиця 1

Модель організації навчання з метою формування СКК в учнів четвертого класу шляхом аудіювання або читання англійських казкових творів

гою англomовних казкових творів, необхідно з'ясувати, яким чином відібрані казки можуть бути співвіднесені із соціокультурним мінімумом для четвертого класу та вимогами нормативних документів.

На думку вчених Н. М. Ажмякової [6], О. О. Коломінової [1], М. І. Корякіної [2], О. О. Паршикової [3], Г. М. Тарбаєвої [5], А. М. Утехіної [6], С. В. Роман [4] до складу соціокультурного компонента змісту навчання у початковій школі входять фонові країнознавчі знання, навички та вміння мовленнєвої і немовленнєвої поведінки в ситуаціях міжкультурного спілкування. З огляду шкільної програми з ІМ стає зрозумілим, що у початковій школі на рівні четвертого класу тематика ситуативного спілкування охоплює теми «Я, моя сім'я, друзі. Місце проживання. Продукти харчування», «Помешкання. Шкільне життя», «Відпочинок і дозвілля», «Природа і навколишнє середовище», «Подорож», «Свята і традиції». У відібраних англomовних казках наявний яскравий соціокультурний момент, що може бути пов'язаний з тим чи іншим блоком.

У четвертому класі на вивчення учнями ІМ відводиться по дві навчальні години на тиждень, в цілому – 64 години на рік, які розподіляються на шість-сім тематико-ситуативних блоків. Важливим є співвіднесення формування СКК шляхом аудіювання або читання англomовних казок із роботою над формуванням комунікативної компетенції в цілому. Для цього ми використовували матеріали чинних українських підручників з англійської мови для четвертого класу. Більшість із них також мають у своєму складі шість-сім тематико-ситуативних блоків, а твори для читання (зокрема і казкові твори) зазвичай вводяться на останніх уроках тематико-ситуативних блоків і використовуються здебільшого у якості домашнього читання. Доцільним, на нашу думку, є така форма роботи з казковими творами, коли вони вводяться на кожному уроці тематико-ситуативного блоку (у наявних українських підручниках зазвичай він охоплює близько десяти навчальних годин), що дозволяє достатньою мірою актуалізувати необхідний фонетичний, лексичний та граматичний матеріал перед власне сприйманням учнями тексту і провести повноцінну роботу над твором на післятекстовому етапі. Ефективність такої форми роботи була перевірена і доведена експериментально в ході нашого дослідження.

Залежно від способу пред'явлення учням англomовної казки, застосовуються групи вправ для формування СКК у процесі аудіювання казок та в процесі читання казок. Зважаючи на те, що робота з казковими творами, як і з будь-яким іншим текстом, проходить певні етапи, було виділено групи вправ для роботи на передтекстовому, текстовому та післятекстовому етапах. Так, на передтекстовому етапі застосовується група вправ на формування

Сконструйована нами модель представлена двома компонентами, визначаючими структуру і содержание діяльності по організації і здійсненню НИРС на педагогічному факультеті БарГУ.

1. Головним системообразуючим елементом моделі являється **целевий компонент**. Он предопределяет необходимость создания условий для реализации творческих способностей студентов, развития их социально-психологической и профессиональной компетентности для работы по избранной специальности и активного включения в научно-исследовательскую деятельность университета.

Результатом достижения названной *цели* должно стать повышение качества НИРС и, на этой основе, повышение качества подготовки специалистов с высшим образованием, развитие их инновационного потенциала.

Достижть поставленной цели возможно на основе комплексного решения таких *задач*, как:

а) овладение студентами в процессе обучения научными методами познания, углубленное и творческое освоение учебного материала, ориентация на постоянный рост научного знания;

б) содействие всестороннему развитию личности, ознакомление с мировыми достижениями науки и техники;

в) формирование навыков самостоятельного решения актуальных научных и практических задач в ходе подготовки кадров с высшим образованием;

г) формирование творческих, инновационных подходов к организации и проведению научных исследований и направленности на практическое освоение результатов научной деятельности.

Цели и задачи детерминируют *функции* процесса организации и осуществления НИРС. Они определяют содержательную характеристику и самой научно-исследовательской работы, и модели. Функциональный смысл НИРС заключается в выполнении:

- обучающей функции (спецификой научно-исследовательской деятельности студента в отличие от профессиональной работы исследователя является её обучающий характер: студент не только выполняет научное исследование, но и учится его организовывать, овладевает комплексом необходимых для этого методологических знаний и умений);

- личностно-развивающей функции (кем бы ни стал студент впоследствии – учителем, научным работником, управленцем, предпринимателем и др., приобретенный опыт творческой исследовательской деятельности развивает будущего специалиста интеллектуально: формируются познавательные интересы, креативные и рефлексивные способности, логическое мышление; развиваются умения «видеть» проблему в любой сфере деятельности и искать научные способы её решения);

- социально-компетентностной функции (владение технологией осуществления самостоятельного научно-педагогического исследования, развитие креативные способности, высокая методологическая культура молодого педагога, повышающие его профессиональную компетентность, отвечающие общественным требованиям социального и научно-технического прогресса);

- стимулирующей функции НИРС (качественная организация НИРС всегда оказывает позитивное стимулирующее влияние на развитие самой системы профессионально-педагогического образования в плане роста методологической квалификации преподавателей, повышения научного уровня учебного процесса, стимулирования научных исследований в данном направлении).

Процесс организации и осуществления научно-исследовательской деятельности студентов не может быть успешным без опоры на следующие *принципы*:

- 1) поступательность изучения и освоения методологии, методов и технологий выполнения научных исследований;
- 2) последовательность применения освоенных методов и технологий в исследовательской деятельности;
- 3) повышение степени трудности видов и форм научной деятельности;
- 4) преемственность научной деятельности в период обучения на всех уровнях образования;
- 5) обязательность участия (непосредственно и опосредованно) членов ППС факультета и его руководителей в научно-исследовательской деятельности студентов.

2. Организационно-технологический компонент отражает педагогические условия, этапы и формы организации и осуществления научно-исследовательской деятельности студентов педагогических специальностей.

В модели наглядно показано, что создание организаторами НИРС педагогических условий должно идти в соответствии с *этапами* организации и осуществления научно-исследовательской деятельности студентов и обеспечивать реализацию каждого из них.

1. Организационный этап (подготовка концепции НИРС, подбор научных руководителей, определение направлений и приоритетов исследований, развитие мотивации, интереса студентов к НИРС, отбор талантливой молодежи для привлечения к НИРС).

2. Процессуальный этап (создание системы моральной и материальной поддержки и студента, и преподавателя, осуществляющего научное руководство; обучение студентов методике и способам самостоятельного решения научно-исследовательских задач и навыкам работы в научных и педагогических коллективах; создание условий для получения субъектами НИРС наиболее полной инфор-

вимог до застосування таких матеріалів надзвичайно цікавлять методистів (І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, Є. М. Верещагін, Л. П. Голованчук, О. О. Коломінова, В. Г. Костомаров, А. Г. Неділько, Є. В. Носонович, Р. П. Мільруд, О. Г. Оберемко, К. Келлі, А. Мейлі, К. Наттелл, Ш. О'Ніл, М. Хендфорд та інші). У початковій школі проблема навчальних матеріалів постає також в іншому аспекті: неможливість включення повноцінних автентичних текстів до змісту навчання через недостатню сформованість в цілому комунікативної компетенції учнів. Унікальним типом навчального матеріалу для формування СКК у молодших школярів, на нашу думку, може виступати казковий твір. Казки в цілому здійснюють значний емоційний вплив на дитину, мають значний виховний та розвивальний потенціал, але і містять у собі значний обсяг соціокультурної інформації, що відображає яскраві особливості англослов'янського світу. Зазначимо, що автори чинних підручників з ІМ для четвертого класу залучають соціокультурну інформацію у привабливому для учнів четвертого класу вигляді, але в дуже незначній кількості використовують англослов'янські казкові твори, зокрема для формування СКК.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Для формування СКК у учнів четвертого класу нами пропонується включати англослов'янські казки до навчального процесу. Отже, метою цієї статті є дослідження питання організації навчального процесу для формування СКК у молодших школярів за допомогою англослов'янських казкових творів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Не всі казки мають однаково дидактичне та пізнавальне значення для навчання ІМ і для формування СКК зокрема. Казковий твір, як і будь-який інший автентичний твір, може виявитися занадто складним для дітей у мовному плані, мати великий обсяг тощо. Крім того, важливою є виховна та розвивальна цінність казкового твору, а також інші характеристики, що дозволяють вчителю втілити на уроці англійської мови основні загальнодидактичні і методичні принципи. Отже, при відборі казок слід враховувати такі критерії, як здатність казкового твору слугувати базою для реалізації основних загальнодидактичних та методичних принципів; критерій автентичності та культурологічної цінності казки; критерій типовості та часової релевантності наявної у тексті соціокультурної інформації; критерій відповідності соціокультурного матеріалу казки чинній програмі. З урахуванням окреслених критеріїв було відібрано такі казки для формування СКК у учнів четвертого класу: Д. Біссетт "Fish and Chips", "Fog", "Little Red Bus Who Was Afraid of the Dark"; Р. Біргс "The Snowman", П. Хатчінс "Don't Forget the Bacon", народна казка "The Gingerbread Man". Для того, щоб ефективно формувати СКК у учнів початкової школи за допомо-

Галушка Г.

- аспірант Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СКАЗОК

В статье рассматриваются способы организации учебного процесса для формирования социокультурной компетенции учащихся четвертого класса с помощью англоязычных сказок. При этом сказки отбираются по определенным выделенным критериям. В структуру учебного процесса сказки предлагается включать согласно разработанной модели организации учебного процесса для формирования социокультурной компетенции.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, младшие школьники, англоязычные сказки, модель организации учебного процесса.

Galushka G.

- a Postgraduate student of Kharkiv National Pedagogical University after G.S. Skovoroda

LEARNING PROCESS ORGANIZATION FOR DEVELOPING PRIMARY SCHOOLCHILDREN SOCIOCULTURAL COMPETENCE BY MEANS OF ENGLISH FAIRY-TALES

The article deals with the problem of learning process organization for developing fourth-grade pupils' sociocultural competence by means of English fairy-tales. Fairy-tales are selected according to some criteria defined by us. It is recommended to introduce the stories into the learning process in the way it is suggested in our model of learning process organization for developing sociocultural competence.

Keywords: sociocultural competence, primary schoolchildren, English fairy-tales, learning process organization model.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. У сучасній методиці навчання іноземних мов (ІМ) у початковій школі, зокрема формуванню комунікативної компетенції в цілому та соціокультурної компетенції (СКК) як її складової, приділяється значна увага. Наголошується на тому, включення автентичних текстів до навчального процесу дозволяє створити умови, подібні до природних, для повноцінного ознайомлення з іншою культурою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Питання відбору, формулювання

мації по досліджуемым ими проблемам; содействие работе научных кружков, клубов, создание условий для публикации научных трудов, обеспечение возможности апробации научных достижений на практике, организация конференций и иных научных форумов).

3. Результативный этап (анализ и представление результатов деятельности, экспертная оценка научных достижений студентов известными учёными и специалистами как внутри учреждения высшего образования, так и за его пределами, анализ состояния и тенденций развития НИРС в университете, мониторинг эффективности процесса организации и осуществления НИРС).

Нами выявлены следующие педагогические условия, необходимые для оптимизации процесса организации и осуществления НИРС:

1) определение актуальной тематики научных исследований на перспективу (2-3 года) и формирование плана научно-исследовательских работ на текущий год;

2) консультирование и методическое руководство по профилю проводимых исследований, привлечение к данной работе специалистов из других учреждений образования (учреждений дошкольного образования, общеобразовательных средних школ и др.);

3) оказание помощи студентам в освоении современных научных методов исследовательской деятельности;

4) обеспечение необходимыми материалами, оборудованием, вычислительной техникой и др.;

5) мониторинг научно-исследовательской работы студентов;

6) контроль за ходом и качеством выполнения научно-исследовательских работ.

Также модель отражает формы организации и осуществления учебно-исследовательской работы студентов (выполнение заданий, лабораторных работ, курсовых и дипломных работ, содержащих элементы научных исследований; самостоятельные научные исследования в период производственной/учебной практики) и собственно НИРС (индивидуальные исследования студентов; участие в студенческом научном обществе (СНО), студенческих научно-исследовательских лабораториях (СНИЛ), кружках, проектах, проблемных группах, студенческих конструкторских бюро (СКБ)).

Комплексность педагогических условий, последовательность прохождения организационного, процессуального и результативного этапов процесса организации и осуществления НИРС и вариативность используемых форм организации и осуществления как учебно-исследовательской, так и собственно научно-исследовательской работы позволяют достичь результата, отраженного в целевом компоненте модели.

Опираясь на исследования белорусских учёных [2, с. 140-141], отметим, что разработанная нами модель отвечает таким требованиям, как:

- целостность, которая обеспечена взаимосвязью и взаимобусловленностью структурных компонентов;
- функциональная определённость, связанная с направленностью элементов модели на обеспечение функций НИРС;
- очерченность объектов деятельности;
- согласованность содержания и направлений деятельности ППС факультета и его руководства;
- технологичность (за счет выделения этапов и условий организации и осуществления НИРС);
- гибкость и открытость, позволяющие, с одной стороны, внести в неё коррективы, а с другой – трансполировать её не только на процесс организации и осуществления научно-исследовательской деятельности студентов педагогических специальностей, но и на обучающихся других факультетов и университетов;
- организационно-деятельностная обеспеченность, выражающаяся в готовности субъектов образовательного процесса к организации (преподаватели) и осуществлению (студенты) НИРС.

Заметим, что модель будет жизнеспособной при условии реализации всех её компонентов и их элементов.

Выявление эффективности предложенной модели требует нескольких лет её внедрения с обязательным мониторингом по результатам каждого учебного года. Ввиду короткого времени, отведенного на осуществление магистерского исследования, модель не была апробирована. Поэтому для выявления степени её жизнеспособности мы использовали метод экспертных оценок [4, с. 27].

Экспертные методы широко используются при подготовке решений в военной, социально-политической и экономической областях как наиболее сложных и многоплановых. В последнее время экспертный метод становится одним из основных в педагогических и психологических исследованиях. Обоснованию этого метода посвящены работы ряда ученых: Г.Г. Азгальдова, С.Д. Бешелева, Ф.Г. Гурвича, М. Кендэла, Ю.В. Сидельникова и др. [3].

В качестве экспертов модели выступили преподаватели различных учреждений высшего образования Республики Беларусь. В экспертную группу были привлечены лица, занимающиеся организацией научно-исследовательской деятельности в БарГУ и на его факультетах: проректор по научной работе, руководитель студенческого научного общества, члены ППС, ответственные за организацию НИР и НИРС на факультетах (педагогическом, инженерном, иностранных языков, экономики и права); преподаватели, читающие в магистратуре курсы «Философия и методология науки» и «Философия образования», работающие в Барановичском государственном университете и Брестском государственном университете имени А.С. Пушкина; председатели государственных экзаменационных комиссий, задействованных

- и психол. Специальностей вузов / Ю. В. Башкирова. – Барановичи : РИО БарГУ, 2009. – 71 с.
5. Башкирова, Ю. В. Эмоциональная саморегуляция как психологическая компетентность выпускника вуза в контексте стратегии высшего образования / Ю. В. Башкирова // Вестник Минского государственного лингвистического университета : Серия 2 «Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков» : Н. Т. Ерчак (гл. ред.) и др. – Минск: МГЛУ, № 2 (18), 2010. – С. 41-49.
 6. Василюк, Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
 7. Дикая, Л. Г. Становление новой системы психической регуляции в экстремальных условиях деятельности / Л. Г. Дикая // Принцип системности в психологических исследованиях. – М.: Наука, 1990. – С. 103-114.
 8. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности. / Е. А. Климов // Психология индивидуальных различий. Тексты. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 74-77.
 9. Конопкин, О. А. Стилевые особенности саморегуляции деятельности / О. А. Конопкин, В. М. Моросанова // Вопросы психологии. 1989. – №5. – С. 18-26.
 10. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.
 11. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин. – М.: Наука 1996. – 448 с.
 12. Моросанова, В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – №2 – С. 118-127.

Галушка Г.

- аспірант Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди

УДК 373.313.15: 811.111

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ АНГЛОМОВНИХ КАЗОК

У статті розглядаються способи організації навчального процесу для формування соціокультурної компетенції в учнів четвертого класу за допомогою казкових творів. При цьому англomовні казкові твори відбираються за певними виділеними критеріями. До структури навчального процесу казки пропонується включати згідно розробленої моделі організації навчального процесу.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, молодші школярі, англomовні казки, модель організації навчального процесу.

и систему «Я и Я» — с другой, где система саморегуляции определяется специфическими видами взаимодействия личности с собой. Преобладание второй системы саморегуляции дифференцируется по сознательной работе личности над самой собой. Личность стремится к самоактуализации: саморазвитию, самоизменению, самосовершенствованию, устранению и преодолению различных негативных характеристик в себе и т. д. осуществляя последовательную деятельность ради достижения этой цели.

Выводы и перспективы. Таким образом, развитая эмоциональная саморегуляция обуславливает неконфликтное поведение с окружающими, сотрудничество и компромисс как стили конструктивного взаимодействия; ориентацию на собственные цели, игнорирование давления ситуации (независимость); удовлетворенность межличностными отношениями; преобладание ровного настроения, хорошего самочувствия; адекватной личностной активности; достижение максимальной результативности деятельности при минимальных эмоциональных затратах. Развитая эмоциональная саморегуляция способна предоставить представителю юношеского возраста возможность не растрчивать психическую энергию в пустую, а аккумулировать ее, реально осознавать и оценивать различные ситуации, своевременно предвидеть успешность или безуспешность, необходимость или ненужность прилагаемых усилий, достойно встречать поражения, жизненные испытания и неудачи, безбоязненно вновь и вновь разрешать проблемы, оказавшиеся ранее безуспешными.

Именно поэтому перспективой дальнейших исследований мы видим разработку особой психологической реальности, специально организованной психологической среды, включение в которую представителя юношеского возраста обусловит интенсивное развитие эмоциональной саморегуляции личности.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Наука, 1982. — С. 92-98.
2. Башкирова, Ю. В. Изучение характеристик эмоциональной саморегуляции в процессе контроля учебных достижений студентов на этапе специализации / Ю. В. Башкирова // Психология обучения: под ред. В.И. Слободчикова и др. / М., № 3. — 2008. — С.90-95.
3. Башкирова, Ю. В. Овладение эмоциональной саморегуляцией представителями юношеского возраста в условиях контроля знаний: теоретический аспект / Ю.В. Башкирова // «Содружество наук. Барановичи — 2009» Междунар. науч.-практич. конф., Барановичи, 21-22 мая 2009 г. В 2 кн. Кн. 2 / под общ. ред. В.Н. Зуева [и др.]. — Барановичи РИО БарГУ, 2009. — Кн. 2 [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2009. — 382 с. — С. 45.
4. Башкирова, Ю. В. Эмоциональная саморегуляция в процессе контроля знаний студентов вуза [Текст] : метод. рекомендации для студентов пед.

на педагогическом факультете. Все они имеют большой опыт организации и осуществления как собственной научной деятельности, так и руководства научно-исследовательской работой студентов. Всего в экспертную группу было включено 15 человек.

Членам экспертной группы было предложено заполнить экспертную карту, оценив конструкт модели на основе анализа её структуры и описания её компонентов по выделенным критериям.

Всеми экспертами была отмечена высокая актуальность модельного конструкта в связи с повышением требований к качеству подготовки специалистов с высшим образованием, расширению их инновационного потенциала. Модель, по мнению экспертов, обладает высокой степенью универсальности и транслируемости. Всеми членами экспертной группы была подчеркнута возможность её применения в процессе организации и осуществления НИР студентов других направлений подготовки и учреждений образования. Эксперты высоко оценили системный характер, а также масштабность модели, включающей субъекты, объект и все структурные компоненты исследуемого процесса и их связи.

Однако, по мнению некоторых членов экспертной группы, графическое изображение модели недостаточно полно отражает её описание. Ими было предложено объединить такие элементы, как «педагогические условия» и «этапы» под общим названием и дополнить схему расшифровкой этапов организации и осуществления НИРС (организационный, процессуальный и результативный).

Заметим, что на этапе разработки модели нами рассматривался этот вариант, однако нам пришлось отказаться от него в связи с угрозой потери лаконичности и наглядности конструкта модели.

Эксперты также рекомендовали выделить в модели такие важные составляющие, как творческая личность преподавателя и заинтересованность студентов в НИР. Мы считаем, что процесс НИРС невозможен без проявления творческого отношения к ней преподавателей, а мотивация субъектов является одним из названных нами педагогических условий её успешности.

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших разработок в этом направлении. Исходя из полученных экспертных оценок, можно утверждать о жизнеспособности предложенной модели процесса организации и осуществления научно-исследовательской деятельности студентов педагогических специальностей.

Литература

1. Белобородова, Е.Н. Научно-исследовательская работа студента педколледжа – залог успешной профессиональной деятельности / Е.Н. Белобородова // Среднее профессиональное образование. — 2007. — № 5. — С. 31 – 32.

2. Жук, А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. пособие / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск: Аверсэв, 2004. – 336 с.
3. Метод экспертных оценок в психолого-педагогических исследованиях // Образование. Компьютер. Математика [Электронный ресурс]. – 2004. Режим доступа: <http://www.mce.su/rus/archive/abstracts/mce13/sect287/doc2083.htm>. – Дата доступа: 11.10.2011.
4. Слободчиков, В.И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов // Повышение квалификации в развивающемся образовательном пространстве: инновационные модели учебного процесса. Экспертиза образовательных проектов: Материалы Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 19-21 нояб. 1996 г. / М-во образования Респ. Беларусь. Акад. последиплом. образования; Под ред.: М.А. Гусаковского, Б.В. Пальчевского. – Минск, 1997. – С. 23 – 37.

Марченко Г.

- кандидат педагогических наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Горлівка, Україна)

УДК 371.132

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ: СУТНІСТЬ КОМПЕТЕНЦІЇ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ

Стаття присвячена аналізу сучасних підходів педагогів-науковців до визначення сутності основоположних понять компетентісного підходу «компетенція» та «компетентність». Автор узагальнює та систематизує сучасні наукові уявлення про сутність та структуру означених феноменів.

Ключові слова: компетентісний підхід, особистісно орієнтована освітня парадигма, компетенція, компетентність.

Марченко Г.

- кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет» (г. Горловка, Украина)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ КОМПЕТЕНЦИИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ

Статья посвящена анализу современных подходов педагогов-ученых к определению сущности основных понятий компетентностного подхода «компетенция» и «компетентность». Автор обобщает и систематизирует современные научные представления о сущности и структуре указанных феноменов.

- уровень развития эмоционального интеллекта;
- потребности и мотивы личности.

Кроме этого, в структуре эмоциональной саморегуляции мы различаем два процесса:

- процесс регуляции собственной деятельности;
- процесс личностной регуляции

На наш взгляд, обретая высокий уровень эмоциональной саморегуляции личность самоактуализируется.

Наглядно, структура саморегуляции представлена на рисунке 1.

В структуре системы осознанного целенаправленного саморегулирования мы можем различить следующие компоненты:

- этап постановки цели и принятие ее субъектом;
- этап исполнительских действий по достижению поставленной цели;
- этап определения критериев успешности деятельности;
- этап получения информации от внутреннего «Я» личности и окружающей реальности о достигнутых результатах;
- этап анализа полученного результата, оценивание и коррекция системы регулирования [4].



Рисунок 1. Структура эмоциональной саморегуляции

Кроме этого, в процессе саморегуляции можно дифференцировать две системы действия и взаимодействия: «Я и другие», с одной стороны, где процесс саморегуляции направлен на адекватную адаптацию человека к людям, различным коллективам и сообществам,

нии акцентом и адекватном конкретности личности, целенаправленном ее развитии. Субъектом эмоционального саморегулирования является сам человек (И. П. Павлов, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, Б. Ф. Ломов, А. Н. Леонтьев), а в качестве объекта могут выступать присущие ему психические явления, выполняемая им деятельность или собственное поведение. С точки зрения практического применения представляют особый интерес знания об уровне строения саморегуляции.

Мы согласны с мнением К. А. Абульхановой-Славской, которая в структуре саморегуляции выделила мотивы, чувства и волю как компоненты, определяющие регуляцию поведения человека [1, с. 68]. По нашему мнению, процесс эмоциональной саморегуляции — это, прежде всего, эмоционально-волевой акт.

Под выработкой стиля эмоциональной саморегуляции в критической ситуации Б. А. Климов понимает «индивидуально-своеобразную систему психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей ... индивидуальности с ... внешними условиями деятельности» [7, с. 49]. Аналогичной точки зрения придерживаются Л. Г. Дикая [6], В. В. Семикин, В. И. Щедров, рассматривающие психическую саморегуляцию как специфическую деятельность, имеющую для каждого человека индивидуальную структуру и стиль.

Эмоциональная саморегуляция характеризуется комплексом стилевых особенностей регуляторики. К таким особенностям ряд авторов (В. И. Моросанова, Е. М. Коноз) относят типичные для данного человека особенности регуляторных процессов, реализующие основные звенья системы саморегуляции (планирование, программирование, моделирование, оценивание результатов), а также регуляторно-личностные свойства, или инструментальные свойства личности, такие как самостоятельность, надежность, гибкость и т.д. [11, с. 49].

Обобщая представленные выше подходы к понятию «эмоциональная саморегуляция», было сформулировано ее определение: *эмоциональная саморегуляция — интегральная характеристика индивидуальности; процесс целенаправленного и сознательного воздействия личности на саму себя, зависящий от ее особенностей, обусловленный использованием собственного психического, эмоционально-волевого потенциала, осуществляющий оптимизацию психических возможностей личности, регуляцию индивидуальных психоэмоциональных состояний в связи с событиями и задачами реальности и компенсацию недостатков.*

Следовательно, эмоциональная саморегуляция, в свою очередь, также имеет свои составляющие. В ее структуру входят:

- психодинамические характеристики личности;
- особенности локуса контроля;

Ключевые слова: компетентностный подход, личностно ориентированная образовательная парадигма, компетенция, компетентность.

Marchenko G.

- PhD, Associate Professor, Chair of pedagogical staff of Horlivka Institute of Foreign Languages SHEI "Donbass State Pedagogical University" (Horlivka, Ukraine)

COMPETENCE APPROACH IN TEACHERS' VOCATIONAL TRAINING: THE ESSENCE OF COMPETENCE

The article analyzes the current approaches of teacher-researchers to determine the nature of the fundamental concepts of competence approach "competence". The author summarizes and classifies the modern scientific understanding of the nature and structure of the mentioned phenomena.

Keywords: competence approach, personality-oriented education paradigm, expertise, competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти випускникам середньої та вищої школи. Переважна більшість педагогів-науковців і освітян-практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу. Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містить знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Особистісно-орієнтована парадигма в системі освіти України передбачає зміну основних принципів професійної підготовки студентів вищого навчального закладу, перехід до нових пріоритетних цілей, завдань, впровадження сучасних технологій, спрямованих на розвиток особистості як неповторності. Поряд з цим постає завдання створення моделі професійної компетентності, гнучкості й високого рівня лабільності майбутніх педагогів у відповідних суспільних умовах, у тому числі, й полікультурних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять основні положення теорії наукового пізнання, ідеї філософії й педагогіки про людину та її освіту, про природу і цінність людської діяльності, її доцільність і творчий характер (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фром); теорії особистісно-орієнтованого підходу у навчанні і вихованні (Б. Ананьєв, І. Бех, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн); принципи єдності свідомості й діяльності, взаємозв'язку теорії та практики, гуманізації й демократизації освіти; концептуальні положення про цілісність і наступність змісту навчального матеріалу з педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах; професійна спрямованість навчально-виховного процесу (Н. Бакланова, Н. Гудій, І. Гудсон); Концепція педагогічної освіти України.

Формулювання цілей статті. Стаття присвячена аналізу сучасних підходів педагогів-науковців до визначення сутності основоположних понять компетентнісного підходу «компетенція» та «компетентність», а також узагальненню та систематизації сучасних наукових уявлень про сутність та структуру означених феноменів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Період історичного розвитку педагогіки як прикладної дисципліни співвідноситься мабуть тільки з історією суспільства у цілому, а педагогіки як науки – нараховує вже більше чотирьох століть. Змінюються історичні епохи, характер суспільних відносин, матеріально-технічна і наукова база життєдіяльності, а потреба людства у вихованні людини не втрачає своєї актуальності. Незважаючи на фундаментальну теоретико-методологічну основу сучасної педагогіки, багатовіковий практичний досвід виховання, закріплений у народній педагогіці, традиції і звичках народу, філософські, психолого-педагогічні наукові дослідження, кращі результати досягнень світової практики виховання, необхідність вивчати проблеми виховання і навчання не тільки залишилась, а й гостро актуалізувалися. Теоретичний аналіз проблем сучасної педагогічної науки дає підґрунтя стверджувати, що основна їх частина пов'язана, перш за все, з особистістю педагога, який є: і вихователем і наставником, носієм наукового знання, культурно-педагогічного досвіду суспільства та педагогічної моралі, соціально-біологічною системою, творчим суб'єктом педагогічної діяльності та комунікативної взаємодії, особистістю, яка має сукупність індивідуально-психологічних властивостей і здібностей й організує і реалізує навчально-виховний процес. Успішність реалізації основних завдань педагогіки, таким чином, значною мірою базується на рівні розвитку особистісних, професійних здібностей педагога, його професійної компетентності, оскільки для того, щоб управляти розвитком особистості, необхідно бути компетентним. Ніякі сучасні інноваційні технології та технічні засоби навчання не допоможуть

ботах К. А. Абульхановой-Славской, П. К. Анохина, Б. В. Зейгарник, О. А. Конопкіна, А. Н. Леонт'єва, В. И. Моросановой, В. Н. Мясичева, С. Л. Рубинштейна, В. Л. Марищука, Л. В. Марищук и др. Для отечественных исследователей характерной является глубокая теоретическая проработка проблемы саморегуляции, признание ведущей роли сознания в деятельности человека, генетический подход к изучению психических явлений.

Проблема саморегуляции в отечественной психологии исследуется по следующим направлениям:

- саморегуляция поведения (М. И. Бобнева, В. А. Ядов и др.);
- саморегуляция психических процессов и состояний (Л. П. Гримак, А. Л. Гройсман, А. С. Кузнецова, А. Б. Леонова, Г. С. Никифоров, Р. М. Нестеров, Ю. И. Филимонок и др.);
- саморегуляция в условиях деятельности (К. А. Абульханова-Славская [1], А. Н. Арлыч'ев, О. А. Конопкин [8], В. И. Моросанова [11], А. К. Осницкий [9] и др.).

Зарубежная психология также не обходит вниманием проблему саморегуляции. Так, А. Бандура и Х. Хекхаузен изучали ее в контексте психологии мотивации, Ф. Кэфнер — в рамках бихевиористского подхода, исследователи П. Крампен, Ю. Куль и Ж. Нюттен — в когнитивной психологии, М. Кун, Ч. Кули, Т. Шибутани в рамках социальной психологии и многие другие. Исследователи акцентировали свое внимание на изучении рационально-рассудочных механизмов детерминации отдельных действий, недостаточно учитывая, однако, роль сознания в осуществлении процессов саморегуляции, биологические основы индивидуальности, предметное содержание деятельности.

В ходе наших исследований мы обнаружили, что термины «саморегуляция», «эмоциональная саморегуляция» используются достаточно широко. Однако, содержание определения «эмоциональная саморегуляция» обнаружено не было. В современной психологической науке существует множество различных определений саморегуляции, большое количество научных трудов, посвященных проблеме саморегуляции, однако, оказывается невозможным дать четкое определение понятия «саморегуляция», с которым бы согласились практически все исследователи.

Эмоциональная саморегуляция способна оптимизировать психические возможности личности, компенсировать недостатки, регулировать индивидуальные состояния в связи с событиями и задачами деятельности.

