

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

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць
(Спецвипуск 11)

Частина II

Слов'янськ - 2012

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Спецвипуск 11)

Частина II

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. – 16,38. Обл.вид.арк. – 16,5.
Ум.-вид. – 15,34.

Видавничий центр СДПУ спільно з видавництвом ГДПШМ.
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

Науково-методичний збірник
(Спецвипуск 11)

Частина II

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. II. – Слов'янськ : ДВНЗ
ДДПУ, 2012. – 264 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.)

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

ISSN 2077-1827

© Кафедра педагогіки ДВНЗ ДДПУ

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

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 консервів : 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. Чуев. — 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.

Бомбарделлі О.

- доктор педагогічних наук, професор університету в Тренто (Італія)

УДК 37.013.74

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА ШКОЛЯРІВ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ

У статті розглядається громадянська освіта в Європі з акцентом на компетенції, необхідні для громадян в XXI столітті, оскільки вони повинні бути розроблені в межах проекту ECLIPSE (Європейська громадянська освіта для середньої школи) в рамках програми COMENIUS. «Громадянська компетентність є складним поєднанням знань, компетенцій, які необхідні людині, щоб стати активним громадянином. Вона являє собою поєднання знань, навичок, поглядів і цінностей, які дозволяють людям успішно діяти в громадянському суспільстві у повсякденному житті, засноване на демократичних цінностях. Освіта для громадянства включає в себе широкий спектр різних елементів навчання, в тому числі (а) знання і розуміння, (б) навички та вміння, (в) цінності і поведінку. В рамках проекту ECLIPSE консорціум університетів в Тренто, де-ла-Лагуна, Міжнародний науково-дослідний центр освіти, університету Лейбніца в Ганновері, Вроцлавського університету має намір зробити свій внесок у розвиток безперервної освіти і сприяти високій продуктивності, інноваціям в галузі освіти для європейського громадянства, заснованого на розумінні і повазі до прав людини та демократії, а також заохочення терпимості і поваги до інших народів і культур.

Ключові слова: громадянська освіта, компетенції, середня школа, культура, толерантність.

Бомбарделлі О.

- доктор педагогических наук, профессор университета в Тренто (Италия)

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ

В статье рассматривается гражданское образование в Европе с акцентом на компетенции, необходимые для граждан в XXI веке, поскольку они должны быть разработаны в рамках проекта ECLIPSE (Европейская гражданское образование для средней школы) в рамках программы COMENIUS. «Гражданская компетентность является сложным сочетанием знаний, компетенций, которые необходимы человеку, чтобы стать активным гражданином. Она представля-

ет собой сочетание знаний, навыков, взглядов и ценностей, которые позволяют людям успешно действовать в гражданском обществе в повседневной жизни, основанное на демократических ценностях. Образование для гражданства включает в себя широкий спектр различных элементов обучения, в том числе (а) знание и понимание, (б) навыки и умения, (в) ценности и поведение. В рамках проекта ECLIPSE консорциум университетов в Тренто, де-ла-Лагуна, Международный научно-исследовательский центр образования, университета Лейбница в Ганновере, Вроцлавского университета намерен внести свой вклад в развитие непрерывного образования и способствовать высокой производительности, инновациям в области образования для европейского гражданства, основанного на понимании и уважении прав человека и демократии, а также поощрение терпимости и уважения к другим народам и культурам.

Ключевые слова: гражданское образование, компетенции, средняя школа, культура, толерантность.

Bombardelli O.

- Doctor of pedagogical sciences, professor, University of Trento (Italy)

EUROPEAN CITIZENSHIP LEARNING IN THE SECONDARY EDUCATION

This paper deals with education for citizenship in Europe, focussing on the competencies needed for the citizens in the XXI century, as they are to be developed in the Comenius project ECLIPSE (European Citizenship Learning in a Programme for Secondary Education). 'Civic competence is the complex mix of the sum of the different learning outcomes which are necessary for an individual to become an active citizen. It is a combination of the knowledge, skills, attitudes and values which enable people to act successfully in civil society, representative democracy and everyday life based on democratic values.' (EU 2006). Education for citizenship involves a wide range of different elements of learning, including (a) knowledge and understanding, (b) attitudes and skills, (c) dispositions, values and behaviours. With the ECLIPSE project, co-financed by the EA-CEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) for pupils of the 8 grade (2011 -2014), the Consortium of six partners (Università degli Studi di Trento, Universidad de La Laguna, International Learning and Research Centre, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Leibniz Universitaet of Hannover, University of Wroclaw) intends both to contribute to the development of lifelong learning and to promote high performance, innovation in the field of education for European citizenship based on understanding and respect for human rights and democracy, and encouraging tolerance and respect for other peoples and cultures. The challenge of ECLIPSE is researching and working about how

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 "Укргропромпродуктивність", 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., Лушчина 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. Клош]. — 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 загадуються, 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." 1, 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. Краєзнавчі 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>

to reach the objectives set out in the curriculum are being attained in a daily teaching/learning at school.

Key words: civic education, competence, school, culture, and tolerance.

This paper deals with education for citizenship in Europe, focussing on the competencies needed for the citizens in the XXI century, as they are to be developed in the Comenius project ECLIPSE (European Citizenship Learning in a Programme for Secondary Education)¹. Education for citizenship in ECLIPSE aims at civic competence, and is interpreted according to the National Curricula and to the European newest documents and findings: Key competences 2006², Survey IEA ICCS 2009³, Report Eurydice 2012 etc.

'Civic competence is the complex mix of the sum of the different learning outcomes which are necessary for an individual to become an active citizen. It is a combination of the knowledge, skills, attitudes and values which enable people to act successfully in civil society, representative democracy and everyday life based on democratic values.' (EU 2006)⁴

Generally, we may define competences as an approach involving, near knowledge, aspects such as experiential skills as well which implies knowing how to react and adapt on the basis of previous knowledge)⁵.

Key competences are underpinned by «process dimensions» which obtain when competences are applied in real-life situations: critical thinking, creativity, problem solving, initiative, risk assessment, decision-taking and management of one's own feelings.

The civic competences needed to be able to actively exercise citizenship are well defined by the European framework for key competences, focus on: a knowledge of basic democratic concepts including an understanding of society and social and political movements; the European integration process and EU structures; and major social developments, both past and present.

The civic competence includes: personal, interpersonal and intercultural competence, all forms of behaviour that equip individuals to participate in social and working life, capacity to resolve conflict

1 The Comenius project ECLIPSE (European Citizenship Learning in a Programme for Secondary Education) is on the website <http://eclipse.lett.unitn.it>.

2 Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c1109_0_en.htm.

3 International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Cived Civic Education Study, <http://www.iea.nl/cived.html#382>.

4 Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c1109_0_en.htm.

5 Brett P., Mompoin-Gaillard P., Salema M. H. (2009), How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences, Council of Europe, <http://eclipse.lett.unitn.it/download/support.pdf>, p. 15.

where necessary and participate in civic life, commitment to active and democratic participation.

Civic competences also require skills such as communication, and the ability and willingness to participate constructively in the public domain, including in the decision-making process through voting. Finally, a sense of belonging to society at various levels, a respect for democratic values and diversity as well as support for sustainable development⁶ are also highlighted as integral components of civic competencies.

Citizenship education involves a wide range of different elements of learning, including aspects as (a) knowledge and understanding (called 'political literacy' in the Report Eurydice 2012, p. 17), (b) attitudes and skills, (c) dispositions, values and behaviours (sense of respect, tolerance, solidarity, etc.) encouraging active participation and engagement at school and community levels.

Knowledge and understanding include learning about issues such as social, political and civic institutions; human rights⁷; national constitutions; citizens' rights and responsibilities; social issues; recognition of the cultural and historical heritage as well as the cultural and linguistic diversity of society.

Developing attitudes and skills means focusing on critical thinking, and it is linked to political literacy since it allows young people to analyse and evaluate information on social and political issues⁸, analysing information, expressing opinions, taking part in discussions and debates, negotiating.

In the Eurydice Report, four skills were defined as essential for pupils and students to become active and responsible citizens: civic-related skills (participating in society through, for example, volunteering, and influencing public policy through voting and petitioning); social skills (living and working with others, resolving conflicts); communication skills (listening, understanding and engaging in discussion); intercultural skills (establishing intercultural dialogue and appreciating cultural differences)⁹.

Developing values, **dispositions**, and behaviours means that students should acquire through citizenship education at school: respect for justice, democracy and the rule of law, openness, tolerance, courage to defend a point of view and a willingness to listen, to work with, and stand up for others, respect and mutual understanding, social and moral responsibilities, and a spirit of solidarity with others, based on understanding and respect for human rights, reducing prejudices

6 Resolution 57/254 on the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014); 2002 UNESCO http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=19648&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

7 Council of Europe, Recommendation 1849 (2008) for the promotion of a culture of democracy and human rights through teacher education, <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta08/EREC1849.htm>.

8 Eurydice Report 2012, p. 28.

9 Eurydice report, 2012, p. 32.

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

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

41 Sayarina 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.

Пери ніж подати статтю до друку, уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють 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 непідготовленими 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 всяких 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

through reciprocal knowledge, and encouraging tolerance and respect for peoples and cultures.

The IEA ICCS survey 2009 reports that teachers for the grade eight across Europe see as the two most important aims of citizenship education are promoting knowledge of citizens' rights and responsibilities and encouraging critical and independent thinking.

Nevertheless, the daily observation and many surveys show that far too many citizens do not understand the basic workings of the governments and are apathetic to the political processes. At the same time, study after study detect that the schools are devoting limited attention to preparing students for competent citizenship.

Education for citizenship doesn't simply aim at adapting to the system. Instead, it aims to give a contribution to change and improve the existing reality, it helps to create an active and responsible citizenry, willingness to participate in the life of the nation and the wider world and plays its part in the democratic process.

People live in a very complex world, they have to understand their situation in the socio economic political context, to evaluate, to take a stand, decide on agreement and disagreement; using conscious strategies for balanced and responsible political judgement, which is characterized by large information, appropriate use of well chosen tools, considering consequences and side effects of behaviour and want to meet the criterion of accountability.

Reasons and aims of the project

The most important reason for starting and developing ECLIPSE is the awareness that unless we become nations of engaged citizens, our democracy is not secure. We start from the premise that Competencies of citizenship are a requirement for the proper functioning and stability of democratic systems which depend upon citizens who are informed about the social and political world; concerned about the welfare of all people; aware of their rights and responsibilities as citizens; participate in the society.

That has to be learnt. With the ECLIPSE project, co-financed by the EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) for pupils of the 8 grade (2011-2014), the Consortium of six partners (Università degli Studi di Trento, Universidad de La Laguna, International Learning and Research Centre, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Leibniz Universitaet of Hannover, University of Wrocław) intends both to contribute to the development of lifelong learning and to promote high performance, innovation in the field of education for European citizenship.

ECLIPSE aims to enabling students to put into practice the knowledge and skills they have learned, as well as the values and attitudes they have acquired through their learning in connection with the first three objectives to actively participate in their community.

The ECLIPSE Consortium is organising contacts and cooperation among countries, motivating and training teachers and pupils for quality work done together, exchanging the best solutions in fostering a sense of European citizenship. The project is a special opportunity to work together at European level, to know strengths and limits of traditional and innovative pedagogical approaches, in the involved countries, to improve the daily work, to appreciate the value of good school management and to improve it.

Partners carried out a comparison among the curricula of the countries and highlight that all national curricula, mostly in transversal crossdisciplinary way, include: critical and creative reflection and constructive participation, as well as decision-making, displaying both a sense of belonging to one's locality, country, to Europe and to the world, to recognize, evaluate, and to **make a positive contribution** on socio-cultural, political and economical reality by developing the expertise and experience needed to claim their rights and understand their responsibilities and preparing them for the challenges and opportunities of adult and working life.

They also implicate demonstrating a sense of responsibility, as well as showing understanding of and respect for the shared values that are necessary to ensure community cohesion.

Special attention will be given to pupils with disability or/and learning difficulties, who are often discriminated in the schools with consequent loss of human capital and difficulties for the work.

In order to reach these objectives, the ECLIPSE partners plan their work as follows: testing of students and teachers aiming to understand the current situation in the different countries; planning, implementation and development of teaching/ learning materials; working with teachers; finding the best strategies to reach the key competences, especially learning to learn (focusing on enhancing active learning and selfplanning), citizenship and initiative, putting early premise to the transition from the school to the world of work, promote intercultural learning and contribute to the development of a European Identity.

This cannot be wholly learnt from books or professors, While a certain amount of citizens skills may be picked up through ordinary personal experience in the home, in the social environment (libraries, CDE, Museum, youth associations, peer group, community groups, sports teams, citizenship and solidarity associations), in big part they have to be learned a school; nevertheless, neither experience nor natural gifts can ever be a complete substitute for knowledge of a developed science.

ECLIPSE partners work to find out effective solutions, aiming to develop criteria for a portfolio for pupils and for teachers in the field of civic and citizenship education.

Implementation of the PSE (Programme for Secondary Education)

The actors of ECLIPSE are the partners institutions and the schools,

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 унеможлиблює 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 преіскурантном 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. Вишневецький, 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.

where the teachers of all subjects are addressed, crossdisciplinary (civics, history, geography, economy, law, mother language and foreign language, religion, art, music, natural sciences, maths, sport, music etc.), and the headmasters, with possible involvement of parents and external groups as well.

We emphasize elements which are transversal among the partners, but also aspects that are specific in relation to the different cultural approaches, keeping in mind concepts (contents, *contenidos conceptuales*), and processes (*contenidos processuales*); an analysis of the learning needs and level is important part of the ECL.

While attitudes and dispositions, skills and values are transversal in all didactic/ learning learning units and in the general ECLIPSE activity, and will be achieved during a full year, especially in the 10 - 30 hours, transversal, the amount of time devoted to face to face teaching with the pupils in ECLIPSE is quite limited for the common part of knowledge: 10 hours (plus active homework by the pupils) in the school year 2012-2013, and that means the teaching learning activities focus on very few key inputs, paying attention to what do students age 11-14 need to know and understand in the field of European citizenship, to what interests them, to which aspects are relevant for and the students of this age group. Consequently we can ask only few questions in the questionnaire. It is up to the teachers to deepen the ECLIPSE work in the further time (up to 30 all together).

Assume the tasks and obligations to collaborate with others, to reflect and to seek solutions to the problems, participate with a supportive attitude as individuals and as a group, caring for community assets as a contribution to citizenship.

In the common part-pupils are expected to learn:

political culture (a) human rights today and responsibilities; b) Identity at local, national, European level, social and cultural diversity);

the contemporary construction of European citizenship (c) What is the EU: peace, free circulation etc.;

the EU in the daily life; d) European citizenship, rights and duties of citizens of the European Union; values of the EU, e) History of the European cooperation process; f) The work of the European institutions (only sample); main political, economic and social aspects of European cooperation today included in the previous topics,

attitudes, skills and behaviours, concerning communication to convey the ideas or results of their work (in the own language and in other languages), cooperation and teamwork, values and behaviours needed to coexist; to promote individual initiative, autonomy and responsibility, to show interest in doing things conscientiously and on time, respect for others and rejection of discrimination; identify the main differences and similarities with other cultures.

ECLIPSE pays attention to the transition from school to work, caring for self-esteem, active learning and self planning, entrepreneurship for employability which helps to motivate responsible learners, who relate positively to each other, to staff and to the surrounding community and successfully deal with significant challenges such as bullying and discrimination; encourage students to make themselves aware about possible developments for the own future in the contemporary society, in supporting awareness in the choice of the upper secondary school or vocational training and fostering links between formal and non formal learning, working with the own portfolio, and help them in developing advisedly a coherent study career and to choose the right type of the upper secondary school, etc.

The teaching methods are both traditional and innovative; ECLIPSE teachers use methodologies such as search and selection of information on the topics, personal documentation/ enquiry, interviews, critical analysis of news presented in the mass media, project work, cases studies, peer tutoring, portfolios, etc.. Brainstorming, discussion, debate with reasoned arguments, decision making based on conscious criteria, presentations (oral, written, multimedia) to the classmates/ teachers. Alternative forms of work like preparing an exhibition (schoolbooks), a school journal on line, filming and exchanging DVD, podcasts etc.

Teaching tools used are: European map, schoolbooks, article of newspapers and journals, internet, fotocamera, etc.

Interesting will be the exchange of teaching/ learning unites among the involved schools in the different countries (pen/ mail friends, trips and visits).

Extra-curricular activities can be involved, as citizenship education not only encompasses teaching and learning in the classroom but also practical experiences gained through school life and community activities.

In the selection process of individual topics from the complex mass of political circumstances, in deciding the interpretation perspective and the teaching/ learning structure, coherent didactic principles act as guide¹⁰.

According to the "Beutelsbach Consensus", which goes back to a meeting of the most important representatives of the discipline in 1976, and since then has formed the basis of political education in Germany and beyond, education for citizenship has to comply principles like: *Prohibition of Subjugation and indoctrination*¹¹, which are incompatible with the role of the teacher in a democratic society. Beside that, which is con-

10 S. Sander W., "Theorie der politischen Bildung: Geschichte - didaktische Konzeptionen - aktuelle Tendenzen und Probleme" (Theory of Political Education - Didactic Conceptions - Current Tendencies and Problems); in: (Ed.), "Handbuch politische Bildung" (Manual of Political Education), series of publications from the Bundeszentrale für politische Bildung, Volume 476, Bonn 2005, p. 29.

11 Wehling H.-G., "Konsens à la Beutelsbach?" (Consensus à la Beutelsbach?); in: Schiele S., Schneider H. (Ed.), "Das Konsensproblem in der politischen Bildung" (The Problem of Consensus in Political Education), Stuttgart 1977, pp. 179-180.

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 Слов'янського 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 оплата 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-mail: 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.

troversial in science and politics must also appear *controversial* in the teaching/ learning units; in case that different points of view are swept under the carpet, options ignored and alternatives remain unexpressed, the path towards indoctrination is entered upon. In order that it education for citizenship is out of fear to manipulate the students the political voting intention is excluded.

ECL keeps in mind further teaching / learning principles: *orientation to the interest and the level of understanding of the pupils, problem and action orientation, quality by example*, adopting correct citizenship behaviours at school. The school climate, the daily practices refer mainly to a system of attitudes, values, norms, beliefs, principles, rules, teaching methods and organisational arrangements which have to be coherent with the aims.

Assessment of the pupil's learning and Evaluation

The old maxim "if it isn't tested it isn't taught" is quite true. The assessment methods have a strong influence on learning; decisions made in relation to assessment have a major influence on how the key competences are taught, and therefore, on what learners learn; the weight of assessment extends both to individuals and to education and training systems in general.¹²

For the learners, assessment shows what is valued as a learning outcome. The way in which the outcomes have been agreed upon, described and assessed, may influence what the learners are motivated to achieve. However, some assessment practices may damage learners' motivation and self-esteem; and low-achievers may feel the worst effects.

Education for citizenship is very difficult to be assessed; it is not easy to capture the crucial skills and attitudes dimension of key competences. Research has discovered that the assessment of transversal key competences and the assessment in the context of cross-curricular work appear inadequate.¹³

When there is no stand-alone subjects for citizenship education in a school system, pupils are assessed in the field of citizenship through the various subjects in which it is taught, in the broader curriculum areas into which aspects of citizenship education have been integrated.

Appropriate evaluation tools need to be devised to ensure that citizenship education, like other subject areas, is adequately assessed.

In ECLIPSE oral and written examination, according to the habits of the teachers and the national rules are adopted; ECLIPSE teachers take care of the differences among summative and formative assessment¹⁴. On

¹² Looney, J. (2009), "Assessment and Innovation in Education: OECD Working Paper No. 24," Paris; OECD/CERI, p. 11-16.

¹³ European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2010), Lifelong Learning: policies and programme, School education; "Comenius", Draft Background Paper for the Belgian Presidency meeting for Directors-General for school education, Assessment of key competences, p.3.

¹⁴ European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2010), Lifelong Learning: policies and programme, School education; "Comenius", Draft Background Paper for the Belgian Presidency meeting for Directors-General for school education, Assessment of key competences, pp. .

the common part there is a test about the knowledge and a portfolio for the pupils; anyway testing takes place without ranking.

ECLIPSE teachers practice direct observation of the development of activities (teamwork, the way pupils organize work and solve problems), of students' skills and attitudes, and the final product, with the aid of records and rating scales of observation, check Lists, assesment scale.

Quality Assurance, monitoring and evaluating the whole project work is an important part of ECLIPSE; two working packages are in charge for that and an external evaluator cooperates, in order to monitoring and improving the whole activity.

Concluding remarks

Democracy as government form and as rule for social cohesistence needs active, informed and responsible citizens, willing and able to take responsibility for themselves and their communities and contribute to the political process. Although education for citizenship is necessary to combat disengagement, cynicism and apathy, it is not strong in our schools.

Next year will be the European Year of citizens¹⁵ in the European Union (EU). The partners of the project ECLIPSE aim to foster citizenship education in Europe, developing and implementing a programm which is partly common for all partners and partly specific for each country, aiming to achieve knowledge and understanding, attitudes and skills, dispositions, values and behaviours.

Acquiring knowledge about the general political situation, about the own country and Europe, pupils learn and practice processes of learning, developing skills, and start preparing a successful transition from school to the work.

Education for citizenship should become a cornerstone subject in our education systems, not limited to the school subjects but an integral part of all education for young people. It is a gateway to a more inclusive society, to equity and respect of the human beings.

Nevertheless that is still an unsolved problem, for which significant work remains to be done. The challenge of ECLIPSE is researching and working in order to reach the objectives set out in the curriculum are being attained in a daily teaching/learning at school.

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.). Свідectво 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.

¹⁵ European Year of citizens 2013 http://ec.europa.eu/citizenship/european-year-of-citizens-2013/index_en.htm.

Данилюк С. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЇ «ЕЛЕКТРОННА КОНФЕРЕНЦІЯ» У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	192
Іванова І. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ФОНОВИХ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	199
Кецик У. ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ.....	204
Колода С. ПРИНЦИПИ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	211
Ніколаєнко О., Ушака Т. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	218
Перова С. СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	226
Холмакова Ю. ВИКОРИСТАННЯ ІГРОТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРАКТИЧНОЇ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	233
Чайка Т. ГРАМАТИЧНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ	237
Чевычалова С. РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИО ТЕХНОЛОГИЙ, КАК ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ	244

Бондаревська Є.

- доктор педагогічних наук, професор, академік РАО, Південний
федеральний університет (Ростов-на-Дону, Росія)

УДК 37.018.556

**РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СФЕРІ
ВИХОВАННЯ – НЕОБХІДНА УМОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ
ОСВІТИ**

У даній статті автор доводить, що духовно-моральна вихова-
ність сучасних дітей, підлітків, молоді, розглянута в даному до-
слідженні як ціннісно-сміслові ядро якостей людини, є запорукою
майбутнього добробуту народу, нації, держави.

Ключові слова: освіта, культура, виховання.

Бондаревская Е.

– доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Южный
федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия)

**РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В
СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ
МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ¹⁶**

В данной статье автор доказывает, что духовно-нравственная
воспитанность современных детей, подростков, молодежи, рас-
сматриваемая в данном исследовании как ценностно-смысловое ядро
качеств человека, является залогом будущего благополучия народа,
нации, государства.

Ключевые слова: образование, культура, воспитание.

Bondarevskaya E.

- Doctor of pedagogical sciences, professor, academician of Russian
Education Academy, Southern Federal University (Rostov-on-Don,
Russia)

**DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL RESEARCH IN THE
FIELD OF EDUCATION – EDUCATION MODERNIZATION
PREREQUISITE**

The author argues that the spiritual and moral education of today's
children, teenagers, young people, considered in this study as the core
value-sense qualities, is the key to the future health of the people, nation
and state.

Keywords: culture, education.

На рубеже XX-XXI в.в. мировое сообщество, по оценкам ученых,
вступило в новую цивилизационную эпоху, которая уже получила

16 Стаття подготовлена при государственной поддержке РГНФ, проект № 12-
06-00834

рад различных, взаимодополняющих определений: постиндустриальное общество, эпоха постмодерна, информационное общество, инновационное общество, общество знания, гражданское общество, поликультурный, многополярный мир, открытое общество, общество потребления, общество открытых возможностей и др.

При всей неоднозначности бытующих в науке системных характеристик новой цивилизации нельзя не заметить, что все они указывают на кардинальное изменение, прежде всего, общей технологии социального развития в направлении обеспечения нового качества жизни современных людей. Необходимым условием адаптации человека к новым условиям жизнедеятельности выступает образование, значение которого все время возрастает.

Еще в XX столетии, как отмечает академик РАО В.П. Борисенков, образование стали называть «самой крутой индустрией века», имея в виду, что никакая другая отрасль ни по числу занятых в ней, ни по инвестициям, которые в нее делаются, ни по отдаче от этих инвестиций не может сравниться с образованием. Масштабы занятости людей в образовательной сфере впечатляют: сегодня в мире насчитывается 1 млрд учащихся и студентов вузов и около 60 млн учителей и преподавателей.[1]

Исследователи образования в различных странах неизменно отмечают закономерную связь между развитием образовательной сферы и социально-экономическим прогрессом современных государств. Показательны в этом отношении примеры Японии, Южной Кореи, КНР, Тайваня и других развитых стран. Образовательные реформы, начавшиеся в России в связи с изменением политического устройства страны в начале 90-х гг. прошлого века, также имели в своем основании идею создания образования, способного стать сильно действующим механизмом развития человека (личности), общества и государства. Эта идея стала основой закона об образовании, принятого в 1992 г.

В 90-х гг. прошлого века надо было, прежде всего, спасти российское образование от разрушения и обеспечить его выживание в разбалансированных, нестабильных условиях жизни страны. Образование, практически лишённое государственной поддержки, ставшее объектом жесткой критики со стороны общества, проявило себя в этот период как система, способная к самосохранению и саморазвитию, которая не только выжила, но вступила на путь инновационного развития. Это произошло, на наш взгляд, благодаря двум фундаментальным стратегиям образовательной деятельности, первая из которых состояла в глобальной ориентации образования на общечеловеческие и национальные ценности, а вторая - в раскрепощении творческого, инновационного потенциала педагогов.

Полякова Я. СУЧАСНА ФІЛОСОФІЯ ГУМАНІЗМУ В ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМАХ З РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ..	108
Рудковська І. СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ХУДОЖНЬО- ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОЇ ШКОЛИ	117
Смелянська В. ПІДХОДИ ДО ПЛАНУВАННЯ УРОКІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	124
Сирай І. ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА В СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ НІМЕЧЧИНИ	132
Ткачук О. ОСОБЛИВОСТІ ДВОМОВНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ	139
Шевчук Л. ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ КРАЇН ЄВРОСОЮЗУ	146

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Васильєва А. ПРО ПРИНЦИП ІНТЕГРАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛІНСЬКОГО	154
Марченко Г. ПРОЕКТНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ	159
Томашевський Р. ВСЕЗАГАЛЬНІСТЬ ОСВІТИ ТА ЕЛІТАРНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТІВ XXI СТОЛІТТЯ	169
Чорна В. МЕТОДИЧНИЙ РЕСУРС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕРЦЕПТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УПРОДОВЖ 1984–2000 рр.	178

ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА

Білан М., Златніков В. ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО АУДІОВАННЯ	184
--	-----

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Бомбарделлі О. ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА ШКОЛЯРІВ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ	3
Бондаревська Є. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СФЕРІ ВИХОВАННЯ – НЕОБХІДНА УМОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ	13
Дуніна І. ВПЛИВ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ НА ДИСТАНЦІЙНУ ОСВІТУ ФРАНЦІЇ	23
Кательницька М. ПОНЯТТЯ “НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ” В ХХІ СТОЛІТТІ.....	27
Клонцак О. ОСОБЛИВОСТІ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США	33
Кокоріна Л. СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ОБДАРОВАНИХ В ІСПАНІЇ	41
Куля Є. ІНТЕРКУЛЬТУРНІСТЬ ЯК ЗАВДАННЯ ВЧИТЕЛІВ У ПОЛЬЩІ.....	52
Левшина Н. ОСОБЛИВОСТІ ЕТАПІВ РОЗВИТКУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ	65
Мукан Н., Бусько М. АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ З АНГЛІЙСЬКОЇ І ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ ДЛЯ ІМІГРАНТІВ КАНАДИ.....	72
Новикова К. ПОРТФОЛІО ЯК МЕТОД ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ У США	79
Образцова Л. ВИЩА ШКОЛА НІМЕЧЧИНИ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ОСВІТІ	85
Олендр Т., Федоряк М. СТАНДАРТИЗОВАНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ОСНОВНА ФОРМА КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ США (НА ПРИКЛАДІ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ).....	91
Пархомчук М. КУРИКУЛЯРНІ АСПЕКТИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ.....	101

Нельзя не признать, что в период девальвации прошлого и дестабилизации настоящего именно образованием была создана новая, альтернативная тоталитаризму, гуманистически направленная *ценностная система страны*, что, безусловно, способствовало сохранению ее целостности, как и сохранению самого образования. Благодаря образованию в сознание детей, их родителей и народа в целом была транслирована система гуманистических ценностей, основанная на идее человека - гражданина, субъекта культуры и нравственности как «меры всех вещей», событий, процессов, явлений, происходящих в изменившихся условиях. Ценность человека, культуры, творчества, гуманизма, свободы и демократии стали методологическими ориентирами развития не только образования, но и общества в целом. Иными словами, сохранение и инновационное развитие системы образования в новой России начались с социокультурной практики введения детей, учащихся, студентов в мир общечеловеческих и национальных ценностей. Этим самым приоритеты в образовании были отданы воспитанию, ибо сущность воспитания и состоит в развитии у человека ценностно-смыслового отношения к жизни.

Однако трансляция образованием гуманистических ценностей в 90-е г. была существенно осложнена явлениями гуманитарного кризиса, выразившегося в массовом ухудшении условий жизни людей, агрессивном наступлении масскультуры, нарастании бездуховности, криминализации окружающей среды, распространении коррупции, воровства, административной вседозволенности, нарушении прав и свобод человека. Деятельность образовательных учреждений по интеграции в общество гуманистических ценностей и образовательных инноваций не получила необходимой своевременной государственной поддержки (политической, финансовой, экономической). Кризис образования был неизбежен.

В начале XXI века был запущен Национальный проект «Образование», который оживил инновационную деятельность школ и вузов, но не решил кризисные проблемы образования. Кризисное состояние российского образования выражается в продолжающемся падении его качества, резком снижении его рейтинга на международном уровне, кадровом оскудении средней и высшей школы, искаженном понимании целей и планируемых результатов ее деятельности, недостаточном финансировании. Главным антикризисным направлением развития системы образования, как и страны в целом, признается модернизация, т.е. приведение образования в соответствие с требованиями развивающейся цивилизации и потребностями современного человека.

Стратегические цели и задачи модернизации образования нашли отражение в Национальной доктрине образования Российской Феде-

рации до 2025 г., Федеральной целевой программе развития образования на 2011 – 2015 г.г. и «Стратегии 2020». В числе заложенных в эти документы принципов – непрерывность образования в течение всей жизни человека (Life – long learning), расширенное внедрение информационных технологий, развитие дистанционного обучения и др., ориентирующие на развитие в образовании социокультурной и межличностной коммуникации, соединение образования, науки и технологий, создание развивающей образовательной среды и др.

Основное назначение модернизации состоит в том, чтобы путем преобразований повысить качество образовательной системы и усилить ее способность адекватно отвечать на вызовы времени. Каковы же те вызовы, на которые должна отвечать сегодня система высшего профессионального образования?

Главный вызов – глобализационный, суть которого состоит в том, чтобы обеспечить конкурентоспособность и опережающее развитие России в мировом социально-экономическом пространстве.

Глобализация — это объективный процесс, ставший следствием интенсивного развития мировых экономик и стран, их открытости для взаимодействия, сотрудничества, обмена товарами и услугами, финансовыми ресурсами, культурными ценностями, образовательными стандартами и даже моделями жизни и способами поведения людей. Английские ученые в книге «Глобальные трансформации: политика, экономика и культура» определяют глобализацию как «ускоряющийся процесс расширения и углубления взаимосвязанности стран мира во всех сферах современной общественной жизни: от культуры до преступности, от финансов до духовности»[2,8].

Глобализация оказывает заметное влияние на все стороны современной цивилизации, порождая новые тенденции и направления в развитии науки, культуры, образования, технологий.

Под влиянием глобализационных процессов наметились существенные изменения в высшем профессиональном образовании. В их числе диверсификация образовательной деятельности, интернационализация высшего образования, становление личностно ориентированной студенческоцентрированной парадигмы образования, развитие международной кооперации вузов с разными образовательными стандартами, разработка и реализация международных образовательных программ, создание единого общеевропейского образовательного пространства, возникновение инновационных учебных заведений, кооперация вузов и бизнес – структур и др. Эти тенденции побуждают руководителей и педагогические коллективы традиционных вузов к выбору научно обоснованной стратегии своего самоопределения в новых условиях и реализации модели вуза перспективной организации.

но и темпом, ритмом и мелодией иностранной речи; способствуют быстрой автоматизации навыка чтения. Они учат пользоваться языковыми средствами в процессе совершения речевого акта (монологического и диалогического, письменного и устного) и оттапливаются от конкретной ситуации, в которой осуществляется речевое действие.

Выводы из данного исследования. В статье нами была рассмотрена одна из групп практико-ориентированных технологий — аудио технологии, направленная на формирование одних из основных профессиональных умений будущих учителей-филологов — коммуникативных умений. Были выделены различные виды упражнений тренировочного характера и определены этапы использования данной технологии, с целью формирования умений аудирования, говорения (овладения диалогом и монологом). Определены этапы и предложен алгоритм действий, направленный на формирование умений индивидуального чтения, актуализации речемыслительной деятельности студентов (монологической, диалогической, письменной). Содержание разрабатываемой педагогической технологии, как совокупности операций и процедур учебного характера отличается большой степенью познавательной самостоятельности и инициативы студентов, предусматривает воспроизведение обучаемыми учебных действий по заранее заданному алгоритму, позволяет обучаемым успешно овладевать изучаемым материалом и применять полученные знания и умения в практической деятельности.

Перспективы дальнейшего развития в этом направлении мы видим в дальнейшем изучении и разработке аудио технологий в составе практико-ориентированных технологий с целью формирования основных профессиональных умений будущих учителей-филологов.

Литература

1. Морська Л. І. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності : дис... доктора пед. наук : 13. 00. 04, 13.00. 02 / Морська Лілія Іванівна. – Тернопіль, 2008. – 369 с.
2. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Рогова Г. В. Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. – Москва : Просвещение, 1991. – С.103
3. Чевычалова С.В. Современные практико-ориентированные технологии в контексте профессионального образования будущих учителей-филологов / С.В. Чевычалова // Вища освіта України. — 2009. — Додаток 4, Т. VI (18) . – С.536 – 541.
4. Языковое образование в вузе : метод. пособие для препод. высш. школы, аспирантов и студентов / [Бессерт О. Б., Колесникова И.П., Колядко С.В.] : под. ред. М.К. Колковой. – Санкт-Петербург : Каро, 2005. – С.102-112.

ального чтения — подготовительный и этап «собственно» индивидуального чтения.

На подготовительном этапе студенты работают под руководством преподавателя по пособию для индивидуального чтения. Дома обучаемые читают и выполняют упражнения содержащиеся в пособии, контроль выполнения заданий осуществляется преподавателем на аудиторных занятиях в группе. Цель данного этапа — сформировать коммуникативные умения в чтении.

Мы предлагаем использовать алгоритм действий, для работы на подготовительном этапе, состоящий из следующих компонентов:

1) прослушивание небольшой части текста без зрительной опоры; 2) прослушивание текста со зрительной опорой, с целью понимания новых слов, внимание обучаемых обращается на структуру предложения; 3) игнорирование новых слов, при прослушивании, без зрительной опоры, студенты должны понять текст как целое; 4) повторное прослушивание текста со зрительной опорой, ознакомление с иллюстрациями, таблицами, диаграммами; 5) выделение главного в тексте в процессе прослушивания со зрительной опорой; 6) ознакомление с новыми словами, относящимися к теме; 7) прослушивание и проговаривание новых слов за диктором; 8) выполнение упражнений, содержащихся в пособии.

Этап «собственно» индивидуального чтения нацелен на дальнейшее развитие коммуникативных умений в процессе самостоятельной индивидуальной работы. На данном этапе мы предлагаем использовать следующие процедуры и операции:

1) процедуры направленные на формирование навыков и умений работы со словарём, сюда входят операции, связанные с ориентировкой в структуре словаря, с приведением слов в исходную форму, с поиском слова в словаре с опорой на начальные буквы, а также операции на выбор нужного значения слова;

2) процедуры, направленные на формирование умений в чтении, обеспечивающих понимание читаемого на уровне содержания и смысла, они состоят из операций по реорганизации фактов текста в определённой последовательности, операций по извлечению основной информации, главной идеи текста, сюжетной линии, главной цепочки событий, установления причинно-следственных связей, объединения отдельных фактов в смысловые куски.

Как итог работы с аудио технологиями, книгами для индивидуального чтения, со студентами проводится беседа-размышление о прослушанном и прочитанном тексте, обучаемым предлагается написать краткое содержание текста.

Разрабатываемые нами аудио технологии помогают студентам овладеть не только правильным произношением звуков и слов,

Глобализация породила новые направления модернизационных преобразований в российских вузах: обеспечение многообразия форм профессиональной подготовки, преодоление узкой специализации, развитие интеграционных процессов, стимулируемых Болонскими соглашениями, достижение массовости, непрерывности, индивидуализации образования, повышение его качества, участие в конкуренции на рынке образовательных услуг.

Отмечая эти позитивные тенденции, нельзя не видеть, что одной из причин, усугубляющих кризисное состояние образования, является вызванная глобализацией экспансия экономических подходов во все сферы общественной жизни, в том числе и образование, в результате чего происходит интенсивная трансформация идеи образования, которое превращается из сферы духовного, интеллектуального, нравственного развития человека в сферу образовательных услуг и профессиональной подготовки, ориентированной на запросы «работодателей», которые становятся главными субъектами оценки его качества! В обществе потребления образование становится товаром, предметом купли и продажи. Поэтому сегодня уже никого не удивляют выражения «образовательные услуги», «рынок образования» и др. Всемирной торговой организацией (ВТО) мировой рынок образования оценивается на начало XXI века гигантской суммой в 2 трлн долларов, что составляет 6,5 % мирового валового внутреннего продукта (ВВП).

Вместе с тем нельзя не видеть, что мировая тенденция коммерциализации образования входит в противоречие с его культурно-историческими функциями, выполнение которых является важнейшим условием сохранения и развития культуры и цивилизации. Образование – главный фактор духовного и нравственного развития человека, обретения им культурной, гражданской, личностной идентичности, развития его самосознания, человеческих качеств, творческих способностей. Все это свидетельствует о том, что образование – это не предмет купли и продажи и не услуга. В отечественной педагогике, развивавшейся в контексте православной традиции, исторически сложились представления об образовании как творении, благодати, долге, развитии, творчестве. Современное образование, согласно ст. 2 Закона РФ «Об образовании», ориентировано на «свободное развитие человека, на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста». Разве можно эти образовательные проблемы реализовывать с помощью каких-либо отдельных коммерческих услуг?

Образование – это среда культурного развития и духовного становления человека, это практика культуропорождения, а не сфера образовательных услуг, как утверждают некоторые управленцы, в том числе и очень высокого ранга. Образование – это базовый про-

цесс в культуре и его содержание должно быть устремлено к универсуму культуры. Качество образования нельзя измерять только результатами ЕГЭ или оценками, поставленным в приложениях к диплому, оно измеряется качеством человека, который воспитывается образованием.

Образование представляет собою главный фундаментальный институт, призванный, с одной стороны, сохранять преемственность культур и цивилизаций, связь прошлого, настоящего и будущего, а с другой – обеспечивать инновационное развитие страны через человека, овладеющего необходимыми для этого качествами. Однако приходится, к сожалению, констатировать, что действующее образование пока еще не соответствует требованиям «новой экономики», ориентирующейся на знания и информационные технологии, не ориентировано на изменяющуюся практику, не готовит выпускников к инновационной деятельности. Оно не отвечает и личным запросам обучающихся: не помогает им в разрешении жизненных проблем, обретении ценностей и личностных смыслов, развитии собственной компетентности, толерантности, мобильности, конкурентоспособности. Не удовлетворяет действующее образование и требованиям развивающегося демократического государства: не обеспечивает приверженность обучающихся к демократическим ценностям, защите прав человека, преодолению межнациональных и межконфессиональных конфликтов, осуществлению безопасного поведения.

В последние годы обнаружилось, что из образования практически выпало одно из его главных смыслообразующих звеньев – духовно-нравственное воспитание учащихся и студентов. Между тем в российской культурно-педагогической традиции духовное и нравственное воспитание всегда рассматривалось как базовая часть образования, от качества которой зависит его влияние на человека и общественный прогресс. Именно духовно-нравственное воспитание делает образование человекообразующим и культуротворческим процессом.

Необходимость преодоления человеческих дефицитов и кризисных явлений предполагает понимание и использование тех предпосылок развития образования и воспитания, которые возникли в глобальном мире: открытости и доступности информации; повышения роли знания в экономике, социальной и производственной сферах; достижений науки, новых информационных и наукоемких технологий; возможности вариативных моделей поведения, творческой самореализации и свободного самоопределения людей; востребованности профессионализма, творчества, инноваций и др. В контексте этих тенденций глобального мира необходимо по-новому посмотреть на студента и ответить на вопрос, с каким человеком мы имеем дело сегодня в об-

сенному звуку); 3) прослушать текст и определить его основную идею; 4) прослушать текст и заполнить пропуски предложениями, соответствующими содержанию текста; 5) прослушать текст и указать утверждения, соответствующие его содержанию; 6) ответить на вопросы по тексту; 7) прослушать текст и догадаться о ком (чем) в нем идет речь.

Упражнения и задания направленные на формирование умений диалогической и монологической речи, выполняемые на основе аудио технологии, предоставляющей обучаемым звуковую и зрительную наглядность в виде опор для аудирования (печатный вариант текста, который может читаться параллельно с прослушиванием). Цель данных упражнений и заданий — выполнение речевых действий по внешнему образцу. Мы предлагаем использовать следующие виды упражнений и заданий: 1) пересказ текста; 2) трансформация текста; 3) рассказ по аналогии; 4) прослушать текст и составить диалог по его содержанию, используя опорные фразы из текста; 5) прослушать ситуацию и выразить своё мнение по её содержанию; 6) установить логическую последовательность в диалогическом высказывании (соединить вопрос с ответом); 7) установить логическую последовательность в монологическом высказывании (выстроить монологическое высказывание в правильной логической последовательности); 8) задать логически продуманный вопрос на ответ в диалоге; 9) заполнить пропуски в диалоге. При выполнении вышперечисленных упражнений и заданий студенты учатся регулировать свои высказывания посредством лексики логико-семантических связей в реальных жизненных ситуациях с опорой на слуховую и зрительную наглядность. При этом они систематизируют и обобщают языковой материал нейтрального стиля речи с тем, чтобы сформировать навык его переноса на другие стили (в частности, на разговорный).