Таким образом, человек представляет собой открытую, саморегулирующуюся, разноразноуровневую систему. Саморегуляция и, следовательно, эмоциональная саморегуляция в том числе, может достигать у человека наивысшего уровня совершенства при верном распределе-

тем, отражающих качественную специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности и самого себя, своей активности и деятельности, поступков, их оснований» [8]. Основываясь на структурно-функциональную модель О. А. Конопкина, саморегуляцию, как систему, можно описать посредством обоснования ее функциональных компонентов:

- диагностика, определение и усвоение субъектом целей собственной произвольной активности;
- разработка модели осуществления деятельности, согласно субъективной важности и условий;
- реализация программы субъективных действий;
- контроль и коррекция исходов деятельности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Такая функциональная модель позволяет определить общее основание для различных видов произвольной активности, процессов саморегуляции, выявить и объединить «...устойчивое, инвариантное в процессах регуляции деятельности относительно разнообразия ее собственно психологических, содержательных и операционально-исполнительских моментов» [2; 3].

Следовательно, высота уровня сформированности регуляторных функций и саморегуляции активности, обуславливает более высокий уровень адаптации к неблагоприятным (критическим, экстремальным) условиям реальности у конкретной личности.

Для нашего исследования значимыми явились взгляды О. А. Конопкина и В. И. Моросановой, которые в конце 90-х годов, активно декларировали мнения в отношении саморегуляции с позиций индивидуально-стилевого подхода, в котором основное место принадлежало понятию «*стиль саморегуляции*». Мы согласны с мнением этих авторов о том, что следует не только различать, но и строго дифференцировать содержание понятий «индивидуальный стиль активности» и «индивидуальный стиль саморегуляции активности», как две позиции реализации психической активности, взаимосвязанные между собой. Считаем, что стиль саморегуляции, с одной стороны, является специфическим образованием, которое детерминирует взаимовлияния различных личностных свойств (по В. С. Мерлину — интегральной индивидуальности, 1986), с другой — выступает базисом (фундаментом) в формировании индивидуальных стилей особых видов деятельности и реализации различных видов активности [10, с. 122].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования наглядно демонстрирует, что проблема эмоциональной саморегуляции всегда являлась актуальной для отечественной психологии. Различные аспекты саморегуляции рассматривались в ра-

педагогу виконувати на високому рівні свої професійні обов'язки, ефективно будувати свою професійну діяльність, якщо він сам особистісно і професійно до неї не підготовлений.

У педагогічній літературі немає однозначності у визначенні поняття «компетентність». Можливо, це пояснюється тим, що до наукового обігу воно було введено порівняно недавно. Скажімо, у радянській енциклопедії 1960 р. термін «компетентність» відсутній, а в енциклопедичному словнику 1983 р. він ототожнюється з компетенцією. У тлумачному словнику С. Ожегова компетенція визначається як «коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чітких повноважень, прав» [9, с. 23]. Аналогічне тлумачення компетенції наведено в «Советском энциклопедическом словаре»: «Компетенция (від лат. *competitio* – домагаюсь, відповідаю, підхожу), – коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі». У «Новітньому енциклопедичному словнику» компетенція визначається як «коло повноважень якого-небудь органа, посадової особи; коло питань, в яких конкретна особа має знання, досвід» [9, с. 23]. У тлумачному словнику сучасної російської мови під компетенцією розуміють «коло питань, явищ, в яких дана особа авторитетна, має досвід, знання; коло повноважень, галузь належних для виконання ким-небудь питань, явищ» [3]. У «Новому тлумачному словнику української мови» слово компетенція трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [6].

У вітчизняній літературі компетентність визначена як: певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально; здібність і вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції; постійне підвищення своєї професійної підготовки; професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності; потенціальна готовність розв'язувати завдання «зі знанням справи» [10, с. 22]. Компетентність можна визначити як рівень досягнень індивіда у сфері певної компетенції.

У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетентний» означено так: «1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [6]. У словнику російської мови С. Ожегова поняття «компетентний» визначено як обізнаний, авторитетний у якій-небудь галузі; який володіє компетенцією» [9, с. 24]. У тлумачному словнику сучасної російської мови значення слова «компетентний» таке: «обізнаний, визнаний знавець з певного питання; який володіє компетенцією, повноправний» [там само]. Су-

часний тлумачний словник російської мови так визначає поняття «компетентний»: «який має ґрунтовні знання в якій-небудь галузі; обізнаний. Заснований на обізнаності; вагомий, авторитетний. Який володіє компетенцією; правочинний» [там само].

Як бачимо, у всіх наведених тлумаченнях «компетентності» йдеться про людину, яка володіє відповідною компетенцією, або про заклад, орган управління, що має права для вирішення якого-небудь питання. Одним із значень поняття «компетентність» є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенцією.

Отже, компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або не досягнення) цієї норми. Компетентність виступає в українській і російській мовах як якість, характеристика особи, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність».

М. Шишов і В. Кальней поняття компетенції визначають через поняття здатності: «компетенція – це загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набуваються завдяки навчанню» [20].

І. Галяміна вважає, що «компетенція – це здатність і готовність застосовувати знання й уміння при розв'язанні професійних завдань у різноманітних сферах – як у конкретній галузі знань, так і в галузях, слабо прив'язаних до конкретних об'єктів, тобто це здатність і готовність виявляти гнучкість у мінливих умовах ринку праці» [16].

В. Байденко вважає, що «компетенція – це здатність робити щось добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, зі швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища; відповідність кваліфікаційним характеристикам з урахуванням вимог локальних і регіональних потреб ринків праці; здатність виконувати особливі види робіт у залежності від поставлених завдань, проблемних ситуацій» [4].

С. Бондар подає таке означення компетенції: «Компетенція – це здатність розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів. Далі він наголошує, що «... компетентність – знатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена у цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості у даному виді діяльності... Отже, цінності є основою компетенцій» [1].

В словаре под редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского термин «саморегуляция» трактуется так: «Саморегуляция (от лат. *regulare* — приводит в порядок, налаживать) — целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности.

Эмоциональная саморегуляция является одним из уровней регуляции активности этих систем, выражающим специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии субъекта. Так, А. К. Осницкий [9] предупреждает о невозможности смешивания процессов регуляции, осуществляемые на психическом уровне и уровне психофизиологическом, поэтому необходимо разграничить понятия саморегуляция и авторегуляция. Понятием «саморегуляция» целесообразнее обозначать процессы регуляции, осуществляемые человеком в организации собственных усилий, опосредованные освоенной культурой, и доступные сознательному контролю. Мы же считаем, что процессы психического и психофизиологического уровней неразрывно связаны, а в процессе эмоциональной саморегуляции взаимопроникают, взаимодополняют и взаимообуславливают друг друга.

Важная роль эмоциональной саморегуляции в жизни человека достаточно очевидна, так как жизнь любого человека характеризуется и содержит бесчисленное множество поступков, актов общения и взаимодействия, форм деятельности и разнообразных видов целенаправленной активности. От уровня сформированности саморегуляции зависят успешность, надежность, конечный исход любого акта произвольной активности. О. А. Конопкин отмечает: «Саморегуляция целенаправленной активности выступает как наиболее общая и существенная функция целостной психики человека, в процессе саморегуляции реализуется единство психики человека во всем его многообразии условно выделяемых ее отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов способностей и т.д.» [8, с. 14].

Безусловная и неоспоримая роль в определении и раскрытии аспектов проблемы эмоциональной саморегуляции принадлежит исследованиям В. М. Бехтерева. В трудах В. М. Бехтерева и его последователей Б. Г. Ананьева, М. Л. Басова, А. Ф. Лазурского, В. Н. Мясищева и других можно обнаружить теоретические и экспериментальные разработки по созданию основ эмоционального саморегулирования. О. А. Конопкиным (1980) были разработаны представления о функциональной структуре системы осознанной саморегуляции активности человека. «... саморегуляция человеком своей деятельности – пишет О. А. Конопкин, — является высшим уровнем регуляции поведенческой активности биологических сис-

The article presents a structural model of emotional self-regulation, formulated a definition of "emotional self-regulation" based on an analysis of domestic and foreign research is the definition of the place and role of emotional self-regulation in the life of the representative of youth of age, its structural components.

Keywords: *emotional self-regulation, the structure of emotional self-regulation, representative of youth of age, the components of the structure of emotional self-regulation, the wording of the definition of emotional self-regulation.*

Постановка проблеми в общем виде и ее связь с важными научными или практическими задачами. Личностное и профессиональное самоопределение является одним из центральных новообразований юношеского возраста. Самоопределение, стабилизация личности в ранней юности связаны с выработкой мировоззрения – системы ясных, достойных убеждений, выражающих отношение человека к миру, его ценностные ориентации.

Кроме этого, юношеский возраст характеризуется не только увеличением объема знаний, но и расширением умственного кругозора представителя юношеского возраста, проявлением у него теоретических интересов, потребности к глобальному соотношению жизненных факторов и принципов, активной учебно-познавательной деятельности [2; 4].

Именно поэтому представляется весьма актуальной **проблема** формирования и развития эмоциональной саморегуляции, как особой психической характеристики, именно в этом, наиболее сензитивном возрасте.

Проблема эмоциональной саморегуляции и управления человеком собственными эмоциональными реакциями является одной из основных в отечественной и зарубежной психологии. Необходимость постоянного взаимодействия с окружающим миром требует от субъекта умения осуществлять выбор разнообразных способов осуществления своей активности в зависимости от условий действительности, индивидуальных особенностей, поставленной цели, а также индивидуальных характеристик взаимодействующих с ним людей [4; 5].

В ситуациях такого характера преодоление возникающих противоречий и несоответствий возможно при помощи саморегуляции, прибегая к которой, человек способен самостоятельно анализировать ситуацию, определять и контролировать ход своей активности и деятельности, в случае необходимости подвергать коррекции полученные результаты.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор.

В. Хуторський вважає, що «компетенція включає сукупність взаємоз'язаних якостей особистості (знань, умінь, способів діяльності, досвіду) і є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня, необхідною для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [19].

Аналіз визначень поняття «компетенції», що використовуються у педагогічній літературі, дозволяє виділити ключові слова, що характеризують феномен компетенції:

- приналежність по праву, тобто коло питань, з яких певна особа володіє знаннями, досвідом, що дозволяє їй робити висновки про що-небудь;
- коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовцю;
- знання, досвід у тій або іншій галузі;
- особливий інформаційний ресурс індивіда, організації;
- досвід, знання і навички про спосіб організації й управління діяльністю для досягнення поставленої мети (тобто йдеться про мета-знання, що управляють іншими знаннями);
- інтегрована сукупність характеристик (знання, вміння, навички, здібності, мотиви, переконання, цінності), що забезпечує виконання професійної діяльності на високому рівні та досягнення певного результату;
- базова характеристика особи;
- деякі внутрішні, потенціальні психологічні новоутворення, які потім проявляються у діяльності;
- інтегративна характеристика якості підготовки випускника (категорія результату освіти);
- відкрита система, перш за все, процедурних і ціннісно-сміслових знань, що включає взаємодію компонентів, які активізуються і збагачуються у діяльності з виникненням реальних життєво важливих проблем, з якими стикається носій компетенції [9, с. 25].

Таким чином, **компетенція** розглядається одночасно у трьох аспектах: 1) як коло питань, в яких особа повинна бути обізнана; коло повноважень, делегованих суб'єкту (посадовцю, органу управління, групі і т.п.); 2) як досвід, інформаційний ресурс, знання з певної предметної галузі, якими володіє суб'єкт; 3) соціально задана вимога підготувати особу для певної сфери діяльності.

Як бачимо, в одних означеннях компетенції акцент зроблено на зовнішніх діях, в інших – на внутрішніх особливостях особистості; знання позначено як передумову вмінь; деякі означення компетенції включають систему цінностей і ставлень.

Отже, загальним для переважної більшості означень компетенції є розуміння її як властивості або якості особистості, потенційної здатності особистості справлятися з різноманітними завданнями,

як сукупності знань, умінь, навичок і способів діяльності особи, взаємопов'язаних між собою, необхідних для здійснення якісної продуктивної діяльності і заданих відносно певного кола предметів і процесів. При цьому спостерігається взаємодія когнітивних і афективних навичок, наявність мотивації і відповідних ціннісних настанов.

Дж. Равен означував компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії у конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Бути компетентним – означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня. Дж. Равен у структурі компетентності виділяє чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий, навички і досвід. У працях російських дослідників (В. Болотов, А. Хуторської, В. Серіков, І. Зимня, та ін.) змістовий аспект поняття компетентності включає такі складові: мотиваційну (готовність до прояву компетентності), когнітивну (володіння знаннями); діяльну (сформованість способів діяльності, технологічної грамотності); аксіологічну (освоєння цінностей, ціннісне ставлення до професійної діяльності й особистого зростання) [11].

Ю. Татур дає таке означення компетентності: «Компетентність спеціаліста з вищою освітою – це проявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сферах, усвідомлення соціальної значущості особистої відповідальності за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення» [18]. Ю. Татур у структурі компетентності виділяє п'ять аспектів: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смісловий, емоційно-вольову регуляцію процесу і результату прояву.

С. Шишов та І. Агапов у структурі загальних компетенцій, розвиток яких сприяє ефективній інтеграції особистості у суспільство, виділяють такі складові: здатність і готовність шукати, вивчати, думати, включатися в діяльність, співпрацювати, адаптуватися [2].

І. Зимня до складу компетентності включає такі складові: готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект); володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект); досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); ставлення до змісту компетентності та об'єкта її застосування (ціннісно-смісловий аспект); емоційно-вольову регуляцію процесу та результату прояву компетентності [12].

М. Холодна вважає, що компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. На її думку, знання повинні задовольняти такі вимоги: різноманітність (множина

Баширова Ю.

– старший преподаватель кафедры психологии Барановичского государственного университета,
(г. Барановичи, Республика Беларусь)

УДК 159.923

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

В статье представлена структурная модель эмоциональной саморегуляции, формулируется определение понятия «эмоциональная саморегуляция», на основе анализа отечественных и зарубежных исследований производится определение места и роли эмоциональной саморегуляции в жизнедеятельности представителя юношеского возраста, ее структурных компонентов

Ключевые слова: эмоциональная саморегуляция, структура эмоциональной саморегуляции, юношеский возраст, компоненты структуры эмоциональной саморегуляции, формулировка определения эмоциональной саморегуляции

Баширова Ю.

- старший викладач кафедри психології Барановичського державного університету
(м. Барановичі, Республіка Білорусь)

ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПРЕДСТАВНИКА ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

У статті представлена структурна модель емоційної саморегуляції, формулюється визначення поняття «емоційна саморегуляція», на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень проводиться визначення місця і ролі емоційної саморегуляції в життєдіяльності представника юнацького віку, її структурних компонентів.

Ключові слова: емоційна саморегуляція, структура емоційної саморегуляції, юнацький вік, компоненти структури емоційної саморегуляції, формулювання визначення емоційної саморегуляції.

Bashkirova J.

- Senior lector Baranovichi State University
(Baranovichi, Republic of Belarus)

DETERMINING THE STRUCTURE OF EMOTIONAL SELF-REGULATION REPRESENTATIVE OF YOUTH OF AGE IN THE CONTEXT PERSONALLY ORIENTED APPROACH

– проведення моніторингу – моніторинг забезпечує розуміння відповідності застосованих форм, методів та засобів навчання очікуваному ефекту, дозволяє визначити реальні потреби та можливості слухачів.

Висновки та перспективи. Таким чином, на сьогоднішній день потреби управлінців у підвищенні інформаційної компетентності забезпечені не повною мірою. Ситуація може бути покращена шляхом створення на всеукраїнському рівні єдиної системи підвищення інформаційної компетентності керівних кадрів освіти, яка б включала моніторинг потреб керівників у такому підвищенні, комплекс роз'яснювальних заходів, щодо його необхідності, проблемно-цільові курси підвищення кваліфікації керівних кадрів, низку спецкурсів із окремих питань компетентності, дистанційні курси, методичні рекомендації стосовно самоосвіти із питань підвищення цієї компетентності, базу даних сучасних управлінських програмних засобів (інформації про них), проведення семінарів, конференцій на постійній основі тощо.

Література

1. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Скипор И.Л. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования: Учебно-методическое пособие. Ч.1. – Кемерово: КемГАКИ, 1999. – 146 с.
2. Жилкін В.В. Наукове та методичне забезпечення впровадження педагогічних інновацій // Збірник наукових праць / Ред. кол. Л.І.Даниленко та ін. – Херсон, 1999. – С. 5-17.
3. Зайцева Е.М. Технология управления развитием информационной компетентности студентов радиотехнических специальностей: дис. ... канд. пед. н. / Е.М. Зайцева. – Ижевск, 2007. – 189 с.
4. Калініна Л. Інформаційна компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу [Текст] / Л. Калініна // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. - 2009. - № 5. - С. 65-74.
5. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С. 41-55.
6. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія і практика : Монографія / Т.М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
7. Тришина С.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2004. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>

різних знань про різне); структурованість; гнучкість; оперативність та доступність; здатність до застосування знань у нових ситуаціях; категоріальний характер знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексія, тобто знання про ширину та глибину своїх знань [5].

Українські вчені по-різному тлумачать поняття компетентності. Найбільшого поширення набуло визначення компетентності як «сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [7, с. 6]. І. Родигіна визначає компетентність як педагогічне явище «компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загально-предметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтуються на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині» [9, с. 27].

У процесі аналізу наукових джерел ми спостерегли тенденцію до трансформації терміну «компетентність» у «професійну компетентність», хоча суттєвої змістової різниці не бачимо. Наприклад, В. Ягупов, автор навчального посібника з педагогіки, вважає професійну компетентність однією з основних підвалів педагогічної культури, виокремлюючи у ній «глибокі професійні знання, психолого-педагогічні навички та вміння, а також досконале володіння методикою викладання» [13, с. 1]. Ще більш лаконічним, однак таким, що охоплює впущений іншими авторами особистісний аспект, є визначення О. Белкіна: «Професійна компетентність – сукупність професійних та особистісних якостей, які забезпечують ефективну реалізацію компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності» [14, с. 1]. Цікавим є погляд І. Зязюна, який вважає компетентність першоосновою професійності.

Слід зазначити, що у сучасному науково-педагогічному обігу вживаються два терміни: «компетентність» і «компетенція».

Узагальнено «компетентність» (лат. *competens* – «належний, здібний») означає «рівень відповідності знань, умінь і досвіду людей певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності завдань і проблем, які ними виконуються. На відміну від терміна «кваліфікація», поняття «компетентність» містить, окрім суто професійних знань і вмінь, які характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціатива, співпраця, здатність працювати у групі, комунікативні здібності, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію» [17, с. 52].

Термін «компетенція» походить від латинського слова «*competentia*» («належати по праву») і означає «коло питань, в яких людина володіє знаннями, необхідними для здійснення своєї діяльності» [там само].

У науковій довідковій літературі і спеціальних дослідженнях «компетенція» розглядається як коло повноважень будь-кого; коло питань, в яких людина володіє знаннями і досвідом у тій чи іншій галузі; галузь знання чи практики, в якій компетентна людина має широкі й точні знання та досвід практичної діяльності.

Проблема полягає у тому, що саме поняття компетентності доволі часто плутається під час перекладу англійського слова «competence», яке означає одночасно «компетентність» і «компетенція». В українській мові ці два поняття розглядаються і як синоніми, і як різні поняття. Різні групи науковців узагальнили декілька підходів до визначення цих понять, наприклад:

- обидва терміни вживаються як синоніми (Т. Гудкова, С. Дружилова, О. Зеєр, А. Миролубов та ін.);
- компетенції вважають складниками компетентності (К. Махмурян, І. Перестороніна, В. Софронова та ін.);
- компетентність – здатність до діяльності, а компетенція – коло повноважень певної особи (С. Шишов, В. Кальней).

Тому поняття компетентності і компетенції не мають однозначного тлумачення, хоча їх і взяли до уваги багато вчених. Зокрема Е. Зеєр констатує, що знання, вміння і досвід визначають компетентність людини; здатність мобілізувати ці знання, вміння і досвід у конкретній соціально-професійній ситуації зумовлює компетенцію освіченої та професійно-успішної особистості.

Спроби розрізнити поняття компетенції та компетентності здійснювалися і педагогами. Багато вчених вважають, що компетенція містить сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), які стосуються певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності. А компетентність означає володіння людиною відповідною компетенцією; якість людини, яка володіє всебічними знаннями у будь-якій галузі і думка якої є вагомою, авторитетною.

Подані трактування понять, що розглядаються, мають характеристики, які вказують на їх взаємозв'язок. Якщо компетенція – це знання і досвід у певній галузі, коло чийсь обізнаності, то компетентність – це володіння компетенцією. Компетентність – це володіння знаннями, досвідом і вміннями, а також можливість гнучкого застосування цих знань, що залежить від аналітичних, творчих і практичних навичок.

Хоча слід відзначити, що коли мова йде про компетентність як результат опанування знаннями, вміннями, досвідом, акцент робиться на тому, якими повинні бути ці знання, вміння, досвід. Коли розглядаються компетенції як особистісні новоутворення, на передньому плані постають питання їх структури, складових компонентів і зв'язку між ними. Коли ж йдеться про компетенції,

– гнучкість та ситуативність – кваліфікація викладача має дозволити йому швидко перебудувати навчальні заняття в залежності від рівня інформаційної грамотності слухачів, від конкретизації їх очікувань тощо;

– інтерактивність, врахування практичного досвіду слухачів – залучення до взаємного обміну практичним досвідом слухачів, оскільки існує багато проблем, пов'язаних із специфікою впровадження комп'ютерної техніки та ІТ в реальних умовах, особливо у регіонах;

– спрямованість підготовки на формування інтелектуальних інструментальних засобів пізнання й організації інформаційних процесів з метою прийняття професійних рішень [2, с. 241];

– формування в того, хто навчається, готовності до активної самостійної діяльності – ця вимога особливо важлива, тому що розмаїття інформаційних технологій, програмних продуктів, що можуть бути використані в діяльності керівника ЗНЗ не завжди дозволяють розкрити їх можливості, навіть на курсах із спеціалізованою проблематикою. Це зумовлює те, що викладач може тільки означити основні напрями самостійної роботи слухача з певної проблеми, або виступити у якості консультанта;

– адекватність навчально-інформаційного середовища професійному середовищу за основними параметрами (професійно значимі засоби, професійно значимі ресурси) [2, с. 241];

– підбір кваліфікованих кадрів – рівень кваліфікації має задовольняти потреби слухачів у розвитку інформаційної компетентності, викладач має бачити основні тенденції розвитку інформаційних технологій тощо;

– готовність викладачів до вибору адекватних методів навчання та комунікації, оскільки не кожен викладач психологічно готовий до розкриття сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, навіть маючи спеціалізовану освіту з інформатики та КТ;

– стимулювання викладачів;

– цілісне забезпечення процесу підвищення кваліфікації відповідним навчально-методичними матеріалами, програмно-педагогічними засобами, довідковою літературою тощо;

– адекватне матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, у тому числі забезпечення навчального процесу сучасними інформаційними технологіями й комунікаційними засобами – інформаційно-комп'ютерна техніка швидко застаріває і її парк потребує постійного оновлення, яке ускладнене браком коштів у закладів ППО;

– затребуваність отриманих знань – керівнику ЗНЗ, в першу чергу, потрібні знання та здатність їх застосовувати саме з тих аспектів інформаційних технологій, які він зможе безпосередньо застосувати на практиці;

- визначення доцільності впровадження того чи іншого програмного забезпечення в навчальний процес;
- здійснення моніторингових досліджень;
- оцінки якості освітніх процесів, як виховного і навчального, так і складових управлінського процесу (атестація кадрів, впровадження інновацій, психологічні аспекти тощо);
- оцінки необхідності впровадження тих чи інших автоматизованих систем управління в закладах освіти та аналізу ефективності їх діяльності;
- використання сучасних засобів комунікацій (інтернет-технологій) для оперативного отримання інформації (правової, технічної, обміну досвідом тощо)
- забезпечення інформаційної безпеки учнів та педагогічного колективу та ін.

Ще одним із важливих аспектів інформаційної компетентності керівника є знання нормативно-правових основ роботи із ліцензійним програмним забезпеченням та питаннями пов'язаними із його використанням.

Необхідно зазначити, що процес підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ взагалі, і розвитку інформаційної компетентності зокрема, є задачею достатньо складною. Проблематика розробки підходів і засад для оптимізації процесу розвитку інформаційної компетентності керівника НЗ залишається не повністю дослідженою та потребує визначення низки організаційно-педагогічних умов, що максимально сприятимуть ефективності підвищенню професіоналізму, у тому числі при роботі з ІТ.

Грунтуючись на наведеному вище, теоретичних та практичних напрацюваннях науковців, виходячи із власного досвіду, проведеного нами анкетування, бесід як із працівниками системи ППО, так і з керівниками шкіл ми визначили такі організаційно-педагогічні умови ефективності розвитку інформаційної компетентності керівника ЗНЗ:

- відповідність нормативно-правового забезпечення потребам навчального процесу в системі ППО;
- відбір відповідного змісту, комплексу форм і методів навчання;
- варіативність змісту та форм для реалізації особистісного підходу до керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти, що передбачає право дорослої людини на самостійний і свідомий вибір мети, цінностей, змісту, способів, термінів навчання [6, с. 215].
- випереджувальна спрямованість;
- неперервність – ця вимога є втіленням принципу безперервної освіти, освіти впродовж життя, тобто, об'єктивною вимогою сучасності до професійного зростання [6, с. 213] взагалі, так і розвитку інформаційної компетентності зокрема;

які повинні бути сформовані в освіті, тоді виділяється їх певна кількість. Зокрема, І. Зимня, ґрунтуючись на працях вітчизняних психологів, виділяє три групи компетентностей: особистісні компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; комунікативні компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми; діяльнісні компетентності, що стосуються діяльності людини, що проявляється у всіх її типах і формах [12].

Розглядаючи поняття «компетентність», ми проаналізували декілька поглядів на структуру компетентності. Літвінова С. визначила таку структуру компетентності, що містить предметно-методичну; психологічну; інформаційно-комунікаційну; загальнонаукову та загальнокультурну складові [15].

Предметно-методична компетентність передбачає володіння і цілеспрямоване вдосконалення предметних і методичних компетентностей під час викладання конкретного предмету. Дана компетентність вимагає від сучасного вчителя-предметника вдосконалити свою педагогічну майстерність упродовж усього життя, що, у свою чергу, вимагає від суспільства створення умов для самоосвіти і неперервної освіти вчителів. Сформована предметно-методична компетентність дозволяє вчителю-предметнику:

- аналізувати й оцінювати кращі педагогічні досягнення в галузі методики викладання;
- вдосконалити вміння викладання свого предмету;
- застосовувати новітні засоби й технології під час викладання конкретного предмету;
- здійснювати рефлексію формування власної методики викладання;
- здійснювати моніторинг досягнень учнів з предмету;
- розповсюджувати власний досвід викладання предмету.

Психологічна компетентність останнім часом турбує суспільство і батьків. Багато шкільних викладачів мають проблеми, пов'язані з інтелектуальною непристосованістю до дітей «постіндустріального суспільства». Сформована психологічна компетентність передбачає здатність учителя-предметника:

- здійснювати особистісно-орієнтований підхід під час навчання;
- створювати творчу атмосферу під час уроку;
- стимулювати інтерес до власного предмету;
- розв'язувати конфлікти у колективі;
- вирішувати конфлікти між учителем і учнем;
- взаємодіяти зі шкільним психологом;
- адекватно поводитися у колективі під час спілкування з батьками, адміністрацією, учнями;

- оперувати знаннями з вікової психології;
- застосовувати новітні методики керування конфліктами [8, с. 2].

Загальнонаукова компетентність передбачає здатність учителя-предметника отримувати необхідну інформацію щодо наукових відкриттів, відслідковувати нові розробки вчених, прогнозувати можливості їх застосування у навчально-виховному процесі, також разом з учнями брати участь у проектній діяльності, отримувати результати і доповідати про них на наукових конференціях. Такий взаємозв'язок науки й освіти, у перспективі, дасть поштовх до нових відкриттів.

Загальнокультурна компетентність стосується культури особистості в усіх її аспектах. Вона потребує від учителя-предметника володіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, культурною міжособистісних стосунків, дотримання принципів толерантності. Сформована загальнокультурна компетентність дозволяє особистості:

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення етнічної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися у сучасному культурному просторі;
- застосовувати засоби і технології міжкультурної взаємодії;
- користуватися рідною та іноземними мовами; доцільно застосовувати мовленнєві навички та норми відповідної мовної культури, символіку, тексти у процесі комунікації;
- застосовувати методи самовиховання, які орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розробки і реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;
- опановувати і реалізувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурного, мовного, релігійного розмаїття [13, с. 46].

Інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає здатність учителя-предметника орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства. Інформаційно-комунікаційна компетентність поділяється на три основні, що відповідають окремим видам діяльності вчителів-предметників:

- загальна;
- діагностична;
- предметно-орієнтована.

Діагностична компетентність допомагає вчителям-предметникам аналізувати досягнення учнів під час навчання. Процес навчання за останні роки змінився – він насичений тестовими завданнями. Випускники загальноосвітніх навчальних закладів проходять незалежне оцінювання. Змінюється сама система проведення оцінювання знань і вмінь учнів, а також ставлення до цього процесу.

– на системному рівні користувач повинен робити за допомогою комп'ютера операції системного характеру: добір і структурування даних, вибір засобів інформаційних технологій, необхідних для вирішення комплексних завдань.

Мотиваційний аспект, відображає необхідність формування саморозвитку, самовдосконалення в навчальній та професійній діяльності та прагнення до розширення своїх знань в частині використання засобів інформаційних технологій при вирішенні професійних завдань.

Вітчизняний науковець, Л.М. Калініна [4] пропонує наступну структуру інформаційної компетентності:

1) **Когнітивно-цільовий компонент** – це сукупність знань, умінь і навичок, якими повинен володіти керівник ЗНЗ для ефективної інформаційної підтримки своєї професійної діяльності. Система наукових знань цього компонента охоплює основи інформаційного менеджменту в сфері освіти, соціальної та правової інформатики, інформаціології, філософії інформаційної цивілізації, сутність інформаційної взаємодії суб'єктів управління з використанням засобів ІКТ, інформаційних процесів, інформаційних потоків у системі управління ЗНЗ і є методологічною основою інформаційної діяльності.

2) **Процесуально-технологічний** компонент характеризує здатність керівника використовувати сучасні засоби інформаційно-комунікаційних і комп'ютерних технологій в роботі з інформацією та розв'язувати різноманітні професійні управлінські проблеми за допомогою сучасних комп'ютерних засобів.

3) **Особистісний компонент**, який у свою чергу поділяється на 3 складники:

– аксіологічний – здатність керівника усвідомити цінність інформаційних ресурсів і мати самовмотивоване ставлення до інформаційної діяльності, готовність до прояву інформаційної компетентності;

– мотиваційно-креативний – усвідомлення потреби в оволодіння, бажання застосовувати, позитивно ставитись до використання засобів ІКТ для продуктивної управлінської діяльності в ЗНЗ загалом та її інформаційної складової зокрема.

– комунікаційно-рефлексивний – наявність досвіду ефективної комунікації на основі інформації та досвід співвідношення «людина-комп'ютер», здатність до рефлексії та самоусвідомлення власної інформаційної діяльності, специфіки спілкування завдяки використанню інтерактивних комунікаційних технологій.

Виходячи з цього, до складових інформаційної компетентності керівника мають відноситись уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології (як мінімум, розуміння сучасних можливостей цих технологій) для:

бляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності [7].

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є виокремлення особливостей складових інформаційної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу та визначення шляхів її підвищення.

Виклад основного матеріалу. Проте, не зважаючи на її загальний характер, компонентний склад інформаційної компетенції по-різному представлений в роботах дослідників з різних областей наукового знання.

Так О.М. Зайцева [3] пропонує структуру інформаційної компетентності, зображену на рис. 2.1. Розроблена з позицій системного підходу ця модель дозволяє визначити основні напрямки роботи щодо її розвитку у ВНЗ.

Блок, що відображає *когнітивний* аспект підготовки, включає інтегративний тезаурус дисциплін інформаційної спрямованості і передбачає знання принципів обробки інформації та роботи комп'ютерної техніки, основних програмних продуктів, які використовуються в процесі навчання та професійної діяльності.



Рис. 2.1. Структура інформаційної компетентності за О.М. Зайцевою.

Діяльнісний блок відображає уміння в галузі використання засобів інформаційних технологій (наприклад, володіння комп'ютерними методами збору та обробки інформації; мати досвід використання прикладних програм та ін.) та має трирівневу структуру:

– на інструментальному рівні здійснюються роботи по обробці інформації, виконання математичних розрахунків, оформлення текстових документів тощо;

– на комунікативному рівні засоби інформаційних технологій використовуються для взаємодії між людьми, обміну інформацією, залучення ресурсів інших людей для досягнення своїх цілей;

Тому вчителі-предметники повинні мати здатність здійснювати:

- моніторинг;
- проміжне діагностування;
- електронне тестування;
- прогнозування тощо.

Така система відслідковування успішності навчання буде взаємовигідною як для вчителя, так і для учня.

А ось А. Маркова визначила такі напрямки у структурі компетентності:

- **спеціальну компетентність**, яка передбачає оволодіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здібність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- **соціальну компетентність**, що вимагає оволодіння спільною (колективною, груповою) діяльністю, співробітництвом, прийомами міжособистісного спілкування, соціальної відповідальності за результати своєї діяльності;
- **особистісну компетентність**, що відбивається в оволодінні прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння деформації особистості;
- **індивідуальну компетентність**, яка знаходить вияв в оволодінні прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в процесі професійної діяльності, готовності до професійного росту, в здатності до індивідуального самозбереження, в умінні раціонально організувати власну працю без перевантажень у часі й силах, здійснювати діяльність напружено, але без втоми і з позитивними результатами [8, с. 25].

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз наведених визначень дозволяє зробити деякі узагальнення. Незалежно від тлумачення **компетентність**:

- завжди розглядається у контексті професійної діяльності;
- розуміється як інтегративне утворення особистості, що являє собою сукупність різних компетенцій людини;
- характеризує рівень готовності людини до діяльності, а також характер та ефективність її здійснення;
- формується у ході засвоєння людиною відповідної для неї діяльності.

Крім того, всі дослідники підкреслюють, що суть **професійної компетентності** відображає ділову надійність і здатність успішно і безпомилково здійснювати професійну діяльність як у стереотипних, так і в нестандартних ситуаціях. Компетентність повинна бути конкретизована не тільки відносно побудови власного «Я» у нових умовах діяльності, а швидше спрямована на розкриття людини у самореалізації, яка може бути використана у «пошуку» себе як суб'єкта нової діяльності.

Поняття компетентності і компетенції не мають однозначного тлумачення, хоча їх і взяли до розробки багато вчених. Різні групи науковців узагальнили декілька підходів до визначення цих понять, а саме: обидва терміни вживаються як синоніми; компетенції вважають складниками компетентності; компетентність – здатність до діяльності, а компетенція – коло повноважень певної особи.

Найбільш характерними рисами особистісно орієнтованої парадигми, яка орієнтується на особистість як мету освіти і на компетенції як результат освіти, є наступні:

- мотивація, що ґрунтується на спрямованості особистості, та її види;
- якості, тобто педагогічні здібності, характер, риси характеру, психологічні стани і процеси;
- інтегральні характеристики особистості, під якими розуміють педагогічну самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність.

Особистісно орієнтована парадигма в системі підготовки педагогічних кадрів, дає змогу майбутнім учителям навчитися аналізувати й оцінювати кращі педагогічні досягнення в галузі методики викладання; вдосконалювати вміння викладання свого предмету; застосовувати новітні засоби й технології під час викладання конкретного предмету; здійснювати рефлексію формування власної методики викладання; здійснювати моніторинг досягнень учнів з предмету; розповсюджувати власний досвід викладання предмету.

Література

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Анисимов В. В. *Подготовка будущих учителей по предметам педагогического цикла* / В. В. Анисимов // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 54-60.
3. Білодід І. К. *Словник української мови*. / І. К. Білодід та ін. – К. : Наукова думка, 1998. – 635 с.
4. Богданова І. М. *Оновлення професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій* / І. М. Богданова // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 174-185.
5. Буряк В. В. *Формування методологічної культури майбутнього вчителя* / В. В. Буряк // Рідна школа – 2005. – № 2. – С. 3-7.
6. Бусел В. Т. *Тлумачний словник сучасної української мови*. / В. Т. Бусел. – К. : Просвіта, 2004. – 564 с.
7. Введенский В. М. *Моделирование профессиональной компетентности педагога* / Введенский В. М. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51 – 55.
8. Власенко К. *До проблеми формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів*. / Катерина Власенко // Рідна школа. – 2008. – №3 – 4. – С. 25 – 27.
9. Головань М. *Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду* / Микола Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-27.

structure of the informational competence of a head, describes its model and offers the ways to increase this competence.

Keywords: *informational competence, the secondary educational institution head, education, model.*

Постановка проблеми. У сучасних соціально-культурних умовах висуваються досить високі вимоги до професійно-управлінської компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів загалом, і до їх інформаційної компетентності зокрема.

Проте, необхідно зазначити, що зміст інформаційної компетентності управлінця і педагога мають суттєві відмінності.

Якщо педагог повинен володіти інформаційними засобами, що забезпечують високу якість навчально-виховного процесу, то інформаційна компетентність управлінця в галузі освіти, за визначенням Л.М. Калініної, є базовим інваріантним компонентом управлінської діяльності та складним індивідуально-професійним утворенням, яке об'єднує в собі професійні теоретичні знання з галузі інформаційного менеджменту та суміжних із ним дисциплін, соціальної та правової інформатики, ціннісне ставлення до інформаційних ресурсів як глобального цивілізаційного явища, особистісні якості та практичні уміння, що забезпечують ефективну реалізацію інформаційної діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій. На сьогоднішній день не існує єдиного, загально визнаного означення інформаційної компетентності, яку більшість науковців відносять до ключових (базових) компетентностей. В. Адольф, Ш. Амонашвілі, В. Введенський, М. Коломієць, А. Орлов, В. Синенко, А. Хуторський та ін. визначають інформаційну компетентність як володіння інформаційними технологіями, вміння добувати, опрацьовувати й використовувати різні види інформації з різноманітних джерел.

Також розповсюджене визначення інформаційної компетентності як здатності особистості орієнтуватися в потоці інформації, як уміння працювати з різними видами інформації, знаходити і відбирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися, на основі здобутих знань вирішувати будь-яку інформаційну проблему, пов'язану з професійною діяльністю. При цьому інформаційна компетентність розглядається як основний компонент інформаційної культури, яка, у свою чергу, є частиною загальної культури особистості [1, 5].

С.В. Трішина розглядає, інформаційну компетентність як інтеграційну якість особи, що є результатом віддзеркалення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації і генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, що дозволяє виро-

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

Адамович І.

- здобувач Інституту вищої освіти НАПН України, завідувач лабораторії дистанційного навчання педагогічних кадрів Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

УДК 371.113 : 371.134

ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена аналізу особливостей складових інформаційної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. У статті розглядається склад інформаційної компетентності керівника, описується її модель та пропонуються шляхи підвищення цієї компетентності.

Ключові слова: інформаційна компетентність, керівник ЗНЗ, освіта, модель.

Адамович І.

- соискатель Института высшего образования НАПН Украины, заведующая лабораторией дистанционного образования Житомирского института последипломного педагогического образования

ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Статья посвящена анализу особенностей составляющих информационной компетентности руководителя общеобразовательного учебного заведения. В статье рассматривается состав информационной компетентности руководителя, описывается ее модель и предлагаются пути повышения этой компетентности.

Ключевые слова: информационная компетентность, руководитель ОУЗ, образование, модель.

Adamovich I.

- competitor of the Institute of Higher Education of Ukraine NAPS. Head of the Laboratory of distance learning teachers Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Education

FEATURES OF INFORMATIONAL COMPETENCE OF THE SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTION HEAD

This article presents the features of informational competence of the secondary educational institution head. The article also shows the

- Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / Гушлевська І // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 22 – 24.
- Дубасенюк О. А. Методи формування професійної умілості майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 37-40.
- Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М., 2004. – С. 25-31.
- Ігнатенко Н. Компетентнісно орієнтований підхід у системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи / Наталія Ігнатенко // Рідна школа. – 2008. – № 10 – С. 46 – 48.
- Коць М. О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога / М. О. Коць // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 52-55.
- Литвин Л. Професійний розвиток молодого вчителя в системі роботи районного відділу освіти / Людмила Литвин // Рідна школа. – 2008. – № 5 – С. 48-52.
- Маслова Т. А. Эмоционально-ценностный компонент подготовки будущих учителей / Т. А. Маслова // Педагогика. – 2008. – № 8. – С.50-57.
- Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень / В. Ф. Орлов // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 42-51.
- Рейзенкіна Т. Педагогічні умови впровадження комп'ютерних технологій у професійну підготовку майбутнього вчителя / Т. Рейзенкіна // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 37-41.
- Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології / Галина Іванівна Сорока. – Х. : Веста, 2002. – 128 с.
- Яремко В. Новий глумачний словник української мови / В. Яремко, О. Сліпущко. Т.4 – К. : Аконті, 2000. – С. 305.

Маслов Ю.

- заведующий кафедрой иностранных языков Военной академии Республики Беларусь, кандидат педагогических наук, доцент

УДК 355.23

АНГЛОЯЗЫЧНОЕ СТРАНОВЕДЕНИЕ В ВОЕННОМ ВУЗЕ: ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ГИПЕРТЕКСТУАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИНГВОГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема совершенствования иноязычной вузовской образовательной практики (на языковом факультете и в военном вузе). Преподавание “Страноведения” рассматривается как область эксперимента по созданию гипертекстуальной среды, в условиях которой можно обеспечить достижение более качественного образовательного результата.

Ключевые слова: трансферентное обучение, креативность, гипертекст, образовательное пространство.

Маслов Ю.

- завідувач кафедри іноземних мов Військової академії Республіки Білорусь, кандидат педагогічних наук, доцент
**АНГЛОМОВНЕ КРАЇНОЗНАВСТВО У ВІЙСЬКОВОМУ
 ВНЗ: ДОСВІД ПРОЕКТУВАННЯ ГІПЕРТЕКСТУАЛЬНОГО
 ПРОСТОРУ ЛІНГВОГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ**

Стаття присвячена розгляду проблеми вдосконалення іншомовної вузівської освітньої практики (на мовному факультеті та у військовому вузі). Викладання «Країнознавства» розглядається як частина експерименту щодо створення гіпертекстуального середовища, в умовах якого можна забезпечити досягнення більш якісного освітнього результату.

Ключові слова: трансферна освіта, креативність, гіпертекст, освітній простір.

Maslov Y.

- Head of Foreign Languages Department at the Military Academy of the Republic of Belarus, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor

**COUNTRY STUDIES IN ENGLISH AT A MILITARY ACADEMY:
 ON FORMATION OF HYPERTEXT-BASED ENVIRONMENT
 FOR TEACHING LANGUAGE AND HUMANITIES**

The article deals with the problem of improving foreign language education practices at tertiary level (in teacher training and in military higher education). Country Studies are viewed as experimental ground for the formation of hypertext-based environment, which may provide for educational products of improved quality.

Key words: transferential education, creativity, hypertext, educational environment.

Постановка проблеми и ее актуальность. На нынешнем этапе развития высшего образования в странах Восточной Европы в нем проявляется ряд тенденций: усиление эклектизма в гуманитарной науке, стирание границ между обязательным и факультативным компонентами содержания образования, “вестернизацию” образовательной теории, усиление роли информационных технологий [5]. Проблема “осовременивания” вузовского гуманитарного образования становится все более актуальной. Решение этой проблемы, с одной стороны, обусловлено прогрессивными изменениями в преподавании дисциплин социально-гуманитарного цикла. С другой, конечный результат не в последнюю очередь зависит от того, каким путем будет совершенствоваться теория и практика языкового (лингвогуманитарного) образования, причем не только в языковых, но и в неязыковых вузах. Можно

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проаналізувавши сучасні підходи до навчання іншомовної культури, зазначимо, що вони передбачають оволодіння тими, хто навчається, не лише знаннями про іншомовну культуру, але й уміннями їх застосувати у процесі інтеркультурної комунікації, оцінювати іншомовну культуру й порівнювати її з рідною, а також усвідомлювати власне ставлення до того чи іншого культурного явища. Оволодіння всіма згаданими аспектами іншомовної культури потребує ретельного планування, зокрема – створення каталогу соціокультурних умінь і розробки спеціальних завдань, спрямованих на оволодіння ними. Перспективу подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у пошуку шляхів навчання іншомовної культури у процесі викладання майбутнім учителям іноземної мови інших фахових курсів.

Література

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; За ред. О.І. Пометун. – К. : А.С.К., 2006. – 192 с.
3. Moran P. A framework for learning/teaching culture : [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://teflchina.org/teach/culture/>

рез дію засвоюється 75% інформації, а в процесі навчання інших чи при негайному застосуванні – 90% [2, с. 11].

Аспект В, спрямований на розуміння іншомовної культури, також є важливим для міжкультурного спілкування. Працюючи над ним, пропонуємо такі завдання:

- Порівняйте календар свят в Україні й у Сполученому Королівстві. Що між ними спільного? Які найяскравіші відмінності?

- Поясніть, чому у Сполученому Королівстві Різдво вважається набагато більшим святом, ніж Новий Рік.

- Порівняйте святкування Різдва/Великодня в рідній та іншомовній культурах.

- Порівняйте День Перемоги і Remembrance Sunday.

- Вам пощастило відвідати Лондон у день святкування Офіційного дня народження королеви. Напишіть листа другу про ваші враження і думки з приводу свята і святкування.

- Поясніть, чому у Сполученому Королівстві зберігається традиція святкування Halloween/ Guy Fawkes' Day.

Процес комунікації обов'язково передбачає обмін особистими думками, враженнями, ставленнями, а отже Аспект Г також є значущим. Учень або студент, який вивчає іноземну мову, повинен бути готовим висловити своє ставлення до того чи іншого явища культури – як рідної, так і іншомовної. Працюючи над цим аспектом, пропонуємо студентам висловити власну думку (усно чи письмово) щодо таких питань:

- Як ви ставитесь до свят (релігійних, державних, народних)? Чи берете участь у їх святкуванні? Чи змінили б ви щось у святкових традиціях в Україні?

- Яке свято у Сполученому Королівстві ви хотіли б відвідати і чому?

- На святкування якого свята в Україні ви запросили б своїх знайомих/друзів зі Сполученого Королівства?

Усіма зазначеними аспектами студент оволодіває в комплексі і вони включаються до плану заняття в залежності від особливостей теми. Звичайно, такий підхід до навчання іншомовної культури потребує ретельного планування з боку викладача, але він створює умови для формування високого рівня соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. Студент не лише здобуває певну суму знань, але й вчиться діяти відповідно до звичаїв і традицій іншомовної культури, поглиблює її розуміння. Крім того, майбутній вчитель отримує таким чином сучасну модель навчання культури і готується до професійної діяльності. Також, як засвідчують результати наших спостережень та анкетування студентів, запропоновані стратегії сприяють підвищенню мотивації до вивчення країнознавства та іноземної мови загалом.

предположить, что процессы совершенствования в этих двух образовательных подсистемах должны проходить параллельно и во взаимной связи друг с другом. Практическая реализация такого подхода составляет основную проблему, которую необходимо системно решать специалистам сферы высшего образования в ближайшее десятилетие.

Анализ публикаций. Указанная проблема прямо связана с реализацией важнейших задач современного образования в целом. Информационный взрыв требует от индивида не только умения воспринимать информацию, но и умения самостоятельно перерабатывать ее, отбирать факты для решения задач профессиональной деятельности. Приоритетной целью образования выступает интеллектуальное и духовно-нравственное развитие человека на основе вовлечения его в разнообразную деятельность, что ведет к приоритету образовательных технологий, основанных на сотрудничестве. Аксиоматично утверждение о том, что оптимальная форма инновационного обучения – обучающее общение [3, с.33-35].

Образование XXI века – креативное по определению. Оно развивается на четко обозначаемых принципах. Главный из них – подготовка человека к творческой деятельности, развитие способности ее проектировать. Важнейшую роль в развитии личности играет система обобщенных знаний, которая представляет собой динамичную, постоянно обновляющуюся систему [6, с. 89].

Высшее образование понимается сегодня как образование, которое обеспечивает активную сознательную позицию субъекта и успешную интеллектуальную деятельность в избранной области, не имеющей полного предписания и осуществляемой на научной основе, а также потенциал творческого развития в данной области [4, с.48]. Это в полной мере относится к вузовской практике преподавания гуманитарных дисциплин.

Однако, не вызывает сомнений тот факт, что успешность собственно гуманитарной подготовки находится в прямой зависимости от результативности подсистемы иноязычного образования. Подчеркнем важность использования термина “иноязычное образование” [9]. Вузовское иноязычное образование имеет возрастающее значение потому, что в нем оптимально сочетаются гуманитарное и профессиональное образование [1, с.4-5]. Кстати говоря, именно в иноязычном образовании впервые осознана перспективность идеи “образования через всю жизнь” [8, с.106].

Глобальные критерии достижения цели иноязычного образования носят трансдисциплинарный характер, заключаются в улучшении качества жизни, способности осуществлять межкультурную коммуникацию, отсутствии материальных и духовных потерь вследствие недостаточной иноязычной подготовки [10]. Можно утверждать так-

же, что подсистема иноязычного образования представляет собой полигон для проверки эффективности большинства образовательных технологий, претендующих на долговременную перспективу.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы продемонстрировать пути совершенствования гуманитарной подготовки в вузе на примере опыта преподавания в вузах разного профиля одной из иноязычных дисциплин общепрофессионального цикла – англоязычного страноведения.

Основной материал. В своих рассуждениях мы исходим из того, что дисциплина “Иностранный язык” уникальна по своим образовательным возможностям. Это образовательная дисциплина, обладающая огромным потенциалом, способным внести вклад в развитие человека как индивидуальности [7]. Поэтому на *языковых факультетах* необходимо готовить учителей этого предмета, которые в состоянии реализовать эту задачу.

Такая подготовка возможна в условиях трансфертного обучения (*С.И. Архангельский*). Подход предполагает *интеграцию* специальных и общепрофессиональных дисциплин, изучаемых будущими учителями иностранного языка, на основе проблематизации их содержания. Содержательная интеграция возможна сегодня, прежде всего, на основе создания *гипертекстуального пространства* подготовки. Это требует внесения определенных организационных изменений в традиционной вузовской структуре.

В сентябре 2004 г. создан Барановичский государственный университет, в структуре которого функционирует факультет иностранных языков, где по нашей инициативе создана кафедра *профессиональной иноязычной подготовки* – выпускающая по двум основным дисциплинам: английскому языку (первая специальность) и методике преподавания иностранных языков. Основная идея создания кафедры заключалась в том, чтобы обеспечить потенциальную возможность “сквозного” (с первого по пятый курсы) управления процессом развития у будущих учителей английского языка умений текстовой деятельности.

Элементарным способом создания гипертекстуального пространства иноязычной подготовки стала в нашем случае комплектация *электронного банка иноязычных текстов*, которые активно используются в образовательном процессе по дисциплинам кафедры. Первичная апробация идеи проводилась в рамках авторских спецкурсов.

В дальнейшем в гипертекстуальное пространство иноязычной подготовки мы включили содержание традиционных дисциплин, в частности, “Страноведения”. В целях изучения методических возможностей процесса в 2008/2009 учебном году проведено опытное обучение. Оно проходило в соответствии с типовым учебным планом в естественных условиях в шести группах факультета иностранных

Оволодіння аспектом А (отримання інформації) з цієї теми відбувається в процесі самостійної роботи студентів із рекомендованими джерелами: текстом навчальних посібників і підручників, мультимедійною презентацією з теми. Матеріал охоплює такі питання як дати й історія виникнення свят, особливості святкування. Особлива увага приділяється святам, аналоги яких відсутні в рідній культурі студентів (St Valentine's Day, St Patrick's Day, Bank Holidays, the Queen's Official Birthday, Halloween, Guy Fawkes' Day, Remembrance Sunday, Boxing Day) та відмінностям у святкуванні подібних свят (New Year, Mother's Day, April Fool's Day, Easter, May Day, Christmas). На практичному занятті студенти демонструють володіння інформацією, усно відповідаючи на запитання, виконуючи тести. Оскільки традиційно на заняттях з країнознавства приділяється увага саме “знанням про”, методика робота над цим аспектом не викликає запитань.

На відміну від Аспекту А, робота над іншими аспектами навчання іншомовної культури на заняттях з країнознавства зазвичай не ведеться, а тому потребує особливої уваги. Так, Аспект Б, який охоплює формування моделей поведінки, передбачає створення каталогу соціокультурних умінь і розробку спеціальних вправ для оволодіння ними. Щодо теми “Свята у Сполученому Королівстві”, вважаємо, що до таких умінь можна віднести: уміння привітати зі святом (як усно, так і письмово); уміння підготуватися до святкування (придбати все необхідне для святкування, прикрасити помешкання, скласти традиційне для свята меню, дібрати відповідний одяг); уміння взяти участь у святкуванні (виконати традиційну пісню, вірш, взяти участь у грі або іншій діяльності). Для оволодіння цими вміннями пропонуємо такі завдання:

- Ви плануєте відсвяткувати Різдво в англійському стилі. Розкажіть, як ви прикрасите помешкання. Складіть святкове меню. Запропонуйте розваги.
- Виконайте традиційну новорічну пісню Auld Lang Syne.
- Прорекламуйте віршик до дня Святого Валентина.
- Доберіть відповідний одяг для святкування St Patrick's Day/ Halloween/ Guy Fawkes' Day.
- Інсценізуйте жарт до April Fool's Day.
- Напишіть своєму другу вітальну листівку до свята (на вибір викладача або студентів).
- Складіть діалог, у якому ви вітаєте один одного зі святом (на вибір викладача або студентів).

Деякі з цих завдань заздалегідь виконуються вдома, інші – безпосередньо на занятті. Слід зазначити, що подібні завдання завжди викликають підвищений інтерес студентів, сприяючи таким чином кращому засвоєнню матеріалу, адже, як відомо, шляхом практики че-

<p>Сутність: отримання інформації</p> <ul style="list-style-type: none"> - Яке місто є столицею США? - Спорт у житті американців. <p>Навчальна мета: продемонструвати володіння інформацією.</p> <p>Прийоми/діяльність: культурознавче читання; фільми/відео; записи; реалії (культурні артефакти); розповіді про особистий досвід.</p> <p>Роль викладача: інформатор.</p>	<p>Сутність: уміння</p> <ul style="list-style-type: none"> - Купівля квитків на спортивні змагання, - Уболівання за команду під час футбольної гри. <p>Навчальна мета: продемонструвати здатність (вільне володіння, досвід, упевненість).</p> <p>Прийоми/діяльність: діалоги, рольові ігри, моделювання, практичний досвід.</p> <p>Роль викладача: інструктор або зразок.</p>
<p>Аспект В: Знання чому (знаходження пояснень)</p>	<p>Аспект Г: Знання себе (персоналізація знань)</p>
<p>Сутність: цінності і припущення</p> <ul style="list-style-type: none"> - Чому спорт такий важливий для американців? - Те, що ви робите, це спостереження чи інтерпретація? - Як це співвідноситься з вашою культурою?) <p>Навчальна мета: критичне мислення</p> <ul style="list-style-type: none"> - продемонструвати здатність: робити висновки; узагальнювати; утримуватися від суджень; - допитливість; толерантність; чутливість; емпатія. <p>Прийоми/діяльність:</p> <ul style="list-style-type: none"> - учні інтерпретують і роблять пояснення з приводу згаданої вище діяльності; - порівняння з власною культурою; - опис іншомовної культури; - рефлексивне письмо. <p>Роль викладача: спів-дослідник або керівник.</p>	<p>Сутність: самоусвідомлення</p> <ul style="list-style-type: none"> - яку роль спорт відіграє у вашому житті? <p>Навчальні цілі: за допомогою поведінки/суджень продемонструвати розуміння власних почуттів, цінностей, поглядів, ставлень, і діяти відповідно до них.</p> <p>Прийоми/діяльність:</p> <ul style="list-style-type: none"> - учні аналізують і висловлюються про самих себе; - рефлексивне письмо; - зворотний зв'язок щодо згаданої діяльності. <p>Роль викладача: порадник або керівник.</p>

Як бачимо, автор розглядає навчання культури не лише як отримання інформації про неї, але й оволодіння уміннями застосовувати ці знання у міжкультурній комунікації, здатність розуміти іншомовну і рідну культуру, порівнювати їх. Безперечно, такий підхід є актуальним для будь-якої аудиторії, адже він спрямований на формування усіх складових соціокультурної компетенції.

Розглянемо, яким чином цей підхід можна використовувати у викладанні курсу країнознавства на прикладі вивчення теми “Свята у Сполученому Королівстві Великобританії та Північній Ірландії”.

языков БарГУ по специальностям “Английский язык” + дополнительная специальность: *Немецкий язык* (4 группы), *Технология. Обслуживающий труд* (1 группа), *Информатика* (1 группа). Обучение прошли более 100 студентов второго курса. Обучение проводили два педагога: автор осуществлял чтение лекций, преподаватель Н.С. Макаренко проводил семинарские занятия по дисциплине. Организационный формат имел следующую структуру.

Информационный блок дисциплины представлен тематическими лекциями. Лекции структурированы автором в виде кратких тематических текстов одинакового объема, которые находились в открытом для студентов доступе. Каждая лекция объемом четыре страницы формата А4 (одна страница на каждый из вопросов лекции) разбита, в свою очередь, на четыре четко маркированных параграфа. Общий объем лекции – около 2000 слов. Основные источники информации – аутентичные авторитетные тексты из электронных энциклопедических ресурсов, методически обработанные в соответствии с принципом доступности и посильности для студентов второго курса.

Особенностью “гипертекстуального” структурирования является то, что в каждом параграфе выделены “гиперссылки” – названия, имена, значимые для страноведения словосочетания, предназначенные, прежде всего, для устойчивого запоминания, а также для углубленного и расширенного изучения и проработки к семинарам. Приведем фрагмент подготовленного авторами текста.

1.2. Contributions to human civilization.

1.2.1. In the early 20th century, **a quarter of the world's people and a quarter of the world's land surface** were controlled in some way by Britain. In fact, it was British travelers and explorers who contributed a lot to our knowledge of the world. One can remember the navigator and explorer **Sir Francis Drake**. His famous contemporary was **Sir Walter Raleigh**, also a traveler. Two hundred years later **Captain James Cook**, British explorer and navigator, made his three voyages of exploration in the South Pacific Ocean and the coastal waters of North America. He is best known as the discoverer of the Hawaiian Islands and Australia. Other travelers of note include **David Livingstone**, **Ernest Henry Shackleton** and **Robert Falcon Scott** who reached the South Pole in 1912.

Поточные лекционные занятия сопровождались мультимедийными презентациями, построенными на материале “гиперссылки”. Обучающая функция преподавателя заключалась, главным образом, в том, чтобы *прокомментировать* содержание лекции, используя современные средства визуальной наглядности. При этом педагог имел возможность варьировать форму проведения лекции: один из параграфов студенты могли прочитать и сделать его резюме, по другому параграфу – задать преподавателю вопросы и т.п. В ходе

обучения использовано несколько мини-форматов интерактивного проведения лекции.

Задание к семинару практически не варьировалось в течение всего учебного года: студентам каждой учебной группы предлагалось разработать в микрогруппах (3-4 человека) собственную мультимедийную презентацию по одному из вопросов темы, причем ключевыми понятиями должны были быть “гиперссылки” текста. Все семинары прошли в форме обычных демонстраций студенческих презентаций и их коллективного обсуждения с использованием специально разработанного для этой цели листа оценки.

Метод включенного наблюдения за ходом образовательного процесса и метод отсроченной оценки позволяет сделать некоторые выводы. Уровень заинтересованности студентов в изучении дисциплины “Страноведение” можно оценить как удовлетворительный. Итоги проведения экзамена (2009 г.) показали, что представления студентов об истории, географии и культуре ведущих стран изучаемого языка носили более систематизированный по сравнению с предшествующими годами обучения характер.

Нас интересует степень влияния организационных форм и средств, использованных в процессе преподавания “Страноведения”. С этой целью проведен эксперимент по выявлению *отсроченных* результатов изучения данной дисциплины.

Эксперимент проведен в 2011/2012 учебном году на факультете иностранных языков БарГУ под руководством автора данной статьи. Экспериментальной группой выступили студенты V курса, которые изучали дисциплину “Страноведение” по описанной выше технологии три года назад (96 человек). Контрольной группой являлись студенты IV курса (66 человек), которые изучали дисциплину позже в несколько измененном формате (более традиционный лекционно-семинарский курс). Несмотря на то, что на лекциях использовались мультимедийные средства, педагоги не делали *специального* акцента на стимулирование интереса студентов к самостоятельной поисковой работе.

Эксперимент состоял в одновременном проведении блиц-анкетирования (в целях исключения возможной повторяемости ответов, обсуждения анкетных вопросов до проведения опроса и т.п.). 5-минутный опрос проводился без участия автора и при полном отсутствии инструкций или иных указаний на то, каким образом следует отвечать на поставленные вопросы. Можно предположить, что в результате получен речевой продукт, представляющий собой “остаточный образ дисциплины” в сознании конкретного студента и потока в целом. В блиц-опрос на родном языке включены два вопроса: *В какой степени Вам было интересно изучать дисциплину “Страноведение” на втором курсе и*

Пошук шляхів формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови зазвичай відбувається в межах курсу практики усного і писемного мовлення. Методика її формування у процесі викладання інших фахових курсів, як от – курсу країнознавства, окремо не досліджувалася. Так, залишаються не до кінця розв'язаними питання про те, яким саме аспектам культури і як навчати.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Зважаючи на вищезазначене метою статті є визначити аспекти навчання іншомовної культури на заняттях з країнознавства та запропонувати відповідні вправи.

Виклад основного матеріалу дослідження із повним обґрунтуванням отриманих результатів. Традиційно в процесі вивчення країнознавства студенти слухають курс лекцій, що передбачає ознайомлення з інформацією про країну/и, мови якої/яких вивчається, та відвідують семінари, на яких відтворюють інформацію, отриману на лекціях і з самостійно опрацьованої літератури. У результаті майбутні вчителі повинні оволодіти певною сумою знань про іншомовну культуру. Але з упровадженням в освіту компетентнісного і особистісно зорієнтованого підходів такий результат видається недостатнім, адже соціокультурна компетенція, формування якої є основною метою курсу країнознавства, охоплює не лише сукупність знань про країну, мову якої вивчається, національно-культурні особливості соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови, але й здатність користуватися такими знаннями в процесі спілкування, дотримуючись звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови [1, с. 286]. Тобто, для оволодіння нею недостатньо опанувати фактичний матеріал.

Сучасний підхід до навчання іншомовної культури передбачає оволодіння не лише знаннями, але й іншими складовими соціокультурної компетенції. Планувати цей процес можна, наприклад, на основі чотири-аспектної схеми розробленої П. Мораном (P. Moran) [3], яку наводимо нижче.

Табл. 1

Структура вивчення/навчання культури (за П. Мораном)

Аспект А: Знання про (отримання інформації)	Аспект Б: Знання як (формування моделей поведінки)
---	--

упражнений, направленных для овладения каждым из них.

Ключевые слова: будущий учитель иностранного языка, обучение иноязычной культуре, страноведение.

Khalymon I.

- Candidate of Educational Sciences, an Associate Professor of the department of Applied Linguistics of Nizhyn Mykola Gogol State University

ASPECTS OF TEACHING FOREIGN CULTURE IN THE COURSE OF COUNTRY-STUDIES

The article deals with the problem of formation of the sociocultural competence of a would-be foreign language teacher in the course of country-studies. Considering the four aspects of teaching foreign culture – knowing about (getting information), knowing how (developing behaviours), knowing why (discovering explanations), knowing oneself (personalizing knowledge), the author suggests a complex of exercises directed at mastering each of them.

Keywords: a would-be foreign language teacher, teaching foreign culture, country-studies.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку методики навчання іноземних мов теза про нерозривність навчання мови й культури є незаперечною. Це відображено у формулюванні основної мети навчання іноземних мов у школі, що полягає у формуванні іншомовної комунікативної компетенції, невід'ємною складовою якої є соціокультурна компетенція. Навчати іншомовної культури може лише кваліфікований вчитель, який сам повною мірою володіє соціокультурною компетенцією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема оволодіння іншомовною культурою в процесі навчання іноземної мови останнім часом широко досліджується в працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Однак у більшості наукових праць вона, здебільшого, розглядається у контексті навчання в початковій та основній школі (І.А. Воробйова, І.О. Зимня, О.О. Коломінова, С.Ю. Ніколаєва, Ю.І. Пассов, О.О. Першукова, В.Г. Редько, В.В. Сафонова, Г.Д. Томахін та ін.), а також у немовних та технічних вищих навчальних закладах (Н.Ф. Бориско, Р.О. Гришкова, С.В. Козак, В.М. Топалова та ін.). Вищим педагогічним навчальним закладам у цьому аспекті присвячено роботи В.О. Калініна, Ю.М. Коган, Т.М. Колодько, С.О. Шехавцової.