В аспекте изучаемой нами проблемы, формирования коммуникативных умений, средствами практико-ориентированных технологий, мы должны отметить, что коммуникативные умения – объективная психолингвистическая категория, которая отражает продукт речевой деятельности (чтение), конечный результат; это набор объективно необходимых действий, обеспечивающих владение чтением или другим видом речевой деятельности [4, с.103]. Для формирования умений чтения нами был разработан комплекс операций и процедур на основе аудио технологий — книг для индивидуального чтения, при этом мы исходили из структуры используемых нами учебных пособий, которые включают в себя адаптированные тексты (тексты сокращены, разбиты на абзацы, содержат комментарии к незнакомой лексике) и упражнения способствующие формированию умений индивидуального чтения.

Основываясь на исследованиях в данной области, [4, с.104] мы предлагаем использовать два этапа работы с книгами для индивиду-

Изложение основного материала исследования. Одними из основных профессиональных умений, которыми должен владеть будущий учитель-филолог, являются коммуникативные умения. В методике различаются четыре коммуникативных умения: аудирование, говорение, чтение, письмо [2, с.103]. Как справедливо отмечают исследователи, основную трудность при овладении изучаемым языком представляет выработка навыков и умений аудирования и говорения. Причем, говорению невозможно научиться без аудирования. Они вместе образуют один акт устного общения. Аудирование является производным, вторичным в процессе коммуникации, оно сопровождает говорение и синхронно ему. Морская Л.И. отмечает, что особая роль в изучении иностранных языков отводится использованию технических (аудио-визуальных) средств, это обусловлено спецификой формирования рецептивных и продуктивных иноязычных умений (аудирования и говорения) [1, с.6]. Мы поддерживаем мнение исследователя и считаем, что ведущую роль в развитии этих умений играют разрабатываемые нами аудио технологии, включающие в себя средства слуховой, зрительной и зрительно-слуховой наглядности. К ним мы относим звуковые пособия, с записанными на них диалогами, текстами, различного рода заданиями и книги для индивидуального чтения снабженные кассетами или аудиодисками.

Аудио технологии (звуковые пособия, с записанными на них диалогами, текстами, различного рода заданиями), позволяют вывести процесс формирования коммуникативных умений на более качественный уровень, так как любое традиционное упражнение получает здесь звуковое оформление и может использоваться для формирования прочных коммуникативных умений аудирования и говорения. С этой целью нами были разработаны упражнения и задания на основе аудио технологий, имеющие своей целью научить студентов свободно аудировать оригинальные аутентичные аудиотексты различного уровня сложности. Данные упражнения ориентированы в основном на самостоятельную работу студентов. Роль преподавателя при выполнении вышеперечисленных упражнений заключается в координации и контроле деятельности обучаемых. Мы предлагаем использовать две группы таких упражнений:

1) упражнения и задания направленные на прослушивание и проверку понимания текста;

2) упражнения для формирования умений говорения.

В первой группе упражнений, мы предлагаем использовать следующие задания: 1) студентам предлагается соотнести произносимое слово или сочетание слов с его визуальным изображением, записать перевод произносимых слов с изучаемого/родного языка (своего рода диктант для закрепления лексики по определенной теме); 2) сгруппировать слова по указанному признаку (произне-

разовании? Каковы его интересы, ценностные предпочтения, смыслы жизни, отношение к профессии? Каковы собственные жизненные задачи студентов? Такая постановка вопроса обращает нас к личности и жизненному миру современных студентов, и выдвигает вопросы их воспитания в число наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики.

Итак, в современной социокультурной ситуации актуализируется необходимость широкого развертывания педагогических исследований в сфере воспитания, от эффективности которых зависит, какими людьми будет населена наша планета в недалеком будущем: свободными, духовно и физически здоровыми, нравственными, творцами, способными к инновационному преобразованию мира и конструктивному самоизменению или...?

Перед научной педагогикой стоит фундаментальная задача создания современной теории воспитания, способной указать практическим работникам ценностно-смысловые, содержательные, технологические ориентации в деятельности по модернизации образования в интересах развития человека, общества и государства.

Решая эту задачу, мы исходим из того, что традиционная теория воспитания не способна оказать помощь педагогам, молодым людям, их родителям в поиске смыслов жизни и решения обострившихся проблем личностного, культурного, духовно-нравственного, гражданского, профессионального самоопределения и самореализации в новой социокультурной ситуации. В связи с этим основная методологическая идея нашего исследования состоит в том, чтобы вывести процесс воспитания из гносеологической сферы в сферу реального человеческого бытия.

Ориентация на исследование воспитания в контексте реальной жизни, со-бытия детей и взрослых побудила нас рассмотреть наиболее важные для гуманитарной интерпретации воспитания особенности современного периода социокультурного развития. Одна из самых заметных его тенденций состоит в том, что в общественном сознании под влиянием гуманитарных наук меняется представление о человеке как ценности и цели воспитания. И теоретики и практики начинают понимать человека как существо не только телесное и разумное, но и духовное (тело, душа, дух), и в настоящее время «речь идет о переходе от Homo sapiens, человека разумного, к человеку Духовному со всеми вытекающими из этого обстоятельства последствиями физического и духовного порядка» [3, 284-285].

Однако, сущностная, духовная и нравственная жизнь человека в содержании воспитания, как и образования в целом, представлена бедно, схематично, фрагментарно, функционально, а сам человек по-прежнему изучается педагогикой как объект обучения и воспитания, а не субъект собственной жизни, истории и культуры. Чтобы пред-

ставити образ сучасного людини і розробити проєкт його виховання, педагогам-дослідцям потрібно привести в систему всю сукупність знань і людини, існуючих в різних галузях природних і гуманітарних наук: про духовну і моральну життя людини в культурі, про ресурси і перетворювальні можливості людини, про ролі культур, релігій, міжкультурних комунікацій, інформаційних технологій, розкрити їх резерви для інтелектуального розвитку і духовно-морального виховання людини.

В сучасному світі створюється глобальна спільнота людей і одночасно загострюється потреба в збереженні людини своєю індивідуальності. Молоді люди не завжди знаходять правильні шляхи подолання цього протиріччя, втрачають свою індивідуальність, стають «людьми толпи». Щоб цього не сталося, необхідно підтримувати їх духовні сили, суб'єктність, розвивати творчість і моральні здібності, включати в інноваційну діяльність, створювати умови для повноцінної самореалізації. Така соціокультурна вимога сучасній освіті/вихованню, являючись, поряд з гуманітарною парадигмою, методологічним орієнтиром розвитку теорії виховання.

Як відзначалося вище, життєва ситуація в сучасному суспільстві детермінується глобалізаційними процесами, що відбуваються в країні і світі, які висувають на перший план теоретичного аналізу екзистенціальні проблеми людини, в тому числі дітей і молоді: необхідність вибору цінностей, пошуку значення життя, проектування життєвого шляху, освіти, моральних способів задоволення матеріальних і духовних потреб, збереження здоров'я, особистої безпеки, створення благополучної родини, кар'єрного зростання в професії і т. д. Актуалізація питань життєвого, духовного і морального буття людини в сучасному світі стала основою для визначення як загального методологічного принципу дослідження *онтологічного підходу до виховання*.

Онтологічний підхід орієнтує на аналіз людинорозмірності буття і, відповідно, людинорозмірності всього того, що відбувається з людиною (дитиною, школяком, студентом) в вихованні, на виявлення того, які почуття, думки, переживання, мотиви, наміри, стосунки, значення у неї виникають і як ці екзистенції змінюють її життя. Іншими словами, пріоритети в детермінації виховання віддаються духовній життю, внутрішнім процесам, що відбуваються в свідомості, внутрішньому світі, душі людини.

Відповідно цим процесам головними проблемами виховання сучасної людини стають духовність, громадянська, культур-

department of Lugansk state academy of culture and arts
**DEVELOPMENT AND USE OF AUDIO TECHNOLOGIES
AS PRACTICE-ORIENTED TECHNOLOGIES IN THE
FORMATION OF THE BASIC SKILLS OF FUTURE
TEACHERS-PHILOLOGISTS**

The article highlights the experience of the development of audio technology as one of the practice-oriented technology aimed at developing the communicative skills of future teachers/ philologists. The groups of exercises which form the ability to such skills as listening and speaking are accentuated. The stages of work are defined and an algorithm based on the actions of audio technologies is developed for the purpose of forming reading skills.

Key words: *audio technology, practice-oriented technology, communicative skills.*

Постановка проблеми. Тенденції удосконалення системи професійної підготовки майбутніх спеціалістів в університеті пов'язані, перш за все, з використанням сучасних практико-орієнтованих технологій, що дозволяють забезпечити науково обґрунтований професійний вибір операційного впливу. Такий вибір передбачає процес організованого педагогом взаємодія з навчаними в цілях максимального формування у них професійних умінь. Ми розглядаємо аудіо технології, як одну з груп практико-орієнтованих технологій, яка дає можливість створення природної мовної середовища і формує потребу вираження і розуміння думки в ході спілкування з співбесідником на вивчаємому мові, і спрямована на формування одних з основних професійних умінь майбутніх учителів-філологів — комунікативних умінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробкою аудіо технологій і їх впливом на розвиток професійних умінь майбутніх учителів-філологів займаються багато дослідників, такі як: Морська Л.І., Бессерт О.Б., Колесникова І.П. і др.

Формулювання цілей статті. В наших попередніх публікаціях, ми детально розглядали загальну характеристику сукупності практико-орієнтованих технологій і їх вплив на основні професійні вміння майбутніх учителів-філологів [3]. Метою даної статті є описання розробки і використання аудіо технологій, як однієї з груп практико-орієнтованих технологій і їх вплив на процес формування комунікативних умінь майбутніх учителів-філологів.

– аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, преподаватель кафедры теории и практики перевода Луганской государственной академии культуры и искусств

УДК 378.147

РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИО ТЕХНОЛОГИЙ, КАК ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ

В статье освещается опыт разработки аудио технологий, как одних из практико-ориентированных технологий, направленных на формирование коммуникативных умений будущих учителей-филологов. Выделены группы упражнений, формирующие умения аудирования и говорения. Определены этапы работы и разработан алгоритм действий на основе аудио технологий с целью формирования умений чтения.

Ключевые слова: аудио технологии, практико-ориентированные технологии, коммуникативные умения.

Чевычалова С.

– аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганської державної академії культури і мистецтв

РОЗРОБКА ТА ВИКОРИСТАННЯ АУДІО ТЕХНОЛОГІЙ, ЯК ПРАКТИКО-ОРИЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ.

У статті висвітлюється досвід розробки аудіо технологій, як одних з практико-орієнтованих технологій, спрямованих на формування комунікативних умінь майбутніх вчителів-філологів. Виділено групи вправ, що формують уміння аудіювання і говоріння. Визначено етапи роботи та розроблено алгоритм дій на основі аудіо технологій з метою формування вмінь читання.

Ключевые слова: аудіо технології, практико-орієнтовані технології, комунікативні вміння.

Chevychalova S.

– a postgraduate student of pedagogy of Luhansk Taras Shevchenko National University, lecturer of theory and practice of translation

ная, национальная, индивидуально-личностная, наконец, глобальная идентичность и его совесть, способность и желание жить по совести.

Традиционная теория воспитания не соответствует онтологическому подходу прежде всего по характеру интерпретации базового понятия «воспитание», которое попрежнему практически во всех энциклопедиях, словарях, и многих учебных пособиях раскрывается как формирующее личность *воздействие*. К примеру, в Философском энциклопедическом словаре (М., 2007) читаем: «Воспитание – воздействие общества на развивающегося человека. В узком смысле слова воспитание есть планомерное воздействие родителей и школы на воспитанника, т.е. на незрелого человека...» (с.76). Авторы популярного учебного пособия «Педагогика» В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др. (М., 2000), также полагают, что воспитание в широком смысле следует рассматривать как воздействие общества на личность, а в узком – как специально организованную деятельность педагогов и воспитанников по реализации целей образования, которую они называют воспитательной работой (с. 226-227).

Думается, что ни «воздействие», ни «воспитательная работа» не раскрывают сущности воспитания, которая проявляется в процессе диалогического взаимодействия, взаимно расположенного общения, субъект – субъектных отношений воспитателей и воспитанников, основанных на равенстве и понимании ими друг друга. Это особо характерно для гуманитарной ситуации, складывающейся в демократическом обществе, где на фоне деструктивных явлений такие качества, как субъектность, способность к инновационной деятельности, социальная и нравственная активность, духовность, свободомыслие, справедливость, равенство становятся истинными ценностями подлинного бытия и личными смыслами граждан.

Традиционная теория воспитания не способна поддерживать и развить эти тенденции, поскольку она сложилась в индустриальном обществе и ориентирована на методологию, в соответствии с которой воспитание рассматривается как явление вторичное, как идеологическая надстройка над жизнью детей и молодежи, поэтому основное назначение воспитания она видит в *адаптации* растущего человека к жизни, оказании помощи в его социализации, создании условий для развития у него качеств личности, необходимых для жизни в традиционном обществе. Об этом свидетельствуют основные концепты (базовые понятия, отражающие основополагающие идеи, ценности, смыслы воспитания), вокруг которых она разворачивается: *передача жизненного опыта, подготовка к жизни, формирование личности, педагогическое требование, воспитательное воздействие, воспитанность личности, понимаемая как соответствие ее мировоззрения и поведения официально одобряемым установкам*. Эти концепты выстраиваются в традиционной педагогической теории в концептуальную схему, которая

реализуется путем приведения в действие *механизмов адаптации*: ребенок (студент) адаптируется к школе (вузу), требованиям педагога и коллектива, усваивает традиционный жизненный опыт, развивает нужные педагогам и обществу качества личности и т.д.

В постиндустриальную эпоху адаптационные механизмы не только утрачивают свое основополагающее значение в воспитании, но становятся тормозом развития личности в быстро меняющемся мире. В современном обществе потребления обостряются противоречия между воспитанием и жизнью, которая становится намного сложнее воспитания, таит в себе агрессию, угрозы, риски, предлагает растущему человеку множество альтернативных моделей поведения, ставит его в ситуацию самостоятельного выбора жизненного пути и обустройства собственной жизни. Все это происходит на фоне открытого противостояния добра и зла, которое нередко оказывается сильнее, поскольку в условиях духовного и нравственного кризиса заметно понизился гуманистический потенциал человека. Адаптироваться к такой жизни нельзя, да и невозможно, ее нужно активно изменять, перестраивать. *В связи с этим меняются концептуальные подходы к воспитанию, на которое возлагается миссия быть частью общей социальной технологии развития страны через человека, способного к духовному, нравственному, культурному возрождению, творческой самореализации и инновационному преобразованию всех сторон собственной жизни и жизнедеятельности российского общества.*

Концептуальная схема теории воспитания, опирающаяся на онтологический подход и соответствующая жизненной ситуации постмодерна, основана на рассмотрении воспитания как бытийственного смыслопорождающего процесса, имеющего антикризисную духовно-нравственную направленность, реализуемую путем придания жизни детей и молодежи осмысленного, жизнотворческого, инновационного характера.

Онтологические основания новой теории воспитания составляют такие концепты, как (1) *человек*: сущность человека, природа человека, бытие человека, воспитание человека; (2) *педагогическая реальность*: социокультурная среда, гуманитарная ситуация воспитания, воспитательное пространство, мир детства, мир отрочества, мир юности; (3) *интерактивные позиции участников воспитания*: свобода, способность, понимание, диалог, обмен ценностями и смыслами, сотворчество, социальное партнерство, забота, любовь, педагогическая поддержка; (4) *бытие и становление субъектности человека в образовании и воспитании*: формирование онтологий жизни, развитие собственных сил личности, педагогическая поддержка, индивидуальности, культурной, гражданской и личностной идентичности, самоопределение, самопреодоление, самоорганизация, самовоспитание; (5) *качество человека*: идентичность, духовность, нравствен-

Вышеперечисленные ошибки в переводе указывают на необходимость вносить в учебный процесс упражнения на дифференциацию форм существительного и глагола. Некоторые элементы, такие как эквиваленты модальных глаголов, представляется необходимым просто тренировать. Об этом говорит и тот факт, что 20 курсантов правильно перевели сложную структуру объектного инфинитивного оборота 'see forces redeploy'.

Важно донести до осознания обучающихся необходимость делать анализ структуры английского предложения перед выполнением перевода и учитывать грамматическую форму слова наравне с его лексическим значением. Одна грамматическая структура может повлечь выводы о множестве тонкостей в профессиональной деятельности, что говорит о возможности использования грамматических структур для достижения развивающих целей обучения.

Таким образом, содержание обучения грамматической составляющей иноязычной речевой деятельности военнослужащих должно включать элементы анализа грамматических форм. Практика перевода текстов способствует лучшему пониманию сложных грамматических структур, отсутствующих в русском языке. Наибольшее внимание должно уделяться усвоению и тренировке соответствующего грамматического и лексического материала, организованного по тематическому принципу на основе языковых, учебно-речевых и речевых упражнений, ситуаций и ролевых игр, что определяет предметно-деятельностный аспект учебного общения и способствует развитию личностных качеств и речевых умений военнослужащих и формированию у них современных профессиональных умений.

Литература

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Издательство «Союз», 2001. – 288 с.
2. Аксенова Л.Н. Формирование профессионально-коммуникативных умений у курсантов военно-технических вузов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08./ Л.Н. Аксенова – Екатеринбург, 2001. – 184 с. ил.
3. 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.
4. Мильберг, Г.Е. Организация самостоятельной работы по совершенствованию иноязычной грамотности курсантов военно-физкультурного вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Г.Е. Мильберг. – СПб, 2005. – 20 с.
5. Чернявская В.С. Формирование коммуникативной культуры в структуре профессионального образования курсантов морского вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08./ В.С. Чернявская. – Владивосток, 1999. – 187 с. ил.

Сбивает с толку также незнание пунктуации английского языка. Увидев запятую после '2003' русскоязычному человеку трудно сориентироваться в остаточной части предложения с причастным определительным оборотом, который относится к слову 'study' и не отделяется запятой. Поэтому слово 'released' было переведено как глагол-сказуемое к 'study' в двух работах. На ведущее ориентирование курсантами на лексическое значение слова указывает перевод существительным 'освобождение' в шести работах и как прилагательное 'свободный' в одной работе.

Неузнавание глагольной формы из-за идентичности форме множественного числа существительного произошло в предложениях с глаголами 'details' и 'states' ('The study details a series of mistakes.' '...the report states.') Причина также в непонимании важности найти подлежащее и сказуемое, игнорировании этапа анализа структуры английского предложения перед выполнением его перевода.

Структурные ошибки получились и в переводе цепочки существительных 'stability operations' и в предложении 'This move was sudden and caught most of the senior commanders in Iraq unaware.'

Замена в переводе на Past Simple Passive или Past Perfect Active была сделана в предложении с Past Continuous Active ('The CFCC was pulling out of Iraq to refocus on its theatre-wide responsibilities.'). В данном случае следует отметить, что курсанты не придали важности незавершенности действия, посчитав его не принципиальным, и перевели словами 'вышли', 'были выведены', 'ушли.'

Многие 'не увидели' эквивалент модального глагола 'must' ('were to encompass') и перевели его как Past Simple + существительное или глагол в инфинитиве.

Сложная структура объектного инфинитивного оборота 'see forces redeploy' ('... that would see most US and coalition forces redeploy from Iraq by September 2003.') была переведена разными способами. Но, многие из сделавших большинство вышеуказанных ошибок смогли перевести ее правильно и очень красиво (20 работ).

Спорным моментом оказался перевод предложения с глаголом 'have' ('the Office for Reconstruction and Humanitarian Assistance (ORHA), created by the US government to administer Iraq, had limited staff and preparation time before deploying to the Middle East'). В тексте нет дополнительной информации, поэтому курсантам было сложно определить является структура 'have+PII+N' формой Past Simple Active или Past Perfect Active. В результате беседы с курсантами после перевода текста было выяснено, что многие руководствовались логикой организации штатных структур: сама только что созданная организация не могла уменьшить свой собственный штат перед выполнением задачи. Это говорит о связи анализа грамматических структур с реалиями профессиональной деятельности.

ность, гражданственность, инновационные способности.

Онтологическая интерпретация процесса воспитания и методологических оснований разработанной теории дополняется системой гуманитарных методов исследования, акцентирующих внимание не на внешних проявлениях человека, которые можно зафиксировать путем наблюдения и «объективно», интерпретировать, а на понимании его внутренних состояний, ценностно-смысловых переживаний, духовного бытия. Такое понимание становится возможным в процессе диалогического взаимодействия, общения, педагогических интеракций, экзистенциальных диалогов и др.