почему? Кратко опишите страноведческую тему, которая Вас особенно заинтересовала в то время.

Анализ результатов анкетирования проведен методом исчерпания текста. При этом рассматривались не столько прямые оценочные суждения, сколько косвенные показатели отношения студентов к образовательному процессу по дисциплине. Отметим, что из 96 студентов V курса 40 человек указали, что изучать дисциплину интересно благодаря целенаправленному использованию мультимедийных средств (в контрольной группе из 66 студентов получено только 5 подобных ответов). Результаты анкетирования показывают личностную значимость структурирования содержания изучаемой дисциплины на принципах гипертекста.

Таким образом, очевидно, что подобный подход может быть эффективно использован в преподавании данной дисциплины. Это позволяет нам экстраполировать результаты нашего исследования на новые условия обучения. В данном случае, речь идет о ведущем военном вузе Республики Беларусь.

Проблематика преподавания иностранных языков в военных вузах является актуальной для всех стран Восточной Европы. В частности, в России ведется весьма активный поиск путей и способов оптимизации иноязычного образования в военных вузах, о чем свидетельствует ряд исследований, результаты которых опубликованы в последнее десятилетие [см. 1; 2; 4; 8; 10].

Следует отметить, что одним из ведущих способов оптимизации выступает стимулирование креативности в разных формах (это касается как деятельности субъектов образовательного процесса, преподавателей и курсантов, так и условий обучения). Любопытные данные находим в работе, в которой отражены результаты обучения иностранному языку в условиях специально организованной креативной среды военного вуза [2]. В течение трех лет автором работы проводились наблюдения за развитием креативности курсантов одной специальности военного вуза. В результате отмечен рост внутренней познавательной мотивации, устойчивый интерес к творчеству, стремление к личностной самореализации [2, с.365-366]. Иными словами, налицо доказательство того, что креативно-ориентированная образовательная среда оказывает позитивное влияние на развитие личности, делает ее в большей степени способной к межкультурному взаимодействию.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Мы предполагаем, что обучение иностранному языку на базе активно создаваемого иноязычного гипертекстуального пространства может становиться эффективным средством “креативизации” образовательного процесса. Данная гипотеза будет проверена опытным путем в ходе

преподавания англоязычной дисциплины “Страноведение” на одном из факультетов Военной академии Республики Беларусь в 2012/2013 учебном году. Мы используем апробированную технологию преподавания в новых условиях. Предполагаемый результат переноса – повышение качества конечного образовательного продукта не только в плане практических умений, но и в плане проявления креативности курсантов в деятельности учения.

Література

1. Зими́на, Е.В. Обучение курсантов военно-морских вузов иностранному языку в режиме непрерывного образовательного процесса: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Зими́на. – СПб, 2007. – 182 с.
2. Кречетников, К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / К.Г. Кречетников. – Владивосток, 2003. – 407 с.
3. Куриленко, Л.В. Теория и практика индивидуально-личностного развития субъектов учебно-воспитательного процесса инновационных образовательных учреждений: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08, 13.00.01 / Л.В. Куриленко. – Самара, 2001. – 38 с.
4. Лопатухина, Т.А. Текстотрицентрический подход в образовательном пространстве высшей военной школы: на материале иноязычного образования: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Т.А. Лопатухина. – Ставрополь, 2003. – 426 с.
5. Маслов, Ю.В. Современные тенденции в высшем гуманитарном образовании в странах постсоветского региона / Ю.В. Маслов // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 5 (155). Частина I. – Донецьк: ДВНЗ “ДонНТУ”, 2009. – [388 с.] – С. 107-112.
6. Морозов, А.В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.В. Морозов. – М., 2004. – 445 с.
7. Пассов, Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея / Е.И. Пассов. – М.: ГЛЮССА-ПРЕСС, 2006. – 240 с.
8. Сафроненко, О.И. Система и качество языковой подготовки студентов в условиях многоуровневого образования в неязыковых вузах России: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / О.И. Сафроненко. – Ростов-на-Дону, 2006. – 465 с.
9. Трухан, Е.В. Генезис содержания иноязычного образования: терминологический аспект / Е.В. Трухан // Адукацыя і выхаванне. – 2012. – № 6. – С. 61-65.
10. Цибульская, Е.В. Теория и методы профессионального языкового образования морских судоводителей: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Цибульская. – Новосибирск, 2001. – 391 с.

боти в навчальних закладах всіх рівнів, а також бере активну участь у розробці та втіленні в життя відповідних державних програм і заходів щодо їх реалізації.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта в Україні. Нормативна база. – К.: КНТ, 2006. – С.40 – 93.
2. Концепція організаційно-виховної роботи серед студентів // Освіта. – 1998. – 21–28 жовтня. – С.5.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. – 2005. – 485с.
4. Студентське самоврядування як невід’ємна складова демократизації вищої школи. – К.: Знання, 2005. – 55с.

Халимон І.

- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

УДК 378.147:821.111–913

АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ НА ЗАНЯТТЯХ З КРАЇНОЗНАВСТВА

Статтю присвячено проблемі формування соціокультурної компетенції в майбутніх учителів іноземної мови на заняттях з країнознавства. Розглядаючи чотири аспекти навчання іношомовної культури – знання про (отримання інформації), знання як (формування моделей поведінки), знання чому (знаходження пояснень) і знання себе (персоналізація знань), автор пропонує комплекс вправ, спрямованих на оволодіння кожним з них.

Ключові слова: майбутній учитель іноземної мови, навчання іношомовної культури, країнознавство.

Халимон И.

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной лингвистики Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ

Статья посвящена проблеме формирования социокультурной компетенции у будущих учителей иностранного языка на занятиях по страноведению. Рассматривая четыре аспекта обучения иноязычной культуре – знания о (получение информации), знание как (формирование моделей поведения), знание почему (нахождение объяснений) и знание себя (персонализация знаний), автор предлагает комплекс

В університеті проводиться велика кількість різноманітних заходів, а саме: «Містер» і «Міс університету», фестиваль української народної творчості «Всі ми, браття-українці, козацького роду», фестиваль студентського естрадного мистецтва «Університетські зорі», «Дебют першокурсника», «Свято Масляної», ігри закритої ліги КВК та ін.

На базі агробіологічного комплексу університету успішно функціонує єдина серед вищих педагогічних закладів України кінноспортивна школа «Аллюр», де можуть займатися усі бажаючі студенти.

Можна констатувати, що сьогодні у Мелітопольському державному педагогічному університеті для організації дозвілля студентів, розвитку естетичних, професійних, спортивних інтересів створені всі необхідні умови.

Багато уваги приділяється виховній роботі зі студентами за місцем проживання - у студентських гуртожитках №1 і №2. Робота проводиться відповідно до «Плану ідейно-виховних заходів у студентських гуртожитках», які вперше було затверджено у 2003 році. Метою цього було більш активне залучення студентів до організації і проведення заходів сумісно з педагогічними працівниками кафедр університету, які проводять виховну роботу за своєю професійною спрямованістю.

Щодо перспектив у цій роботі слід відмітити такі: удосконалення форм і методів роботи в академічних групах; подальше втілення планів ідейно-виховних заходів в студентських гуртожитках; збільшення гуртків і секцій за професійною спрямованістю; урізноманітнення форм залучення студентів до спортивних занять.

Висновки. Аналіз проблеми пошуку нових підходів до процесу виховання, впровадження нових виховних технологій у вищу освіту дають змогу зробити такі висновки:

1. організація виховної роботи в структурних підрозділах університету потребує постійного вдосконалення, пошуку і приведення в дію нових форм впливу на студентів, відпрацювання нових методик;

2. потрібно активізувати традиційні види діяльності, збереження досягнень минулого. Виховання повинно носити творчий характер, орієнтуючись на проблеми пов'язані із специфікою кожного ВНЗ;

3. надзвичайно важливе завдання адміністрації ВНЗ і органів самоврядування полягає у створенні належних умов для розвитку та задоволення культурних потреб студентів, для їх самореалізації;

4. випускники університету мають бути не просто знаючими спеціалістами, а людьми творчими, духовно багатими із демократичним світобаченням.

Враховуючи вищезазначене, Міністерство освіти і науки України постійно працює над виробленням ефективної стратегії виховної ро-

Медведовська Т.

– к.пед.н., заступник директора Міжгалузевого інституту безперервної освіти Державного вищого начального закладу «Національний гірничий університет»

УДК 378.1**ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

У статті зроблена спроба розкрити суть інтерактивних технологій навчання. Виявлені особливості їх впровадження на сучасному етапі для підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: інноваційні технології, інтерактивні технології, інтерактивне навчання.

Медведовская Т.

– к.пед.н., зам. директора Межотраслевого института непрерывного образования Государственного высшего учебного заведения «Национальный горный университет»

ІНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В статье выполнена попытка раскрыть суть интерактивных технологий обучения. Выявлены особенности их внедрения на современном этапе для подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: инновационные технологии, интерактивные технологии, интерактивное обучение.

Medvedovskaya T.

– Ph.D. in education, Deputy Director Interbranch Institute of Continuing Education of the State higher education institutions «National Mining University»

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A METHOD OF FORMING OF TRAINING STUDENT PERSONALITY: THEORY AND PRACTICE

In this paper an attempt to reveal the essence of interactive learning technologies is made. The features of their implementation at this stage for the training of future specialists.

Keywords: innovative technology, interactive technology, online training.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Актуальне завдання сучасної системи вищої освіти – це підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного не тільки передати знання з певної галузі науки, але й творчо мислити, діяти в нестандартних ситуаціях, працювати в колективі заради спільного результату. Як відомо, сьогодні актуальним є перехід від пасивних форм навчання до активних, творчих. Тому особлива увага звертається на посилення технологічного аспекту підготовки спеціаліста та на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до організації навчального процесу, де студент виконує активну роль суб'єкта пізнавальної діяльності. В даному контексті зростає зацікавленість у інноваційних технологіях навчання, серед яких вагоме місце посідають інтерактивні технології. Впровадження даних технологій у практику роботи вищих закладів освіти постійно потребує теоретичних досліджень, коригування й певних уточнень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Останнім часом зростає зацікавленість науковців і педагогів-практиків інтерактивними технологіями, зокрема їх можливостями для розвитку творчого потенціалу, активізації мислення. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що інтерактивні технології розглядаються в контексті особистісно-орієнтованих технологій. Їх ознаки можна знайти в технології діалогічного навчання, ігрових технологіях, технології організації групової навчальної діяльності. Даному питанню присвячені дослідження К. Баханова, О. Глотова, К. Нор, О. Пехоти, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, Г. П'якової, О. Ярошенко та ін. Як специфічна категорія інтерактивні технології розглядаються В. Гузєвим, М. Кларінім, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. П'яковою та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Мета нашої статті полягає у виявленні специфіки інтерактивних технологій висвітленні досвіду та особливостей їх впровадження на сучасному етапі, визначенні перспектив подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Інтерактивне навчання є певним різновидом активного навчання. Як відомо, процес навчання в активній формі сприяє напруженій розумовій роботі суб'єкта навчання, стимулює самостійність, активність, розвиває творче мислення.

Проблема інтерактивного навчання й зараз активно розробляється в теоретичному та методологічному аспектах. Слово «інтерактив» походить від англійського слова «interact», де «inter» – взаємний, «act» – діяти. За визначенням педагогічного енциклопедичного словника Б. Бім-Бада [4, с.107] інтерактивне навчання – це навчання, яке

Проведення комплексу організаційно-виховних заходів в університеті, які сприяють досягненню цієї мети, складаються з планів кураторів академічних груп, планів кафедр і факультетів. Тобто у виховному процесі задіяні всі підрозділи університету, що робить його більш ефективним.

Основними напрямками виховання в університеті, згідно з концепцією виховної роботи і загально-педагогічних вимог, є виховання правове, навчально-професійне, естетичне і екологічне, виховання здорового способу життя. Виховання поваги до професії здійснюється під час проведення навчальних занять.

З метою формування у студентів почуття відповідальності, колективізму, відповідного психологічного клімату працівники ректорату і деканатів щомісячно проводять наради зі студентським активом, на яких розглядаються питання трудової дисципліни студентів, результати навчання, підіймаються проблеми організації самостійної роботи студентів та її методичного забезпечення, перспективи розвитку застосування кредитно-рейтингової системи в навчальному процесі та ін.

Великий вплив на розвиток студентського самоврядування мають куратори академічних груп. Створений в університеті «Інститут кураторів» спрямовує роботу викладачів на розвиток самостійності, відповідальності, суспільної активності молоді. Традиційними в університеті стали конкурси на «Кращу академічну групу року», «Кращого куратора академічної групи». Саме в тих академічних групах, де куратори сприяють підвищенню ролі студентського самоврядування – найкращі показники в навчальній та науковій роботі. Саме ці групи є найкращими на факультетах. Перспективною є запропонована форма проведення щомісячних відкритих кураторських годин на кожному факультеті. У групах більшість виховних заходів проводиться з ініціативи студентів і за їх участю в організації та проведенні цих заходів. Серед них можна назвати такі: тематичні кураторські години, проведення круглого столу з актуальних проблем сучасності, вечори відпочинку, зустрічей з косметологом, юристом, екскурсійні поїздки, виставки газет та творчих робіт, благодійні акції, коли студенти разом з кураторами відвідують Мелітопольський дитячий притулок і дарують дітям книжки, іграшки.

Організаційно-виховні заходи загальноуніверситетського характеру проводить Центр культури і мистецтв (який має університет) разом з ректоратом, деканатами, профспілковим і студентським комітетами і намагається охопити всі сфери студентського життя у формуванні національної свідомості, фізично і морально здорової особистості. Для організації дозвілля студентів в рамках Центру культури і мистецтв працює 12 гуртків та творчих колективів, в яких займаються 325 студентів.

культуру тощо. Розроблено також національні цільові програми «Освіта (Україна ХХІ століття)», «Молодь – за майбутнє України» та ін.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Водночас, ще не створено завершених універсальних теорій, які можна було б покласти в основу організації виховної роботи у ВНЗ, тому проведення подальших досліджень з метою підвищення ефективності здійснення виховного процесу в умовах вищого навчального закладу є актуальним і необхідним.

Перебудова виховного процесу у вищій школі – важливе і складне завдання, розв'язання якого вимагає, з одного боку, пошуку і введення в дію нових форм та методик організації виховного процесу, а з іншого – активізації традиційних видів діяльності, збереження досягнень минулого.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення питань, пов'язаних з організацією виховної роботи зі студентами у вищих навчальних закладах. Формування національної інтелігенції, сприяння збагаченню і оновленню інтелектуального генофонду нації – завдання, що стоїть перед вищими навчальними закладами.

Досягнення мети виховання можливе лише за умови комплексного підходу і залучення до цієї роботи всього професорсько-викладацького складу ВНЗ, адміністрації, органів студентського самоврядування та громадських об'єднань студентської молоді [4, с.10].

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні необхідність та важливість роботи з молоддю на державному рівні очевидна. Якщо сім'я і школа закладають основи особистості молодшої людини та формують стереотипи її поведінки в майбутньому, то остаточне становлення відбувається саме у студентські роки.

Вищі навчальні заклади за своїм статусом зобов'язані професійно готувати не тільки дипломованих спеціалістів, а й виховувати різнобічно розвинених громадян.

В організації виховної роботи університет керується Конституцією України, загальною декларацією прав людини, Законом України «Про вищу освіту», Указом Президента України «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян» від 27.04.1999р; Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті. На основі цих документів розроблена Концепція виховної роботи в Мелітопольському педагогічному університеті.

Пріоритетним напрямком в її реалізації є формування особистості, яка усвідомлює свою приналежність до українського народу, спрямованої на втілення в життя української національної ідеї, виховання людини демократичного світогляду, яка поважає традиції народів і культур світу, національний, релігійний, мовний вибір кожної людини.

побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, яке є сферою досвіду, що засвоюється.

Українські вчені Л. Пироженко та О. Пометун зазначають, що «суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання» [5, с.9]. М. Кларін визначає інтерактивне навчання як переклад англійського терміну «interactive learning», який означає навчання (стихийне або спеціально організоване), засноване на взаємодії, та навчання, побудоване на взаємодії [3, с.12]. К. Баханов визначає його як навчання, спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності учнів за допомогою організації спілкування між собою, учнів з учителем, між групами, що спрямоване на розв'язання спільної навчальної проблеми [1].

Ми розуміємо інтерактивне навчання як навчання у взаємодії, спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності студентів, що відбувається у формі діалогу між студентами, студентами і викладачем, студентськими міні-групами на засадах співробітництва та співтворчості.

У трактуванні поняття «інтерактивні технології» різними авторами можна помітити певні розбіжності. Наприклад, Л. Пироженко та О. Пометун розглядають інтерактивні технології як окрему групу технологій та протиставляють їх активним технологіям завдяки принципу багатосторонньої комунікації [5, с.8]. Білоруські науковці В. Симоненко та Н. Фомін включають інтерактивні технології до складу активних технологій навчання разом з технологіями проблемного навчання, технологіями навчального співробітництва, ігровими та комп'ютерними технологіями [6, с.83]. Російський вчений В. Гузєєв бере за основу класифікації характер інформаційної взаємодії та визначає три навчальних режими: інтраактивний – коли інформаційні потоки проходять всередині самого учня (самостійна робота), екстраактивний – коли інформаційні потоки циркулюють поза об'єктом навчання або направлені на нього (лекція) та інтерактивний – коли інформаційні потоки є двосторонніми (діалог) [2, с.48].

Звідси, враховуючи визначення поняття «інтерактивні технології» Л. Пироженко та О. Пометун, ми розкриваємо сутність інтерактивних технологій навчання так: інтерактивні технології навчання – це технології, що включають в себе чітко спланований результат навчання, використання окремих інтерактивних методів та прийомів, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості.

Як відомо, інтерактивне навчання принципово відрізняється від традиційного. Інтерактивне навчання сприяє формуванню глибо-

кої внутрішньої мотивації, надає можливості для інтелектуального та творчого розвитку, вияву ініціативи, розвиває комунікативні вміння. Тому використання даного виду навчання є невід'ємною частиною процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Однак, вивчений нами досвід науково-методичних джерел свідчить про причини недостатньо ефективного застосування в сучасних умовах інтерактивних технологій у ВНЗ. Серед причин можна виділити такі: низький рівень активності студентів; відсутність мотивації студентів до участі в інтерактивних вправах; безсистемне використання інтерактивних методів з боку викладачів; недооцінку особистісно-орієнтованого підходу до організації процесу навчання.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, проведений нами аналіз наукових видань щодо застосування інтерактивних технологій у навчанні студентів вищих навчальних закладів дає підстави стверджувати, що сучасні інтерактивні технології потребують більш детального вивчення та більш активного використання у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Література

1. Баханов К.О. Інтерактивне навчання / К.О.Баханов // Історія в школах України. – 1998. – № 2. – С.31–36.
2. Гузев В.В. Методы и организационные формы обучения / В.В. Гузев. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.
3. Кларин М.В. Интерактивное обучение-инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С.12–19.
4. Педагогический энциклопедический словарь / [сост. Бим-Бад Б.М.]. – М., 2002. – 528 с.
5. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
6. Симоненко В.Д. Современные педагогические технологии: уч. пособ. / В.Д.Симоненко, Н.В. Фомин. – Брянск: Издательство БГПУ, 2001. – 395 с.

Новожилова Н.

- доктор технічних наук, професор Балтійської міжнародної академії

УДК 37.046.16

ВИКОРИСТАННЯ «НЕФОРМАЛЬНОЇ» ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ІНФОРМАЦІЇ ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

Розглядається актуальна проблема підготовки візуальної інформації для реалізації дистанційного навчання при викладанні традиційних дисциплін на прикладі навчання страхуванню у вищій школі.

The paper considers the impact of ongoing educational work at the university on the development of students, the problems of educational work in higher education.

Key words: *educational work, the formation of personality, the effectiveness of educational work, education.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Проблема виховання майбутніх фахівців із вищою освітою на сьогоднішній день набуває особливої актуальності. Метою суспільства стає духовне вдосконалення особистості, на що звернено увагу в державних нормативних документах та актах. Закон України «Про вищу освіту» передбачає створення таких умов навчання та виховання, які б забезпечували «можливість інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особи, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості» [1, с.75].

Вищі навчальні заклади працюють на майбутнє. Їхні випускники покликані утверджувати загальнолюдські та національні морально-духовні цінності. Вони мають усвідомлювати, що наукові знання мають сенс лише за умов, коли вони спиратимуться на високий рівень вихованості їх носіїв. Тому важливими напрямками ефективної діяльності вищих навчальних закладів є демократизація, гуманізація навчального процесу, органічне поєднання в ньому національного та загальнолюдського начал [3, с.103].

Студент педагогічного навчального закладу готує себе не лише до навчання дітей, а й до їх виховання. І перш ніж вчити дітей самоствердженню у суспільстві, він має сам навчитися цьому.

Реалізувати завдання виховання особистості студента можливо лише за умови єдності трьох складових освіти – навчання, розвитку і виховання. У діяльності викладача навчання і виховання нероздільні. Тому навчання, освіта – це основний, хоч і не єдиний шлях виховання. Завдання виховання завжди включає в себе завдання організації спеціальної провідної діяльності, яка слугує виховній меті [3, с.114].

Аналіз досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Особлива увага приділяється організації виховної роботи в закладах освіти у Концепції національної системи виховання. Гуманістичний характер виховання передбачає побудову всього його змісту й форм на основі глибокого розуміння вихователем природи вихованця, його індивідуальних рис і можливостей, поваги до особистості дитини, турботи про її гармонійний розвиток [2, с.5].

Важливу роль у регулюванні дитячих, молодіжних, сімейних проблем нині відіграють Закони України «Про освіту», «Про державну допомогу сім'ям з дітьми», Основи законодавства України про охорону здоров'я,

7. Абабілова Н.М. Підготовка конкурентоздатних перекладачів як педагогічна проблема [Електронний ресурс] : Режим доступу до статті : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/89_2/statti/63.pdf.
8. Кротова О.І. До питання професійної етики перекладача [Електронний ресурс] : Режим доступу до статті : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N124/N124p064-070.pdf.
9. Wszystko o Tłumaczeniu. Nabywanie i utrata prawa do wykonywania zawodu tłumacza przysięgłego [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://wszystkootlumaczeniu.blogspot.com/>

Фефілова Т.

- старший викладач кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

УДК 378.13. 032

ВИХОВНА РОБОТА У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглядаються питання впливу виховної роботи, яка проводиться у ВНЗ, на розвиток студентів, проблеми виховної роботи у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: виховна робота, формування особистості, ефективність виховної роботи, освіта.

Фефилова Т.

- старший преподаватель кафедры начального образования Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассмотрены вопросы влияния проводимой в вузе воспитательной работы на развитие студентов, проблемы воспитательной работы в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: воспитательная работа, формирование личности, эффективность воспитательной работы, образование.

Fefilova T.

- senior lecturer in primary education Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnitsky

EDUCATIONAL WORK IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY AS A COMPONENT OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS

При підготовці навчальної інформації та створення презентації необхідно враховувати, що сучасна студентська аудиторія має великий досвід роботи з комп'ютером і сформувалося специфічне «коміксове» сприйняття інформації. Дистанційне навчання вимагає подання візуальної інформації максимально наближеною до форм найбільш придатним для студентської аудиторії, при цьому, не має змінюватися зміст матеріалу.

Ключові слова: дистанційне навчання, неформальне навчання, інформація.

Новожилова Н.

- доктор технических наук, профессор Балтийской международной академии

УДК 37.046.16

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «НЕФОРМАЛЬНОЙ» ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Рассматривается актуальная проблема подготовки визуальной информации для реализации дистанционного обучения при преподавании традиционных дисциплин на примере обучения страхованию в высшей школе. При подготовке учебной информации и создания презентаций необходимо учитывать, что современная студенческая аудитория имеет обширный опыт работы с компьютером и сформировалось специфическое «комиксовое» восприятие информации. Дистанционное обучение требует использования представления визуальной информации максимально приближенной к формам предпочтительным для студенческой аудитории, при этом, не должно меняться содержания материала.

Ключевые слова: дистанционное обучение, неформальное обучение, информация.

Novozhilova N.

- Doctor of Engineering Science, Associate Professor
Baltic International Academy Latvia, Riga

USE OF “NON-FORMAL” VISUALIZATION OF INFORMATION IN DISTANT LEARNING

An urgent problem of the visual information preparing for realization of a distant learning during teaching of the traditional disciplines by the example of the insurance learning in the higher school is being considered. During a preparation of the study information and creation of presentations it is necessary to take into account that a modern student audience has a wide operational computer experience and it has a specific “comic” perception of information. A distant learning demands a use presentation of the visual information approximated at maximum to

the forms preferred for the student audience, at that, a content of a material should not be changed.

Key words: *learning, distant, information, non-formal visualization.*

На современном этапе невозможно не учитывать, что в процессе обучения используются все формы обучения: очное, заочное и дистанционное. При подготовке учебной информации для контактных лекций или для дистанционного обучения (например, для Moodle или аналогичных систем) при создании презентаций необходимо учитывать, что современная студенческая аудитория имеет обширный опыт работы с компьютером [1]. Сформировалось у студентов специфическое «комиксовое» восприятие информации, а это непосредственно отражается на их достаточно «трафаретном» и «сжатом» прочтении информации. Преподаватель чаще всего традиционно подает материал, что предполагает не достаточно эффективное усвоение материала. Применение инновационной методики В.Ф. Шаталова с использованием опорных конспектов, позволяет устранить трудности освоения лекционного материала и повысить уровень усвоения подаваемой информации [2].

Рассмотрим отдельные аспекты «неформального» преподавания страхования в высшей школе. На современном унифицированном страховом пространстве актуально обучение необходимым единым базовым понятийным представлениям о принципах страхования. Осознанный и грамотный подход к страхованию может облегчить пользование страховой защитой. Для обучения необходимо применить такую технологию представления и освоения знаний, чтобы достаточный и единый «страховой минимум» был освоен каждым студентом. Цель обучения будут достигнута в кратчайшие сроки и с максимальным результатом, если использовать современные методики обучения, в частности применить инновационные дидактические методы В. Шаталова [2].

Задачи обучения страхованию состоят в том, чтобы помочь студентам освоить базовые экономические, технические, организационные и правовые механизмы, при помощи которых строится и реализуется сложная система страховых отношений. Для успешного решения поставленных задач необходимо, наряду с прочими условиями, создание широкой системы страхового образования и доходчивой пропаганды значения страхования [3].

Студент после освоения определенного объема знаний должен осознать потребность в страховой защите законных имущественных интересов предпринимателя.

Студенты нестраховых специальностей в своей будущей работе могут вынужденно или добровольно вступать в контакты со

2. **Точність та повнота.** Перекладач зобов'язаний здійснювати повний та точний переклад, не допускаючи змін, додавань або опущень вихідної інформації.

3. **Неупередженість.** Перекладач зобов'язаний бути неупередженим і об'єктивним та утримуватись від власних поглядів.

4. **Безкорисливість, або Відсутність зацікавленості.** Перекладач не може прагнути отримати особисту користь з інформації, носієм якої він є.

5. **Професійна ввічливість.** Перекладач зобов'язаний зберігати професійну гідність, бути ввічливим та виконувати розпорядження замовника.

6. **Професійний розвиток.** Перекладач зобов'язаний постійно вдосконалювати свої знання та вміння шляхом самоосвіти, навчання та спілкування з колегами.

Шляхом узагальнення та порівняльного аналізу з перерахованих вище правил професійної етики перекладача можна виділити ті ж самі компоненти, які ми виявили на основі аналізу досліджень вітчизняних науковців. Правило безпристрасності та безкорисливості співзвучні з нейтральністю позиції, яку займає перекладач під час виконання своїх професійних обов'язків. Професійна ввічливість є складовою професійного етикету.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищезгадане та додавши правило колегіальності, ми отримуємо такі принципи професійної етики перекладача: конфіденційність, точність та повнота, нейтралітет, етикет, колегіальність, самовдосконалення, які, на наш погляд, складатимуть нормативну базу професійної етики перекладача. Подальші розвідки у царині запропонованого напрямку можуть стосуватись особливостей етики перекладача у вузькоспеціальних галузях.

Література

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И.С. Алексеева. – СПб. : Издательство «Союз», 2004. – 288 с.
2. Етика: Навч. посібник / В.О. Лозовий, М.І. Панов, О.А. Стасевська та ін. ; [за ред. В.О. Лозового]. – К. : Юринком Інтер, 2007. – 224 с.
3. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства. / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 288 с.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
5. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика : Учебное пособие / Т.В. Мишаткина. – Ростов н/Д : Феникс; Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 304 с.
6. Чужакин А.П. Мир перевода-1. Introduction to Interpreting / Чужакин А.П., Палаженко П.Р. – М. : «Р. Валент», 2004. – 224 с.

тексту. Перекладач не зобов'язаний перекладати мовні одиниці, що зустрічаються у тексті іншою мовою (напр., німецькою, італійською і т. ін.). Дві вимоги до оформлення тексту є обов'язковими: передача графічної інформації, яка супроводжує вербальну, та вказування сторінок оригіналу.

Як ми бачимо, етичний кодекс перекладача носить інструктивний характер і приписує те, що можна робити і чого не можна. На основі цих правил можна вивести конкретні науково обґрунтовані принципи, що складатимуть зміст етичних знань, вмінь, навичок та особистих якостей і увійдуть до етичної компетентності перекладача.

Зіставивши пункти професійної етики перекладача за І.С. Алексеевою та за А.П. Чужакіним і П.Р. Палажченко, ми виділили центральні принципи, що будуть внесені до етичної компетентності як її компоненти. Це, насамперед, обов'язок перекладача зберігати *конфіденційність* інформації, носієм якої він стає. Вищезгадані теоретики вказують також на важливість утримання від висловлювання власних позицій, тобто мова йде про *нейтральність* перекладача до тексту. Дотримання правил пристойності, про які згадують дослідники, коректність, ввічливість, охайність, пунктуальність тощо передбачає володіння *етикетом*.

Прагнення перекладача до вдосконалення всіх професійних компетенцій також є частиною його етичної діяльності. Це такі базові компетенції, як соціокультурна, яка виявляється у повазі та толерантності до учасників комунікації; мовна, яка передбачає постійне опанування специфічною термінологією з певної галузі науки і техніки; предметна (фонова), до якої входить ознайомлення перекладача з найважливішими поняттями певної галузі науки і техніки. Це передбачає стеження за розвитком науки, систематичне читання літератури з певної галузі знань. Опанування переліченими компетенціями реалізується за умови неперервного інтелектуального та фізичного *самовдосконалення* перекладача.

Повага до тексту оригіналу, його відповідне оформлення, передача всіх частин інформації, усвідомлення перекладачем відповідальності за якість своєї роботи зумовлюють *повноту та точність* перекладу.

До перелічених принципів професійної етики перекладача включимо й принцип солідарності з колегами, або *колегіальність*.

У зарубіжній науковій літературі досліджувана нами проблематика також не розроблена. Інформація про етичний кодекс перекладача обмежується Інтернет-сайтами компаній, що надають перекладацькі послуги. Правила професійної етики перекладача, представлені цими ресурсами, у системному вигляді ми подаємо нижче.

1. *Конфіденційність*. Перекладач зобов'язаний зберігати таємницю щодо інформації, яку він отримує під час своєї роботи.

страховими обществами и обучение должно быть построено так, чтобы выпускники знали:

- основную терминологию и базовые принципы страхования;
- умели читать и понимать содержание страховых документов;
- какие виды страховых продуктов предлагаются на страховом рынке;
- особенности страхования наиболее востребованных видов страхования;
- как обеспечивается правовая защита потребителей страховых услуг;
- по каким критериям выбрать страховую фирму;
- какие вопросы «необходимо» задать страховщику.

Для оптимального изложения учебной информации на современном этапе достаточно эффективна инновационная методика Шаталова В.Ф. [2]. Шаталов В.Ф. – педагог, который разработал многоуровневую систему эффективного обучения, включающую технику представления (опорные конспекты), ускорения усвоения и закрепления материала программ. Своими работами он вскрыл огромные резервы методики обучения. Изобрел несколько важнейших психолого-дидактических методологических приемов (максимально эффективное использование времени обучения, «опорные конспекты» и проч.). Дидактика – это часть педагогической науки, раскрывающая в наиболее общем виде теоретические основы обучения и образования. В дидактике сформулированы и выражены эти основы в виде закономерностей и принципов обучения, задач и содержания образования, форм и методов преподавания, стимулирования и контроля практически для всех систем обучения. Эти наиболее общие положения имеют отношение, стало быть, и к производственно-экономическому обучению. Важнейшей составной частью дидактики являются принципы обучения. Это основные руководящие положения, отражающие закономерности педагогического процесса и ориентирующие преподавателя на эффективную организацию учебы, оптимальное применение в ней форм, методов и средств обучения слушателей, на целесообразный отбор содержания занятий. К числу общедидактических принципов обучения, которые распространяются и на дистанционное обучение, относятся следующие:

- систематичность, последовательность, преемственность – обеспечиваются продуманной взаимосвязью и зависимостью учебных предметов, логикой их следования друг за другом и рядом с другими, повышением уровня проблемности в содержании дисциплин по мере продвижения от одной системы обучения к другой, от одного типа учебного заведения к другому;
- доступность обучения – определяется уровнем познавательных возможностей обучаемых, необходимостью орга-

низации процесса учения слушателей в “зоне их ближайшего умственного развития”, когда уровень обучения ощутимо высок, но для обучаемых достижим;

- наглядность обучения – обеспечивается включением в учебную деятельность различных видов восприятия информации, памяти, типов мышления и т. п.;
- оптимальное сочетание словесных, наглядных, практических, репродуктивных и проблемных методов обучения – зависит от условий обучения, уровня подготовки обучаемых и педагогического мастерства преподавателя;
- рациональное сочетание групповых и индивидуальных форм обучения – достигается умелым чередованием коллективной учебно-воспитательной работы (сразу со всей группой обучаемых) и непосредственного воздействия на одного из обучаемых;
- сознательность, активность, самостоятельность обучения – достигаются повышением ответственности обучаемых за результаты своей учебы и их раскрепощенностью в процессе познавательной, трудовой и игровой деятельности;
- прочность, осознанность и действенность знаний и умений – обеспечиваются творческим отношением к учебно-воспитательному процессу как со стороны преподавателя, так и обучаемых.

Методы обучения – это способы организации взаимосвязанной деятельности педагога и обучаемых в целях формирования знаний, навыков, умений, профессиональных, политических и нравственных качеств, необходимых для успешного выполнения производственных задач. Основой методики Шаталова В.Ф. является представление учебного материала в виде опорных сигналов [2]. Опорный сигнал может быть, например, буква в слове. Если бы буква существовала сама по себе, независимо от всех остальных, то тогда бы ее следовало назвать просто сигналом. Составляя слово, мы опираемся на каждую уже написанную букву и на все вместе. Буква – опора. Буква – сигнал. Дистанционное обучение требует большей структурности, четкости и «яркости» предлагаемом лекционном материале.

Пример 1. Для освоения первичных знаний по страхованию необходимо понимание кем являются страховщик и страхователь в страховых отношениях. Практика показывает, что для основной массы студентов это затруднительно, но если в слове «страховщик» выбрать в качестве опорной буквы «к», то можно применить ассоциацию – «компания», а в слове «страхователь» – букву «л», то применяется ассоциация – лица юридические и физические. Можно проиллюстрировать рисунком. Понятность терминов закрепляется в правильном значении. Студенческая аудитория легче, но уже после первой трактовки, воспринимает следующий вариант (со смехом и юмором): в слове «страхователь» – букву «л» трактуется – «лох»,

контакті з людьми, від перекладача передусім вимагається дотримання норм етики ділового спілкування. Це означає, що перекладач повинен повною мірою володіти вмінням поводити себе, бути вихованою людиною, тобто відчувати та виявляти повагу до інших людей. Письмовий перекладач чесно, повно та точно передає зміст інформації, виявляючи вищий ступінь сумлінності у ставленні до своєї роботи.

Правила професійної етики перекладача вимагають детального наукового аналізу, який би дозволив створити чітку структуру морального кодексу перекладача, розмежувавши принципи та морально-особистісні якості, що потрібні для їхнього виконання. Застосувавши логічний аналіз, на основі виділених А.П. Чужакінім та П.Р. Палажченком правил морального кодексу перекладача [6], ми пропонуємо виділити такі професійно-значущі *компоненти професійної етики перекладача*: конфіденційність, етикет, об'єктивність, корпоративна солідарність, колегіальність, самовдосконалення. Ці принципи реалізуються через низку морально-особистісних якостей: чесність, коректність, ввічливість, відповідальність, пунктуальність, стриманість, охайність, чуйність, щедрість тощо.

Слушне зауваження з приводу професійної етики перекладача робить І.С. Алексеева [1, С.16-17], кажучи про те, що уявлення про моральний кодекс перекладача у світовій практиці давно вже склалися. Відповідно до цього кодексу перекладач: 1) є транслятором інформації; 2) виявляє повагу до тексту; 3) завжди прагне передати інваріант вихідного тексту; 4) при наділенні його дипломатичними повноваженнями має право відійти від точності вихідного тексту, але не зобов'язаний захищати інтереси жодної зі сторін; 5) не має право втручатися у стосунки сторін та висловлювати власних думок щодо змісту тексту; 6) зобов'язаний зберігати конфіденційність стосовно змісту матеріалу, що перекладений ним; 7) зобов'язаний забезпечувати високий рівень компетентності у сферах мови оригіналу, мови перекладу, техніки перекладу та тематики тексту; 8) має право вимагати всіх умов, необхідних для забезпечення високого рівня перекладацької компетентності; 9) несе відповідальність за якість перекладу. Крім того, до переліченого І.С. Алексеева включає вимоги ситуативної поведінки, тобто дотримання правил пристойності. Додається сюди також ще один важливий пункт – догляд за власним фізичним та психологічним здоров'ям, адже лише за умови відсутності зовнішніх та внутрішніх подразників може бути досягнутий високий рівень надійності перекладача як транслятора інформації.

Від письмового перекладача професійна етика вимагає дотримання правил підходу до складу тексту і правил його оформлення. Етика поводження з текстом приписує перекладати з іноземної мови або – рідше – іноземною мовою всі мовні одиниці оригінального

свої професійної діяльності. Етика міжособистісних стосунків базується на категорії обов'язку – ставленні особистості до суспільства та окремих її членів.

Професійна етика розглядає три види обов'язку спеціаліста: стосовно інших осіб, себе та структури, в якій він працює. Стосовно учасників комунікації перекладач повинен дотримуватися таких принципів: виконувати правила усного спілкування, поважати свободу особистості клієнта і не ображати його гідності. Крім того, перекладач повинен виявляти толерантність, зберігати конфіденційність, ставитися відповідально до своїх обов'язків. Ставлення перекладача до інших осіб включає й систему стосунків «перекладач-перекладач». Моральним обов'язком перекладача є принцип солідарності із своїми колегами, який включає як надання практичної допомоги у вигляді консультацій, так і підтримку у пошуку замовників. Некоректне ставлення до своїх колег може призводити до конфліктів та небажаних наслідків.

Щодо професійних обов'язків перед самим собою, то тут діють такі етичні принципи: самокритичність (перекладач заявляє про свої помилки і виправляє їх); самоосвіта (перекладач постійно підвищує свій професійний рівень); принциповість (перекладач відмовляється перекладати за наявності чинників, що суперечать його моральним переконанням); підтримка власного фізичного та психологічного здоров'я.

І, нарешті, стосовно організації-роботодавця перекладач повинен: виконувати внутрішні правила та розпорядок; сприяти підвищенню високопрофесійного та високоморального іміджу фірми/установи.

На нашу думку, специфіка перекладацької діяльності диктує виділення ще одного виду ставлень, а саме ставлення до предмету своєї праці, тобто тексту, що може бути представлений у письмовій або усній формі. У цьому контексті від перекладача вимагається повага до тексту, увага, ретельність до вихідного тексту, а також точність і повнота під час створення тексту перекладу.

Перелічені види ставлень з принципами є професійними обов'язками перекладача й їхнє неусвідомлення становить небезпеку для оточуючих, завдає шкоди суспільству і може врешті-решт призвести до деградації самої особистості.

Слід відмітити, що етичний кодекс спеціаліста конкретизує загальні принципи, встановлені професійною етикою. Таким принципом може служити положення В.Н. Комісарова: «Користувачі послугами перекладача розраховують на його об'єктивність та надійність. Не маючи доступу до оригіналу, вони на віру сприймають встановлену перекладачем еквівалентність перекладу оригіналу» [4, с. 335].

Дотримання етичних норм у ситуації перекладу суттєво впливає на його результат. Оскільки усний переклад – це робота у прямому

якого «кинул» страховщик (жаргонизм, називає наївного, простодушного человека. Лохами також називають обманутих мошенниками людьми). «Страховщик» в качестве опорной буквы выбирается «к», то можно применить ассоциацию – «кидала» (конечно, воспринимать надо с юмором). Данный прием «работает» в любой аудитории.

Опорные сигналы – это не только буквы, но и слоги, и слова, цифры и числа, формулы и правила и т.д. В памяти каждого современного человека хранятся миллионы опорных сигналов, помогающих ему восстанавливать при необходимости усвоенную информацию. Известны и специальные мнемонические приемы, своеобразные опорные сигналы, которые придуманы для того, чтобы облегчить запоминание. Информацию можно закодировать и более экономным способом, например с помощью аббревиатур. Неожиданность и экономность – принципы, на которых строятся опорные сигналы. Но есть еще и другие. Среди них – принцип ассоциации. Каждый из этих сигналов несет в себе обильную информацию и, самое главное, помогает восстановить (высветить!) ее содержание. Запоминается же он на всю жизнь.

Пример 2. При страховании имущества необходимо понимать принципы, которые применяются при определении размера возмещения и их непосредственную связь с условиями страхования. В книгах по страхованию – это довольно большой текстовый материал, в законе «О договоре страхования» текст представлен более лаконично, но как показывает практический опыт, и первый, и второй варианты трудны для понимания студентам.

Етап 1. Текстовое представление материала для изучения.

Етап 2. Формализованное представление.

Етап 3. Отображение в виде серии рисунков (не представляется из-за ограниченного объема статьи).

Етап 4. Формирование опорных сигналов (из-за ограничения в объеме рисунки не представляются).

Оптимальное изложение учебной информации требует активизировать механизм понимания и использовать:

- навыки графической схематизации текста;
- ассоциации;
- наглядные образы;
- преобразованную информацию:
 - «опорные» сигналы;
 - «опорные» конспекты.

Метод предлагает многоуровневую систему эффективного обучения, включающую технику представления (опорные конспекты), ускорения усвоения и закрепления материала лекции. Активизация освоения лекционного материала при дистан-

ціонном обученні базується на використанні існуючих резервів данної методики навчання. Освоєння найскладніших розділів можна полегшити, скоротити час на навчання і забезпечити достаточний рівень освоєння матеріалу у всіх студентів. Діється спроба вирішити одну з найскладніших задач – виховати не пасивного споживача готових знань, а їх «добувача», т. є. студента, здатного і вміючого самостійно вчитися. Непредбаченість і «економність» в представленні інформації – принципи, на яких будуються опорні конспекти. В навчанні активно використовуються принципи асоціацій. Адаптація автором методу В. Ф. Шаталова в вищій школі і результати практики викладання страхування підтверджують обґрунтованість застосування даного підходу і необхідність його подальшого розвитку.

Сучасне навчання передбачає конструктивну переробку традиційної подачі інформації студентській аудиторії. Для навчання вимагається використання «неформального» представлення візуальної інформації максимально наближеної до формам переважним для студентської аудиторії, при цьому, не повинно змінюватися зміст матеріалу. Саме ця система може найбільш адекватно і гнучко реагувати на потреби студентів. Автор має достатній позитивний досвід при викладанні страхування з використанням «неформальних» презентацій. Організація сучасного навчання традиційно базується на принципах науковості, системності і систематичності, активності, принципах розвиваючого навчання, наглядності, диференціації і індивідуалізації навчання і пр. Основні принципи залишаються незмінними, але відрізняються їх реалізація, яка обумовлена специфікою наявності «неформальних» форм навчання, можливостями інформаційної середовища і послугами Інтернету.

Література

1. Неудахіна Н. А. О можливостях застосування технологій візуалізації навчальної інформації в університеті / Н. А. Неудахіна // Ползуновський альманах. – 2002. – № 3-4. – С. 115-121.
2. Шаталов В. Ф. Соцветіє талантів / В. Ф. Шаталов. – М.: ГУП ЦРП «Москва - Санкт-Петербург», 2001. – 380 с.
3. Гомелля В. Б. Страхування: навч. посібник / В. Б. Гомелля. – 2-е изд. перераб. і доп. – М.: Маркет ДС, 2006. – 488 с. (Університетська серія).

Гідність – категорія етики, яка означає особливе моральне ставлення особистості до самої себе і ставлення до неї з боку суспільства; це форма самоствердження людини. Розуміння честі людини пов'язується з її моральними заслугами, соціальним станом та родом діяльності. Честь змушує спеціаліста дбати про власну репутацію та престиж своєї професії.

Гуманізм – принцип світобачення, в тому числі моральності, що означає визнання людини найвищою цінністю, віру в людину, його здатність до самовдосконалення, вимогу свободи і захисту гідності особистості, ідею про право людини на щастя, про те, що задоволення потреб та інтересів особистості має бути кінцевою метою суспільства.

Перелічені категорії етики одночасно репрезентують найвищий рівень духовних цінностей, що виконують своє призначення за наявності у людини позитивних моральних якостей, або чеснот, як от: альтруїзм, співчуття, милосердя, мужність, віра, вимогливість, мудрість, чесність, чутливість, стриманість, самокритичність і т. ін.

Для перекладацької діяльності справедливі всі основні поняття моральної свідомості, однак окремі з них відображають такі аспекти перекладацьких бачень, діяльності та ставлень, що дозволяють виділити перекладацьку етику у відносно самостійний розділ професійної етики. Серед цих етичних категорій – професійний перекладацький обов'язок, кодекс честі перекладача, професійна відповідальність, надійність.

Підкреслимо, що професійна етика передбачає дотримання, у першу чергу, загальнолюдських моральних норм і принципів, що розкриваються через поняття моральної свідомості. Загальнолюдські моральні цінності слугують основою для формування специфічних професійно-моральних якостей. Так з'являються специфічні норми поведінки для певних видів професійної діяльності, що називаються професійними кодексами.

Професія перекладача належить до таких видів діяльності, наслідки та процеси якої можуть впливати на життя та долі людей, відтак, потрібно, щоб питання професійної етики посіли належне місце у системі фахової підготовки майбутніх перекладачів. Враховуючи гуманістичну орієнтацію професії перекладача, підсилюються її моральні чинники, що обумовлює потребу у розробці власного морального кодексу.

Моральний кодекс є однією з особливостей професійної етики, до яких також входять вищі моральні цінності, серед яких виділяють професійний обов'язок та відповідальність [5, С. 7-10], при цьому моральний кодекс відноситься до спеціально-професійних норм та цінностей.

Критерієм для виділення принципів професійної етики перекладача слугує система стосунків, в які потрапляє перекладач під час

виділити стосунки: перекладач-замовник, перекладач-перекладач, перекладач-організація.

На базі професійних стосунків розробляють специфічні моральні норми та принципи того чи того спеціаліста. Етичний кодекс перекладача традиційно включає принципи конфіденційності, точності, нейтральності тощо.

Розробка професійної етики певного виду діяльності є ознакою її гуманізації, так як етичні норми та принципи покликані забезпечити моральний характер професійних взаємовідносин. Професійна етика сприяє виробленню у працівника здатності до максимальної моральної орієнтації. Основою складання загальних та специфічних принципів і норм професійної етики слугують такі поняття моральної свідомості, як «добро», «справедливість», «обов'язок», «відповідальність», «совість», «гідність і честь», «гуманізм», що відображають найсуттєвіші елементи моралі. Розкриємо кожне з цих понять.

Добро – категорія етики, яка об'єднує все, що має позитивне моральне значення. До позитивних моральних якостей входять чесність, гуманність, мужність, безкорисливість, вірність тощо.

Справедливість у загальному розумінні виходить із визнання рівності між всіма людьми. У професійній етиці перекладача ця категорія знаходить вираження у принципі толерантності до учасників комунікації.

Обов'язок – одна із основних категорій етики, що означає ставлення особистості до суспільства і перетворення загальних вимог моральності на особисте завдання. Це сукупність моральних зобов'язань перед суспільством та окремими його членами. Найголовнішим обов'язком перекладача, враховуючи суспільне призначення його професії, є успішне виконання своїх функцій посередника у спілкуванні між людьми відмінних мов і культур.

Відповідальність – усвідомлення особистістю відповідності результатів своїх дій поставленим цілям, змісту прийнятих у суспільстві моральних норм. Якщо ця відповідність дотримується, то у людини з'являється відчуття виконаного обов'язку. В етиці перекладача відповідальність є чи не найцентральнішим поняттям моральної свідомості. Адже перекладач «несе повну відповідальність за якість своєї роботи, за моральний і матеріальний збиток, що може стати результатом його несумлінності» [4, с. 335]. Таким чином, перекладацька діяльність пов'язана з правовою та моральною відповідальністю спеціаліста.

Совість – суб'єктивне усвідомлення особистістю свого обов'язку і відповідальності перед суспільством і самим собою. Вона характеризує здатність індивіда здійснювати моральний самоконтроль. Дотримання самих принципів професійної етики є питанням совісті людини.

Плахотнік О.

- доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)

Плахотнік О.

- кандидат юридичних наук, асистент кафедри правосуддя Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)

УДК УДК 378.2(477)

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Реформування національної системи освіти, що відбувається зараз в Україні, визначається масштабністю і радикальністю змін. Суть полягає в переході системи освіти на якісно новий рівень функціонування із зміною парадигмальних основ свого розвитку. Орієнтація вимог до рівня підготовки випускників вищих навчальних закладів на компетентнісний підхід припускає інше структурування змісту й організації освітнього процесу. В якості центрального, «вузлового» поняття відновлення змісту освіти виступає поняття «компетентність».

Ключові слова: *компетентність, компетентнісний підхід, адитивний підхід, трансформаційний підхід, дійовий підхід, навчальна програма, проектування, освітні стратегії, освітній результат, цілісна система оцінювання.*

Плахотнік О.

- доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедры педагогического Киевского национального университета имени Тараса Шевченко (Киев, Украина)

Плахотнік О.

- кандидат юридических наук, ассистент кафедры правосудия Киевского национального университета имени Тараса Шевченко (Киев, Украина)

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ВІСШІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПІДХОДУ

Реформирование национальной системы образования, что происходит сейчас в Украине, определяется масштабностью и радикальностью изменений. Суть заключается в переходе системы образования на качественно новый уровень функционирования с изменением парадигмальных основ своего развития. Ориентация требований

к уровню подготовки выпускников высших учебных заведений на компетентностный подход предполагает другое структурирование содержания и организации образовательного процесса. В качестве центрального, «узлового» понятия обновления содержания образования выступает понятие «компетентность»

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, адитивный подход, трансформационный подход, деятельностный подход, учебная программа, проектирование, образовательные стратегии, образовательный результат, целостная система оценивания.

Plakhotnik O.

- Doctor of Pedagogy. Professor of chair, Kievan national university of the name of Tarasa Shevchenko (Kiev, Ukraine)

Plakhotnik O.

- candidate of legal sciences, assistant of the Kievan national university of the name of Tarasa Shevchenko (Kiev, Ukraine)

MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER SCHOOLS ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH

The reform of the national education system, which is happening now in Ukraine, is determined by the scale and radical change. The point is to move education to a new level of functioning with a change in paradigm bases of its development. Orientation of requirements for the training of university graduates in the competence-based approach involves a different structuring of the content and organization of the educational process. As a central "hub" concept of updating of the content of education supports the concept of "competence"

Keywords: competence, competence-based approach, aditive approach, transformational approach, activity approach, curriculum, projecting, educational strategics, educational results, a complete system evaluation.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Реформування національної системи освіти відіграє велику роль у перебудовних процесах, що відбуваються зараз в Україні, визначається масштабною і радикальністю змін. Суть полягає не в удосконаленні тих чи інших напрямків освітньої практики, а в переході системи освіти на якісно новий рівень функціонування із зміною парадигмальних основ свого розвитку. Від стану справ у національній системі освіти значною мірою залежить успіх всього процесу соціальної модернізації та державотворення в Укра-

ристики перекладача, залишаються поза увагою. Саме тому предметом нашої наукової розвідки буде *професійна етика перекладача*.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аспектам навчання перекладачів і підготовки перекладачів приділяли увагу багато вітчизняних, європейських та американських дослідників, з-поміж них: І. С. Алексєєва, Б. В. Беляєва, І. О. Зимня, І. В. Корунець, Л. К. Латишев, Р. К. Міньяр-Белоручев, С. Р. Поршнева, Я. Й. Рецкер, І. І. Халєєва, А. Д. Швейцер, К. Гердінг-Салас, П. Ньюмарк та ін. Кожен з авторів певним чином торкався теми особистості перекладача, були спроби описати професійно важливі якості перекладача (ПВЯ), професійну майстерність перекладача, а також проаналізувати морально-етичний компонент як складову фахової компетентності перекладача. Варто відмітити, що наразі питання професійної етики перекладача піднімає О. І. Кретова [8], дотично торкається цієї тематики Н. М. Абабілова [7], описуючи особливості підготовки конкурентоздатних перекладачів, кодекси галузевих перекладачів, як от присяжних, розробляють польські дослідники [9], в Україні діє Кодекс професійної етики, прийнятий «Асоціацією перекладачів України» і т. ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Професійні етики знаходять відображення у кодексах спеціаліста. Свої етичні кодекси мають передусім ті професії, представники яких тісно пов'язані у своїй діяльності з іншими людьми. Вони стають неодмінним компонентом професійної компетентності спеціаліста [2; 3; 5].

Завдання професійної етики полягає в тому, щоб вивчити складовий процес відзеркалення професійних стосунків у моральній свідомості, у морально-професійних нормах, провести чітку межу між морально-професійними явищами і явищами професійної майстерності, вивчити суспільні завдання, цілі професії і їх значущість у соціальному прогресі, саме цим сприяючи їх успішному виконанню [2, с. 201]. Важливим предметом вивчення професійної етики є моральні якості спеціаліста, що забезпечують найкраще виконання професійного обов'язку [3, с. 137].

Загальні етичні норми визначаються професійними стосунками, в які потрапляє спеціаліст. В залежності від їхніх видів виділяють типові ситуації професійної діяльності, до якої людина залучається зі своїм суб'єктивним світом почуттів, переживань, прагнень, переконань, моральних оцінок. До системи професійно-моральних стосунків відносять: а) ставлення спеціаліста до об'єкта своєї праці; б) стосунки спеціаліста з колегами; в) ставлення спеціаліста до суспільства [2, с. 197]. На цій підставі, в етиці перекладача можна

Семигінівська Т.

- старший викладач кафедри англійської філології і перекладу
Національного авіаційного університету, м. Київ

УДК 378.147

ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ПЕРЕКЛАДАЧА

У статті розглядаються питання професійної етики перекладача, зокрема морально-етичні принципи та норми. Зроблена спроба виділити компоненти професійної етики перекладача та виокремити центральні принципи етичної компетентності перекладача.

Ключові слова: професійна етика, морально-етичні норми, етична компетентність перекладача.

Семигиневская Т.

- старший преподаватель кафедры английской филологии и перевода Национального авиационного университета, г. Киев.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА ПЕРЕВОДЧИКА

Статья посвящена вопросам профессиональной этики переводчика, в частности морально-этическим принципам и нормам. Сделано попытку выделить компоненты профессиональной этики переводчика и центральные принципы этической компетентности переводчика.

Ключевые слова: профессиональная этика, морально-этические нормы, этическая компетентность переводчика.

Semyhinivska T.

- Senior Lecturer of the English Philology and Translation Department,
National Aviation University, Kyiv.

PROFESSIONAL ETHICS OF A TRANSLATOR/INTERPRETER

The article reviews the issues of the professional ethics of a translator/interpreter; moral and ethical norms in particular. It is aimed at singling out the components of the professional ethics of a translator/interpreter and at defining the main principles of the ethical competency of a translator/interpreter.

Keywords: professional ethics, moral and ethic norms, ethical competency of a translator/interpreter.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Жодна професія не обходиться без моральних норм і законів професійної поведінки, які не можна порушувати. Ці закони не завжди мають вигляд догм/заповідей, хоча завжди базуються на засадах християнської моралі, що утвердилася в європейському суспільстві у другій половині XIX ст. Проте багато питань, що стосуються морально-етичної характе-

їні, оскільки саме тут повинні сформуватися ціннісні орієнтири та мотиви діяльності людей, адекватні тим формам соціального устрою та практики, що мають бути вибудовані у процесі реформ. У зв'язку з тим, що система освіти у інформаційному суспільстві перетворюється на основний генератор соціального розвитку, самі інституційні та структурно-функціональні зміни в Україні можуть стати лише наслідком формування нової культури, нової моралі, нової смислотворчої орієнтації та розвитку нових культуростворюючих здатностей, що і є завданням системи освіти. Звідси зрозуміла значимість випереджуючого розвитку реформ у системі освіти та здійснення їх на основі добре розроблених і інтегрованих у рамках єдиної парадигми світоглядних, концептуальних та методологічних основ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше питань загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Глибокому осмисленню сучасних стратегій розвитку вищої освіти, компетентнісного підходу присвячені дослідження відомих філософів, педагогів, психологів (А.М.Алексюка, В.П.Андрущенко, І.Д.Беха, В.І.Бондаря, Л.Г.Зимней, О.В.Долженко, В.Я.Ляудиса, О.В.Овчаренко, М.С.Розова, О.Я.Савченко та ін.).

У сучасних соціокультурних умовах, показником способу життя стає неперервний розвиток і саморозвиток людини через освіту. Категорії «освітнього суспільства», «компетентнісного підходу» стають базовими категоріями моделі освіти майбутнього століття, в основі якої повинен лежати принцип інтелектуального, наукового, культурного розвитку, особистісного потенціалу суспільства, що, безумовно буде ефективним у сполученні з принципом випереджаючого розвитку науки, тому що високодинамічний соціокультурний прогрес у суспільному розвитку викликає швидке «старіння» конкретно-наукових і професійних знань, необхідність перегляду поняттєво-категоріального і теоретичного фундаменту сучасної науки й адекватних їм навчальних дисциплін, які вивчаються у вищій школі [1,2,7,9].

Тому очевидна необхідність осмислення нової освітньої концепції в контексті якості освіти і навчання, модернізації освітнього процесу у вищій школі на основі компетентнісного підходу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Компетентнісний підхід може розглядатись як своєрідна відповідь на проблемну ситуацію в освіті, що виникла внаслідок протиріччя між необхідністю забезпечити сучасну якість освіти та неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом за рахунок подальшого збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню.

Орієнтація вимог до рівня підготовки випускників вищих навчальних закладів на компетентнісний підхід припускає інше структурування змісту й організації освітнього процесу. В якості центрального, «вузлового» поняття відновлення змісту освіти виступає поняття «компетентність».

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Поняття «компетентність» ширше знань, умінь і навичок, не є їхньою сумою, тому що включає всі сторони діяльності: знаннєву, операційно-технологічну, ціннісно-мотиваційну. Більшість дослідників під терміном «компетентність» розуміють складну інтегровану якість особистості, що обумовлює можливість здійснювати деяку діяльність, причому мова йде саме не про окремі знання чи вміння й навіть не про сукупності окремих процедур діяльності, а про властивість, що дозволяє людині здійснювати діяльність в цілому.

Узагальнення вітчизняних і зарубіжних досліджень сутності компетентності привело до такого розуміння цього терміна: компетентність – інтегральна характеристика особистості, яка визначає її здатність вирішувати проблеми та типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей [6,10,11].

З точки зору компетентнісного підходу можна стверджувати, що викладач повинен по-новому розуміти свою професійну діяльність. Сьогодні викладач в основному працює не зі студентом, а з предметом, і як головне завдання висуває завдання навчити свого предмета. Необхідна зміна такої позиції викладача на позицію «педагогічної підтримки» студента. Педагогу важливо підтримувати в студентів прагнення до самостійності, самопізнання, самоаналізу та самооцінки, «вирощувати» в неї здатності знаходити опору в самій собі.

Від педагога вимагається не передача студентові готових знань, а насамперед продовжити «вирощування» у студента здібностей до самопізнання, самовдосконалення, початки чого було зроблено у школі. Викладач стає більшою мірою «координатором» чи «наставником», ніж безпосереднім джерелом знань та інформації.

У навчанні, здійснюваному на принципах педагогічного супроводу (підтримки), акцент робиться не на програмному матеріалі, а на організацію індивідуальної пізнавальної діяльності. Викладач аналізує сам і допомагає зрозуміти студентові не тільки зміст того, що він засвоїв, а й як йому це вдалося зробити (за допомогою яких прийомів, технік тощо).

У зв'язку з цим основним результатом діяльності освітньої установи має стати не система знань, умінь і навичок студентів сама по

єчливої єдності наукової і педагогічної діяльності викладача вищої школи. Професійно-педагогічна культура є не лише результатом педагогічної свободи особистості викладача, але й передумовою, як необхідною основою розвитку здатності особистості ставити цілі діяльності щодо свого вільного наміру.

Заслуговує на особливу увагу і тенденція інформатизації педагогічної освіти.

Аналіз проблем освіти людини в інформаційному суспільстві показав необхідність розширення змісту поняття «грамотність» за рахунок включення в нього здібності до аналітичної переробки й використання інформації.

Актуальним завданням сучасної освіти є приведення його у відповідність із сучасними уявленнями про довкілля. Інформатизація сфери освіти повинна випереджати інформатизацію інших напрямів суспільної діяльності, бо саме тут починають своє формування соціальні, психологічні, загальнокультурні, професійні передумови інформатизації всього суспільства.

Під інформатизацією навчання розуміємо широке використання нових інформаційних технологій навчання, заснованих на внутрішньому зв'язку матеріалу кожного предмета з можливостями обчислювальної техніки й передбачають зміщення акцентів у навчальній роботі з ЕОМ від домінуючого фактичного знання основ алгоритмізації та програмування в бік процедурного. Лише в цьому випадку комп'ютерна грамотність посяде місце як одна з головних культурних навичок людини після читання, письма та рахунку.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, підсумовуючи вищевикладене, виділяємо тенденції розвитку вищої освіти: фундаменталізація, гуманізація і гуманітаризація, тенденція, що орієнтує освіту на особистість студента, тенденція інноваційного навчання, посилення професійно-педагогічної спрямованості викладання, інформатизація педагогічної освіти.

Література

1. Бордовский В.А. Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования: дис. ... докт. пед. наук / В.А.Бордовский. – С-Птб., 1999. – 370 с.
2. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / В.Г.Кремень – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
3. Коваль Т.І., Сисоєва С.О., Сущенко Л.П. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: Навч.-мет. посібник. / Т.І.Коваль, С.О.Сисоєва, Л.П.Сущенко – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
4. Хрестоматія з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / Укладачі: В.І.Лозова, А.В.Троцько, О.М.Іонова, С.Т.Золотухіна. [За заг. ред. В.І.Лозової] – Харків: Віровець А.П. «Апостроф», 2011. – 408 с.

між собою. У результаті студенти отримують великий обсяг вузько-спеціальних знань, які навіть не знаходять у школі практичного застосування.

Вузи сьогодні орієнтовано на підготовку вихователя, як транслятора основ наукових знань. У результаті суспільство отримує людей, які знають свій предмет, але часто не здатні вийти за його межі. Вони вміють передати певний обсяг інформації, але не вчити тому, як самостійно здобувати нові знання.

Учені наголошують [2; 3; 4] на необхідності зробити метою освіти підготовку вихователя-професіонала, який повинен володіти методиками як засобом розвитку дітей. ДНЗ сьогодні дійсно потрібні вихователі-майстри, які не лише глибоко знають методики, але і мають прагнення до творчості.

Для розв'язання цієї проблеми педвузи повинні готувати до інноваційної діяльності майбутніх фахівців дошкільної галузі освіти.