Методологическая ориентация на антропологическую картину мира и соответствующую ей онтологическую интерпретацию процесса воспитания, обеспечивающего качество человека, делают разрабатываемую теорию воспитания частью общей социальной технологии развития российского государства, которая реализуется в целях решения острых социальных проблем и восстановления культуросообразных форм жизни современного нам общества. Духовно-нравственная воспитанность современных детей, подростков, молодежи, рассматриваемая в данном исследовании как ценностно-смысловое ядро качества человека, является залогом будущего благополучия народа, нации, государства.

Литература

1. Борисенков В.П. Что такое образование сегодня? // Известия Уральского отделения Российской академии образования, сентябрь, 7(86), 2011.
2. Богомолов О.П. Глобализация и уроки экономического кризиса. – СПб.: СПбГУП, 2009.
3. Шапошникова Л.В. Космическая эволюция в свете культурного наследия Редихов: Сб.док. – М.: Международный Центр Рерихов; Мастер-Банк, 2011.

Дуніна І.

- викладач Горлівського інституту іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету

УДК 37.018.43(44)

ВПЛИВ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ НА ДИСТАНЦІЙНУ ОСВІТУ ФРАНЦІЇ

У статті йдеться про вплив Болонської декларації на розвиток дистанційної освіти Франції. Наведено приклад навчання за «болонською системою» в Інституті дистанційного навчання Париж 8.

Ключові слова: Болонська декларація, дистанційне навчання, система ступенів «ліценціат - магістр - доктор», Європейська кредитно-модульна система.

Дунина И.

- преподаватель Горловского института иностранных языков Донбасского государственного педагогического университета

ВЛИЯНИЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВО ФРАНЦИИ

В статье речь идет об изменениях, которые произошли в дистанционном образовании Франции после подписания Болонской декларации. Приведено пример обучения в Институте дистанционного обучения Париж 8.

Ключевые слова: Болонская декларация, дистанционное обучение, система степеней «лиценциат - магистр - доктор», Европейская кредитно-модульная система.

Dunina I.

- the teacher of the Gorlovka Institute of Foreign Language of Donbas State Pedagogical University

INFLUENCE OF THE BOLOGNA PROCESS IN DISTANCE EDUCATION IN FRANCE

The article focuses on the changes that have occurred in distance education in France after signing the Bologna Declaration. An example of learning at the Institute of Distance Education Paris 8.

Keywords: Bologna Declaration, distance formation, LMD «licensee-master- doctorate degree», credit transfer (ECTS).

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. У зв'язку з новітніми науковими дослідженнями в різних галузях науки, а також із розвитком інформаційних та комунікаційних технологій можемо з упевненістю говорити про доречність реформування освіти, що мало місце у багатьох країнах після підписання Болонської декларації. В одному із пунктів цієї угоди акцент ставиться на використанні технічних засобів інформації в педагогічному процесі та розвиток дистанційної освіти.

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. Безперервній та дистанційній освіті України в рамках впровадження Болонської системи присвячені дослідження Г.Б. Міщенко, Г. Кузнецової, Т. Калугіної, Л. Тованьянського тощо. К. Корсак, А. Сбруева та інші вивчають зміни в європейській вищій освіті після прийняття Болонської декларації. Болонський процес у Франції досліджують А.П. Максименко, Г.Г. Крючков, О.В. Голотюк. Треба зазначити, що проблема впливу Болонської декларації на дистанційну освіту Франції освітлена дуже мало у вітчизняній науці.

Наименование грамматического элемента	Количество ошибок	Тип ошибок
Past Continuous Active ('was pulling out')	47	Замена на Past Simple Passive или Past Perfect Active
Объектный инфинитивный оборот ('see forces redeploy')	35	Замена на Simple Passive и др.
Эквиваленты модальных глаголов ('глагол be + to infinitive': 'were to encompass')	30	Замена на Past Simple + существительное/глагол
Participle I ('following') в причастном обороте	29	Замена на лексическое значение 'с целью'
Past Simple Active ('Have+PII+N')	23	Замена на Perfect Active
Цепочка существительных	16	Неверное толкование термина
Глагол в 3-м лице ед. ч. ('details') ('states')	10 15	Перевод существительным
Participle II ('released')	9	Замена на существительное (6), глагол-сказуемое (2), прилагательное (1)
Past Simple Active ('was sudden and caught')	7	Замена на Past Simple Passive

Анализ результатов перевода текста на военную тематику среди мотивированных на изучение английского языка курсантов показывает, что курсанты делают серьезные ошибки в понимании сообщения, им трудно передать смысл сообщения на родном языке. Причина такого непонимания видится в недостаточном развитии навыка распознавания грамматических форм.

Указанного в словаре лексического значения незнакомого ранее слова зачастую недостаточно для понимания его в конкретном контексте предложения, что и проявилось в предложении с глагольной формой 'follow.' ('The US Army was ill-prepared for a prolonged period of stability operation following the collapse of Saddam Hussein's regime in 2003, according to a study released on 30 June by the service's Combined Arms Center') Многие перевели его как 'с целью', т.е. от 'следует', или в значении 'next' (1 работа).

организация встреч с носителями языка, подготовка к аудиторным занятиям с использованием компьютерных классов и элементов проектных технологий. Автор предлагает сделать основой самостоятельной работы новый материал. Обучающиеся работают самостоятельно, индивидуально, по учебникам, так как увлекателен сам процесс, а не форма [см.4].

Подходы, разработанные в вышеперечисленных исследованиях, позволяют сделать вывод, что грамматической составляющей иноязычной речи на занятиях отводится роль основы обучения, на которой организовывается весь процесс формирования умений (овладения иностранным языком). Большая доля самостоятельной работы обучающихся при изучении нового материала переходит во взаимодействие при выполнении коммуникативных задач, что способствует личностному и профессиональному развитию.

Новый грамматический материал может закрепляться в ходе выполнения роли обучающего, что является одной из профессиональных задач будущего офицера, а затем в ситуационно-ролевых играх, развивающих различные профессиональные умения.

Тематика служебной деятельности военнослужащих разнообразна и иногда требует владения всеми тонкостями использования языковых средств на рецептивном, репродуктивном и продуктивном уровнях. Содержание грамматических элементов должно быть достаточным для удовлетворения такого требования, а процесс обучения должен обеспечивать не только максимальную эффективность овладения этими элементами, но и возможность развития личностных и профессиональных качеств. Для этого одной из задач педагога является выявление возможных трудностей в овладении грамматикой иностранного языка.

Сделаем это с помощью анализа ошибок в письменном переводе иностранного текста на родной язык, поскольку перевод является процессом перекодирования, перевыражения сообщения на одном языке средствами другого языка [см.1]. Проведем анализ владения грамматическими средствами по результатам перевода текста на военную тематику, проведенного среди мотивированных на изучение английского языка курсантов, изъявивших желание принимать участие в такой мероприятии.

Текст для перевода выбран по принципам отражения современных проблем развития военной организации и содержания широкого спектра грамматических структур.

Приведем список основных ошибок, искаживших смысл текста (на материале анализа 55 работ.)

Над проблемами впровадження дистанційного навчання в університетах Франції працюють французькі дослідники Ж. Вотьє, М. Барб'є, П. Блош, Ф. Фенуй, Ж. Сансеви, Ж.-П. Жарус, Ф. Кривель, А.-Л. Фуше, Ф. Демезьер та багато інших дослідників. Щодо впливу Болонської декларації на освіту Франції відомі праці таких дослідників, як К. Носера-Пікард (використання технічних засобів інформації при переході до ЛМД), Ж. Пюеш, А. Бонучі (стратегічний підхід установ до введення ЛМД), Б. Фроман та дослідницької група університету Франш-Конте (ЛМД в безперервній та дистанційній освіті), Ф. Друюр, К. Алі, М. Троке тощо.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Проаналізувавши вищезазначені дослідження та документи, пов'язані з введенням Болонської системи освіти, вважаємо доречним описати досвід Франції, країни, яка одна з перших підписала Болонську декларацію. Метою цієї статті є показати, як у дистанційній освіті Франції відбувається перехід до загальних стандартів національних систем вищої освіти (на прикладі Інституту дистанційного навчання (ІДН) Париж 8).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В 2002-2003 роках Франція почала реалізовувати ряд важливих ініціатив, передбачених Болонською декларацією. Законодавчою основою для інтеграції Франції в загальноєвропейський освітній простір були декрет від 17 листопада 1999 року, що ввів ступінь професійного ліценціата (Licence professionnelle) [4], декрет від 30 серпня 1999 року, що затвердив новий ступінь «мастер» (Mastaire), а також декрет від 8 квітня 2002 року, що замінив термін «Mastaire» на загальноприйнятий англomовний термін «Master» і що визначив заходи для розвитку безперервної та дистанційної освіти [5].

Підписання Болонської декларації вплинуло як на традиційну систему освіти, так і на дистанційну освіту Франції. Структура дипломів відтепер має три базових рівня: Ліценціат – Мастер – Доктор (ЛМД), хоча в університетах усе ще існують деякі старі дипломи. Під час дистанційного навчання працює апарат підтримки (тьюторат), призначений допомагати студентові орієнтуватися та прогресувати у своїх заняттях.

Навчальний процес в університетах відтепер здобуває більшу гнучкість завдяки модульній структурі навчальних планів. Система ECTS складається з обов'язкових і варіантних одиниць. Кожна ЕС (Eléments Constitutifs) вимірюється кількістю європейських кредитів, яка пропорційна виконаній студентом роботі (на лекціях, лабораторних та практичних заняттях, практиці; це можуть бути групові проекти, індивідуальна робота і т.д.). Це число зазначене в макеті диплома, схваленого міністерством. Воно змінюється залежно

від змісту ЕС і «статусу» UE (Unités d'Enseignement), до якої вона належить («додаткова» або «головна» UE) [1].

Наведемо конкретний приклад навчання у рамках ЛМД в Інституті дистанційного навчання (ІДН) Париж 8, за спеціальністю «психологія» [1].

В ІДН перевірка знань здійснюється щорічно (2 сесії, одна в червні, інша у вересні), але визнання дійсною освіти оцінюється по семестру. Перехід на наступний курс припускає, що в студента не більше семестру відставання (30 ECTS). Максимальне число років для отримання ліценціата – шість років, серед яких 3 роки максимально для Л1 (1 курс ліценціата). Число років для Л3 також обмежено трьома (у межах 6 років, дозволених для ліценціата). Максимальне число років, яке дозволяється, щоб закінчити магістратуру в Парижі 8, – 3 роки в М1 та 3 роки в М2.

Для ліценціата психології всі ЕС обов'язкові. Курс психології включає проте UE «головні» й UE «другорядні». Головні UE відповідають, головним чином, фундаментальним знанням і їх ЕС мають найчастіше більше число ECTS (5 або 6). Другорядні ЕС стосуються додаткових предметів, таких як англійська мова або статистика, і їх ЕС вимірюються меншим числом ECTS (2 або 3, але їх кількість може змінюватися).

Для того, щоб гарантувати освіту, що надає професію психолога, сумісну із професійними й/або сімейними обов'язками «дистанційних» студентів, перший курс (М1) магістратури розділений на 2 навчальні роки. Це дозволяє здійснити послідовне теоретичне навчання та придбати практичний досвід роботи (включені довгострокові стажування).

Скажемо декілька слів про умови затвердження ЕС. ЕС зараховано, як тільки оцінка, отримана при перевірці знань, що відповідає цій ЕС, дорівнює або вище 10 (з можливих 20 балів).

ЕС може бути зараховано також «компенсацією» усередині UE. Якщо оцінка, отримана у вищезгаданій ЕС, нижче 10, але проте середній бал в UE, до якого належить ця ЕС, дорівнює або вище 10, UE зараховується.

ЕС може бути підтверджена також «еквівалентністю». Еквівалентності надаються на початку курсу, на прохання студента. Вони повинні бути еквівалентні змісту ЕС, від якої студент наполегливо просить звільнення.

Семестр підтверджений, як тільки всі UE, які його складають, заліковані. Підтверджений семестр відповідає наданню 30 ECTS.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Введення нового ступеня «мастера» та системи ступенів ЛМД дозволило наблизити традиційну для Франції систему ступенів і дипломів до загальноприйнятої системи «ліценці-

В роботі Аксенової Л.Н. (2001г.) говориться о формировании профессионально-коммуникативных умений. Изложена идея делового сотрудничества через организацию самостоятельной работы обучающихся при самостоятельном, целенаправленном и активном изучении материала, для чего преподаватель создает мотивационный настрой, готовит УМО, руководит, управляет самостоятельной работой, разъясняет наиболее сложные вопросы, вмешивается в процесс при нежелательных отклонениях в работе.

Средствами управления такой самостоятельной работой являются плакаты-инструкции с правилами и приемами рациональной работы; пособия (в них: план работы, цель, объяснения, комментарии, описания, алгоритмы общих подходов). Самостоятельное изучение переходит во взаимодействие. В результате многократного выполнения у курсантов вырабатывается умение строить грамотную, логически последовательную краткую и четкую речь, тем самым развиваются технологические умения, входящие в состав профессионально-коммуникативных умений. Выполнение заданий предполагает общение, диалог между обучающимися [см. 2].

В процессе обучения военных моряков Зимица Е.В. (2007г.) предлагает дозировать грамматический материал. В основе предлагаемой методики отбор и структурирование необходимого лексико-грамматического материала средней школы; адаптация стандартных фраз ИМО требованиям ГОС ВПО и квалификационным требованиям; выработка механизма оперативного выбора слов и построения предложений для адекватного выражения коммуникативных намерений обучающихся, позволяющего избежать затруднений и задержек во времени при моделировании фраз и предложений на иностранном языке (отработка на основе подстановочных и имитационных упражнений); имитация ситуаций профессионального общения в аудитории [см. 3].

Чернявская В.С. (1999г.) утверждает, что именно общение, коммуникация является основой профессионализма, является и способом его формирования. Практическое средство закрепления новообразованной коммуникативной деятельности – ситуационно-ролевые игры. В работе отмечается, что именно от методов зависит результативность учебно-воспитательной работы. Самая высокая результативность получается при выступлении в качестве обучающего – 90%. При «владении практикой действия» или «проживании» – 75% [см.5].

Мильберт Г.Е. (2005г.) предлагает в качестве методов, средств, способов обучения единый учебный комплекс: аудиторные часы плюс внеаудиторные формы деятельности с определенной ролью самостоятельной работы. Инвариантными формами самостоятельной работы предлагаются тематические заседания English Speaking Club,

Стаття посвячена проблемі професійного розвитку курсантів військового вуза на основі навчання граматическої складової іноязычного спілкування. Проаналізовані причини можливих труднощів в розумінні граматических структур тексту на англійському мові.

Ключевые слова: професійні вміння, навчання граматики, професійне розвиток.

Chaika T.

– senior instructor of the department of foreign languages of the educational establishment “The Military Academy of the Republic of Belarus”

GRAMMAR ASPECT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN DEVELOPMENT OF MODERN PROFESSIONAL COMPETENCIES OF MILITARY MEMBERS

The article deals with the problem of professional development of cadets of higher military educational establishments on the basis of teaching grammar as part of communication in a foreign language. Causes of possible difficulties in understanding grammar structures of texts in the English language are analyzed.

Key words: professional competencies, teaching grammar, professional development

Повышение эффективности обучения в высшей школе влечет необходимость формирования новых подходов к преподаванию, обучению, оцениванию.

Увеличение информационных потоков, стремительное распространение новых технологий, расширение межкультурных профессиональных контактов, требуют от военного специалиста оперативного принятия мер, вступления в контакт с иностранными специалистами с целью решения все усложняющихся военно-профессиональных задач.

Эффективность выполнения этих задач обусловлена наличием у него комплекса личностных, управленческих качеств и речевых умений, обеспечивающих способность уверенно действовать в иноязычной среде, получать, обрабатывать профессионально значимую информацию, принимать решения на ее основе и производить качественный речевой продукт или совершать адекватное ситуации действие.

Развитию таких качеств и умений может способствовать работа над граматической составляющей иноязычной речевой деятельности.

Нас интересует, в первую очередь, организация процесса обучения военнослужащих. Она описана в работах многих исследователей, нацеленных на поиск эффективных подходов к обучению военных специалистов.

ат – магістр – доктор», а введення ступеня професійного ліценціата відповідає прийнятому європейськими країнами принципу про професійно орієнтований перший цикл вищої освіти. Можна чекати, що введення нової системи ступенів ЛМД допоможе Франції в значній мірі перебороти проблеми, пов'язані з розмаїттям її вузівської системи. Система ступенів ЛМД також полегшила введення Європейської кредитно-модульної системи, додавши новим ступеням цілком конкретний кількісний вимір: одержання ступеня ліценціата відповідає 180 кредитним одиницям, ступінь мастера додає ще 120 одиниць, відповідаючи в цілому 300 кредитним одиницям.

Зазначимо, що Франції вдалося досягти певних успіхів в області інтернаціоналізації вищої освіти. Але ще більше має бути зроблено. На своєму шляху до загального європейського освітнього простору Франція часто зустрічає труднощі, але все одно ставить нові завдання по підвищенню успішності та якості викладання за рахунок колосальної мобілізації внутрішніх резервів. Головне, що, незважаючи на поточні утруднення, викладачі та вчені французьких вузів у цілому позитивно оцінюють реформи освітньої системи, оскільки вони дозволяють ще раз уважно оцінити якість навчального процесу й здійснити підготовку фахівців, яка б відповідала міжнародному рівню [3].

Література

1. Barbier R. Le sens de l'éducation, cours en ligne de Sciences de l'éducation. – Paris : Université Paris 8. – 2001 – 2002, 160 p.
2. Максименко А.П. Болонський процес в Європі : адаптація законодавства Франції // Проблеми сучасної педагогічної освіти: наук. видання. – Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Вип.14. – Ч.1. – С. 280 – 290.
3. Система высшего образования во Франции. // Обзор систем высшего образования стран ОЭСР [Электронный ресурс] / Сост. Центр ОЭСР. — М. : ВШЭ, 2004. – Режим доступа: <http://www.oecdcentre.hse.ru/>
4. Постанова про ліценціат [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.cpu.fr/TextesRef/TextesRef.asp?ld=241>
5. Постанова про національний диплом мастера [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.cpu.fr/TextesRef/TextesRef.asp?ld=239>

Кательницька М.

– викладач кафедри практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського інституту іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету

УДК 378

ПОНЯТТЯ “НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ” В ХХІ СТОЛІТТІ

Зміст статті висвітлює еволюційний розвиток навчального середовища, а саме який вигляд воно має в сьогоднішні. Присвячується

увага впливу діяльності учасників навчального процесу в організації сприятливих умов навчального середовища. Автор аналізує сучасні системоутворюючі компоненти навчального середовища XXI століття та висвітлює ефективні характеристики викладання. В даній статті аналізується досвід американських педагогів та розглядаються перешкоди, з якими зіштовхується сучасна система вищої освіти. Автор статті наголошує, що організація успішного навчального процесу можливе лише за умови майстерного інтегрування усіх систем в єдине ціле. В статті робиться висновок, що ефективність умов організації сприятливого навчального середовища насамперед залежить від постійного вдосконалення методів та змісту викладання.

Ключові слова: навчальне середовище, ефективне навчання, ефективне викладання

Кательницькая М.

- преподаватель кафедры практики речи и информационных технологий Горловского института иностранных языков Донбасского государственного педагогического университета

ПОНЯТИЕ «УЧЕБНАЯ СРЕДА» В XXI ВЕКЕ

Содержание статьи освещает эволюционное развитие учебной среды, а именно в каком виде она представлена на сегодняшний день. Уделяется внимание влиянию деятельности участников учебного процесса в организации благоприятных условий учебной среды. Автор анализирует современные системообразующие компоненты учебной среды XXI века и освещает эффективные характеристики преподавания. В данной статье анализируется опыт американских педагогов и рассматриваются трудности, с которыми сталкивается современная система высшего образования.

Ключевые слова: учебная среда, эффективное обучение, эффективное преподавание

Katelnitska M.

-lecturer of English Language Practice and Information Technologies of the Horlivka Institute for Foreign Languages of the Donbas State Pedagogical University

THE NOTION "LEARNING ENVIRONMENT" IN THE XXI CENTURY

The contents of the article highlight the evolutionary development of the learning environment, i.e. how it is presented nowadays. Much attention is paid to the influence of the learning process participants on the sustaining supportive learning environment. The author analyses modern system-forming components of the learning environment of the XXI century and highlights effective characteristics of teaching. In this

ігротехнологій на заняттях з фахових дисциплін (в тому числі і практичної граматики англійської мови) для студентів філологічних спеціальностей.

Література

1. Mohd. Hilmi B. Hamzah & Juliana Emilia Dourado Using Grammar Games in Teaching Grammar: a Case Study in *SMK DAMAI JAYA* Fakultas Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia [електронний ресурс] – Режим доступу: http://eprints.utm.my/10214/2/Juliana_Emiliana_Dourado.pdf
2. Interactive Grammar Games [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://grammar.yourdictionary.com/games-puzzles-and-worksheets/interactive-grammar-games.html>
3. Teaching Grammar with Games in the ESL Classroom [електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.teachingenglishgames.com/Articles/Teaching_Grammar_with_Games_in_the_ESL_Classroom.htm
4. Teaching Adults ESL [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.teachingenglishgames.com/adults.htm>

Чайка Т.

- старший викладач кафедри іноземних мов закладу освіти «Військова академія Республіки Білорусь»

УДК. 355.23

ГРАМАТИЧНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Стаття присвячена проблемі професійного розвитку курсантів військового вузу на основі навчання граматичної складової іншомовного спілкування. Проаналізовано причини можливих труднощів у розумінні граматичних структур тексту англійською мовою.

Ключові слова: професійні вміння, навчання граматики, професійний розвиток.

Чайка Т.

- старший преподаватель кафедры иностранных языков учреждения образования «Военная академия Республики Беларусь»

ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

вне, що кожного разу студенти використовують різні прийменники, це робить гру більш цікавою [3].

Викладач: I put the pen on the desk. What did I do with the pen?

Василь: You put it on the desk. I put the pen above my head. What did we do with the pen? (звертається до Петра)

Петро: The teacher put it on the desk. Vasya put it above his head. I put this pen above my book. What did we do with the pen? (звертається до наступного студента т.д.)

Або, наприклад, інша цікава гра з фразовими дієсловами „Beat the Clock”. Для цієї гри необхідно підготувати картки такого плану (з однієї сторони приклад речення зі звичайним дієсловом, з іншої сторони – аналогічні фразові дієслова:

FRONT	BACK
I raised my children in Ohio.	bring up
I met John by chance at the mall.	run into
Tell Jim to return my call.	call back
Please be sure to arrive for the test at exactly 8 a.m.	show up

I raised my children in Ohio.

Bring up! I brought up my children in Ohio.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок в цьому напрямі. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання ігрових технологій на заняттях з практичної граматики є дуже корисним і ефективним. Ігри на заняттях виконують наступні функції:

- допомагають зосередити увагу студента на необхідних граматичних структурах;
- виконують роль підкріплення, перевірки та поповнення матеріалу;
- сприяють рівномірному включенню в роботу студентів різного рівня;
- можуть бути пристосовані до студентів різного віку та рівня володіння іноземною мовою;
- сприяють атмосфері здорової конкуренції, в якій студент може вільно висловлюватися оминаючи стресові ситуації;
- можуть використовуватися в усіх мовних ситуаціях;
- сприяють розвиненню всіх факторів мовної компетенції: читання, письма, аудіювання та говоріння;
- сприяють максимальній участі студента при мінімальній підготовці викладача.

Перспективою подальших розвідок в цьому напрямі ми вбачаємо підготовку навчально-методичного посібника з використання

article experience of American teachers is analysed and main challenges are considered modern system of higher education is faced.

Key words: *learning environment, effective learning, effective teaching*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Проблема дослідження навчального середовища визначається вітчизняними і зарубіжними вченими як одна з найважливіших ключових педагогічних проблем. Постійна зміна умов організації навчального процесу потребує безперервного пошуку та будівництва нових стратегій викладання, направлених на посилення виховного впливу та отримання високої якості навчання.

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. Вивчення наукової літератури засвідчує, що навчальне середовище визнається одним із чинників формування особистості (П.Ашвін, Г. Крослін, Дж. Ніколз, П.Рамзден, К.Рода та ін.). У теорії розглядаються, а на практиці реалізуються окремі й різноманітні компоненти проблеми створення сприятливого навчального середовища та управління ним.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Основне завдання даної статті – проаналізувати результати розвитку навчального середовища у XXI столітті, а також визначити місце викладача та студента в ньому, розглядаючи як досягнення, так і проблеми, з якими зіштовхується система освіти США.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Поняття «навчальне середовище» передбачає місце та простір, якими може виступати навчальний заклад, аудиторія чи бібліотека. Не зважаючи на те, що переважна частина сучасного навчального процесу є традиційною, тобто навчання проходить саме в даному просторі, в умовах постійного розвитку світових технологій стало можливим перенесення навчання у віртуальну дійсність. XXI століття характеризується впровадженням особистісно зорієнтованого підходу до всього процесу навчання, що стало необхідністю в умовах виникнення інноваційних форм організації навчального процесу. Так, відсутність фізичного простору при дистанційному та он-лайн навчанні зумовлює необхідність розробки сприятливих умов, за яких місце більше не матиме значення. Створення таких умов та підтримка всіх систем організації отримання знань, умінь та навичок, за яких виникає можливість урахування не лише індивідуальних потреб кожного студента, але й налагодження позитивних людських відносин,

необхідних для організації сприятливого навчального середовища, стає одним з основних завдань педагогіки вищої школи в усьому світі. Навчальне середовище XXI століття являє собою сукупність структур й інструментів, що надихають як студентів, так і викладачів на досягнення, які б відповідали вимогам сучасного суспільства.

На думку таких сучасних вчених, як Г.Крослінг (G. Crosling) та П. Ашвін (P.Ashwin), навчання в XXI столітті повинно відбуватися в контексті розвитку взаємодії та почуття єдності, що стає можливим або при формальному, або неформальному навчанні. Дійсна ефективність такого навчання можлива лише за умови майстерного інтегрування всіх систем в єдине ціле, в якому кожна система посилює дію іншої. Навчальне середовище сучасного століття виступає як сукупність узгоджених та синергічних систем, яка:

- дає змогу вивчення досвіду, організації людської підтримки та фізичного середовища, які створюватимуть сприятливі умови викладання та процесу навчання, спрямованих на отримання необхідних навичок як результату;
- підтримує професійні навчальні спільноти, які дозволяють педагогам співпрацювати, обмінюватися передовим досвідом, а також інтегрувати набуті навички в практичну діяльність;
- дозволяє студентам навчатися в умовах, які відповідають контексту сучасності реаліям світу, наприклад, за допомогою проєктів;
- забезпечує рівний доступ до якісних засобів навчання, технологій та ресурсів;
- підтримує спільноти та міжнародну діяльність у навчанні, як і при особистісній взаємодії, так і в Інтернеті.

Такі умови сприяють організації навчального процесу з урахуванням потреб та бажань студента та роблять процес доступним у будь-який час, студент отримує можливість набуття знання шляхом вивчення стратегій, здатних персоналізувати та адаптувати матеріал відповідно до його потреб та переваг [2, с.54-57].

Слід зазначити, що остаточно не вирішеними залишаються проблеми, пов'язані з тим, як досягти високої якості навчання і як можна її покращити. Хоча і зрозуміло, що вирішення полягає у встановленні зв'язку особливостей змісту навчання студентів та якості його викладання, але не існує єдиних інструкцій для його встановлення. Очевидним є те, що ефективне навчання і викладання взаємозалежні через студентський досвід того, що роблять викладачі. З цього можна зробити висновок, що ефективне викладання неможливе без оцінки навчального процесу в цілому з суб'єктивної позиції студента.

Відкритим залишається також питання, як викладання може сприяти виникненню дієвих підходів, інтересу студентів до предмету та зміненню їхнього ставлення до нього. Не існує однієї ефективної

Під час ігри зникає відчуття страху отримання негативної оцінки, або побоювання мати смішний вигляд, тобто ті фактори, які провокують використання рідної мови під час заняття. В грі зникає відчуття тривоги, що призводить до більш вільного володіння іноземною мовою, що, в свою чергу, сприяє досягненню комунікативної компетенції.

Гра є мотиваційною по своїй суті та дуже корисною. Її користь для навчального процесу можна виділити у наступних пунктах:

- ігри повністю сфокусовані на особистості студента;
- ігри сприяють комунікативній компетенції;
- ігри створюють важливий контекст для використання мови;
- ігри підвищують навчальну мотивацію;
- ігри зменшують тривожність та напругу студента;
- ігри інтегрують в собі різноманітні мовні навички;
- ігри сприяють творчому та непередбачуваному використанню мови;
- ігри створюють таку навчальну середу, яка сприяє співробітництву, кооперації між студентами.

Найбільш інструментальними навчальними іграми є ті, що спрямовані на відпрацювання граматичних структур – вони не тільки сприяють закріпленню певної граматичної форми, а також допомагають студентові забути, що він виконує граматичні вправи і сконцентруватися на отриманні задоволення від завдання.

Граматику на наш погляд є найбільш складною та вагомим частинкою вивчення іноземної мови, яку студент повинен постійно вивчати і відпрацьовувати. Існує багато граматичних вправ, але найбільш легким варіантом „полегшення примусовості навчання” є використання граматичних ігор.

Ігри можна використовувати на заняттях з практичної граматики англійської мови наступним чином:

- безпосередньо перед презентацією нового граматичного матеріалу для визначення рівня на якому студенти їм вже володіють;
- після презентації нового матеріалу для перевірки того, наскільки група його зрозуміла;
- для повторення.

Головне, не можна використовувати граматичні ігри як „винагороду” замість класичного заняття, вони просто мають стати однією з центральних частин навчального заняття.

Грамотичні ігри є „живим” способом підтримки у студентів інтересу до вивчення іноземної мови, а інтерес, в свою чергу, є головним мотиваційним фактором.

Наприклад, граматична гра „Приєднаний ланцюжок” („Prepositional Chain Drill”). В грі приймають участь всі студенти, її можна використовувати як розминку або для повторення приєдників, час – 5-10 хвилин. Це класична гра із серії „ланцюжок”, голо-

- Lecturer of the Chair of Theory and Practice of Translation of
Luhans'k State Academy of Culture and Arts

USING GAMES AT THE CLASSES OF PRACTICAL GRAMMAR

This article is about the use of games at the classes of practical grammar to enforce motivation to study English.

Key words: game, drama technologies, practical grammar, motivation.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. За останні роки мовознавці та викладачі-практики іноземної мови все більше уваги приділяють використанню мови для задоволення потреб мовця, ніж розвитку індивідуальних лінгвістичних здібностей. Являючись сферою так званої комунікативної компетенції це підштовхує викладачів іноземної мови до пошуку діяльнісних вправ, які б спонукали студентів креативно використовувати мову що вивчається. Ігротехнології є діяльнісними по своїй суті та сприяють формуванню комунікативної компетенції.

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. Багато науковців та педагогів розглядають проблему використання ігротехнологій на заняттях з метою підвищення мотивації до навчання. В своєму дослідженні ми спиралися на досвід американських та британських науковців, а саме А. Мейлі та А. Даф, Г. Фокс, С. Дженінгс, Е. Кетанач, С. Мітчел, Г. Чеснер, Б. Мелдрам, Е. Райт, Д. Бетерідж, М. Бакбі, які займаються вивченням та розробкою новітніх методів використання драматехнологій на заняттях з іноземної мови. Кількість робіт українських дослідників, присвячених практичній стороні навчання англійської вимови, особливо в порівнянні з дослідженнями, посібниками та підручниками з граматики або лексики англійської мови, є недостатньою.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті ми доводимо ефективність використання ігротехнологій на заняттях з практичної граматики англійської мови для підвищення мотивації до вивчення граматики та іноземної мови взагалі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Ігри пропонують студентам цікаву та розслаблюючу атмосферу навчання. Під час ігри увага студента фокусується на донесенні своєї думки (необхідної інформації), а не на мові безпосередньо, також менше уваги приділяється правильності використання лінгвістичних форм.

стратегії викладання. Американські педагоги не заперечують також, що сучасна вища школа не позбавилась міфів, які стають перешкодою в організації сприятливого навчального середовища.

В нашому дослідженні ми розглядаємо ефективне викладання в широкому розумінні, яке включає розробку навчальних програм та вибір змісту навчання, методів та різних форм взаємодії викладачів зі студентами, а також оцінювання студентів. Спираючись на дослідження американських учених, ми розглядаємо таку проблему, як те, що, на думку великої кількості викладачів сучасної вищої школи, навчання, перш за все, є відповідальністю студентів, а ефективне навчання являє собою невизначене явище. Ця ілюзія підтримується за умови відсутності єдиної дієвої стратегії та представляє процес викладання як явище, яке не має чітко визначених якостей. Цей міф пов'язаний з культурою університетського викладання і має на увазі, що оскільки велика частина учбового процесу відбувається поза аудиторними заняттями, то сам процес навчання не так вже і важливий сам по собі. Врешті-решт, навчання розуміється як безпроблемний процес з боку студента. Ця зручна ілюзія спирається на дві поширені помилки: по-перше, що стосується навчання на рівні, який має на увазі лише представлення і передачу інформації від викладача студентові, або ж демонстрація використання придбаних навичок на практиці; по-друге, процес навчання має бути позбавлений тотального контролю, оскільки все, що заважає навчальному процесу є придбанням студентів на попередніх стадіях навчання. На підтримку даного міфу існує також точка зору, що чим менш ефективний і якісний рівень викладання, тим більше незалежним відчуває себе студент в навчальному процесі.

Це не єдиний міф, що існує в системі вищої освіти не тільки США, але й інших розвинених країн. Поширеною є помилка, що навчання студентів-першокурсників є ефективнішим, ніж аспірантів, через відсутність базових знань, а в процесі навчання останніх якість і ефективність викладання взагалі не може бути об'єктивно оцінена.

Як наполягає в своєму дослідженні П. Рамзден (P. Ramsden) віра в ці ілюзії лише виправдання, що не тільки полегшує адміністративну діяльність, але і робить освітні цінності суперечливими. Дійсність же у відмінності від міфічних уявлень, на його думку та думку його колег, показує наявність доступу до різних характеристик успішного університетського навчання [4, с.85-86].

Деякі країни такі, як США, Великобританія, Франція стали використовувати політику, спрямовану на підтримку викладачів ВНЗ для поліпшення своєї практики викладання. Національні органи, державна політика заохочення та інноваційні форуми в педагогічній практиці були створені в більшості західних країн. Наприклад, у США, є цілий ряд таких організацій та постійних заходів, ство-

рених для підтримки високої якості викладання, наприклад, Фонд Карнегі з удосконалення викладання (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching), Щорічна конференція з удосконалення університетського викладання (the Improving University Teaching Annual Conference), Група з викладання, навчання та технологій (the Teaching, Learning and Technology Group), Національний форум з викладання та навчання (The National Teaching and Learning Forum) [1, с.27].

Серед найважливіших якостей ефективного викладання, необхідного для організації сприятливого навчального середовища, виділяються такі:

- бажання поділитися своїм захопленням предметом зі студентами;
- уміння зробити представлення матеріалу стимулюючим і цікавим;
- можливість організувати навчальний процес на доступному рівні для студентів;
- уміння зрозуміло пояснити матеріал;
- здатність подати матеріал так, щоб студентами була зрозуміла його актуальність та можливість його подальшого використання;
- здатність виявити турботу і повагу до студентів, а також заохотити їх самостійність;
- уміння імпровізувати й адаптуватися до нових вимог;
- використання методів викладання та наукових завдань, які вимагають від студентів навчитися діяти спільно, вдумливо і відповідально;
- використання науково-обґрунтованих методів оцінки;
- уміння робити акцент на ключових поняттях і здатність роз'яснити їх студентам;
- здатність зробити акцент на створенні рефлексії;
- бажання вчитися як у самих студентів, так і використовуючи інші джерела, з метою поліпшення навчального процесу.

Ефективність вищезазначених якостей була виявлена при оцінюванні якості викладання самими студентами, оскільки саме ними може бути чітко визначене і сформульоване те, що ж сприяє їх успішному навчанню. Існує також доказ достовірності думки студентів при оцінюванні навчального процесу, особливо в тому, як відомо, чутливі до змін в навчанні і що ці зміни пов'язані з їх успішністю [3, с.10]. Більш того, коли студентів просять визначити найважливіші характеристики ефективного викладача, вони вказують ті ж якості, описані нами вище. Звичайно, їм не помітний кожен аспект навчального процесу та зусилля, прикладені до створення навчального плану і не завжди вони в змозі прокоментувати грамотно питання, що стосуються актуальності і сучасності змісту, але відчутні лише ними

низка окремих способів оцінки, але немає загального методу, який міг би бути універсально застосованим до оцінювання сформованості різних компетентностей і загального компетентнісного простору. Розроблений перелік індикаторів соціально-правової компетентності майбутніх учителів-філологів дасть змогу використати індикаторний метод оцінки компетентностей для діагностики рівня їх сформованості в студентів, що передбачає перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Література

1. Занина Л. В. Компетентностный подход к рассмотрению деятельности преподавателя педколледжа / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова // Основы педагогического мастерства. Сер. „Учебники, учебные пособия”. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2008. – С. 110 – 115.
2. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Семенов Олена Миколаївна. – К., 2005. – 476 с.
3. Циба В. Життєва компетентність у соціальній психології: до визначення поняття / В. Циба // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / редкол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (кер. авт. колективу) та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

Холмакова Ю.

- викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганської державної академії культури і мистецтв

УДК 378.147:811.111

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРАКТИЧНОЇ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті доведено ефективність використання ігротехнологій на заняттях з практичної граматики англійської мови для підвищення мотивації до вивчення граматики та іноземної мови взагалі.

Ключові слова: гра, ігротехнологія, практична граматика англійської мови, мотивація.

Холмакова Ю.

- преподаватель кафедры теории и практики перевода Луганской государственной академии культуры и искусств

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Содержание статьи доказывает эффективность использования игротехнологий на занятиях по практической фонетике английского языка с целью повышения мотивации к изучению грамматики.

Ключевые слова: игра, игротехнология, практическая грамматика английского языка, мотивация.

- Пропагує права громадянина, реалізує їх в особистому житті.
- Користується своїм правом голосу на виборах будь-якого масштабу.
- Бере участь у громадських заходах.
- Є членом громадської організації, політичної партії тощо.
- Проявляє толерантне ставлення до представників різних громадських організацій, політичних партій тощо.
- Має власну чітку громадянську позицію, дотримується її.
- Усвідомлює власну роль у суспільстві та покликання за професією.
- Знає свої права та обов'язки як (майбутнього) сім'янина.
- Знає чинне трудове законодавство та користується правами, які ним надаються.
- Знає та дотримується норм соціальної поведінки в суспільстві.
- Уміє брати відповідальність на себе, усвідомлює можливі наслідки власних дій.
- Має досвід ненасильницького врегулювання конфліктів.
- Здатен(на) адаптуватися, налагоджувати контакти, знаходити своє місце в групі.

Неважко зрозуміти з представленого переліку, що кожен з індикаторів такої ключової компетентності майбутніх учителів-філологів, як соціально-правова проявляється в конкретній дисципліні неоднорічно. Значний потенціал щодо ефективного розвитку ключових компетентностей взагалі та соціально-правової компетентності майбутніх учителів-філологів зокрема, на нашу думку, містять не лише спеціальні, а й соціально-гуманітарні дисципліни, оскільки їх вивчення у ВНЗ забезпечує загальноосвітню, загальнокультурну підготовку, сприяє формуванню гуманітарної грамотності студентів, озброюють майбутніх учителів-філологів специфічними методами пізнання й вивчення соціуму.

Зміст викладання навчальних дисциплін для майбутніх учителів-філологів повинен мати чітку професійну спрямованість, забезпечувати формування їхньої професійної компетентності, ключових компетентностей особистості, запорукою чого є застосування науково обґрунтованих принципів і методів психологічної підготовки, навчання і виховання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, система підготовки майбутніх учителів-філологів у вищих закладах освіти повинна ґрунтуватися на засадах компетентнісного підходу та сприяти розвитку ключових компетентностей особистості, соціально-правової зокрема. Операціоналізація ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів передбачає подальше вимірювання досліджуваного поняття. Однак проблема фіксації сформованих компетентностей залишається нерозв'язаною, оскільки існує

аспекти в цілому складають дуже важливу частину організації сприятливого навчального середовища.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, слід зауважити, що в умовах постійного реформування сучасного навчального процесу інноваційний досвід педагогів розвинених країн стає не тільки безцінною основою для створення ефективної новітньої стратегії організації сприятливого навчального середовища в Україні, але й прикладом того, як можливо поліпшити навчальний процес, використовуючи набутий досвід в нових умовах сучасності.

Література

1. Ashwin P. The Development of Learning and Teaching / P. Ashwin. – Routledge, 2006. – 152 p.
2. Crosling G. Supporting Student Learning: Case Studies, Experience & Practice from Higher Education / G. Crosling, G. Webb. – Taylor & Francis e-Library, 2005. – 196 p.
3. Nicholls G. Developing Teaching and Learning in Higher Education / G. Nicholls. – Routledge Falmer, 2002. – 196 p.
4. Ramsden P. Learning to Teach in Higher Education / P. Ramsden. – Routledge Falmer, 2003. – 272 p.

Клонцак О.

– аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка

УДК 378.4(73)

ОСОБЛИВОСТІ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США

Розглянуто підходи до трактування поняття «академічно-громадське навчання» в американських дослідженнях. Проаналізовано особливості, переваги застосування академічно-громадського навчання як складової системи університетської освіти США. Визначено головні вимоги та ознаки академічно-громадського навчання.

Ключові слова: вища освіта, університетська освіта, академічно-громадське навчання, громадська діяльність, суспільно корисна діяльність, громада, навчання на підставі досвіду.

Клонцак О.

– аспірант кафедри общей и социальной педагогики Львовского национального университета имени Ивана Франка

ОСОБЕННОСТИ АКАДЕМИЧЕСКИ ОБЩЕСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ США

Рассмотрены подходы к трактовке понятия «академически общественного обучения» в американских исследованиях. Проанализированы особенности, преимущества применения академически общественного обучения как составляющей системы университетского образования США. Определены главные требования и признаки академически общественного обучения.

Ключевые слова: *высшее образование, университетское образование, академически общественное обучение, общественная деятельность, общественно полезная деятельность, община, обучение на основании опыта.*

Klontsak O.