Проблему може бути розв'язано за умови, коли всі кафедри педвузу в межах його єдиної освітньої програми створять єдину наскрізну програму дидактичної підготовки студентів.

Отже, тенденція перебудови навчальних планів на сьогоднішній день убачається насамперед в орієнтації навчальних дисциплін на майбутню кваліфікацію фахівця. Крім того, потрібна інтеграція всіх програмних дисциплін в єдиний блок, представлений як система взаємозалежності знань різних наукових областей.

У розв'язанні поставлених перед педагогічним вузом задач багато чого визначено особистістю викладача, його культурою, професійною та методичною готовністю. Роль викладача значно зростає, до нього пред'явлено більш високі, ніж раніше, вимоги. Це обумовлено не лише потребами поновлення педагогічної системи освіти, а й сучасним трактуванням процесу навчання, за якою студент – не пасивний учасник цього процесу, а його активний суб'єкт, який бере участь у розв'язанні різних дидактичних завдань.

Новий підхід вимагає перегляду звичної стратегії навчання та використання методів, що дозволяють звільнити студентів від непотрібних перевантажень, навчити їх опанувати знаннями, самостійно здобувати їх і постійно поновлювати.

Навчальний процес має бути підпорядкований розвитку у студентів навичок творчості, системного аналізу проблем, уміння знаходити ефективні розв'язання.

Реалізувати поставлені завдання можна лише за умови сформованості професійно-педагогічної культури викладача.

Ця тенденція знаходить своє практичне вираження в реалізації таких принципів, як принцип індивідуалізації і диференціації формування професійно-педагогічної культури, принцип професійної спрямованості цілісного педагогічного процесу, принцип супер-

собі, а набір ключових компетентностей в інтелектуальній, цивільно-правовій, комунікаційній, інформаційній та інших сферах.

Предметні компетентності пов'язані зі здатністю студентів залучати для рішення проблем знання, уміння, навички, сформовані в рамках конкретного предмета. Компетентність завжди проявляється у вирішенні життєво важливих завдань. Відповідно викладач будь-якого предмета має вміти конструювати подібні завдання.

Наприклад, для вирішення природничо-наукових проблем доцільно планувати дослідження відповідно до поставлених природничо-наукових питань або гіпотез, описувати та виявляти характеристики правильно спланованого дослідження з урахуванням вимірюваних і контрольованих змінних, причинно-наслідкових зв'язків, приймати рішення стосовно вимірів чи процедур, які повинні бути використані у процесі проведення дослідження, тощо.

Реалізація компетентнісного підходу припускає зміни на різних рівнях організації освітнього процесу.

Що стосується вибору концепції модернізації освітнього процесу, то слід зазначити, що перша реакція багатьох освітніх установ, що бажають використати компетентнісний підхід, виражається у введенні в навчальні плани нових галузей знань. Такий адитивний (тобто пов'язаний з додаванням) підхід, реалізований за допомогою спеціальних програм та окремих курсів чи додаткових модулів у курсі, часто застосовується на початковому етапі внесення змін у навчальні плани. Він не спричиняє істотного перегляду традиційної та базової орієнтації самих навчальних планів, не ставить під сумнів традиційні погляди та припущення, не вимагає нового мислення, не обумовлює створення нової концепції навчальних планів у світлі нових знань, результатів наукової праці та способів осягнення світу [2,7,10].

Існують різні концепції (підходи), які можуть використовуватись для вбудовування нового компонента в навчальні плани:

- метод корисних додатків, який полягає в тому, що у процес навчання додаються нові навчальні курси, де моделюються події (завдання), пов'язані з вирішенням конкретних проблем, що відпрацьовують ті чи інші компетентності;

- адитивний підхід, що виражається в додаванні нового змісту у традиційні навчальні програми без зміни їхньої базової структури;

- трансформаційний підхід, за допомогою якого змінюються стратегії освіти (упроваджуються модульні, проектні, кейсові методи навчання – навчання через аналіз типізованих ситуацій), у результаті чого студенти отримують можливість розглядати проблеми, події, теми в перспективі, що допомагає їм зрозуміти, яким чином створюється знання;

- дійовий підхід - змінюється освітня програма в цілому (навчальні плани, навчальні програми, технології та оцінка досягнень сту-

дентів тощо), у результаті чого студенти вчать приймати рішення з важливих цивільних, соціальних та особистих проблем, застосовують дії, що сприяють рішенню таких проблем [8,9,11].

Зміни в освітньому процесі відносяться до таких компонентів, як цілі навчання, зміст, освітні стратегії, оцінка досягнень студентів [1,2,3,5].

Рівні змін і компоненти взаємно перекриваються. Вони є для викладача засобом вироблення підходу до впровадження в навчальний процес тих чи інших змін. Будь-яка модель планування змін вимагає конструювання нових підходів до створення та трансформації навчальних програм. Розробка навчальних програм нового покоління потребує сучасних підходів до їх проектування. Викладач користується типовими або орієнтовними програмами з усіма їхніми позитивами та недоліками. Разом із тим він має право на створення робочого варіанта орієнтовної програми, авторської програми. У зв'язку з цим на рівні вищого навчального закладу необхідно визначити можливі зміни в навчальних програмах.

Програми нового покоління проектуються на основі відбору завдань, орієнтованих на досягнення студентами ключових компетентностей.

Загальний недолік майже всіх існуючих навчальних програм у тому, що вони наголошують на сукупності інформації, а не на процедурі засвоєння способів діяльності студентами. Відомо, що зміст освіти застаріває, його не можна розширювати без кінця. Звідси виходить, що при формуванні програм необхідно інакше розставити пріоритети: на перше місце винести характеристики компетентностей як цілі програми, потім способи їх формування, надалі зробити відбір інформації, що сприяє вирішенню конкретних завдань і розвиває компетентності. У цілому стратегія побудови нового покоління навчальних програм має бути вмонтованою в логіку засвоєння способів діяльності, що ускладнюються.

Головне завдання зміни навчальних програм полягає в переносі уваги з предметного змісту дисципліни на умови цього змісту. Для вирішення цього завдання необхідне включення у програмний зміст проблем, що не мають однозначного вирішення.

З огляду на вищезазначене. структуруючи програму навчального курсу необхідно:

- чітко означити цілі викладання цього предмета, включаючи передбачувані в ході курсу зміни в характеристиках студентів;
- відбирати досліджуваний матеріал, структурований під процес вирішення різних завдань і проблем;
- передбачати очікувану навчальну діяльність із боку студентів та особливі види діяльності для набуття досвіду вирішення завдань в умовах реальних ситуацій;
- враховувати застосовувані засоби навчання;
- розробити спеціальні вимоги до оцінки рівнів конкретних ком-

творення отриманої інформації, отже, відбувається лише тренування пам'яті, але не стимулює до творчої активності учня, його прагнення до самостійного пошуку знань. Такий підхід виключає розвиток індивідуальних якостей особистості учня, бо спочатку орієнтований не на конкретного студента, а на абстрактного майбутнього фахівця.

Усе це призводить до зниження мотивації до навчання та майбутньої професійної діяльності і, як наслідок, до неефективності навчання. Тому високий відсоток випускників педвузів можна пояснити формальністю знань.

Аналіз сучасних інновацій у педагогічній освіті дозволив дійти висновку про наявність переходу від екстенсивно-інформаційного навчання до інтенсивно-фундаментального, до створення й розвитку реально функціонуючої системи безперервної освіти. Саме тому для випускника педагогічного вузу необхідне поєднання методологічності та технологічності його знань, технократизму (у широкому позитивному сенсі цього слова), гуманізму мислення, високого рівня спеціальних знань і широкого загальнокультурного кругозору.

Аналіз наукової літератури показав, що найважливішою тенденцією розвитку вищої педагогічної освіти є посилення професійно-педагогічної спрямованості викладання.

Є.Белозерцев [1] вказує, що в масовому досвіді є розрив між теоретичною і практичною підготовкою педагога. Деякі курси читаються у відриві від практики, а всередині теоретичної – слабкі зв'язки між громадськими, психолого-педагогічними, загальноосвітніми та спеціальними дисциплінами. Диспропорція в навчальних формах роботи не дозволяє звільнитися від вербальної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ.

Недооцінено зв'язки між професійно-педагогічною та повсякденною життєдіяльністю студента, не враховано інтереси розвиваючої особистості майбутнього вихователя.

Актуальною стає задача створення цілісної системи психолого-педагогічної підготовки педагогів. Для цього насамперед необхідно усвідомлення викладачами та студентами важливості цих дисциплін для подальшої професійної діяльності. Слід установити більш правильні пропорції в розподілі часу на вивчення окремих циклів наукових дисциплін і значно збільшити обсяг теоретичних знань і практичних умінь із педагогіки і психології.

Необхідно, проте, зазначити, що психолого-педагогічний блок дійсно страждає через те, що основний упор зроблено на предметі за фахом. Разом із тим, надмірна увага до предметів психолого-педагогічного циклу не завжди виправдана.

Прагнення педагогічних вузів дати якомога ширшу освіту своїм вихованцям часто зводиться до того, що навчальні плани виявляються перевантаженими набором дисциплін, які ніяк не взаємопов'язані

У такій школі процес навчання повинен будуватися по-новому. Обов'язковою стає: відповідність освітніх програм школи запитах учнів, їхніх батьків і, разом із тим, зіставлення цих програм із реальними можливостями школи; підвищення рівня освіченості учнів; створення умов для підтримки та поліпшення здоров'я учнів та вчителів, студентів і викладачів; створення умов для виконання соціальної функції навчального закладу в галузі навчання, формування позитивного комунікативного досвіду; стимулювання творчої активності учнів, їх самореалізації; орієнтація на створення можливостей не просто засвоювати пропонований програмою матеріал, а пізнавати світ, вступаючи з ним у діалог, самому шукати відповіді на питання, що виникають, і не зупинятися на знайденому як на остаточній істині.

Суть процесів, що отримали назву інноваційних, полягає у створенні нової школи.

Є підстави вважати, що інноваційне навчання – це процес і результат такої навчальної діяльності, яка стимулює вносити зміни в наявну культуру й соціальне середовище.

Для створення цілісної системи інноваційного навчання необхідно виявити загальні механізми цього навчання, показати можливість їх функціонування в ході освоєння різних розділів освітньої програми. Виявлення умов інноваційного навчання дозволяє розкрити механізм і розробити технологію процесів, що забезпечують високу ефективність результатів навчальної діяльності.

Дуже важливо, що інноваційне навчання забезпечується не застосуванням окремих способів навчання, а пов'язане з переглядом процесу придбання знань і розробкою нового стилю навчання.

Цей перегляд передбачає розв'язання системи мети й завдань, а саме аналіз змістового боку навчального процесу й розробку технології навчання, тобто вибір його методів, прийомів, засобів і форм.

У пошуках шляхів переходу навчання на новий якісний рівень головним є визначення необхідності створення умов включення студентів в активний, добровільний процес формування знань й узагальнених способів діяльності, що дозволить перетворити студента з об'єкта навчання в суб'єкт діяльності.

Інноваційні процеси є закономірними в розвитку сучасної освіти. Їхнє виникнення відбулося на базі пошуків дидактів, методистів й управлінців у межах традиційного навчання.

Переоцінка цінностей у системі педагогічної освіти призводить до пошуку нових засобів, тому більш актуальними стають проблеми в організації процесу навчання у вузі.

Тому низка авторів [2; 4] відзначила, що на сучасному етапі ще переважає репродуктивний характер навчання. У цьому випадку свідомо прогнозується пасивність учня: від нього вимагається лише від-

петентностей і питання-завдання для діагностики, оцінки.

Важливою умовою при розробці програми є чітка виразність цілей. Розвиток здібностей студентів до самостійного вирішення проблем можливий за умови досягнення таких результатів освітньої діяльності: уміння організувати свою діяльність (визначити її мету, вибрати способи реалізації цілей, планувати діяльність, оцінювати її результати); здатність пояснювати явища дійсності; здатність орієнтуватися у світі цінностей; уміння вирішувати завдання, пов'язані з виконанням певної соціальної ролі (працівника, користувача, споживача, виборця тощо); формування ключових компетентностей; здатність орієнтуватися у ключових проблемах; готовність до вибору, у тому числі професійному.

Наступним етапом є визначення цілей навчального предмета. Викладач у більшості випадків має справу із програмою, в якій цілі визначаються при складанні власного варіанта програми. Учителю було б важливо розставити пріоритети та уточнити зміст цілей. У зв'язку з цим треба отримати відповіді на такі запитання: реалізація яких цілей вивчення предмета має найбільш важливе значення для реалізації загальної освіти в цілому? Реалізація яких цілей має істотне значення для підготовки до професійної освіти? Які із планованих освітніх результатів можна розглядати як бажані, але необов'язкові?

Визначення цілей при проектуванні навчальної програми формуються через результати навчання, виражені в діях студентів, причому таких, які викладач чи інший експерт можуть розпізнати.

Важливого значення у цьому процесі набуває питання проектування змісту навчання в навчальних програмах. Зміст навчання проектується в контексті проблем, до вирішення яких готується студент, освоюючи зміст того чи іншого предмета. Розробка логіки структурування навчального матеріалу означає насамперед визначення відповіді на два основних запитання: а) які дії повинен буде виконати студент, щоб досягти цілей-результатів; б) яким чином зміст навчального матеріалу буде засобом для організації процесу досягнення намічених цілей у виражених раніше характеристиках.

При проектуванні навчальних програм, побудованих на основі компетентнісного підходу до відбору змісту освіти, варто дотримуватися такої послідовності дій: визначення значущих для студентів проблем; виділення необхідних умінь для їхнього оволодіння; визначення компетентностей, необхідних для рішення даного типу завдань;

Відбір необхідного змісту; розробка методів навчання; розробка системи оцінювання. Таку послідовність дій можна рекомендувати при проектуванні кожного розділу або модуля навчальної програми.

При створенні програм нового покоління велика увага приділяється зміні методів навчання, а не власне змісту. Освітні стратегії,

орієнтовані на розвиток компетентностей студентів, це насамперед: проектне навчання; навчання за допомогою вирішення ситуаційних завдань; соціальна та виробнича і педагогічна практика [3].

Навчання в даних освітніх стратегіях будеться в такий спосіб: проблема - завдання для рішення - відбір інформації та методів - вибір дій - обмін досвідом діяльності - презентація продуктів і рішень - оцінка - експертиза рішень - аналіз - рефлексія досвіду діяльності - оцінка діяльності - оцінка розвитку компетентностей - самооцінка росту досягнень - подальше планування навчання.

Відомо, що одним зі способів розвитку компетентностей в освіті є проектне навчання. Проект у контексті освіти - це особлива результативна дія, але відтворена у спеціально організованих педагогом («лабораторних») умовах. Під проектом розуміється єдність задуму та реалізації. Завершеність проекту, як реалізація задуму та як відчужений результат, є механізмом формування у студента здатності бачити власну дію з боку. Проектна діяльність припускає послідовність відносно обмежених один від одного завершених проектів. Проект як форма «вимагає» оформлення результатів (продукту) для представлення його оточуючим. Відповідно виникає необхідність використовувати предметні навички як засіб реалізації проекту. Таким чином, проектна організація освітнього процесу задає умови для інтеграції предметного змісту; розвитку користувальницьких навичок в інформаційних технологіях; формування комунікативних компетентностей.

Проектна діяльність виникає на початку навчання в основній школі у формі індивідуальних чи групових самостійних творчих завдань; задум проекту виникає всередині навчальної діяльності як логічне продовження змісту навчального предмета (освітньої галузі); у більш складному вигляді проектна діяльність реалізується у вищій школі. Вихідні проекти, як правило, монопредметні, але, розвиваючись, вони дозволяють здійснювати змістовну інтеграцію навчального змісту. Уведення елементів проектної діяльності та її розвиток дозволяють відійти від одноманітності освітнього середовища та монотонності навчального процесу, створюють умови для зміни видів роботи. Обов'язкове поєднання різних видів діяльності та їхня координація є необхідною умовою виникнення у студента розрізнення типів вимог, пропонуваних до його роботи, і, як наслідок, уміння діяти в режимі проби та в режимі виконання. Необхідною умовою включення студентів у проектну діяльність є диференціація освітнього простору. Переходи від обов'язкової роботи до роботи за вибором, від навчання до створення власного проекту, до дослідження, від роботи під керівництвом викладача до самостійної роботи - усе це вимагає не кабінетного, а змістовного оформлення простору вищої школи.

особистісний підхід зводився до проблем мотивації навчання, його активізації, диференціації. У цьому випадку ми залишаємося в межах традиційної соціально-ідеологічної парадигми: особистість дитини використовується як засіб, стимулюючий й активізуючий який, ми досягаємо потрібного для суспільства, точніше для держави, результату: проходження програми, освоєння «корисного» досвіду, системи цінностей тощо.

Із методологічного погляду всі «наявні моделі особистісно-орієнтованої педагогіки можна умовно розділити на три групи: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну, психологічну» (І.Якіманська).

Перша з них жорстко орієнтована на соціальне замовлення і технологічно пов'язана з управлінням розвитком особистості «ззовні» за відносно однаковою методикою. По суті, індивідуалізацію навчання в цій моделі зведено до мінімуму, і практично дає про себе знати лише в разі більших чи менших педагогічних витрат, необхідних для «дотягування» особистості до запланованого результату.

Друга група - предметно-дидактична - орієнтована на науково-предметний поділ знань, які необхідно засвоїти учням за час навчання. Особистість тут присутня у формі врахування її переваг: типи завдань (підвищеної/зниженої складності) чи спеціалізовані (профільні) класи.

Психологічна модель особистісно-орієнтованої педагогіки зводилася до визнання індивідуальних відмінностей і в ході організації навчання декларувалася необхідністю їх обліку. У низці досліджень цю модель описано як психодидактичну (Е.Стоунс).

В.Данільчук, визначаючи мету особистісно-орієнтованого навчання, стверджує, що вся освіта людини не зводиться до формування його особистісних властивостей і функцій, хоча і становить сутнісний момент утворення в цілому. Так само і зміст освіти не може обслуговувати лише особистісну сферу життєдіяльності, бо не менше формує когнітивний, функціональний та інший досвід. Тому виділити особистісно-орієнтоване навчання з освітнього процесу як цілісності «у чистому вигляді» можна лише в абстракції. Цьому і слугує модель особистісно-орієнтованої ситуації, що представляє собою сукупність дидактичних правил, що забезпечують проектування реальних ситуацій навчання [1].

Тенденція інноваційного навчання стала революційним кроком у переході від репродуктивного до активного способу організації навчання, який передбачає організацію самостійної діяльності дитини і його взаємодію з педагогом у процесі навчання.

Сьогоднішня школа (вища і середня) стоїть перед принципово новим завданням - посилити моральну підготовку юнацтва в умовах формування ринкових відносин, загострення боротьби за існування, розширення кордонів для індивідуальної активності.

ного боку, фундаментальний курс слугує фундаментом для вивчення наступних дисциплін, перекваліфікації та професійної діяльності в безупинно мінливих умовах. З іншого боку, фундаментальний курс має монолітність і внутрішню єдність, що забезпечує його інваріантність щодо конкретного напрямку спеціальності.

Для підготовки до творчої, плідної роботи у школі необхідно формувати у студентів стиль наукового мислення – навчити мислити загальнонауковими поняттями, принципами, а не засвоювати лише готові практичні рекомендації; озброїти їх методологією та інноваційною технологією навчання. У цьому й полягає суть важливої тенденції фундаменталізації вищої педагогічної освіти.

Розглянемо наступну тенденцію розвитку вищої педагогічної освіти: гуманізація й гуманітаризація.

Усебічний, гармонійний, універсально-цілісний, творчий розвиток особистості, що відбиває імперативи людської революції як частини цивілізованого розвитку, є найважливішою тенденцією вищої педагогічної освіти. Освіта реалізується як особистісно-орієнтована. Вона забезпечується принципом академічних свобод, організацією психологічних та соціологічних служб у навчальних закладах, наданням можливостей вибору індивідуальних маршрутів освіти.

У цьому плані безперервна освіта є новою формою охоплення освітою всього життя людини. Це ставить проблеми розвитку педагогіки дорослих, створення освітньої психології дорослих, диференціації освітніх технологій за віковими групами учнів. Освіта стає стилем життя особистості, базисною технологією розвитку інтелекту упродовж усього життя. Держава забезпечує право особистості на освіту, формуючи умови доступності всіх ступенів освіти для різних верств населення.

У плані реалізації дослідженої тенденції гуманізації дуже важлива тенденція сучасної вищої школи, яка орієнтує освіту на особистість студента, коли в процесі навчання враховуються його індивідуальні особливості та інтереси.

Для збереження й посилення цієї тенденції освітні програми педвузів повинні будуватися так, щоб у студентів з'являлася можливість вибору індивідуальних маршрутів освіти.

Сучасні навчальні заклади всіх її рівнів звертаються до особистісно-орієнтованого навчання, як до однієї з можливих основ її перетворень. Особистісно-орієнтоване навчання розглядають сьогодні як специфічну педагогічну діяльність щодо створення дітям оптимальних умов для розвитку потенційних можливостей, духовного начала, формування самостійності, здатності до самоосвіти, самореалізації.

Особистість у структурі освітньої системи традиційно подавалась як те, що необхідно «враховувати», брати до уваги, бо від її позиції залежав результат навчання. Тому у традиційній дидактиці

Освітній простір вищої школи повинен містити в собі місця для самостійної роботи (лабораторії, бібліотеки, комп'ютерні класи з доступом до різноманітних баз даних тощо), простору для позааудиторної діяльності тощо. Множинність видів діяльності студентів забезпечує можливість здійснювати переходи між різними типами роботи. Переходи між освітніми просторами та видами діяльності забезпечують формування особливої чутливості до міри результативності власних зусиль (що вимагає обов'язкового виконання, а що є спробою спроб і тому може залишитись незавершеним). Формування чутливості до типу результату – психологічна умова становлення здатності відповідального вибору – найбільш істотного педагогічного результату вищої школи. Розвиток соціальних навичок студентів неможливий без організації особливого укладу вищої школи, що забезпечує їм можливість випробувати себе та свої можливості у сфері нормотворчості та нормовідповідної поведінки. Використання стратегії проектної діяльності студентів припускає необхідність розвитку освітнього простору вищої школи, включення в нього різноманітних структур, організацій, заходів (робота в архівах, музеях, підготовка конкурсу, створення студентського наукового товариства тощо).

Висновки. У сучасних соціокультурних умовах спостерігається активний перехід до фундаментального інформаційного суспільства, ціннісно-орієнтованого на науку, інтелект, культуру, творчість, на особистість – як суб'єкта соціальної, освітньої практики і власного розвитку. Цей процес виявляє себе не тільки на рівні українського суспільства, але і як світову тенденцію – переходу суспільства і всіх його соціальних систем в істинно нову якість. Освіта завжди була найважливішим соціальним інститутом суспільства, що забезпечує його глибокі якісні перетворення.

При цьому пріоритетними стають проблеми загальної культури людини, формування в неї наукових форм системного мислення; зміна змісту і методології навчального процесу, при яких акцент робиться на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, створюються принципово нові навчальні курси, орієнтовані на формування цілісних уявлень про наукову картину світу і здатності виходити на системний рівень його пізнання. Сюди потрібно віднести і поняття «екологічно чистих» людських відносин; забезпечення пріоритетності інформаційних компонентів у перспективній системі освіти людей, які будуть жити і працювати в інформаційному суспільстві, де найважливішу роль будуть відігравати фундаментальні знання про інформаційні процеси в природі і суспільстві, а також нові інформаційні технології, які будуть сприяти ствердженню компетентнісного підходу у навчально-виховному процесі вищої школи.

Література

1. Кодлюк Я.П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: „К.І.С.“, 2004. – С. 10-11.
2. Кремень В.Г. Нові вимоги до якісної освіти // Освіта України. – 2006. – № 45-46. – С. 6-7.
3. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. - К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. - С. 8-10.
4. Репьев А. Компания умерла. Да здравствует компания! // Зеркало недели. – 2002. – № 37 (412). – С. 12.
5. McClelland D.C. Testings for Competence Rather Than for „Intelligence”// American Psychologist, 1973. Vol.28, №1. P.1-14
6. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: „К.І.С.“, 2004. – С. 5-15.
7. Програма розвитку ООН (ПРООН) /проект. Доступ: ukraine.unv.org/nc/ua/shcho-mi-robimo/print.html.
8. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство / Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
9. Людські виміри трансформацій України до інформаційного суспільства: Проект ДФФД: № 09.07/33 Сумського державного університету / Під ред. Євдокимова А. Б., Мельника Л. Г., Карінцевої О. І. – Суми, 2007. – 25 с.
10. Гавришак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Матеріали регіонального науково-практичного семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя”, 28 -29 листопада 2006 р. - Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006 - С. 31- 32.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО. – Центр „Эйдос”. Доступ: www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm; <http://www.eidos.ru/news/compet.html>.

Прокофьева М.

- докторант Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук

УДК 371.13:37.018

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Від правильно розставлених акцентів на навчальний матеріал різної наукової значущості залежить відповідність курсу сучасному рівню науки, а це, так само, дуже важливо для формування наукового світорозуміння.

Уявлення про «ядро» й «оболонку» наукової інформації допоможе розв'язати питання про те, які з досягнень сучасної науки мають увійти у зміст вузівського курсу [1].

Є очевидним, що знання студента стануть фундаментом його майбутньої практичної діяльності, якщо в їх основу закладено відповідна методологія.

Загальновідомо, що методологія – це: учення про методи, структуру, логічну організацію науки і засоби діяльності в ній; сукупність найбільш досконалих елементів теорії, конструктивних для розвитку самої науки, тобто концепція самої науки; сукупність загальних принципів і методів, використовуваних у науковому дослідженні; учення про методи наукового пізнання й перетворення світу, учення про принципи побудови, форми і способи цього пізнання тощо. Саме методологія науки буде дороговказом у практичній діяльності майбутнього фахівця, озброюючи його методами наукового дослідження.

Безумовно, що метод – це шлях дослідження, спосіб досягнення будь-якої мети, рішення задачі, творчого опису чи практичного здійснення будь-якого процесу, певно упорядкована діяльність.

Величезний обсяг знань, накопичений наукою сьогодні, робить завдання навчання досить важкими. У наявних умовах єдиний шлях розв'язання проблеми – інтенсифікація процесу навчання на основі виключення елементарного, дублюючого середню школу чи молодші курси матеріалу, наближення рівня викладу до дійсного змісту науки, глибокого структурування програми, використання інноваційних технологій.

Фундаментальні курси, які необхідно читати студентам, покликані розв'язувати три взаємопов'язані завдання:

1. Утворювальне – повідомляти студентам логічно впорядковані знання про найбільш загальні та важливі закони й моделі опису природи.

2. Розвивальне – використовувати ці знання як шаблі формування у студентів теоретичного типу мислення, розвитку понятійного апарату, що застосовується до аналізу явищ природи, формування свідомого орієнтування в довкіллі.

3. Виховне – формувати на основі цих знань природничо-науковий світогляд, розвивати здатність до пізнання й культуру мислення в цілому.

4. Оздоровче (соціальне, психічне, фізичне здоров'я).

Що ж до самого терміну «фундаментальний», то він вдало поєднує в собі обидва відтінки, зазвичай пов'язані з цим поняттям. З од-

ше норма, ніж виняток. Проте на всіх етапах перетворення суспільного життя зміни в освітньому середовищі відбуваються найбільш бурхливо, і педагог, десятиліття тому отримавши педагогічну освіту, може бути просто не готовий на належному рівні брати участь у цих перетвореннях, відповідати новим освітнім завданням. Саме тому завдання фундаментальності освіти не лише підвищило свою значущість, а й набуло нового змісту: якщо в традиційному розумінні фундаментальність освіти має забезпечити компетентність спеціаліста, то в сучасному вузі таким розумінням обмежуватися не можна, бо значення фундаментальності освіти різко зростає, і тому майбутній фахівець повинен отримати освіту, інваріантне ядро якої робило б його мобільним у реалізації вузівської підготовки.

Сучасний дослідник Г.Бордовський обґрунтовує причини необхідності посилення значення фундаментальності підготовки педагога: це зміни у вимогах до фахівця, до його здатності досить швидко й відносно безболісно перебудовуватися, набувати нові спеціальності і спеціалізації. На думку автора, складність розв'язання проблеми фундаментальності в процесі підготовки фахівця освіти насамперед пов'язана з тим, що стосовно кожної конкретної спеціальності можливе різне розв'язання цієї проблеми. Так, відносно одних спеціальностей певне значення має чітка орієнтація на стрижневе знання, яке не лише є інваріантним відносно інших галузей знань, але й наче об'єднує, цементує все те, що забезпечує компетентність і мобільність майбутнього фахівця. В іншому випадку фундаментальність може бути забезпечена за рахунок уведення інтегративних курсів, включених у структуру освітньої програми.

Реалізація ідеї фундаментальності також може бути досягнута в результаті особливої уваги до методів пізнання, центральною ланкою яких є здатність до узагальнення й переносу.

Крім того, є й такі педагогічні спеціальності, у процесі навчання яким фундаментальність може бути досягнута за рахунок оптимального співвідношення теоретичної та практичної підготовки. Це ті спеціальності, де особливого значення набуває оволодіння професійно необхідними практичними навичками і вміннями.

Для побудови оптимальної системи вузівської освіти, зокрема для визначення обсягу, змісту і структури предметних курсів, може бути використана одна з особливостей сучасного потоку наукової інформації, яка полягає в тому, що ця інформація має певну якісну структуру. Її можна подати у вигляді ядра, яке порівняно повільно змінюється і швидко змінюється оболонка.

Таке уявлення (модель) допомагає встановити оптимальне співвідношення між розвивальною функцією навчального предмета й мінімумом необхідних фундаментальних знань, які треба повідомити студентам.

В статье обосновывается актуальность интегративного подхода, охарактеризованы функции и компоненты в структуре интегративного подхода. Выделяются аспекты, принципы и цели интегративного подхода в подготовке учителя к реализации дифференциации в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: интегративный подход, подготовка учителя, индивидуализация, дифференциация обучения.

Прокоф'єва М.

- докторант Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології

Єваторійського інституту соціальних наук

ИНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті обґрунтовано актуальність інтегративного підходу, охарактеризовано функції та компоненти у структури інтегративного підходу. Виділяються аспекти, принципи та цілі інтегративного підходу у підготовці вчителя до реалізації диференціації в навчально-виховному процесі.

Ключові слова: інтегративний підхід, підготовка вчителя, індивідуалізація, диференціація навчання.

Prokofieva M.

- a Doctorate of Republican Higher Educational Institution Crimean University for the Humanities (Yalta), Yevpatorian Institute of Social Science, Head of Chair of Pedagogics and Psychology, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

INTEGRATIVE APPROACH TO TRAINING OF FUTURE TEACHER TO THE IMPLEMENTATION OF DIFFERENTIATED EDUCATION

In the article the relevance of the integrative approach is explained, features and components in the structure of an integrative approach are described. Aspects of the principles and objectives of the integrative approach to training of teachers to the implementation of differentiation into the educational process are highlighted.

Keywords: an integrative approach, training teachers, individualization, differentiation of education.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с научными и практическими задачами. Одна из проблем в профессиональной подготовке учителя в современных условиях – его ориентация на развитие личности ученика, что является основной целью современного обра-

зовання. Национальная школа должна обеспечить развитие ребенка как личности и как наивысшей ценности современного общества, выявить его таланты, умственные, физические и творческие способности, воспитать гражданина, способного к сознательному общественному выбору. Решение этих задач в большой мере зависит от учителя. Это стимулирует педагога к овладению новыми педагогическими подходами к обучению и воспитанию.

Основная причина затруднений учителя в реализации индивидуализации и дифференциации обучения – отсутствие в их профессиональной подготовке необходимых знаний по личностному развитию учащихся. Разрешение этого противоречия требует совершенствования педагогического процесса в вузе по профессиональной подготовке учителя, новых концептуальных подходов к преподаванию психолого-педагогических и методических дисциплин.