— *A postgraduate student of the Department of General and Social Pedagogics of Ivan Franko National University of L'viv*
ASPECTS OF ACADEMIC SERVICE-LEARNING IN THE SYSTEM OF THE USA UNIVERSITY EDUCATION

The paper considers the approaches to interpretation the “academic service-learning” concept in the American researches. It analyses the aspects, and advantages of applying academic service-learning as a component of the USA university education system. The author also determines the main principles and characteristics of academic service-learning.

Key words: *higher education, university education, academic service-learning, public activity, socially useful activity, community, learning based on experience.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У контексті нової педагогічної парадигми в умовах розвитку демократичного суспільства зміни у системі вищої освіти України спрямовані на підсилення суб'єктної ролі студента в організації навчально-виховного процесу, стимулювання його пізнавальної активності, а також внутрішньої мотивації навчання. Досягнення цих трансформацій можливе за умов усвідомлення студентами особистісного сенсу наукових знань, практичних умінь, а також відчуття власної відповідальності за здобуті результати навчання. Участь студентів у практичній, а саме громадській діяльності, пов'язаної із змістом навчального процесу, дає їм змогу самостійно конструювати професійні знання, набувати відповідний досвід, формувати особистісну позицію. Поєднання навчальної й суспільно корисної діяльності у системі вищої освіти є також однією з умов свідомої активної участі молоді у вирішенні актуальних соціальних проблем, розбудові демократичного суспільства.

У системі вищої освіти Сполучених Штатів Америки, зокрема університетської, набуто значний досвід досягнення мети й завдань

відного правового й морального (а також естетичного) регулювання. На рівні держави воно забезпечується основним законом – Конституцією, за виконанням якої в демократичних державах наглядає Конституційний суд. Діяльність організації й громадян у межах різних соціальних інституцій забезпечується галузевим правовим законодавством, а також сукупністю моральних та естетичних принципів.

В узагальненому вигляді показники соціально-правової компетентності майбутніх учителів-філологів можна представити таким чином: усвідомлення значення своїх соціальних функцій як громадянина своєї країни, члена суспільства, стійке позитивне ставлення до своїх громадських обов'язків; знання символів держави (герб, прапор, гімн); знання прав та свобод людини й громадянина, уміння їх реалізовувати в різних життєвих ситуаціях; уміння співвідносити свої інтереси з інтересами суспільства; націленість на вдосконалення та розвиток суспільства за принципами гуманізму, свободи й демократії; досвід суспільно корисної громадської діяльності; наявність певної життєвої позиції й внутрішньої готовності до її реалізації; здатність узяти на себе відповідальність, брати участь у функціонуванні й удосконаленні демократичних інститутів.

Оцінити сформованість соціально-правової компетентності у майбутніх учителів-філологів лише за представленими показниками досить складно. Під показником ми розуміємо характеристику, величину, ступінь розвитку компетентності загалом та окремо властивості, які її складають, ознак у їхньому конкретному прояві в цьому середовищі, які можна спостерігати та вимірювати. Однак, виходячи з того, що компетентність ми розглядаємо як систему, а компетенції як її елементи, як узагальнені характеристики компетентності, які мають її конкретизувати, то первинними для компетентності є не показники, а індикатори – дії, що забезпечують реалізацію кожної ключової компетенції. Індикатори можна уявити у вигляді „атома” в „молекулі” компетентності. Такі уявлення дають змогу визначити анатомію навчального плану майбутнього вчителя-філолога.

В організації процесу навчання індикатор має відбивати міжпредметні зв'язки, які формують один і той же вид ключової компетентності майбутнього вчителя-філолога. Індикатор по суті є навігатором розвитку кожної ключової компетентності в комплексі дисциплін навчального плану. Результати вимірювання показників через індикатори мають вербальне, знакове, числове значення.

Індикатори соціально-правової компетентності майбутнього вчителя-філолога, на нашу думку, можна представити таким чином:

- Знає символи своєї держави (герб, прапор, гімн).
- Знає Конституцію країни.
- Бере активну участь у житті студентства, факультету, навчального закладу.

та практичної діяльності в сучасному суспільстві, а також проаналізувавши різні підходи до визначення переліку ключових компетентностей, урахувавши соціальні потреби, результати експертної оцінки й анкетувань, проведених серед викладачів ВНЗ, власний досвід викладання та спеціфіку напрямку підготовки „Філологія”, ми дійшли висновку, що до комплексу ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів входять інформаційна, міжкультурна комунікативна, соціально-правова, діяльнісна компетентності та компетентність самовдосконалення.

Кожна із зазначених ключових компетентностей виконує власні функції, що розкривають її специфіку. Водночас усі види ключових компетентностей учителя-філолога тісно взаємопов'язані.

Розглянемо соціально-правову компетентність у контексті розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів.

Соціально-правова компетентність учителя-філолога передбачає сформовані знання й уміння у сфері взаємодії із суспільними інститутами й людьми, а також здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства, поінформовану й активну участь особистості в житті суспільства, до якого вона належить і на рівні місцевої громади, і державному та міжнародному рівнях.

Як зазначає В. Циба [3], кожна соціальна інституція й окремі організації, які її утворюють, є ієрархізованим соціальним утворенням з визначеними субординованими цілями. Головна мета суспільства, уособлена в державі, полягає в забезпеченні добробуту громадян завдяки культурному – у широкому розумінні (науковому, мистецькому, технічному) – прогресові. Головна мета держави структурована і є деревом цілей, тобто розділяється на підцілі укрупнено за соціальними інституціями, а потім розгалужується за соціальними об'єднаннями, організаціями, первинними групами, охоплюючи індивідуальні цілі всіх громадян.

Відтак, людина є складовим елементом соціальних утворень різних рівнів, і її цілі органічно вплетені в дерева цілей організацій, соціальних інституцій, суспільства загалом. Тут ідеться про матеріальні й інформаційно-ідеальні (нематеріальні, духовні) цінності-блага середовища, на які спрямовані потреби-цілі соціального суб'єкта, зокрема людини й особистості. Під задоволенням інформаційно-ідеальних потреб розуміємо й опанування наявних духовних цінностей (інформації, опредмеченої в наукових та мистецьких творах, конструкторських та технологічних розробках тощо), і їх творення.

Другий параметр соціального суб'єкта (людини, особистості) пов'язаний з цінностями-регламентами соціального середовища. Прагнення суб'єктів різних рівнів – держави, організацій, колективів, громадян – реалізувати цілі щодо задоволення потреб вимагає відпо-

навчання майбутніх фахівців шляхом залучення їх до виконання важливих громадських справ, унаслідок чого вони опановують, вдосконалюють професійні, соціальні знання, уміння, а також досвід пізнання, розв'язання навчальних, суспільних проблем. Організація академічно-громадського навчання в американських університетах, спрямована на оволодіння науковими, професійними знаннями й уміннями у процесі виконання соціально значущої діяльності, забезпечує ефективність процесів навчання й виховання, а також підготовки фахівців, вдосконалює формування у них професійної компетентності. Вивчення цього прогресивного американського досвіду сприятиме його практичному застосуванню у системі вищої освіти, зокрема університетської в Україні.

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 інтеграції громадської діяльності у навчальну програму досліджується у працях численних видатних зарубіжних педагогів як минулого, так і сучасності. Теоретичне підґрунтя розвитку академічно-громадського навчання розробили такі філософи та педагоги як Джон Дьюї, Пауло Фрейре, Девід Колб, Маргарет Мід та Вільям Вайт. До політичних діячів, які підтримували модель академічно-громадського навчання, належать: Магатма Ганді, Іван Ілліч, Саул Алінський, Джон Ф. Кеннеді та Мартін Лютер Кінг [4, с. 28]. Серед сучасних американських науковців, які досліджують окреслену проблему, слід зазначити Анто Керінса, Арден Мун, Гільда Таба, Джанет Ейлер, Джона Гудледа, Ернеста Боєра, Кевіна Матсона, Ральфа Тайлера, Теда Кайзера. Вони засвідчують переваги активного залучення студентів до життя громади, задоволення її потреб та практичної апробації наукових знань для ефективної організації навчального процесу у вищій школі. До українських науковців, які досліджують різні аспекти системи вищої та професійної освіти США, належать: Бондар Т.І., Гаврилів Н.В., Гулецька Я.Г., Зарва О.М., Косенко-Белінська Н.Ю., Кошманова Т.С., Ольхович О.В., Смолікевич Н.Р., Товчигречка Л.В., Теренко О.О. У галузі системи вищої освіти США українські науковці досліджують проблеми громадянського виховання молоді, підготовки магістрів, організації навчання обдарованих студентів, розвитку дистанційного навчання, морального виховання студентів, управління науковою роботою тощо. Проте проблема академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США не набула системного вивчення в Україні. Немає самостійних досліджень українських науковців, спрямованих на аналіз поняття, особливостей організації академічно-громадського навчання студентів, визначення його ролі в системі університетської освіти США.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). За мету нашої статті ми ставимо обґрунтування суті, головних ознак, переваг, особливостей організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На сучасному етапі розвитку глобальної, громадянської освіти залучення молодих людей, майбутніх фахівців до громадської роботи є одним із засобів забезпечення «здорової» демократії у державі. З цієї причини академічно-громадське навчання набуло великої популярності у Сполучених Штатах Америки та починає розвиватися у різних країнах Європи, Австралії, Азії та Африки.

Аналіз американських досліджень засвідчує певні відмінності у трактуванні поняття академічно-громадського навчання. Одні науковці вважають, що академічно-громадське навчання – це вид неформальної навчальної діяльності; інші розглядають його як стратегію, метод навчання у системі вищої освіти [4, с. 17-19]. Деякі науковці зазначають, що академічно-громадське навчання є суспільно корисною, волонтерською роботою, у процесі якої молодь неформально навчається, здобуває певний новий досвід та оволодіває новими знаннями, уміннями. Проте такий вид навчання є індивідуальний та не належить до системи освіти. Значна частина науковців відстоює думку, що академічно-громадське навчання – це стратегія, спосіб навчання та складова частина навчальної програми. Дидактична мета застосування такого підходу до навчання у вищій школі – надати студентам змоги застосовувати наукові знання у різних видах автентичної (природної) діяльності, що водночас визначається соціальною значущістю, та набувати практичний досвід для ефективного, продуктивного оволодіння навчальним матеріалом. Оскільки академічно-громадське навчання поєднує теоретичні знання з реальним життєвим досвідом студентів, його вважають ланкою, що з'єднує процес наукового пізнання із зовнішнім світом і розширює його до рівня задоволення потреб громад.

Відповідно до закону про національну та суспільно корисну діяльність, який прийнятий в США у 1990 році, академічно-громадське навчання визначається як інноваційна стратегія, метод в освіті, яка активно залучає молодь до виконання навчального плану через слухання своєї громаді [5, с. 115]. Згідно з головними положеннями цього закону, академічно-громадське навчання у системі вищої освіти, зокрема університетської має такі особливості:

- надає змогу студентам навчатися і розвиватися через активну участь у ретельно організованій громадській діяльності, що відповідає реальним потребам суспільства і координується як навчальним закладом, так і спільнотою;

готовки випускників будь-якого вищого навчального закладу постає професійна компетентність, а основу моделі випускника становлять компетентності, серед яких провідне місце посідають ключові компетентності фахівця.

Ключові компетентності фахівця мають двоїсту природу. З одного боку, вони не є професійно зумовленими. Цими компетентностями повинні володіти всі сучасні спеціалісти незалежно від сфери їхньої діяльності. З іншого, – ключові компетентності є професійно значущими, оскільки вони складають основу, базу для професійних компетентностей та дозволяють їм реалізовуватися більш повноцінно.

Важливою особливістю ключових компетентностей є те, що вони дають змогу випускникам вищого навчального закладу в разі необхідності бути запитаними на ринку праці та успішно реалізувати себе в інших професіях (у нашому випадку, у сфері, не пов'язаній із філологічним напрямом).

Нам близька думка О. Семенової про те, що професійну компетентність учителя-філолога (української мови та літератури) можна визначити „як інтегральну особистісну якість, що включає сукупність професійних компетенцій, які зумовлюють готовність до педагогічної діяльності. Професійну компетенцію майбутнього вчителя української мови і літератури характеризуємо як сформовану систему професійних знань і вмінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності” [2, с. 62].

Під час навчання у вищому навчальному закладі студенти набувають професійних компетентностей згідно з їхньою спеціалізацією. Упродовж цього процесу кожен з них перебуває в трьох позиціях: 1) той, кого навчають; 2) той, хто навчається; 3) той, хто навчає. Процес професійної підготовки за своєю природою може ставити студентів водночас і в позицію того, кого навчають, і в позицію такого, хто навчається, – усе залежить від розвитку сфер індивідуальності й тих вимог, що ставляться завданнями професійної підготовки.

Натомість професійна компетентність учителів-філологів формується й виявляється вже в процесі реальної педагогічної діяльності. Тому, на нашу думку, головним орієнтиром для виділення певної кількості компетенцій як результатів освіти є соціальне замовлення, що відображає проблеми вищої педагогічної освіти, суспільні вимоги до особистісних якостей.

Отже, ґрунтуючись на основних цілях професійної освіти, структурному уявленні про особистість й основні види діяльності, які дозволяють їй оволодіти соціальним досвідом і навичками життя

ти власне життя, прагнуть до самовдосконалення, мають розвинене критичне мислення, сформовані навички працювати в команді, впевнено діяти в нестандартних життєвих та професійних ситуаціях, працювати з різними джерелами інформації, володіють різними техніками комунікації тощо.

Особливої уваги при цьому потребує підготовка майбутнього вчителя-філолога, головними інструментами у сфері освіти та виховання молодого покоління якого постають слово та мовлення як акумулятори моральних, духовних, культурних, естетичних цінностей особистості.

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. Як свідчить аналіз праць вітчизняних та зарубіжних авторів (В. Байденко, Н. Бібік, І. Єрмаков, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, Н. Радіонова, Ю. Татур, А. Тряпичина, Р. Барнет, Т. Хайленд та ін.), у науці домінує тенденція досліджувати питання формування й розвитку специфічно-професійних компетентностей майбутніх фахівців як провідного результату освіти. Така ситуація, з одного боку, є цілком виправданою, оскільки ВНЗ орієнтуються головним чином на підготовку висококваліфікованих фахівців. З іншого, – акцентування уваги лише на професійних компетентностях не завжди дозволяє виявити „компетентнісний дефіцит” (В. Байденко) щодо розвитку ключових компетентностей, що зумовлює труднощі майбутньої професійної адаптації та соціалізації особистості.

Починаючи з середини ХХ століття, науковці різних країн активно включалися в дослідження компетентності як наукового феномену, її ролі в життєтворчості особистості, впливу на успішність у професійній діяльності, а також на пошук шляхів ефективного формування та розвитку компетентності як однієї з провідних професійно значущих якостей сучасного фахівця.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз проблеми визначення соціально-правової компетентності в контексті розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Практика свідчить, що сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а і здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, що зумовлено переходом від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян [1, с. 113]. При цьому критерієм якості під-

- інтегроване в академічний навчальний план студентів; надає певний час для обмірковування, обговорення та опису здобутих під час виконання громадської діяльності результатів та вражень;
- відкриває студентам перспективи застосовувати нещодавно набуті знання, уміння й навички в реальних життєвих ситуаціях;
- сприяє поглибленню знань студентів, здобутих у навчальному закладі, поза його межами, у громаді, що допомагає розвивати почуття турботи про інших.

Вище окреслені ідеї засвідчують, що академічно-громадське навчання охоплює концепцію рефлексії як засобу організації пізнавальної та суспільно корисної діяльності, що розвиває творче й критичне мислення студентів для розуміння й оцінки результатів виконаних дій, навчання та значущості виконаних справ для розвитку громади, суспільства в загальному [2, с. 1].

Представники американської організації «Національний Інформаційний центр з громадського навчання» (National Service-Learning Clearinghouse – NSLC), яка займається підтримкою програм академічно-громадського навчання в системі університетської освіти, вважають, що ця навчальна стратегія об'єднує важливі громадські роботи студентів з навчальним процесом, стимулює їх практично збагатити набуті теоретичні знання, призвичаїтися до громадської відповідальності, а також сприяє зміцненню громад. Шляхом громадського навчання студенти не лише застосовують здобуті в університеті знання, уміння у вирішенні реальних життєвих проблем, але й приймають активну участь у житті суспільства [6, с. 1].

Для того, щоб викладачі мали змогу осмислити ідеї академічно-громадського навчання та активно застосовувати його на практиці, на конференції у Вінгспреді (штат Вісконсин, США) у 1989 році були розроблені й затверджені головні вимоги до організації академічно-громадського навчання [4, с. 23-24]. До них належать:

- залучати молодих людей до відповідальної діяльності заради загального блага;
- забезпечити умови для розвитку критичного мислення студентів під час виконання громадських робіт;
- сформулювати та визначити спільно зі студентами чіткі навчальні та громадські цілі;
- з'ясувати обов'язки студентів та представників громад, які беруть участь в академічно-громадському навчанні;
- встановити відповідність між послугами, що надають студенти, та потребами громад;
- спонукати студентів до належного виконання громадських обов'язків;
- з метою досягнення навчальних та громадських цілей застосовувати тренінги для навчання студентів, спостереження за їхніми

діями в громадах, моніторинг діяльності, підтримку й визнання кожної особистості та оцінювання одержаних результатів;

- стимулювати інтерес студентів до навчально-громадської діяльності, забезпечувати доцільний гнучкий час;
- залучати до участі у програмах академічно-громадського навчання різні верстви населення.

У Говардському університеті (Howard University) розроблено додаткові вимоги до організації академічно-громадського навчання у системі вищої, зокрема університетської освіти [4, с. 24-25]. Окрім вище зазначених до цих вимог належать:

- одержання студентами академічного кредиту за навчання, а не за виконану громадську роботу (якщо студент успішно виконав важливу громадську роботу, але не здобув нових знань, він не одержує бали, оскільки оцінювання відображає результат навчання, а не якість чи кількість виконаних громадських робіт);
- встановлення критеріїв для розподілу громадської роботи між студентами;
- забезпечення такого навчального механізму, який сприяє розвитку академічно-громадського навчання, допомагає усвідомленню студентами його мети;
- організація рівноцінного навчання студентів як у стінах вищого навчального закладу, так і в громадах;
- переосмислення виховного призначення спільноти викладачів, визначення прийомів їхнього впливу на свідомість, почуття, поведінку студентів;
- усвідомлення викладачами ймовірності різних результатів навчання студентів, як позитивних, так і негативних; визначення ними конкретних педагогічних дій для їхньої корекції;
- стимулювання громад відповідально ставитися до участі у програмах академічно-громадського навчання.

Багато сучасних американських науковців та педагогів, які вивчають теорію академічно-громадського навчання та застосовують його на практиці, вбачають численні переваги цього нового методу. Наприклад, Гунілла Голм вважає, що академічно-громадське навчання допомагає навчати молодь шляхом залучення до суспільно корисної діяльності у громаді або громадської роботи, що відповідає змісту навчання у закладах вищої освіти. Перевагою такого підходу є те, що студенти вчаться піклуватися про свої громади, розуміти проблеми, які існують у них, співпрацювати з представниками громадських організацій, допомагати громадянам вирішувати суперечності, що існують в суспільстві. Водночас представники громад також отримують користь від діяльності студентів. Гунілла Голм наголошує на тому, що громадське навчання забезпечує ефективне навчання студентів, формує у них

Ключові слова: компетентнісний підхід, ключові компетентності майбутніх учителів-філологів, соціально-правова компетентність, показник, індикатор.

Перова С.

– преподаватель кафедры иностранных языков ГЗ „Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко”
**СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-
ФИЛОЛОГОВ**

В статье социально-правовая компетентность определяется в качестве ключевой для будущих учителей-филологов. Автор выделяются показатели и индикаторы уровней сформированности социально-правовой компетентности будущих учителей-филологов.

Ключевые слова: компетентностный подход, ключевые компетентности учителей-филологов, социально-правовая компетентность, показатель, индикатор.

Perova S.

– a lecturer of the department of foreign languages of the State Establishment „Luhansk Taras Shevchenko National University”
**SOCIO-LEGAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF
THE DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHERS-
PHILOLOGISTS' KEY COMPETENCES**

The article deals with the definition of the socio-legal competence as a key competence for the future teachers-philologists. The author gives the indices and detectors of the levels of formation of the future teachers-philologists' socio-legal competence.

Key words: competence-based approach, future teachers-philologists' key competences, socio-legal competence, index, detector.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Сучасні умови бурхливого життя висувають підвищені вимоги до випускників вищих навчальних закладів. На ринку праці конкурентоспроможними є не просто фахівці, а компетентні професіонали своєї справи, тому застосування компетентнісно зорієнтованого підходу до навчання у закладах освіти є нагальною потребою і необхідністю.

Спрямованість вищої освіти на формування професійних компетентностей надає змогу підготувати фахівців, які володіють не лише ґрунтовними фаховими знаннями, але й є здатними та готовими самостійно, свідомо визначати, адекватно оцінювати та коректува-

dent during studying foreign languages. The fundamental practical goal of linguistic and professional environment we see in analyzing of the environment impact on cognitive self-sufficiency development of a student during foreign languages studying. Linguistic and professional environment allows of transferring stress on the axiological potential of future professional, which projects self-development and self-actualization of a personality and move the technique of cognitive effectiveness, activity and search. Linguistic contents, linguo-educational techniques and linguo-organizational interaction, as the environment components, promote active cognitive self-reliant activities.

Література

1. Каменська Л.С. Нові можливості вдосконалення управління самостійної поза аудиторної роботи студентів / Л.С. Каменська // Професійна комунікація як мета вивчення іноземної мови в немовному ВНЗ. – М. : МДЛУ, 2000. – Вип. 45. – С. 118-127.
2. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. – М., 1989. – С. 264.
3. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков / А.А. Леонтьев // Alma mater. – 1998. – №12. – С. 13-18.
4. Носович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е.В. Носович // ИЯШ. – 2000. – №1. – С. 11-16.
5. Цветкова Т.К. Проблема автономизации обучения в системе дополнительного профессионального образования / Т.К. Цветкова // Актуальные проблемы последилового профессионального лингвистического образования. – М. : МДЛУ, 1998. – Вип. 440. – С. 138-142.
6. Autonomy and independence in language learning / Edited by Phil Benson and Peter Voller. – London and New-York: Longman, 1997. – 270 p.
7. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes (a learning centred approach). – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1994. - 183 p.
8. Trim J. Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century. N/Y. : AILA Review, 1992. – № 9. – P. 7-20.

Перова С.

– викладач кафедри іноземних мов ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

УДК 371.3:811

СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У КОНТЕСТІ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті визначено соціально-правову компетентність як ключову для майбутніх учителів-філологів. Автором виділено показники та індикатори рівнів сформованості соціально-правової компетентності майбутніх учителів-філологів.

пізнавальну мотивацію, а також сприяє вихованню активних громадян своєї держави [1, с. 174-175].

Професори Джулія Хатчер та Роберт Брінгл переконані, що різноманітні види громадської діяльності, у процесі якої студенти навчаються й усвідомлюють зворотний зв'язок щодо одержаних результатів, мають переваги [3, с. 153]. Студенти, які беруть участь у навчально-громадській діяльності, глибше сприймають й усвідомлюють процес навчання, який стає реальним, конкретним, практичним для них, більш наближеним до професійної діяльності. Вони також вважають, що громадське навчання розвиває їхній професійний, життєвий досвід та забезпечує наближеність до громади.

Окреслимо переваги академічно-громадського навчання студентів в системі університетської освіти:

- поєднує досвід суспільно-корисної діяльності студентів з навчальними цілями;
- організовується систематично під керівництвом викладачів;
- охоплює оцінювання, виявлення позитивних та негативних результатів;
- дозволяє студентам пізнати справжні цінності.

В сучасних американських університетах зростає тенденція організації громадського навчання в академічному середовищі, що скеровує студентів допомагати громадським організаціям, які потребують надійних молодих людей, спроможних брати активну участь у їхніх програмах. Професор австралійського університету Західного Сіднею, Діана Віттон, наголошує на важливості застосування академічно-громадського навчання в системі університетської освіти [7, с. 1]. На її думку, такий підхід сприяє зміцненню знань та умінь студентів, а також формує у них почуття обов'язку перед громадою, оскільки вони набувають досвід надання цінних освітніх послуг громадським організаціям та тим, хто цього потребує. Вона вважає, що великою перевагою академічно-громадського навчання є те, що студенти практично застосовують свої знання й водночас пізнають потреби своїх громад, окреслюють суспільні наміри, розвивають розуміння різних громадян, співчуття до їхніх проблем.

Професор Мічиганського університету Арден Мун, яка протягом багатьох років застосовує метод академічно-громадського навчання у своїй практиці викладацької діяльності, стверджує, що робота студентів у громаді як складова навчального процесу в університеті сприяє їхньому активному навчанню, розвиває внутрішню мотивацію навчання [5, с. 117-118]. Згідно з її судженнями академічно-громадське навчання розвиває у студентів потребу в активній участі в громадських справах для збереження демократії, відчуття суспільної відповідальності та турботи за інших; виховує їхні загальнолюд-

ські цінності; сприяє формуванню майбутніх фахівців як активних, освічених, зрілих, турботливих громадян.

На підставі аналізу американських наукових досліджень, виокремимо головні ознаки академічно-громадського навчання:

- набутий досвід є позитивним, важливим і реальним для студентів;
- побудоване на співпраці, а не на конкуренції; сприяє розвитку умінь і навичок студентів, пов'язаних з роботою в команді та залученням їх до громад;
- спрямоване на вирішення актуальних суперечливих проблем, а не окремих простих завдань;
- сприяє розвитку наукових знань студентів у процесі виконання практичних, громадських справ, знань про проблеми громади, умінь організації громадської діяльності;
- розвиває уміння студентів критично мислити, виокремлювати найважливіші проблеми в межах реальної ситуації та пропонувати альтернативні шляхи розв'язку;
- сприяє глибшому вивченню різних дисциплін шляхом надання змоги студентам аналізувати одержані результати навчально-громадської діяльності, висловлювати особистісні думки, доходити самостійних висновків замість застосування готової інформації з підручників;
- формує емоції, цінності, сприяє творенню нових ідей, оскільки ґрунтується на безпосередньому досвіді студентів [1, с. 178-179; 3, с. 153-157; 5, с. 115-120].

З окреслених вище ознак доходимо висновку, що академічно-громадське навчання є важливою складовою системи вищої освіти, зокрема університетської; сприяє не лише ефективному формуванню знань, умінь майбутніх фахівців, але й забезпечує їхній когнітивний, емоційний, соціальний та особистісний розвиток.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Академічно-громадське навчання – інноваційна стратегія в системі освіти Сполучених Штатів Америки, зокрема університетської, яка активно залучає молодь до виконання навчального плану через служіння громадам; забезпечує виконання активних громадян держави, слугує розвитку демократичного суспільства. Новий підхід до навчання майбутніх фахівців сприяє поглибленню набутих знань, умінь студентів шляхом застосування їх в реальних життєвих ситуаціях, а також формуванню у них почуття обов'язку перед громадою. Найважливішою ознакою академічно-громадського навчання є те, що воно допомагає суспільству наданням певних послуг і в той же час здійснює вагомий вплив на навчання, соціальний розвиток студентів. Проблема дослідження й аналізу американського досвіду організації

- gradual transition from the initial phase to its final one;
- gradual transition of learning levels during systematic exercising by the students; teaching and cognitive activities should be used relatively to learning levels forming which supply cognitive activities of students;
- exercises need to be worked out in ordered succession for cognitive search development.

Linguo-organizational modes are conditional by teaching process contents. The integrity of linguo-organizational interaction supplies the unity of links and interdependence as a factor of functional teacher and student's activities. In the movement of our research it is reasonably single out two groups of principles of linguo-organizational interaction: educational process organization and students activities management [6, p. 201]. Among concepts of educational process of studying foreign languages are:

- concept of system: specification of goals, problems, motives, criteria of training students during studying;
 - concept of dynamics: variations of flexibility in specification of contents, modes, means, methods of training proceeding from varying requirements to specialists training;
 - concept of educational situations: the development of training socially problem situations which make students use productive thinking, their work interchange, the conciliation of the interests, interaction and communication during solving;
 - concept of feedback: data accessing about training progress, the analysis of hardships, the updating of modes, means and training methods, the analysis of motives and requirements of students;
- Among students activities management concepts are:
- concept of accessibility: stocktaking of linguistic and professional attainment level, the analysis of conditions of cognitive self-sufficiency development;
 - concept of self-actualization: the development of a personality's ability to reflection thinking during which there is a continuous awareness of real-time activities, techniques and procedures in order to achieve goals;
 - concept of synergy: to project and implement multiple-factor interactions in upbringing, self-discipline, education and self-education, training and self-training in order to get new formations, to raise energetic and creative potential, to supply the transition from development to self-development;
 - concept of creativity: to develop a creative personality who has to make nonstandard decisions, search, show cognitive activity, generate new ideas.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Conclusions. Thus, we offer the following model of cognitive self-sufficiency specific development of a stu-

it should be said that projecting of main trends of education for specific purposes linguistic contents helping to develop cognitive self-sufficiency of future professionals is necessary but insufficient condition for the given problem solving. Much depends on educational techniques (methods, means and organizational forms).

Techniques as a science show an objective law in order to define and use the most effective and economical processes in practice. Pedagogical aspect of techniques concludes in training technology and techniques development which raise educational effectiveness by means of activity algorithm and present results assessment. Among pedagogical techniques traits are efficiency, algorithmization ability, projectability, integrity, manageability, updating, visualization, diagnostic ability, effectiveness [5, p. 140]. Efficiency shows pedagogical techniques quality in reserve of school hours and scheduled education progress achievements on a tight timetable. Prompt feedback supposes updating of goal formation and effectiveness.

Making a choice of this or that linguistic-educational technique is defined by the whole set of reasons such as age-related peculiarities of students, standards of education, the difference between languages (a suggestopedic method of H. Lozanov, H. Kytaihorodska and I. Shekhter's intensive methods of training) [1, p. 123].

Under linguistic and professional techniques of training we understand the totality of professional methods and techniques which has algorithmization ability and allows of observation process and goals up to the final result during studying foreign languages for specific purposes. [3, p. 15].

Linguo-organizational interaction. The third component of linguistic and professional environment is linguo-organizational interaction. Under linguo-organizational interaction we understand the totality of interconnected elements which create purposeful pedagogical impact on cognitive self-sufficiency development of students during foreign language studying. Understanding it we assign a great part to the axiological potential disclosure and creative initiative of a personality for cognitive activities effecting, activity and search. [7, p. 47]

Knowledge self-retrieval and its qualitative learning, summarizing and learning progress and skills development promotion are supplied by the subject activity on a basis of linguistic-educational techniques. Cognitive development takes place during logical and searching creative processes and has an effective result in productive and reproductive processes.

The totality of teaching problems must not be accidental. It should be systems subject to goals and range of studied problems. These systems consist of consistent teaching procedures (exercises, built on a basis of definite psychological and pedagogical knowledge of students) [6, p. 81]. In developing the system of exercises which develop cognitive self-sufficiency we follow such initial regulations about a system of exercises in educational process as:

академічно-громадського навчання в системі університетської освіти потребує обґрунтування філософських засад, методів, форм застосування зазначеної нової стратегії.

Література

1. Кошманова Т., Брайс Л., Голм Г., Нейшинз Джонсон Л., Равчина Т., Рао Ш. Педагогіка для громадянського суспільства: навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей / За ред. д-ра пед. наук Т.С. Кошманової. – Львів: Видавничий Центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2005. – 382 с.
2. Blanchard D. Academic Service-Learning: The Reflection Concept. Режим доступу: <http://learningtogive.org/papers/paper1.html>.
3. Hatcher J., Bringle R. Bringing the Gap between Service and Learning. *College Teaching* 45 (1997): 153-157.
4. Kerins, A.T. (2010). *An Adventure in Service-Learning: Developing Knowledge, Values, and Responsibility*. UK: Gower Pub Co.
5. Moon, A. (1994). *Teaching Excellence: The Role of Service-Learning*. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, 115-120.
6. What is Service-Learning? Режим доступу: <http://www.servicelearning.org/what-service-learning>.
7. Whitton D. The Importance of Academic Service Learning in Universities. Режим доступу: <http://learning21c.wordpress.com/2011/05/01/the-importance-of-academic-service-learning-in-universities/>.

Кокоріна Л.

- аспірантка Горлівського педагогічного інституту інземних мов
Донецького державного педагогічного університету

УДК 37.013.74

СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ОБДАРОВаних В ІСПАНІЇ

Дана стаття присвячена історії становлення освіти обдарованих дітей в Іспанії. В статті розглянено історичні аспекти розвитку освіти обдарованих, а також виокремлено етапи становлення освіти дітей з високими здібностями в Іспанії.

Ключові слова: обдарованість, освіта обдарованих, освіта Іспанії, історія освіти.

Кокорина Л.

- аспірантка Горловського педагогічного інституту
иностраних мов Донбасського державного
педагогічного університету

СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРОВЕННЫХ В ИСПАНИИ

Данная статья посвящена истории становления образования одаренных детей в Испании. В статье рассмотрены исторические аспекты развития образования одаренных, а также выделены

этапы становления образования детей с высокими способностями в Испании.

Ключевые слова: одаренность, образование одаренных, образование Испании, история образования.

Kokorina L.

- Post-graduate student of Horlivka pedagogical institute of foreign languages of Donbass state pedagogical university

GIFTED EDUCATION ESTABLISHMENT IN SPAIN

The following article deals with the history of gifted education establishment in Spain. The article considers the historical aspects of gifted education development. The author outlines the stages of gifted education establishment in Spain.

Key words: giftedness, gifted education, education in Spain, history of education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Реформування національної системи освіти в нашій країні спрямоване на вибудовування такої системи освіти, яка б відповідала європейським освітнім вимогам. За таких умов необхідним стає вивчення і аналіз європейських освітніх систем, їхніх особливостей та історії розвитку задля покращення національної освіти. Одним із провідних напрямів освіти є підтримка обдарованих дітей на різних етапах їхнього розвитку та в різних умовах і оточеннях. Тому актуальним стає досвід розбудови освіти обдарованих в інших країнах світу, зокрема в Іспанії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблемам освіти обдарованих дітей і теорії обдарованості приділяють належну увагу як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Зокрема, в Україні розробкою такі вчені, як: В. Моляко, О. Кульчицька, О. Музика та ін. в своїх роботах досліджують психологічні аспекти обдарованості, специфіку дитячої обдарованості і проблеми виявлення обдарованості. Російські вчені А. Савенков, Н. Лейтес, Д. Богоявленська, А. Матюшкін та ін. займаються психологічними аспектами обдарованості та теоретичним обґрунтуванням підтримки обдарованих дітей. В Іспанії проблемам обдарованості вчені почали приділяти підвищену увагу в другій половині ХХ ст. Одним із перших дослідників теорії обдарованості став Г. Ягуе. Дослідження обдарованості продовжили К. Геновард, Г. Омар, Б. Лопес Андрада та ін. Наразі розробкою проблеми виявлення обдарованих дітей займаються І. Беніто Мате, Х. Турон, теоретичними аспектами – К. Геновард, Е. Санчес Мансано, М. Д. Прієто Санчес та ін.

to develop cognitive self-sufficiency must take the first-priority place in future professional forming.

In consideration of reading texts for specific purposes as a kind of activity which prepares a student to cognitive self-sufficiency, we mean informative reading authentic texts of linguistic and professional contents called to solve cognitive problems. Authenticity of texts in cognitive self-sufficiency of students studying foreign languages creates linguistic and professional environment. Linguistic and professional environment is the set of factors which have an impact on cognitive self-sufficiency development of a personality during studying foreign languages for specific purposes [1, p. 119].

French sociologist Élisée Reclus distinguished between two types of environment, static and dynamic. Linguistic and professional environment applies to the category of dynamic environments and consists of the following elements:

- linguistic contents;
- linguo-educational techniques;
- linguo-organizational interaction.

Linguistic and professional environment forms the value attitude to the occupation. Students are discovering professional meaningful values that make cognitive search of professional meaningful knowledge more active. *Basic level of the English language* gives students an opportunity to study *the language for specific purposes*. English for Specific Purposes (ESP) has an interdisciplinary nature which defines if a student is ready for cognitive self-sufficiency during professional activity. ESP is the rapid developing field of studying. It is closely connected with specific fields: science, technology, economics, jurisprudence, international programs [8, p. 8]. Functional using of ESP brings the process of studying nearer to professional activity of a person. ESP aims at:

- supplying professional needs of future professionals. Basic level of English is preferable.
- singling out specific functions typical for future occupation.

It is necessary to say that we cannot imagine ESP learning without sociocultural competence. The problem of competence is one of the main conditions in understanding a person by another person as an element of 'cultures dialogue' [4, p. 12].

Sociocultural competence is achieved by background linguistic-cultural and socialcultural knowledge which strengthens a language for specific purposes. Culture-through-language studies are country studies, read in foreign language, a specific course of foreign language studying during which students gain country-research information not only to solve teaching problems but also to widen background knowledge volume which supplies successful communication in foreign language. [5, p. 139]

Linguo-educational techniques. Appealing to linguo-educational techniques, the second element of linguistic and professional environment,

3) *Pragmatic level* including goals, motives, interests, guidelines and intentionality. This level gives logical and conditional transition from personality assessment to trying to understand real-time activity in the world [2, p. 3]. Linguistic personality relies on learning of interpretations and learning of the texts in the process of cognitive activity.

Texts as semantic meaning carrier have the definitive degree of information value. Information creates the necessary prerequisites for effective cognitive text activity if it is defined as contemporary, sufficient and up-to-date. If linguistic personality finds an optimum of quantity and quality of information it makes the cognitive self-sufficiency process more active.

It's necessary to get down to the problem of authenticity at foreign language studying which creates a situation of cognitive self-sufficiency in the process of cognitive text activity. "Authenticity" means genuineness and natural.

Western scientists such as D. Wilkins, L. Lier, C. Morrow state that the term 'authenticity' is used to characterize texts and the notion itself concerns with multiple-aspect notions. The scientists emphasize three types of authenticity: authenticity of text material, pragmatic authenticity and personality authenticity [6, p. 145]. Authenticity of text material is connected with such factors as connectivity, information value, emotionfulness subject to demands and interests of students and natural language specificity.

Pragmatic authenticity includes the using of linguistic means adequate to the definite situation pointed at receiving the effect in the process of cognition.

Personality authenticity concerns with individual specific features of a personality, his demands, motives and goals. One of the most important aspects of authenticity, as Ph. M. Breen says, is text authenticity in its contextual environment [8, p. 12]. For benefits of authentic texts being used by language informants we can adduce the following proofs:

- simplification complicates natural texts comprehension;
- adaptation deprives texts of their author's individuality, socio-cultural specificity and real-time situation;
- authenticity rouses great cognitive activity;
- authenticity introduces a personality into the reality of the language he studies and demonstrates the language activity in its natural social context.

The problem of texts authenticity is considered by us in connection with reading, as the most leading kind of speech which promotes cognitive self-sufficiency of students where the special place reading for purpose of withdrawing information from the read texts. In connection with this the development of the ability to read texts for specific purposes in order to be enriched professionally and to gain new knowledge therefore

Мета даної статті полягає в узагальненні історичного контексту розвитку освіти обдарованих в Іспанії для виокремлення історичних етапів її становлення.

Вклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. В результаті аналізу наукової і нормативної літератури нами було визначено, що перше згадування про обдарованість в історії країни було зроблене ще в 1575 році Хуаном Уарте де Сан Хуан, іспанським філософом, психологом і лікарем XVI ст., який опублікував свою відому працю "Examen de ingenios para las ciencias" ("Дослідження здібностей для наук"), в якій він запропонував поліпшити суспільство, обираючи навчання відповідно до фізичних й інтелектуальних можливостей кожної людини, які обумовлені фізичною конституцією і неврологічними особливостями кожного. На думку філософа, люди з надзвичайними здібностями мають відшукати у кожній дитини талант та з раннього віку зобов'язати її вивчати відповідну галузь знань. Проте це дослідження викликало незрозуміння з боку Інквізиції, і книга була заборонена в Іспанії в 1583 році [5].

Оскільки робота Х. Уарте де Сан Хуана мала винятковий характер, недоцільно говорити про будь-які етапи становлення освіти обдарованих дітей до початку XX століття.

На основі аналізу науково-педагогічної й історичної літератури, можна виокремити три етапи становлення освіти обдарованих учнів в Іспанії:

- I етап – 30-60-ті рр. XX ст.
- II етап – 70-80-ті рр. XX ст.
- III етап – 90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.

I етап становлення освіти обдарованих охоплює період від 1930-х до 1960-х років. Саме в цей час освіта обдарованих дітей стала об'єктом уваги як окремих напрямків, коли Декретом від 7 серпня 1931 року було вперше встановлено норми надання стипендій обдарованим учням. Три роки потому Декретом від 22 березня 1934 року Інститут Психотехніки (Instituto de Psicotécnica) було реорганізовано в службу Психології молоді і відбору обдарованих (servicio de Psicología Juvenil y Selección para Superdotados). Досвід підтримки обдарованих дітей було започатковано в 1931 році за ініціативою Інституту робочого відбору школярів (Instituto de Selección Escolar Obrera), який встановив стипендії для учнів, які відзначалися своїми навчальними досягненнями. Так наприклад, одним з учнів, відібраних цим інститутом, був Маріано Йела Гранісо, який отримав визнання як "батько іспанської психології" [1]. На чолі інституту протягом 20 років союла Лаура Луке, проте її робота залишилась невизнаною і зацікавленість в цих учнях зменшувалася в наступні десятиліття. Дослідження деяких вчених 1932-1933 років

послугували імпульсом до прийняття вже вище зазначених декретів, які встановлювали порядок надання стипендій обраним учням для вступу до вищих навчальних закладів і отримання вищих професій. Провідною думкою було те, що демократичний устрій спирається на представників аристократії, а формування таких представників неможливе без започаткування, підтримки і охорони відбору [10].

Звичайно, що на фоні Громадянської війни в Іспанії 1936 – 1939 років, суспільство не приділяло належної уваги освіті в загалом і навчанню обдарованих зокрема. Проте і після встановлення диктатури Ф. Франко протягом декількох десятиліть мало хто виявляв цікавість до цієї проблеми. В період 1940 – 1970 років питання про обдарованих постає лише в 1966 році при модифікації закону Про початкову освіту 1945 року, де задекларовано право на моральний й інтелектуальний захист учнів з високими можливостями. Також в цей період з'являються поодинокі статті про диференційоване навчання (А. Моралес, П. Пардо, К. Рівас та ін.) [9].