Анализ последних исследований и публикаций. Результаты анализа научных источников свидетельствуют о том, что в современной педагогической теории достаточно разработанными являются проблемы обоснования идеи дифференциации образования (Г. Балл, В. Беспалько, Н. Бибик, А. Бойко, С. Вольянская, С. Гончаренко, Т. Красикова, Ю. Малеваный, И. Осадчий, А. Самодрин, Б. Федоришин, Н. Шиян); определения теоретических и методических основ профессионально-педагогической подготовки будущих учителей (О. Абдуллина, В. Андрущенко, В. Бондарь, Н. Глузман, Ф. Гоноболин, О. Дубасенюк, В. Евдокимов, Н. Евтух, И. Зязюн, Л. Коваль, Н. Кузьмина, А. Кучерявий, С. Мартыненко, Е. Пехота, И. Прокопенко, А. Савченко, В. Семиченко, Г. Троцко); формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности (И. Гавриш, Л. Григоренко, О. Гура, Л. Кадченко, Л. Кондрашова, А. Линенко, С. Максименко, Р. Низамов, Ю. Шаповал, В. Щедриков и др.).

Однако, несмотря на интенсификацию исследований в отрасли подготовки образовательных кадров и внедрение идей гуманистической образовательной парадигмы в практику работы общеобразовательной школы, пока нет исследований, интегрирующих знания по индивидуализации и дифференциации обучения, которые позволили бы конкретизировать общие положения дифференциации и индивидуализации обучения в педагогические технологии.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Одним из наиболее значимых инновационных принципов развития профессионального образования является принцип интеграции. Возможность реализации образовательного процесса в рамках интегративного взаимодействия позитивно меняет методологию учебно-воспитательного процесса, характер субъект-субъектных отношений, профессиональных и личностных качеств специалиста.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасні умови державотворення в Україні, здійснення реформування економічних та суспільно-культурних галузей життя, зокрема системи освіти, початковою ланкою якої є дошкільне виховання, актуалізують проблему становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. У наукових працях вітчизняних та зарубіжних учених досліджуються різноманітні аспекти вдосконалення професійної підготовки студентів, розкриваються основні функції майбутнього спеціаліста, що забезпечують ефективність процесу його адаптації до реальної професійної діяльності.

У сучасних наукових дослідженнях досить детально розглядається загальна проблема готовності майбутнього педагога (В. Андрієвська, Г. Балл, Л. Долинська, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Киричук, В. Ковальова, Т. Куриленко, Л. Спирін, І. Смолюк та ін.). Фундаментальні проблеми педагогічної освіти знаходять своє відображення в наукових доробках А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, М. Левіна, І. Лернера, М. Махмутова, О. Мороза, В. Сластьоніна, Л. Пуховської, І. Харламова та ін. Проблеми вдосконалення професійної діяльності майбутніх фахівців приділяється увага у наукових працях, які частково торкаються вивчення окремих груп професійних умінь: загальнопедагогічних (О. Абдуліна, І. Зязюн, В. Мельникова, Л. Спирін та ін.), дидактичних (В. Бондар, Н. Білокур, П. Гусак, Л. Лаврова, О. Савченко, Т. Шайденкова), гностичних (Н. Кузьміна, Г. Воеводська, З. Євсарєва, В. Єлманова, О. Петунін, Г. Нікітіна). Дослідженню психологічних аспектів проблеми професійної підготовки педагога присвячено низку праць вітчизняних учених-психологів (І. Бех, Я. Коломинський, О. Киричук, В. Моляко, В. Паламарчук, О. Скрипченко та ін.).

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, яким присвячено означену статтю. Значно меншою мірою розглядаються тенденції розвитку сучасної системи вищої освіти щодо підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у висвітленні та аналізі тенденцій розвитку сучасної вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Важливий напрямок удосконалення професійної підготовки майбутнього педагога – це фундаментальність його утворення. Педагогічна професія в усьому світі є однією з найбільш масових. Професійне довголіття в ній швид-

Саягіна С.

- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.091.2:37.011.3-051

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ОСВІТИ

У статті проаналізовано основні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти щодо підготовки майбутнього фахівця ДНЗ: фундаменталізація, гуманізація і гуманітаризація, тенденція, що орієнтує освіту на особистість студента, тенденція інноваційного навчання, посилення професійно-педагогічної спрямованості викладання, інформатизація педагогічної освіти.

Ключові слова: тенденція, дошкільна освіта, педагогічна освіта, майбутній фахівець.

Саягіна С.

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Славянского государственного педагогического университета.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализированы основные тенденции развития высшего педагогического образования по подготовке будущего специалиста ДООУ: фундаментализация, гуманизация и гуманитаризация, тенденция, которая ориентирует образование на личность студента, тенденция инновационного обучения, усиление профессионально-педагогической направленности преподавания, информатизация педагогического образования.

Ключевые слова: тенденция, дошкольное образование, педагогическое образование, будущий специалист.

Sajapina S.

- Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Chair of
Pedagogics, Slovjan'sk State Pedagogical University.

TRENDS OF MODERN HIGH SCHOOL IN TRAINING OF EXPERT PRE-EDUCATION

The article analyzes the main trends of higher pedagogical education to prepare future specialist DNG: fundamentalization, humane and humanistic, a trend that focuses on individual student education, the trend of innovative education, strengthening vocational and educational focus of teaching, teacher education in for matization.

Key words: trend, pre-school education, teacher education, the future specialist.

Формулирование целей статьи. Цель статьи – проанализировать возможности интегративного подхода в подготовке будущего учителя к реализации дифференциации в учебно-воспитательном процессе.

Изложение основного материала исследования. Основные преимущества интегративной профессиональной подготовки: формирование целостного представления об окружающем мире; обновление содержания образования за счет расширения и углубления предмета познания; актуализация новых механизмов и способов познавательной деятельности; совершенствование учебно-методических и научно-методических комплексов; повышение качества профессионального образования; формирование научного мировоззрения и дивергентности мышления; формирование интегральных качеств личности [1].

В. Энгельгардт, рассматривая интегратизм как одно из направлений научного познания, подчеркивает, что в настоящее время все более ощутимым становится нахождение интегративных принципов, которые позволили бы закладывать основы фундаментальных представлений и концепций, поскольку для всей науки актуальной является проблема нахождения оптимального синтеза двух доминирующих тенденций – дифференциации и интеграции. Ученый отмечает, что понятие интеграции неразрывно связано с понятием целостности, которое в свою очередь предполагает наличие элемента порядка, фиксированных взаимоотношений частей. Термином «интеграция» он обозначает результат совокупности событий, из которых складывается возникновение целого из частей, при котором существовавшая ранее самостоятельно часть перестает существовать как таковая, становится компонентом внутренне объединенного интегрального целого [5, с. 109].

И. Еременко дает определение интегративному подходу как исследовательскому средству, требующему целостного рассмотрения фактов, при котором отдельные совокупности раскрываются не в дисперсионном состоянии, а как сложное единство частей [3].

Согласно И.А. Зимней и Е.В. Земцовой, интегративный подход – это «целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной из характеристик, в результате чего создается его новое качество» [4, с. 14].

По мнению А.П. Беляевой, интеграция предопределяет взаимопроникновение, взаимосвязь и единство идей, целей, содержания образования и процесса подготовки [2]. Интегративный подход, который используется в учебном процессе, рассматривается как объединение и синтез компонентов содержания изучаемых дисциплин, их внутри- и межпредметный характер, обобщение на уровне фактов, понятий, законов, теорий и идей. На наш взгляд, такой подход способствует формированию целостной системы обобщенных

знаний, способов и видов деятельности, что содействует углублению и развитию целостной гуманитарной и естественнонаучной картины мира, овладению студентами способами добывания и интерпретации научной информации.

Интегративный подход обуславливает определение его основных характеристик через понятия интеграция и деятельность и соотношение их к предмету нашего исследования. Понятие интеграции неразрывно связано с представлением о наличии системного начала, поскольку всякая целостность построена на системе связей, что объясняет неразрывную связь системного и интегративного подходов. Это обусловлено также тем, что данные подходы оперируют категориями, находящимися в органическом единстве – «интеграция», «целостность», «система».

Исследование различных явлений и процессов с позиций интегративного подхода предполагает опору на принцип интегративности, характеризующий рассматриваемое явление как систему, целостность, достигаемую путем интеграции составляющих ее элементов. Это указывает на органическую взаимосвязь интегративного и системного подходов. Точнее, интегративный подход, рассматривающий интеграцию как объединение, разнородных ранее частей в единое целое на основе установления разнородных связей между частями, представляет конкретизацию системного подхода.

В качестве ведущих положений для нашего исследования обозначим следующие идеи интегративного подхода:

1. Интегративный подход представляет собой всепроникающее движение составляющих мира, в том числе знаний о нем, путем приобретения этими составляющими гармонической цельности, существующей до своих частей и не сводимой к ней. Из данного положения вытекает идея глубинной интеграции, выражаемой формулой «все во всем». В основе ее лежит понимание мира как целостной совокупности взаимосвязей и взаимозависимостей всех материальных, энергетических и информационных феноменов.

2. Целое определяет каждую отдельную составляющую, исходя из самого себя, в соответствии со своей сущностью. Данное положение порождает идею первичности целого в ходе осуществления интеграции, частям которого одновременно свойственна как определенная специализация, так и функциональная взаимозависимость от целого.

3. Углубление (расширение) внешних или внутренних связей целого или его частей не должны осуществляться за счет нарушения закона гармонического равновесия, согласно которому сбалансированное отношение между кооперируемыми частями возможно лишь при условии сохранения ими исходных признаков в процессе формирования на основе целостных новообразований.

делей (например, «невозможное сделать возможным»). Новаторські методики і принципи постійного удосконалення приводять врешті до зміни корпоративної культури, яка мотивує до навчання протягом життя та творчого управління власним життям.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку Перспективним вважаємо дослідження та аналіз методів і прийомів розвитку когнітивних здібностей та критичного мислення, формування універсальних умінь (навчити вчитися) у підготовці майбутніх керівників навчальних закладів

Література

1. Виноградов Б. О кадрах для высоких технологий и инноваций./ Б. Виноградов. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.apn.ru/>
2. Гэлбрейт Дж. К. Новое индустриальное общество./ Дж. К. Гэлбрейт. – М.: АСТ, 2004. – 537 с.
3. Ефременко Д.В. Концепция общества знания как теория социальных трансформаций: достижения и проблемы/ Д.В. Ефременко // Вопросы философии. – №2, 2010. – С.49–62.
4. Нордстрем К., Риддерстрале Й. Бизнес в стиле фанк навсегда. Капитализм в удовольствие. [Пер. с англ. Вагнера К.] / К. Нордстрем, Й. Риддерстрале – СПб.: Изд-во: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2011. – 328 с.
5. Сас Н.М. Когнітивна складова інноваційного управління /Н.М.Сас // Збірник наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу» / Заг. Ред.проф. В.І.Сипченка . Випуск 60.– 2012.– Слав'янськ: Видавничий центр «Маторін» – С.114-122.
6. Сас Н.М. Застосування методу переносу в інноваційному управлінні навчальними закладами /Н.М.Сас// Матеріали восьмої Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Соціум. Наука. Культура»(24-26 січня 2012). Частина 4.–Київ: ТОВ «ТК Меганом», 2012.–С. 38-44.
7. Федотова В. Г. Штарнбергская группа (ФРГ) о закономерностях развития науки/ В. Г. Федотова // Вопросы философии. – № 3, 1984.– С. 125-133
8. Barnes H. E. Historical sociology: Its origin and development. NY: Philosophical Library, 1948. P. 143-168; Gurvitch G. La technocratie est-elle un effet inevitable de l'industrialisation? // Gurvitch G. (éd.) Industrialisation et technocratie. Paris: Armand Colin, 1949.
9. Drucker P. F. Landmarks of tomorrow. A report on the new 'post-modern' world. 1959.
10. Lane R. The decline of politics and ideology in a knowledgeable society // American sociological rev. N.Y., 1966. Vol. 31. N 5. P. 650.
11. Peters T. Liberation Management, New York :A. A. Knopf, 1992 - 834 pages. 12.Reich R. The work of nations. Preparing ourselves for 21st century capitalism. NY: Simon & Schuster, 1991.

маркетингу, фінансів, дизайну, керівництва кадровим складом, надання послуг. Прагнучи забезпечити інноваційність, необхідно передягнути всі аспекти діяльності підприємства, організації, установи, а саме: стратегію, швидкість впровадження накопиченого досвіду та шляхи більш раціональної організації роботи. «Тотальна» інноваційність потребує уваги до клієнтів»[4]. На нашу думку, усе зазначене повністю стосується навчальних закладів.

Сьогодні скорочується період не тільки між початком розробки та втілення продукту, товару або послуги; скорочується період між появою нових знань і створенням технологій розповсюдження і наочнішим новим знанням. Освітнім установам необхідно бути готовими до підготовки фахівців за новими, інтегративними спеціальностями, зміни змісту освіти та освітніх технологій (у тому числі із застосуванням мережевих комп'ютерних ігор). Найсучаснішою освітньою технологією підготовки керівників вважають Global Management Challenge (Глобальний управлінський виклик) в основі якої лежить комплексний комп'ютерний бізнес-симулятор, що імітує процес управління компанією в умовах глобальної конкуренції. У Global Management Challenge команди менеджерів отримують в управлінні віртуальні компанії з однаковими стартовими показниками, розробляють стратегію і комплекс управлінських рішень щодо її реалізації у прямій конкуренції один з одним у змодельованій економіці та ринках. На чемпіонатах конкурують різні системи управління - європейські, американські, азійські, що створює умови для формування власного стилю управління.

Найважливіший фактор модернізації освітніх закладів – викладачі. Відбір, підготовка, працевлаштування та стимулювання здібностей сприймати і застосовувати нові знання, виробляти нові знання та технології їх передачі – важливе завдання керівника. У таких умовах освітні установи перетворюються на «організації, що навчаються».

Через зміни, що відбуваються, ставляться під сумнів старі моделі освіти, з'являються внутрішньо організаційні освітні структури («організації-університети») [11], активно розвиваються нові освітні технології, які спрямовані на зміну стереотипу «тут це не вдасться». Поширенню і розповсюдженню нових знань сприяють інформаційно-комунікаційні технології, програми з розвитку когнітивних здібностей та критичного мислення, використання ефективних комунікаційних методик для передачі досвіду (які полегшують створення і засвоєння важливої інформації), методи прискореного навчання, розвиток універсальних умінь (навчити учитися), зосередження уваги не на правилах, а на цінностях (головні цінності – відповідальність, повага, творче мислення, чесність, задоволення клієнта, хороші фінансові результати, вміння працювати в команді, концентрація на довготривалому розвитку), створення власних інтелектуальних мо-

Інтегративний підхід определяє послідовність способів формування «логічної структури» цілостності по п'яти етапам: совокупність, логіка елементів об'єднуються по некоторому общему признаку; комплексность как начальная форма синтеза; упорядоченность, когда возникает отношение порядка между элементами; организация, когда взаимодействие приводит к новым признакам; система, когда нарастание связей образует целостное единство, выступающее наиболее совершенной формой синтеза объединяемых элементов.

Інтегративний підхід досліджується нами як взаємодія в освітньому процесі чотирьох напрямів інтеграції: міжпредметної, внутріпредметної, міжличностної і внутріличностної, забезпечуючих інтегративне єдинство професійного і особистісного становлення майбутнього педагога в університеті.

Міжпредметна інтеграція забезпечує методологічну готовність майбутнього педагога, формує осмисленість цілей, сквозних понять, системообразуючих ідей, концептуальних положень професійно-педагогічної підготовки. Міжпредметна інтеграція гуманітарних, психолого-педагогічних і методических дисциплін здійснюється в педагогічному університеті на основі ведучої ідеї інтеграції і системообразуючої поняття: освіта, його цілі, якість освіти, становлення професійного свідомості, зміст освіти, методи пізнання, сучасні освітні технології, педагогічне творчість, професійне майстерство.

Міжпредметна інтеграція орієнтує викладання в вищій школі на реалізацію стратегічної цілі – формування у студентів інтегрального стилю педагогічного мислення для орієнтування в освітньому просторі і успішного рішення комплексних професійних завдань. Інтегративний підхід до збереження освіти формує у студентів вміння востребовать і використовувати науковий зміст всіх дисциплін як методологічне, теоретичне і технологічне засіб рішення міждисциплінарних професійних завдань, які ставляться перед ним педагогічної практикою.

Внутріпредметна інтеграція формує теоретико-методическу готовність майбутнього педагога і передбачає теоретическе обґрунтування вибору навчального предмета, іграючого роль інтегратора. Внутріпредметна інтеграція кожної навчальної дисципліни вносить свій внесок в процес професійно-особистісного становлення, в його системність. Установлення смислового, змістового, структурного і технологічного зв'язу між розділами і темами навчального предмета дає можливість організувати його вивчення як відкритої новими зв'язями системи.

Внутрипредметная интеграция учебной дисциплины осуществляется через блочно-модульное построение ее содержания. Интеграция этого направления позволяет сформировать системообразующие связи и осуществить интеграцию теории и практики. Результат внутрипредметной интеграции обеспечен целостностью образовательного процесса и может быть исследован как теоретико-методическая готовность будущего педагога к успешной педагогической деятельности.

Межличностная интеграция обеспечивает организационно-коммуникативную готовность студентов к педагогической деятельности, потому что диалог как стратегия интегративного подхода осуществляет формирование опыта сотрудничества и сотворчества, учит будущих педагогов пользоваться диалоговыми формами преподавания, личностно-ориентированными технологиями образования. Задача межличностной интеграции в образовательном процессе – способствовать профессионально-личностному становлению будущего педагога через управляемое самообучение, самообразование, групповую исследовательскую деятельность, научное творчество, освоение современных образовательных технологий.

Внутриличностная интеграция создает условия для формирования рефлексивной готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности, открывает перед ними возможности самооценки, самопознания, самосовершенствования и самокоррекции. Концептуальное осмысление будущим педагогом своей профессиональной деятельности дает ему возможность видеть взаимосвязи всех сфер профессиональной деятельности, понимать их смысл, цели, ценности, открывать перспективы своего профессионально-личностного становления.

Результат внутриличностной интеграции – внутреннее упорядочение значимого опыта, знаний и переживаний в сознании будущего педагога. Этот результат выражается в рефлексивной готовности будущего педагога к педагогической деятельности. Готовность обеспечивается интегральным стилем профессионального мышления педагога и оформляется в индивидуальную концепцию педагогической деятельности.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Подводя итог, отметим: сущностная основа интегративного подхода в его современном толковании – во взаимовлиянии, взаимопроникновении, взаимообогащении различных явлений, феноменов, частнопредметных знаний, данных отдельных наук, форм и способов работы. В связи с этим, принцип интеграции должен выступать в ходе профессиональной подготовки в различных проявлениях. Степень взаимодействия между различными учебными дисциплинами, характер и направленность их внутренних взаимосвязей должны

інформаційно-комунікаційних і педагогічних технологій зменшує фінансове навантаження на кожен вуз, призводить до формування уніфікованого корпоративного інформаційно-освітнього середовища, підвищує якість і доступність освіти.

Одним з ефективних на сьогоднішній день інноваційних методів громадського, колективного проектування майбутнього є технологія форсайта. Мета форсайта – визначення можливого майбутнього, створення бажаного образу майбутнього і визначення стратегій його досягнення. У процес форсайта залучають всіх стейкхолдерів: громадські організації, промислові підприємства, дослідницькі центри, неурядові фонди, тощо. Робота може бути організована на декількох рівнях: міжнародному, національному, регіональному та на рівні окремого закладу. Відкрита дискусія між учасниками ведеться на майданчиках різного типу, наприклад, у формі експертної панелі. Форсайт виходить із того, що прихід «бажаного» варіанту майбутнього багато в чому залежить від дій, які застосовують сьогодні, тому вибір варіантів супроводжується розробкою заходів, що забезпечують оптимальну траєкторію інноваційного розвитку. Технологія форсайта дозволяє враховувати довгострокові наслідки і можливості у прийнятті рішень[5].

Окрім появи нових інституційних структур, штарнбергіці вказали на процес дифузії дискурсів науки, політики і суспільства, який Д.В.Єфременко інтерпретує як «сцієнтифікацію суспільства» і «політизацію науки», ми ж звертаємо увагу на зростаючу потребу наукових знань, можливість освітніх установ (через участь у спільних справах) впливати на соціум.

Когнітивна динаміка суспільства підвищує важливість освітньої складової будь-якої професійної діяльності, зумовлює появу «організацій, яка навчається». Працівники підприємств, організацій, установ типу «організацій, що навчаються», готові до постійних змін. Їм часто доводиться набувати нових професійних навичок різних рівнів складності, вони повинні вміти працювати в командах, де взаємодія знань і навичок всієї команди важливіша індивідуальних. «Організації, що навчаються» не тільки вимагають, щоб кожен співробітник перебував у постійному процесі навчання, а також бачать свою головну функцію в створенні і підтримці інтелекту організації або «колективу».

Поява моделей самонавчання (індивідуального, організаційного або суспільного) співпадає з розвитком інновацій. К. Нордстрем та Й. Ріддестрале розглядають інноваційність як образ думок, який стосується кожного в організації, усього і скрізь. Він (образ думок) перетворює організацію на фабрику ідей і мрій, яка конкурує на основі уяви, натхнення, неповторності та ініціативності. «Інноваційність стосується будь-якого аспекту діяльності організації: адміністрування,

ж освітніх установ, на нашу думку, мають багато перевищувати своїх колег (керівників усіх інших видів виробництва) у здатності до реагування на зміни освітніх потреб, своєчасно забезпечити необхідні освітні послуги відповідної кількості та якості [4].

Право і необхідність вдосконалення та навчання впродовж усього життя обґрунтовують теорії «суспільства, яке навчається» та «організації, яка навчається». В роботах з проблем навчання йдеться про те, що освіта не обмежується освітніми установами, вона здійснюється і в школі, і на робочому місці, і удома, і в суспільстві у цілому – протягом усього життя. В теорії суспільства, що навчається, неформальне навчання так само важливе, як і формальне, і межі між ними, не існують. Перспективним, на наш погляд, є поява багаторівневих освітніх установ, де могли б бути представлені освітні послуги формального, неформального та інформального типів.

На думку представників Штарнбергської групи (Г. Беме, П. Вайнгартен, В. ван ден Деле, В. Крон), в умовах соціальних трансформацій наука починає виконувати ряд нових функцій. Сутність розробленої ними концепції полягає в тому, що цілі наукового дослідження усе зростаючою мірою визначаються не внутрішньо науковими, а заданими ззовні, соціальними і політичними завданнями. Учасники Штарнбергської групи звернули увагу на виникнення «гібридних спільнот» – організаційних структур, в яких учені, політики, адміністратори, представники промисловості та інших груп інтересів об'єднуються для визначення конкретної проблеми, дослідницької стратегії і пошуку рішення. Це включає в себе процес переведення політичних, природоохоронних, соціальних цілей в технологічні цілі та дослідницькі стратегії, об'єднує різні дискурси універсаму [7].

Варіантом «гібридної структури» є кластери. Термін «кластер» використовується для позначення галузевої та географічної концентрації суб'єктів підприємництва, які виробляють та реалізують ряд подібних або взаємодоповнюючих продуктів і, таким чином, об'єднані спільними проблемами та можливостями. Широкого розповсюдження набула практика участі у кластерах освітніх і наукових установ [6].

Приклад «гібридної структури» міжвузівської інтеграції наводить Б.Виноградов [1]. Її головна мета - координація зусиль освітніх установ у сфері підготовки конкурентоспроможних фахівців шляхом впровадження інноваційних освітніх технологій. Деякі вузи, забезпечуючи посилення конкурентних позицій, пішли по шляху об'єднання своїх матеріально-технічних, інформаційних та кадрових ресурсів. Організаційно міжвузівські об'єднання реалізуються в формах асоціацій, ресурсних центрів колективного користування, корпоративних університетів і т.д. На думку Б.Виноградова, спільна розробка, апробація та впровадження в навчальний процес

определяться их ориентацией на достижение основной цели – подготовкой компетентного специалиста к предстоящей профессиональной педагогической деятельности в современном образовательном пространстве

Представляется целесообразным разрабатывать и осуществлять программы профессиональной подготовки, в которых выделяются важнейшие личностные блоки: мировоззренческий, профессионально-ценностный, образовательный, деятельностный, способствующие формированию у студентов целостного видения образовательного процесса.

Литература

1. Байлук В.В. Человечествознание: в 5 кн. – Книга пятая: Принципы и методы воспитания и самовоспитания студентов: монография. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2007. – 492 с.
2. Беляева А.П. Методология и теория профессиональной педагогики / А.П. Беляева. – СПб.: Институт профтехобразования РАО, 1999. – 480 с.
3. Еременко И. Г. Монографическое исследование в педагогике / И. Г. Еременко // Методы педагогических исследований / Под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – С. 215 – 250.
4. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И.А. Зимняя, Е.В. Земцова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14–19.
5. Энгельгардт В.А. Интегрализм – путь от простого к сложному в познании явлений жизни / В.А. Энгельгардт // Вопросы философии. – 1970. – № 11. – С. 109.

Раскалінос В.

- аспірант Кримського гуманітарного університету (м. Ялта), асистент кафедри педагогіки та психології Євпаторійського інституту соціальних наук, Кримський гуманітарний університет (м. Ялта)

УДК 378.147:37.013.42

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ НА ЗАСАДАХ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПАРАДИГМИ

У статті актуалізується питання осмислення методологічних засад підготовки майбутніх соціальних педагогів. Сучасні реформи освіти обумовили гуманізацію як провідну характеристику організації навчання. Автор наголошує на взаємозв'язку гуманізації в цілому та виникнення відносно нової спеціальності «соціальний педагог». Також підкреслюється взаємозв'язок гуманізації та особистісно-орієнтованої парадигми, актуалізується її рефлексивна сутність. Проголошується, що рефлексивні характеристики гуманістичної парадигми обумовлюють звернення до відносно нової рефлексивної

парадигми освіти. Статтю присвячено опису основних характеристик рефлексивної парадигми як методологічної основи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. У статті наведено порівняння рефлексивної та традиційної парадигм за І. Стеценко. Це дало змогу дійти висновку, що рефлексивна парадигма освіти за своєю ідеєю близька до особистісно-орієнтованої. При організації навчання на основі рефлексивної парадигми викладач покликаний позначати проблемне поле, стимулювати і організувати науковий пошук студентів. Тобто таке навчання дозволяє органічно поєднати соціальне та особистісне в підготовці майбутніх фахівців. Це особливо важливо для соціальних педагогів, які потребують не тільки достатнього багажу знань, умінь і навичок, не тільки прояву особистісної самоактуалізації, але й становлення особистісної позиції, що визначатиме лінію професійної поведінки.

Ключові слова: парадигма освіти, особистісно-орієнтована освіта, гуманізація, рефлексивна парадигма, соціальний педагог.

Раскалинос В.

- аспирант Крымского гуманитарного университета (Ялта), ассистент кафедры педагогики и психологии института социальных наук Крымского гуманитарного университета (Ялта)
ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКТИВНОЙ ПАРАДИГМЫ

В статье охарактеризована гуманизация как ведущая характеристика современного образования. Сегодня реформы образования обуславливают гуманизацию как ведущую характеристику процесса обучения. Автор подчеркивает взаимосвязь гуманизации в целом и появление сравнительно новой специальности «социальный педагог». Также актуализируется взаимосвязь гуманизации и личностно-ориентированной парадигмы, ее рефлексивная сущность. Статья посвящена описанию основных характеристик рефлексивной парадигмы как методологической основы профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: гуманизация, парадигма образования, личностно-ориентированное образование, рефлексивная парадигма, социальный педагог.

Raskalinos V.

- Post-graduate Crimean Humanitarian University (Yalta), Department of Pedagogy and Psychology Institute of Social Sciences Eupatorian Crimean Humanitarian University (Yalta)

TRAINING OF SOCIAL TEACHERS ON THE BASIS OF REFLECTIVE PARADIGMS

характеристики впливу наукового знання на сферу публічної політики та управління [10]. Теорії «суспільства знання», «інформаційного суспільства», «постіндустріального суспільства» пов'язують якісні перетворення, трансформації в сучасному світі з новою роллю інформації і знання.

Спеціалістів у галузі роботи зі знанням, когнітивних працівників, фахівців «сфери знань» (*knowledge worker*) [9] можна розділити на дві категорії. Перша категорія – це висококваліфіковані фахівці технічного профілю, що працюють або в області інформаційних технологій, або в області наукових досліджень. Друга категорія – фахівці, зайняті в галузі управління і консультування, чия діяльність пов'язана зі сферою особистих комунікацій, зв'язків з громадськістю, аналізом ринку, переконанням клієнтів і т. ін. Усі ці фахівці більшу частину свого трудового життя проводять, працюючи з мовою символів і абстракціями, тобто з тим, що Р. Райх називає «аналізом символів». Окрім технічних навичок у своїй області, від них вимагається високий рівень компетентності в роботі з інформацією, вміння концептуально і системно мислити, планувати, спілкуватися, а також володіння лідерськими якостями [12].

З іншого боку, глобалізація та інтенсивна економічна конкуренція спричинили хвилю економічної реструктуризації, що підвищило рівень вимог, які пред'являються до працівників всіх рівнів (стосовно комп'ютерної та загальної грамотності, математичних здібностей, природоохоронних дій). Як наслідок і умова – здатності навчатися і перенавчатися.

Нові вимоги висуваються і до управлінців усіх рівнів. Так, Х. Барнс і Ж. Гурвич [8] зазначають, що управління комплексними соціальними системами навіть у найбільш розвинених країнах близьке до межі своєї ефективності, а політики і адміністратори психологічно не готові мати справу з тими взаємозв'язками і кумулятивними ефектами, які в таких системах починають усе більше відігравати. На думку Дж. К. Гелбрейт [2], вирішальною умовою планування та прийняття рішень, що забезпечують функціонування і виробництва, і соціуму, стає взаємодія кваліфікованих фахівців.

Таким чином, управлінці (в контексті нашого дослідження – керівники освітніх установ) повинні бути здатні не тільки до оволодіння принципово новими знаннями (наприклад, у сфері інформаційних комунікацій), а й до оволодіння принципово новими методами, способами і прийомами управління кваліфікованими фахівцями, «їх взаємозв'язками і кумулятивними ефектами» спільної діяльності. Актуальними для керівника, на думку К. Нордстрема та Й. Ріддестрале є лідерство і вміння управляти людьми (як ви залучаєте, утримуєте, мотивуєте ваших співробітників, будете стосунки з партнерами, спрямовуєте дії людей – ключ до конкурентних переваг). Керівники

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із практичними завданнями. Зовнішні (глобалізація, інтеграція, прагнення до випереджаючого, інноваційного розвитку) та внутрішні (інтелектуальна робота, спеціальні знання, комунікації і нові технології) фактори розвитку інноваційного зростання та підвищення конкурентоспроможності будь-якого виробництва, організації, установи пред'являють високі вимоги до професійної компетентності керівників усіх рівнів і напрямків і вимагають формування нових, науково обґрунтованих підходів, стратегічного «бачення», визначення довгострокових перспектив їх підготовки. Всі ці процеси ставлять нові проблеми перед функціонуючою в світі освітньою системою, яка повинна відповідати імперативам «суспільства, заснованого на знаннях». Про це свідчить досить широкий спектр проведених зарубіжних і вітчизняних досліджень з даної проблематики.

У контексті теорій «суспільства, що навчається», «організації, що навчається», «рефлексивного модерну», особливої уваги заслуговує підготовка майбутніх керівників освітніх установ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Посилення ролі знань, інформації в економіці, політиці, культурі та управлінні обґрунтовують Р. Лейн, П. Друкер, Г. Беме, П. Вайнгартен, В. ван ден Деле, В. Крон («суспільство знання»), Д. Белл, («постіндустріальне суспільство»), М. Маклюен, Е. Тоффлер («інформаційне суспільство»), Ж.-Ф. Лютар («постмодерн»), Дж. К. Гелбрейт, К. Нордстрем, Й. Риддестрале, Х. Барнс, Ж. Гуревич, Р. Райх (внутрішньо організаційний інноваційний потенціал та його розвиток); особливості нової філософії освіти в умовах постіндустріального та постмодерністського світу розкривають Б.С. Гершунський, А.Гофрон, К.О.Соломатіна, Д.В.Єфременко, В. Г. Федотова; необхідність підвищення якості професійної освіти – Г.Степенко, М.Гриньова, Б.Виноградов, В.Г.Вікторов, М.Кісіль; на основі нової філософії освіти розробляють проєктивні моделі підготовки фахівців: І.П. Логінов., Н.А.Неволіна (рефлексивна парадигма підготовки менеджера), Н.З. Алієва, (постнекласична синергетико-комунікативно-діалогова модель природничої освіти), модель особистісно-орієнтованого розвитку лідера.

Автор статті намагається окреслити перспективи підготовки майбутніх керівників навчальних закладів у контексті зазначених теоретико-філософських міркувань.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів Термін «суспільство знання», введений в обіг американським політологом Р. Лейном для

The article described the humanization as a basic characteristic of modern education. Modern education reform led to a major characteristic of humanization of education. The author shows the relationship of humanization in general and the emergence of relatively new specialty of "social teacher". The author emphasizes the relationship of humanization and personality-oriented paradigm, actualizes its reflective nature. The article describes the basic characteristics of a reflective paradigm as a methodological basis for the training of future social teachers.

Keywords: *humanization, the paradigm of education, personality-oriented education, reflexive paradigm, social teacher.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим чи практичним завданнями. Поява інституту соціальних педагогів та організація їх професійної підготовки збіглися з реформуванням системи освіти в Україні. У зв'язку з чим, підготовка соціальних педагогів як система в даний час все ще продовжує формуватися та розвиватися. Але, як дуже точно зазначає А.Капська, однією з найменш вирішених проблем соціально-педагогічної галузі є діяльність вищої школи по вдосконаленню форм та змісту, стратегії й тактики навчального процесу [5, с.14]. Ми виходили з того, що специфічність професійної діяльності фахівців соціальної сфери обумовлює науковий пошук теоретико-методологічних основ їх професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Особливостям організації підготовки соціальних педагогів в умовах вищої школи присвячені наукові дослідження Л. Боднар, З. Бондаренко, В. Головань, В. Коваль, Г. Локаревої, Л. Міщик, В. Поліщук, З. Фалинської та інш.. Особливості підготовки соціального педагога до роботи в різних сферах вивчають М. Дідик, І. Іванова, С. Омельченко; с різними категоріями клієнтів – О. Безпалько, Г. Лактіонова, О. Лисовець, М. Малькова, Ю. Мацкевич, Н. Отрощенко, В. Тесленко, Р. Чубук; до певних видів діяльності – Е. Дедов, І. Ковчина, Т. Лесіна, С. Пашенко, Л. Пундик. Л. Міщик звертає увагу на роль рефлексивного середовища у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів, М. Васильєва аналізує процес формування професійної рефлексії майбутніх соціальних працівників.

Однак методологічні основи підготовки соціальних педагогів з урахуванням рефлексивних характеристик, професійно необхідних для будь-якої спеціальності категорії «людина-людина», ще не є достатньо визначеними дослідниками.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Проаналізувати основні характеристики рефлексивної парадигми як методологічної основи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Логічним видається прагнення дослідників розробити специфічну концептуальну позицію підготовки соціальних педагогів, тому що економічні та соціальні реформи мають значний вплив як на сутність соціально-педагогічної діяльності, так і на систему вимог до фахівця цієї сфери. Для нашого дослідження важливим є акцент на ідеї гуманізації освіти на сучасному етапі її розвитку. Як справедливо зазначає В. Краєвський: «Історичний сенс реформування освіти полягає в її гуманістичній орієнтації, в еволюції освітніх систем від установок на формування людей як виконавців, до створення умов для розвитку особистості, здатної не тільки діяти всередині соціальної структури, але й здатної її змінювати» [6, с.213]. Пріоритетність гуманістичних цінностей в освітньому процесі закріплена низкою державних документів, а саме Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті.

Особливо слід відзначити, що сама поява інституту соціальної педагогіки вочевидь пов'язана з гуманізацією суспільства. Ю. Галагузова підкреслює, що звернення до людини, її проблем, допомога у вирішенні моральних проблем особистості, її гідного вільного існування в суспільстві - основні постулати діяльності соціального педагога, які обумовили виникнення професії [4, с. 10].

В роботі «Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти» Г. Балл зазначає, що гуманізація освіти пов'язана в першу чергу з категорією свободи як зовнішньої, так і внутрішньої, всіх учасників педагогічного процесу [1, с. 10]. Така свобода сприяє формуванню фахівця, який є незалежним від зовнішнього тиску, тобто не боїться відступити від загальноприйнятих шаблонів та стереотипів професійних дій. Сенс гуманізації освіти І. Бех бачить в сприйнятті знань не як кінцевого результату, а як процесу, який триває все життя. На його думку гуманістична освіта орієнтується на духовність, самоцінність, суверенітет кожної особистості і веде до морального самовдосконалення [2].

Специфіка гуманізації освіти полягає не тільки в передачі знань і формуванні вмінь та навичок, але й у розвитку творчої індивідуальності та інтелектуально-моральної свободи особистості, що дозволить подолати відчуження між суб'єктами навчальної діяльності. Таким чином, гуманізація освіти ґрунтується на парадигмі особистісно-орієнтованої освіти, яка постає у сучасному навчальному процесі як пріоритетна.

Sas H.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

УДК 378. 22: 005

НОВІ ТЕНДЕНЦІЇ У СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті автор намагається розкрити нові тенденції у стратегії підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління

Ключові слова: методологія, випереджаючий розвиток, теорія самоорганізації складних систем, освіта протягом життя, «суспільство, яке навчає», когнітивний працівник, формальна та інформальна освіта

Sas H.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства и менеджмента Полтавского национального педагогического университета имени В.Г.Короленко

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СТРАТЕГИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье автор делает попытку раскрыть новые тенденции в стратегии подготовки будущих руководителей учебных заведений к инновационному управлению.

Ключевые слова: методология, опережающее развитие, теория самоорганизации сложных систем, непрерывное образование, обучающее общество, когнитивный работник, формальное и информальное образование.

Sas N.

– Candidate of Education Sciences, associate professor of pedagogical skills and management department at Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko.

NEW TENDENCIES OF FUTURE EXECUTIVES' TRAINING FOR INNOVATIVE MANAGEMENT AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS.

The article deals with the philosophical and methodological tendencies of future executives' (chiefs', managers') training as far as innovative management at educational institutions is concerned.

Key-words: methodology, priority development, the theory of self-organization of complex systems, learning society, lifelong education, knowledge worker, formal education, informal education.

уточнюється, конкретизується, модифікується, а значить, починає трансформуватися і розвиватися. По мірі появи нового практичного досвіду, включаючого знання "о себе", а також в процесі появи нових зв'язей і відносин з реальністю, у суб'єкта зароджуються і розвиваються різноуровневі і різнотипні значення. Так як основними властивостями значення є здатність організуватися, взаємодіяти, самоперетворюватися і саморозпадатися, подальше перетворення значення залежить від того, по якому шляху піде його розвиток. Визначити вибраний студентом шлях дозволяє шосте введення значенностворюючого процесу, яке здійснюється на одному з заключительних етапів. Тут студент підводить висновок соціокультурної практики, представляючи його в одній з вибраних форм. Це може бути презентація, фото або відео звіт, демонстрація продуктів діяльності або довільна форма – головне, щоб вони враховували вимоги, наявні в додатку до навчально-методичного посібника або на цифровому кампусі. Виявити внутрішнє значення події, організованого студентом, зрозуміти його зсередини і з'ясувати, чи відбулося вирощування нових значень у навчального, дозволяють тези звіту, які виявляють ступінь усвідомлення і розуміння студентом соціальної, культурної і особистісної значимості виробленої практики. Найкращим результатом і показником ефективності значенностворюючого освітнього процесу можна вважати демонструвану студентом здатність порівнювати особистий успіх в розвитку запланованих загальнокультурних компетенцій з тими результатами, які були отримані і з тією користю і благом, які були принесені майбутньому фахівцем в соціальну і культурну життя суспільства.

Література

1. Nelson K / concept, word and sentence: Interrelation in acquisition and development // Psychological Review. 1974 №8.
2. Солсо Р.Л. Когнітивна психологія. М., 1996, С 216
3. Руднев. Морфологія реальності. М., 1996 С 78.
4. Лотман Ю.М. TSC, т.8 с.81.
5. Делез Ж. Новейший философский словарь. Постмодернизм Минск., 2007 С. 624с.
6. Козолупенко Д.Б. «О социальной природе человека с точки зрения мифопоэтического мировосприятия» Мир психологии 2005 № 4 с 145
7. О.В. Шимельфениг «Живая Вселенная. Саратов 2005. С. 216.

Вищевикладене дозволяє зробити висновок про малу ефективність традиційної парадигми педагогічної освіти, в рамках якої неможливо розвинути когнітивний аспект професійної діяльності [8]. Ідея пошуку іншої парадигми, що виникла у зв'язку з реформуванням освіти, заслуговує спеціального аналізу.

Поняття парадигми використовується в теорії та історії науки для характеристики наукової дисципліни, опису різних етапів наукового знання [11 с. 173]. Термін «парадигма» означає модель наукової діяльності як сукупності теоретичних стандартів, методологічних норм і ціннісних критеріїв [9]. Інші трактування терміна конкретизують це загальне уявлення як «визнані всіма науковцями досягнення, які протягом певного часу дають модель постановки проблем і їх рішень науковому співтовариству» [7, с. 143]. Гуманістична парадигма освіти за своєю суттю рефлексивна, тому що в її основі знаходиться людський досвід, звернений на саму людину. Розвиваючи науковий пошук на основі даних позицій, професор Гарвардського університету М. Ліпман, як альтернативу традиційній парадигмі освіти пропонує рефлексивну парадигму. В рамках якої метою освіти, на думку дослідника, є навчання молодих людей «навичкам розумності з тим, щоб надалі вони стали розумними громадянами, розумними партнерами, розумними батьками» [12, с.10]. М. Ліпман звертає особливу увагу на розвиток навичок розумного мислення і поведінки у процесі навчання.

При організації навчання на основі рефлексивної парадигми викладач покликаний позначити проблемне поле, стимулювати і організувати пошук в незвідане, він не має готового рішення, тому не може виступити в ролі експерта або судді як при традиційній парадигмі. Даний факт зумовлює виникнення центрального поняття рефлексивної парадигми - «співтовариство дослідників», яке розуміється як неформальна група людей, зайнятих пошуком істини в формі «сократичного діалогу».

Актуалізуючи переваги побудови професійної підготовки на основі рефлексивної парадигми, М. Ліпман зазначає: «Ціла прірва пролягає між ситуацією, коли учню ставлять запитання, відповідь на які відома, та ситуацією, коли він поставлений перед питанням, відповіді на яке немає, або вона дуже суперечлива» [12, с.13]. Незаперечно твердження про те, що тільки в такому разі студенти візьмуть участь в реальній дискусії, яку ініціюють дослідницькі інтереси, і яка призведе до всебічного розгляду обставин, причин, мотивів того чи іншого акту і т.д.

На відміну від навчання, заснованого на рефлексивній парадигмі, традиційне навчання стимулює тільки ті розумові навички, які необхідні для виконання навчальних дій. Саме тому вміння мислити самостійно та критично, аргументовано та логічно, формується при

традиційній парадигмі не завдяки, а всупереч зусиллям викладача. Більшість учнів в такому разі не здатні користуватися отриманими знаннями, які отримали під час навчання, на практиці, а тим більше вести самостійне дослідження. М. Ліпман характеризує дослідження у формі обґрунтованого міркування як серйозну і важку когнітивну роботу, яка передбачає подолання опору, що проявляється у формі забобонів, алогічності, помилковості міркувань, небажанні йти на компроміс, неповазі чужої думки.

Біля витоків обґрунтування рефлексивної парадигми освіти як особливої інноваційної концепції освіти на пострадянському просторі стояла І. Стеценко. Як зазначає дослідниця рефлексивна парадигма супроводжує освітній процес рефлексивним усвідомленням суб'єктами освіти, яке включає усвідомлення способів діяльності, виявлення її смислових особливостей, виявлення освітніх здобутків учнів, тобто рефлексія стає джерелом внутрішнього досвіду, способом самопізнання і необхідним інструментом мислення [10, с.27].

Особливої уваги заслуговує осмислення І. Стеценко принципової різниці між традиційною та рефлексивної парадигмами (Таблиця 1.).

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз концептуальних положень традиційної та рефлексивної парадигм освіти (за І.Стеценко)

Традиційна парадигма освіти	Рефлексивна парадигма освіти
1. Освіта полягає у передачі знання від тих, хто знає, до тих, хто не володіє знанням	1. Навчання - це результат участі в керованому учителем дослідному співтоваристві, однією з цілей якого є досягнення розуміння.
2. Пізнання спрямоване на світ. Наше знання світу є недвозначним, визначеним, не містить загадок	2. Учні спонукають думати про світ, представляючи наше знання про нього як двозначне, невизначене та загадкове
3. Знання розподілено по дисциплінам, які не перетинаються та в своїй сукупності вичерпують світ, що пізнається	3. Дисципліни, в рамках яких відбувається дослідження, не вважаються вичерпними, допускається їх перетинання, їх ставлення до свого змісту досить проблематично
4. Учитель грає авторитарну роль в освітньому процесі, бо тільки вчителям відомо чи можуть учні засвоїти те, що їм викладають	4. Позиція вчителя не авторитарна, вона відкрита для спростування (тобто готовності визнати помилку)

лет; – проблематизує задоволеність студента собою в професійному та особистісному плані, засобом проведення самодіагностики та діагностики; - мотивує студентів до самоорганізуваної роботи в рамках соціокультурної практики. Друге введення смислопороджуючого процесу здійснюється на другому занятті. Ураховуючи те, що текучість і змінність значення не дозволяють діяльності, безумовно, впливають на зміну раніше зародившого значення, викладач організує роботу студентів з додатком до посібника по самостійній роботі. Робота з алгоритмом підготовки соціокультурної практики призводить до того, що більшість студентів приступають до початкової (проектної) діяльності, яка веде до формування індивідуального маршруту по практиці та створенню плану соціального проекту. Далі студенти вільно в процесі самостійної роботи над соціальним проектом, працюють над соціальним проектом, що складає зміст соціокультурної практики. В цей час самостійне продовження проектної діяльності і реальне існування суб'єкта вступає в найбільше протиріччя з старим існуючим значенням, природним чином, призводить студента до наступного рішення: провести попередній самостійний аналіз проблеми і труднощів, які перешкоджають реалізації практики і обговорити це на зустрічі з викладачем. В зв'язі з цим, наступне введення смислопороджуючого освітнього процесу здійснюється в час консультації по контролюваній самостійній роботі. Початкова діяльність, взаємодія з оточуючою дійсністю, з соціальними партнерами, породжує у студента великі внутрішні протиріччя з раніше встановленим значенням і призводить до зацікавленого спілкування на консультації. На даній стадії зміслообрання консультація носить характер педагогічної підтримки, що дозволяє студенту самостійно знайти оптимальні рішення виниклих проблем і подолати труднощі. Наступне введення при необхідності здійснюється в час другої консультації по самостійній роботі. Під впливом спілкування з викладачем і продовжується проектна діяльність старий значення починає розширюватися і стає вже як початковий вплив або ескіз майбутніх дій, який він обговорює з викладачем на консультації. Оскільки діяльність виявляється не тільки засобом, а і результатом зміслообрання, зароджується значення починає мотивувати навчаючого непрямо до соціокультурної практики. В цей період суб'єкт включається в активну діяльність в соціумі, яка вимагає педагогічного супроводу з боку викладача. Супроводження може здійснюватися і в дистанційному режимі. Далі в ході реалізації проекту або події значення реалізується,

деятельности, поскольку постигнуть внутренний смысл события, понять его изнутри можно только посредством активности и деятельности индивидуума или исследователя, способного выстраивать и выращивать смыслы. На последней ступени смыслообразования возможны два варианта протекания процесса. Вариант а: смысл, вступая во взаимодействие со старым, уже имеющимся смыслом, соорганизуется и преобразуется в новый смысл. Вариант б: смысл, не вступая во взаимодействие со старым, уже имеющимся смыслом, не соорганизуется и распадется, образуя новые разнообразные по характеру подсмыслы старого смысла. Распад будет идти в обратном порядке тому, как он создавался.

В соответствии с данными представлениями о смыслообразовании и смысле, смыслопорождающий образовательный процесс отличается от классического. Смыслопорождающий образовательный процесс применяется в общем педагогическом процессе только точно (как «уколы») и обязательно в системе, обусловленной последовательностью тех ступеней, которое проходит смыслообразование. В отличие от общепринятого образовательного процесса, который основывается на отражении преимущественно научной картины мира и обобщенного опыта человечества, смыслопорождающий образовательный процесс отражает, прежде всего, реальный окружающий мир и действительное состояние души, ума, поступков конкретных людей и обучающихся, чем значительно дополняет общепринятый образовательный процесс. В центре смыслопорождающего образовательного процесса находится не познавательная и научно-исследовательская деятельность, базирующаяся на концентрированном знании обо всем, а конкретная практическая деятельность, обязательно включающая знание субъекта о самом себе. Смыслопорождающий образовательный процесс организуется в той последовательности, которая негласно устанавливается самим ходом процесса преобразования смыслов.

Проведенное исследование позволило сформировать последовательность и содержательное наполнение смыслопорождающего образовательного процесса, который точно вводится преподавателем в классический педагогический процесс. Первое введение осуществляется на первом занятии по дисциплине общепрофессионального блока. Поскольку отправной точкой в преобразовательном процессе смыслообразования можно считать ранее сложившийся у субъекта смысл по поводу чего-либо, преподаватель предпринимает следующие шаги: - проводит актуализацию имеющегося на данный момент опыта практической деятельности студента в социуме, оценка которого находится в данный момент в устойчивом состоянии; - расшатывает старые представления и стереотипы путем демонстрации лучших студенческих социальных проектов прошлых

5. Учні опановують знаннями шляхом поглинання інформації, тобто якихось конкретних даних.	5. Передбачається, що учні стануть вдумливими, рефлексивними, все більш розсудливими. Фокус освітнього процесу спрямований на опрацювання внутрішніх відносин досліджуваних предметів.
---	--

Отже, рефлексивна парадигма освіти за своєю ідеєю близька до особистісно-орієнтованої: їх об'єднує наявність двох паритетних суб'єктів освіти, весь освітній процес будується на взаємодії, яка усвідомлюється та приймається обома сторонами. Особистісно-орієнтовані технології визначаються як рефлексивне управління, націлене на розвиток, саморозвиток і самовиховання особистості викладача та студента, перехід від підлеглої позиції до особистісно рівноправної. Ми повністю поділяємо думку І. Стеценко, яка вважає, що особистісно-орієнтована парадигма включає рефлексивну як похідну.

Таким чином, рефлексивна парадигма освіти дозволяє органічно поєднати соціальне та особистісне в підготовці майбутніх фахівців. Це особливо важливо для соціальних педагогів, які потребують не тільки достатнього багажу знань, умінь і навичок, не тільки прояву особистісної самоактуалізації, але й становлення особистісної позиції, що визначатиме лінію професійної поведінки. У зв'язку з чим важливою умовою професійного розвитку майбутнього соціального педагога, на думку Р. Вайноли, є облік закономірностей організації навчально-виховного процесу, до яких належать: гуманізація професійної підготовки (суб'єкт-суб'єктні взаємини, створення сприятливих умов саморозвитку студента, модернізація організаційних форм навчально-виховної роботи), залучення майбутніх соціальних педагогів до педагогічних інновацій (впровадження нетрадиційних форм і методів роботи, технологій у соціально-педагогічній практиці), пріоритет творчого розвитку в особистісному становленні майбутнього соціального педагога [3, с.56]. Саме це й здатна забезпечити професійна підготовка майбутніх фахівців на засадах рефлексивної парадигми.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Вищезазначене дозволяє констатувати, що у процесі професійної підготовки на засадах рефлексивної парадигми може бути забезпечено формування свідомого ставлення як до самого себе, так й до професійних взаємовідносин як результату успішного самовизначення майбутнього соціального педагога.

Література

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.

2. Бех І. Д. Гуманістична педагогіка як нова інноваційна парадигма / І. Д. Бех // Науковий вісник Миколаївського педагогічного університету. – Вип.4. – Миколаїв : МДПІ, 2001. – С. 22–28.
3. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійного освіти» / Ренате Хейкіівна Вайнола. – К., 2009. – 542 с.
4. Галагузова Ю. Н. Теорія і практика системної професійної підготовки соціальних педагогів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 «Теорія і методика професійного освіти» / Юлія Николаевна Галагузова. – М., 2003. – 373 с.
5. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників / Алла Йосипівна Капська // Соціалізація особистості: Збірник наукових праць [За заг. ред. проф. А.Й. Капської]. Том XXVIII. – К.: НПУ, 2007. – С.3-13.
6. Краевский В. В. Образование и воспитание в контексте педагогической науки [Текст] / В. В. Краевский // Мир психологии. – 2001. – № 4. – С. 209-216.
7. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. выс. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 256 с.
8. Розин В. М. От традиционной парадигмы образования - к новой / В. М. Розин // Техническая эстетика. – 1990. – №6. – С. 12-16.
9. Современный словарь по педагогике / Автор-составитель Е. С. Рапацевич. – Минск: Изд-во Современное слово, 2001. – 928 с.
10. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ирина Александровна Стеценко // .- Таганрог, 2006. – 381 с.
11. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с..
12. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge / M. Lipman // The reflective model of educational practice, 1991. – P. 7-25.

Самохвалова С.

- кандидат педагогічних наук, доцент, Південний федеральний університет (Ростов-на-Дону, Росія)

УДК 37.046.16

РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В УМОВАХ СМИСЛОУТВОРЮВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Науково-теоретичний та емпіричний аналіз проблеми організації практико-орієнтованої професійної освіти, направленої на розвиток трьох груп компетенцій майбутніх фахівців, заявлених у ФДОС ВПО 2010, дозволив встановити педагогічну закономірність, що виявляє причини низької ефективності процесу освоєння студен-

как достойного гражданина, нравственного человека и растущего специалиста, способного применять знания на практике. При этом организуется такая деятельность студента на занятиях по изучению дисциплин общепрофессионального блока, а осуществляется студентами в процессе самостоятельной работы по этим дисциплинам как социокультурная и просветительская практика, являющаяся по требованиям ФГОС ВПО обязательным компонентом образовательного процесса в высшей школе.

Процесс выращивания смыслов, как показывает обзор научной литературы и эмпирический опыт автора, по-видимому, проходит следующие ступени. Отправной точкой в преобразовательном процессе смыслообразования можно считать ранее сложившийся у субъекта смысл по поводу чего-либо. В этот период смысловая установка и личностный смысл субъекта не подвержены влиянию прямого произвольного контроля и находятся в устойчивом состоянии. Далее субъект приступает к проектированию предстоящей практической деятельности, однако текучесть и изменчивость смысла не позволяет деятельности безусловно влиять на изменение ранее зародившегося смысла и практически не изменяет его. Продолжение планирования практической деятельности и реальное бытие субъекта вступает во все большее противоречие со старым существующим смыслом. Ранее установленный смысл под влиянием начальной деятельности и взаимодействия с окружающей действительностью порождает все большие внутренние противоречия, которые приводят субъекта ко все более заинтересованному размышлению и общению на тему предстоящей активной деятельности. Под воздействием общения и деятельности старый смысл начинает расшатываться и предстает уже как эскиз предстоящих действий и как зачаточное действие. Поскольку деятельность является не только средством, но и результатом смыслообразования, зарождающийся смысл начинает мотивировать обучающегося к активным действиям и проектируемой ранее деятельности. В этот период субъект делается как будто слепым по отношению к разнообразным воздействиям извне. В результате он включается в активную деятельность. В ходе деятельности смысл реализуется, уточняется, конкретизируется, модифицируется, а значит, начинает преобразовываться и развиваться. По мере появления нового практического опыта, включающего знание “о себе”, а также в процессе появления все новых связей и отношений с реальностью у субъекта зарождаются и развиваются разноуровневые и разнотипные смыслы. Так как основными свойствами смысла является способность организовываться, взаимодействовать, самопреобразовываться и самораспадаться, дальнейшее преобразование смысла зависит от того, по какому пути пойдет его развитие. Определить избранный путь можно только по качествам

собственных взаимодействий с ним. Она образована сукцессивными единицами – сценариями, которые являются знаниями о событии, а не об объекте как таковом. В дальнейшем происходит разложение сценариев на составные элементы, но это в дальнейшем, с постижением культурных смыслов. Изначально же смысл, по всей видимости, обретается, благодаря, или через события; 2. Смыслом могут быть наделены только события и явления. Отдельное слово или фраза, находящаяся вне контекста - ничего не значит. Солсо Р. (2); 3. События и явления опознаются гораздо лучше не по фонематическим или структурным характеристикам, а по смысловым характеристикам. Не случайно «сюжет и субъект» - родственные слова, происходящие от латинского *subjicio*, то есть то что «простирается перед нами» (Руднев И.К.) (3); 4. Одна из функций смыслообразования состоит в том, что он позволяет выбирать стратегию поведения. (Ю. Лотман) (4); 5. Событие, как категория, имеет высокий уровень объяснительной силы, и является значимым потенциалом концептуализации, составляющей сущность процесса смыслообразования (Ж Делез) (5.); 6. Для трансформации смыслов необходимо стать результатом собственных событий, а не действий, ибо действие само есть результат события. По словам Козолупенко Д.Б. (6) человек всегда и обязательно существует не один, он вообще может быть только в со-бытии, во взаимодействии с Другими, которые необходимы ему, как и он, им, ибо позволяет стать собой и воспринимать окружающий мир целостно; 7. Если мы посмотрим на окружающий мир, то увидим, что все бытие пронизано событиями, сценариями и сюжетами. «Восприятие чего угодно и как угодно любым человеком, не может быть безсюжетным - в таком случае оно просто перестанет существовать, ибо существовать - значит ежесекундно связывать динамическую целостность.» Событие максимально активизирует эмоционально-чувственную и интеллектуально-волевую сферу человека, определяется как «результат деятельности, который всегда промежуточен, временен, неустойчив, всегда представляет собой творческий акт и результируется в неких структурах, которые можно обозначить как смысл» (О.В. Шимельфениг) (7).

Таким образом, если рассматривать смыслообразование как событие, то смыслопорождающий образовательный процесс – это практико-ориентированный учебно-воспитательный процесс, нацеленный на помощь обучающемуся в трансформации, преобразовании, выращивании или обогащении уже имеющихся у него смыслов. Результатом смыслопорождающего образовательного процесса необходимо считать те позитивные преобразования в обучающемся, которые были освоены им, в ходе продуктивной, социально и культурно значимой событийной деятельности, направленной на решение конкретных жизненных проблем, и характеризующей его,

тами загальнокультурних компетенцій. Дана стаття присвячена опису однієї з умов реалізації виявленої закономірності - організації смислоутворювального освітнього процесу у ВНЗ.

Ключові слова: зміст, смислова система людини, смислоутворення, смислоутворювальний освітній процес, подія, відкритий освітній процес.

Самохвалова С.

- кандидат педагогічних наук, доцент, Южний федеральний університет (Ростов-на-Дону, Росія)

РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ СМЫСЛОПОРОЖДАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА²

Научно-теоретический и эмпирический анализ проблемы организации практико-ориентированного профессионального образования, направленного на развитие трех групп компетенций будущих специалистов, заявленных в ФГОС ВПО 2010, позволил установить педагогическую закономерность, выявляющую причины низкой эффективности процесса освоения студентами общекультурных компетенций. Данная статья посвящена описанию одного из условий реализации выявленной закономерности – организации смыслопорождающего образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: смысл, смысловая система человека, смыслообразование, смыслопорождающий образовательный процесс, событие. открытый образовательный процесс.

Samokhvalova S.

- Ph.D., Associate Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia)

GENERAL CULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL ESSENCE FOUNDATION PROCESS

Scientific theory and empirical analysis of the problem of how practice-oriented vocational education aimed at the development of three groups of competencies of future professionals, announced in FSES 2010, allowing the teaching pattern, identify the causes of the low efficiency of the overall cultural development of student competencies. This article deals with the description of one of the conditions for the implementation revealed law – essence foundation organization of the educational process at the university.

Keywords: meaning, semantic system human meanings, essence foundation educational process, event, open educational process.

Многоаспектный анализ проблемы организации практико-ориентированного профессионального образования, направленного на развитие общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у будущих специалистов, заявленных в стандартах 2010 года, позволил установить педагогическую закономерность, выявляющую причины низкой эффективности процесса освоения студентами общекультурных компетенций. Как выяснилось, субъектная активность обучающихся, нацеленная на повышение общекультурного, а значит и духовно-нравственного уровня, находится в прямой зависимости от степени и качества включенности каждого студента, на всех этапах его обучения, в разрешение социальных и культурных проблем группы, факультета, вуза, образовательных и культурных учреждений всех типов, государственных и общественных организаций города и региона. Иными словами, студент только тогда обнаруживает у себя недостающие общекультурные и общепрофессиональные компетенции и начинает целенаправленно их осваивать, когда оказывается в ситуации необходимости решения реальной и конкретной социальной или культурной задачи. Преодоление такой задачи осуществляется им посредством актуализации и реализации на практике тех знаний, умений и опыта, которые имеются у него на данный момент времени, и, которые могут быть им преумножены в процессе изучения текущих дисциплин общепрофессионального блока, а также в ходе консультаций с преподавателями и специалистами вуза. Реализация выявленной закономерности потребовала изучения целого ряда вопросов, в числе которых стояла проблема организации открытого образовательного процесса. Открытого для взаимодействия с социумом, для актуальных социальных и профессиональных проблем, для активного участия студентов в их посильном разрешении, для включения новых средств и методов самопознания и саморазвития студентов, как реальных субъектов образования. Организация такого открытого образовательного процесса, как показало исследование, предусматривает введение в классический педагогический процесс отступлений, представляющих собой смыслопорождающий образовательный процесс. Подобные моменты и отступления, по всей видимости, известны каждому преподавателю, когда плавно текущий запланированный процесс обучения на занятии преднамеренно или спонтанно переходит в житейский разговор, шутку или краткое сообщение. В нашем случае преподаватель точно и тщательно подготовлено вводит в ткань учебного процесса отступления, подготавливающие, поддерживающие и сопровождающие студентов в их намерении разрешить на практике в открытом пространстве вуза или города конкретную социальную проблему.

По своей сущности данные отступления представляют собой смыслопорождающий образовательный процесс, направленный на обретение студентами смыслов в самообнаружении и саморазвитии западающих общекультурных компетенций, потребность в которых актуализируется в процессе взаимодействия с социумом вуза, города, региона.

Организация смыслопорождающего образовательного процесса в вузе является достаточно сложной и мало изученной проблемой. В определении сущности данного процесса психологи и педагоги исходят из понятий «смысл» и «смысловая сфера личности». Изучением психологических механизмов развития смысловой сферы личности занимались Ю.М. Лотман, М.М. Бахтин, В.А. Налимов, В.С. Библер, С.Ю. Курганов, А.А. Брудный, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.С. Братусь, В.Ф. Петренко, Е.Ю. Артемьева, А. Лобок, В. Франкл, К. Роджерс, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, А.А. Брудный, Е.Е. Сапогова, А.Н. Славская и др. В педагогических исследованиях «смысл» представляется как:

- высшая инстанция регуляции жизнедеятельности человека, его «мета». (Асмолов А.Г., Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А., Фоменко В.Т.); - личностный опыт, внутренняя смыслопоисковая деятельность субъектов образовательного процесса, являющаяся специфическим компонентом содержания образования. (В.В. Сериков); - как «раскристаллизация» смысла и творческий процесс смыслостроительства, где порождение новых смыслов, реализуется через движение от «безличных» значений к воплощению смысла в форме субъективного опыта обучающихся, воспринимаемого ими как личностно-ценное знание, и далее – к реализации смыслов в культурно-творческой среде; - как осмысленность знания и сформированность личностной ценностно-смысловой позиции являющейся результатом внутренней активности обучающихся. (Белякова Е.Г.) и др.

В целом, всю совокупность представлений о смыслообразовании в педагогическом знании можно условно разделить на две большие группы: смыслообразование, как отношение, феномен интуитивного познания действительности, и смыслообразование, как процесс коммуникации, понимания. Учитывая то, что ни первая, ни вторая группа определений не раскрывает механизм выбора человеком определенной стратегии поведения, как основной функции смыслообразования, мы остановились на определении, которое характеризует процесс смыслообразования как «событие» и «со-бытие».

На то, что смысл события, указывают следующие факты: 1. Событийный характер смысла подтверждается теорией раннего концептуального развития (Нельсон К) (1), в которой постулируется, что в последней четверти первого года жизни у ребенка закладывается достаточно развитая ментальная репрезентация внешнего мира и