II етап становлення освіти обдарованих тривав протягом 1970-х – 1980-х років. Необхідність модернізації освіти привела до прийняття в 1970 р. нового закону про освіту, який називався *законом про загальну освіту та фінансування освітньої реформи (Ley General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa)*. Даний закон передбачав глибоке оновлення для іспанської освітньої системи, зокрема в спеціальній освіті. Так, в законі виокремлено учнів з високими інтелектуальними здібностями в розділі про спеціальну освіту. Особливої уваги заслуговує VI розділ, де в статті 49.2 було зазначено, що обдарованим дітям слід приділяти особливу увагу задля подальшого розвитку їхніх здібностей на користь суспільства, а в статті 53 додали, що слід застосовувати методи індивідуальної освіти, які сприятимуть розвитку інтелектуальних здібностей обдарованих дітей. Проте на хвилі зміни соціального устрою (падіння диктатури Ф. Франко) ці настанови не були реалізовані в повній мірі, більше уваги було звернено на проблеми дітей, які не встигають за освітньою програмою через індивідуальні особливості розвитку, для яких було створено спеціалізовані класи і розроблено спеціальну програму підготовки вчителів для роботи з цими дітьми [13]. Очевидно, що закон був досить амбіційним, але переважна більшість наступних законодавчих актів звела на нівець всі голосні цілі закону про загальну освіту та фінансування освітньої реформи 1970 року. Так, наказ Міністерства освіти і науки Іспанії від 1 червня 1979 року перешкоджає прискоренню навчання, тобто діти могли розпочинати освіту лише з відповідного віку. Королівський декрет 69/1981 від 9 січня нікому не дозволяє перейти на наступний щабель освіти, не досягнувши завдань визначених освітньою програмою. Крім того наказ Міністерства освіти і науки від 17 січня 1981 року

Davydov, N. Menchynska, D. Elkonyn); the research of generalized knowledge which is the basis of activity (P. Galperyn, N. Talyzina); introduction of the methodological knowledge into the content of education (I. Lerner, P. Pidcasystyi); self-control of studying realization (L. Ruvynskiy).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). **The article objective.** In despite of the wide and multi-aspect nature of work on hand, the set of questions connected with this complex problem are still little-researched. In particular, connections and relations between the goals of cognitive self-sufficiency forming the students have and the ways of its realization are not disposed. Practical guidelines how to develop cognitive self-sufficiency of students subject to new approaches developed in psychology and didactics are not carried out.

The goal of the article is to reveal and proved didactic conditions of the concentrated education technologies realization in forming of cognitive self-sufficiency of students.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. The statement of basic material. Cognitive self-sufficiency specificity entirely depends on specific features of linguistic phenomena. L.S. Vygotskyi wrote that different sign systems play the role of tools, and behaviour practice is the ways of sign systems operating. The process of this movement expresses connected system of personality meanings that is linguistic personality forming [3, p. 14].

Linguistic personality development is the persistent process which consists of the whole set of specific conditions and circumstances. The process of linguistic personality development includes, first of all, cognition through the lenses of linguistic activity which is the deep-personality and individual process.

As A.N. Leontiev states, this process gives strong displacements on the abscissa of age, concrete conditions and environment. "Personality folding", "the birth of self-conscious personality", "cognitive personality" are taking place [3, p. 17].

Linguistic personality structure consists of 3 levels:

1) **Verbally-semantic level**, assuming standard proficiency in a natural language for an informant, and the description of conventional formal means of the definite meanings expression for research people;

2) **Cognitive level**, its units such as notions, ideas, and concepts tie themselves up together in more or less ordered and arranged "picture of the world" which reflects hierarchy of values. Cognitive level of linguistic personality organization and its analysis assumes widening of meanings and transition to knowledge, and notably, envelops intellectual sphere of personality by giving for research people a going out through a language, cognitive and speaking process to knowledge, consciousness and the process of human being cognition;

cognitive self-sufficiency specific development of a student during foreign languages studying is given.

Key words: *cognitive self-sufficiency, linguistic and professional environment, linguo-educational techniques, axiological approach, synergy.*

In consideration of cognitive self-sufficiency as the fundamental condition of the person's progress as a future specialist, it is necessary to address to the subject environment in which his valuable attitude to the future occupation will exhibit more, and his demands will be brought up to day and his axiological potential will be improved more.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Target setting. Under cognitive self-sufficiency we understand complex process of reality cognition, based on cognitive activity and cognitive search which consist of the whole set of purposeful activities playing a great role in studying foreign languages. Language as means defining specific character of cognitive self-sufficiency phenomenon meets the definite requirements. Real-time world linguistic ideas pass complex forming path. The linguistic ideas world arises and develops when in use of cognition. It is rather independent and conditional on the definite language laws. Linguistic or verbal reflections assume the vision of the world through the lenses of a language. The role of a language, if it is considered as the unity of live contemplation and abstract thinking, is to take part in thinking activity pointed at cognitive self-sufficiency.

It should be noted that a language plays an obvious role in the development of cognitive self-sufficiency and it is concluded in forming of 'linguistic world ideas about a real-time world' including the whole set of notions, existing in the definite language as folk culture specific features reflections, its traditions and customs.

In turn, cognitive self-sufficiency as a process uses a language, linguistic ideas and models to develop situations of comprehension, imagination and creative work. It doesn't matter what language people speak, the world reflection in their consciousness on other equal conditions is the same in principle. But we can observe such phenomena when the same words arouse different ideas, models and pictures to bring undesirable effect out. In order to understand the reflection of linguistic phenomena content in correspondence with the meaning inserted in them it is necessary to realize the connection between a sign and its meaning.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Last scientific researches analysis. In consideration of cognitive self-sufficiency forming path the scientists offer the following didactic approaches: independent work organization, educational problems solving (E. Golant, B. Yesypov, M. Skatkin, and M. Makhmutov); forming of cognitive activity mechanisms (D.

забороняє учням вступати до закладів середньої освіти раніше віку, передбаченого актуальним освітнім законодавством. Така сама перешкода постала на шляху учнів середньої освіти – Королівський декрет від 12 лютого 1982 року не дозволяє учням закінчити освіту раніше віку, передбаченого актуальним освітнім законодавством. Лише в 1984 році був прийнятий наказ виняткового характеру, який дозволив учням прискореного навчання перейти на наступний щабель освіти незалежно від їхнього віку в 1983/84 навчальному році. Також цей наказ було втілено в 1984/85 навчальному році в якості винятку [13].

Проте все це не завадило науковцям розпочати ґрунтовні дослідження в галузі освіти обдарованих. Серед перших робіт слід зазначити дослідження, проведене професором Х. Гарсія Яґуе в 1981 – 1982 рр., яке фокусувалося на виявленні обдарованих учнів на першому курсі початкової школи. Це перше масштабне дослідження в галузі обдарованості, оскільки в проєкті взяли участь більше 17 тисяч учнів зі всієї Іспанії, які були об'єднані в 2 групи: центральна зона (Мадрид, Авіла і Гвадалахара) і периферійна зона, яка включала 13 провінцій (Альбасете, Аліканте, Бургос, Касерес, Кадіс, Лас Пальмас, Малага, Мурсія, Ов'єдо, Севілья, Валенсія, Вальядолід і Сарагоса). Важливим висновком дослідження стало те, що обдаровані учні першого циклу початкової освіти реалізовували мінімальну частину свого потенціалу, тому що вступаючи до початкової освіти, діти вже перевищили знання з навчальних дисциплін цього рівня. Ці фактори приводять до втрати інтересу до навчання загалом і подальшого відсторонення від навчально-виховного процесу. Тому рекомендацією вченого стала розробка диференційованої освітньої програми, яка б стимулювала і розвивала здібності обдарованих дітей. Недивлячись на незавершеність дослідження через брак економічної підтримки і соціально-політичні зміни в державі, Х. Гарсія Яґуе в співпраці з К. Геновард Розелло опублікував в 1986 р. результати свого дослідження в роботі "Обдарована дитина і її проблеми. Перспективи іспанського дослідження в першому циклі загальної базової освіти" ("El niño biendotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de EGB"). Проєкт Х. Гарсія Яґуе дав поштовх розвитку наукових пошуків в галузі обдарованості. Зокрема, в 1980 році доктор К. Геновард Розелло заснував на Факультеті Психології Освіти Автономного Університету Барселони групу дослідників обдарованості (E.I.N.N.S. Equipo de investigación sobre niños/as superdotados/as). Завдяки цій ініціативі в 1983 році було проведено Перший національний симпозиум з психології та педагогіки винятковості (I Simposium Nacional sobre Psicopedagogia de l'Exercersionalitat), який став необхідним імпульсом для інших іспанських університетів розпочати вивчення обдарованості [2; 4; 12].

З процесом демократизації суспільства прийшла усвідомленість необхідності диференційованої освіти і підтримки учнів, які рухаються за освітньою програмою в прискореному темпі. Це призвело до прийняття наприкінці року Наказу від 30 грудня 1986 року, який регулює шкільну ситуацію учнів прискореного навчання. Завдяки цьому наказові учні мали змогу продовжити навчання за прискореною програмою, але жорсткі вікові обмеження кожного щабелю освіти все ще залишалися перепоною для обдарованих учнів [13].

В цей же час на Факультеті Психології та Освіти Автономного Університету Барселони під керівництвом професора К. Генард Розелло було реалізоване Попереднє дослідження виявлення обдарованих учнів. З одного боку, дослідження мало теоретичний характер, бо воно було спрямоване на розвиток психолого-педагогічного профілю обдарованості, спираючись на модель Д. Рензуллі, яка дозволяє визначити обдаровану дитину, як ту, що поєднує певні характеристики (розвинутий інтелект, мотивація і творчість). З іншого боку, однією з цілей дослідження був методологічний аспект визначення обдарованої дитини, щоб таким чином мати можливість надавати відповідну педагогічну підтримку обдарованим. В процесі реалізації даного дослідження вчені виявили недостатню ефективність використаних методик визначення обдарованих дітей [4].

Ще одне дослідження проведене на базі Автономного Університету Барселони – це Виявлення обдарованих і талановитих учнів на перших етапах освітнього оточення. Дане дослідження фокусувалося на виявленні учнів обдарованих в якій-небудь академічній сфері у ранньому шкільному віці, а також визначенні важливої ролі вчителя в цьому процесі. Керівником дослідження була доктор К. Готценс, а представником роботи – професор К. Гонсалес Гомес. В результаті дослідження вчені запропонували приділити більшу увагу підготовці викладачів, спроможних працювати з обдарованістю і працювати над спеціальною освітою викладачів за трьома напрямками: теоретично-концептуальним (інформація про головні поняття і концепти обдарованості), описовим (інформація про типові ознаки та характеристики обдарованості) і методичним (засоби і ресурси, які сприяють об'єктивному процесу виявлення обдарованих) [12].

Одним з визначальних документів в історії освіти обдарованих в Іспанії стала Біла книга реформи освітньої системи (El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo) 1989 року. Дана книга робить наголос на особливостях освіти відповідно до різноманіття, тобто відповідності викладання до освітніх вимог учнів. Зокрема, в 7 розділі пріоритетною визначено розробку освітнього проекту з урахуванням різноманіття учнів. 9 розділ Книги наголошує, що увага до учнів з особливими освітніми потребами має реалізовуватись на всіх освітніх етапах. 15 розділ конкретизує засоби індивідуального

В статті розглядається роль мови і мовної особистості у визначенні специфіки явища пізнавальної автономності. Розглядаються умови розвитку пізнавальної автономності студента в процесі професійно-орієнтованого навчання іноземної мови. Пропонується модель специфіки розвитку пізнавальної автономності студента в процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: пізнавальна автономність, лінгво-професійна середина, лінгвоосвітня технологія, аксеологічний підхід, синергія.

Николаенко О.

- преподаватель кафедры иностранных языков Черниговского государственного института экономики и управления

Ушатая Т.

- преподаватель кафедры иностранных языков Черниговского государственного института экономики и управления

**СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
АВТОНОМНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

В статье рассматриваются роль языка и языковой личности в определении специфики явления познавательной автономности. Рассматриваются условия развития познавательной автономности студента в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Дается модель специфики развития познавательной автономности студента в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: познавательная автономность, лінгво-професійна середина, лінгвообразовательная технологія, аксеологічний підхід, синергія.

Nikolaienko O.

- lecturer of foreign languages department at Chernihiv state institute of economics and management

Ushata T.

- lecturer of foreign languages department at Chernihiv state institute of economics and management

SPECIAL FEATURES OF A STUDENT'S COGNITIVE SELF-SUFFICIENCY DURING FOREIGN LANGUAGES STUDYING AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The role of language and linguistic personality in specification of cognitive self-sufficiency phenomenon is considered in the article. The article deals with the cognitive self-sufficiency development conditions during studying foreign languages for specific purposes. The model of

Необхідно перебудувати не просто зміст та структуру уроку, а саме стратегію навчання.

На уроці учитель повинен дозувати індивідуальну міру складності завдань для різних учнів: занадто складне завдання призводить до фрустрації та стресу учнів, легке – не веде розвитку здібностей учнів та негативно впливає на подальшу мотивацію до вивчення мови. Сучасні мультимедійні засоби навчання дозволяють генерувати завдання з новим рівнем складності, враховуючи при цьому психологічні особливості кожного учня, провідні канали сприймання інформації, рівень навченості. У разі чітко визначених та уміло реалізованих принципах навчання можна суттєво підвищити мотивацію учнів до вивчення предмету, учень буде здатний сам обирати ті навчальні завдання, які вимагатимуть від нього найбільшого розумового напруження. Дуже важливо, щоб ІКТ не стали інструментом, яким учитель володіє лише як новим, модним засобом навчання, а набули свого значення саме як складова усього сучасного навчально-виховного процесу.

Література

1. Карамышева Т. В. Изучаем иностранный язык с помощью компьютера. В вопросах и ответах /Т. В. Карамышева. – СПб-б.: Союз, 2001. – 192 с.
2. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Коньшева. – Минск : ТетраСистемс, 2005. – 176 с.
3. Ляховицкий М. В. Технические средства в обучении иностранным языкам / М. В. Ляховицкий, И. М. Кошман. – М.: Просвещение, 1981. – 87 с.
4. Шадриков В. Д. Информационные технологии и педагогика /В. Д. Шадриков // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2002. – № 5. – С. 36 – 38.

Ніколаєнко О.

- викладач кафедри іноземних мов Чернігівського державного інституту економіки і управління

Ушата Т.

- викладач кафедри іноземних мов Чернігівського державного інституту економіки і управління

УДК 378.371.31:372.881.111.1

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

адаптування навчальної програми, якими можуть бути зміна галузі знань або зміна змісту в межах конкретної галузі (додавання нових завдань або варіювання аудиторного часу). І нарешті в 20 розділі введено категорію учнів з особливими освітніми потребами або вимогами, до яких включено й обдарованих учнів. В наслідок цього документу в 1991 р. Національний центр ресурсів спеціальної освіти Міністерства освіти і науки видав документ “Освіта обдарованих учнів” (“La educación de los alumnos superdotados”), де вперше було визнано наявність обдарованих учнів як таких [8; 10; 11].

Всі вище проаналізовані документи стали передумовами прийняття в 1990 р. закону про загальний порядок системи освіти (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), який започаткував процес реформування і модернізації системи освіти в Іспанії, що і визначило початок III етапу становлення освіти обдарованих в Іспанії, який триває і до тепер. В Попередньому розділі визначено цілі, пріоритетною з яких був всебічний розвиток особистості учня, також зазначено, що навчальні дисципліни мають відповідати особливостям учнів зі спеціальними освітніми вимогами. В II і III главах, присвячених початковій і середній освіті відповідно, визначено, що методику викладання навчальних дисциплін буде адаптовано до особливостей кожного учня з метою його всебічного розвитку. В цьому законі зазначається, що система освіти має запропонувати обдарованим дітям, враховуючи психолого-педагогічну оцінку учнів, відповідні умови навчання, тобто навчальні плани, програми та необхідну підтримку, щоб освітня система відповідала особливим вимогам обдарованих дітей. Зокрема, в V главі I розділу “Про спеціальну освіту” в статті 36.1 зазначено, що освітня система повинна мати в своєму розпорядженні ресурси необхідні для того, щоб учні з особливими освітніми потребами, тимчасовими чи постійними, могли досягти в межах цієї системи завдань загального характеру для всіх учнів [6]. Проте не можна не зазначити, що знову ніде немає відкритої згадки про обдарованих учнів чи учнів з високими здібностями, чи найбільш здібних учнів. Тому і педагоги відповідно не надали необхідного значення цим вимогам і більше уваги було звернено на створення умов для учнів, які не встигають за освітньою програмою або мають певні труднощі в навчанні.

Проте цікавість науковців набирала оберти і протягом навчального року 1988/1989 доктор Е. Гарсія-Альканьє розробила проект макродослідження кафедри Психології і кафедри Освіти Мадридського Університету Комплутенсе, спираючись на настанови доктора К. Геновард. Розвиток даного широкого дослідження було поділено на різні напрямки: виявлення обдарованих учнів (оцінювання знань, вмінь і навичок, продуктів діяльності і характеристик останніх), по-

глиблення вивчення різних аспектів обдарованості (творчість, процес пам'яті і лідерство), створення моделі освітнього втручання, відповідного до індивідуальних потреб кожного суб'єкту обдарованості [12].

В 1990 р. на кафедрі методів дослідження і діагностики в освіті Факультету освіти Національного університету дистанційної освіти було розпочато дослідження моделей діагностики і освіти обдарованих учнів під керівництвом професора М. де К. Хіменес Фернандес.

Ключовим моментом в освіті обдарованих став початок лютого 1993 р., коли М. Гуно, доповідач Комітету Ради Європи з питань культури і освіти, нагадав про необхідність підготовки доповіді, присвяченій стану освіти обдарованих дітей в освітніх системах. Відповідь Міністерства освіти і науки Іспанії була відвертою, і країна визнала свою систему освіти, як таку що не відповідає особливим вимогам обдарованих дітей. М. Гуно підготував проект рекомендацій, в якому були визначені важливі аспекти освіти обдарованих, на які слід звернути увагу, а саме виявлення обдарованих дітей, розробка психолого-педагогічних матеріалів і підготовка викладачів [1].

Враховуючи рекомендації Комітету Ради Європи з питань культури і освіти, влада прийняла *Королівський Декрет 696/1995 від 28 квітня (Real Decreto 696/1995 de 28 de abril)*, про порядок освіти учнів з особливими освітніми потребами, який було прийнято в продовження закону про Загальний порядок системи освіти 1990 р. як роз'яснення особливостей спеціальної освіти, і який став важливим моментом в галузі освіти обдарованих. Документ став поворотним, оскільки вперше на державному рівні визнано і закріплено, що до категорії учнів з особливими освітніми потребами належать обдаровані учні (I розділ, ст. 1.1). В II розділі цього декрету було звернено увагу на освіту учнів з особливими освітніми вимогами, пов'язаними з інтелектуальною обдарованістю. В статті 10 визначено, що увага до цих учнів має сприяти збалансованому розвитку всіх здібностей, на розвиток яких спрямована освіта. В статті 11 пункті 1 встановлено, що Міністерство освіти і науки визначить процедуру оцінювання освітніх вимог, пов'язаних з обдарованістю, і засоби досягнення відповідних освітніх умов, а в пункті 2 зазначено необхідність підготовки спеціалізованих педагогічних кадрів для роботи з обдарованими. Крім того перше додаткове положення декрету надає можливість варіювання обов'язкового аудиторного часу навчання для дітей з особливими освітніми потребами пов'язаними з обдарованістю. Таким чином, цей декрет є одним з перших законодавчих документів майже повністю присвячених обдарованим учням і їхнім особливим освітнім вимогам [13].

Після цього було прийнято ще низку урядових документів з цього приводу. Зокрема, було прийнято *Наказ від 14 лютого 1996 р. (Orden*

практики. Саме тому інтерактивність розглядається як показник дидактичної ефективності комп'ютерної навчальної системи і виділяється в якості вимоги до створення КНП.

Принцип систематичності та послідовності реалізується через управління навчальною діяльністю шляхом певної, передбаченої програмою послідовності пред'явлення системно організованого навчального матеріалу.

Принцип урахування індивідуальних особливостей найбільш повно реалізується саме при комп'ютерному навчанні. Індивідуалізація процесу навчання здійснюється завдяки широкому потенціалу комп'ютерних засобів адаптації до потреб користувача. Можливим стає урахування не тільки вікових особливостей і рівня підготовки учнів, але й індивідуально-психологічних характеристик кожного учня. Принцип індивідуальності у комп'ютеризованому навчанні мови забезпечується такими факторами:

- індивідуальним засобом управління навчальною діяльністю (застосування різних за ступенем складності версій комп'ютерних програм на базі тестування вихідного рівня знань учнів з можливістю переходу до більш складних або більш простих варіантів роботи з програмою в залежності від результатів);
- можливістю вибору індивідуального темпу роботи (варіювання швидкості пред'явлення навчальної інформації на моніторі та темпу діалогової взаємодії учня з комп'ютером);
- можливістю вибору індивідуального набору засобів підтримки навчання (довідкових матеріалів, підказок, ключів);
- адаптацією форм пред'явлення навчального матеріалу до індивідуальних особливостей сприймання інформації певним користувачем.

Специфічною формою виявлення індивідуального підходу в умовах комп'ютеризованого навчання є адаптивність комп'ютерних засобів навчання, яка реалізується у можливості адаптації навчальної системи до особливостей певного процесу навчання з метою його оптимізації на основі:

- урахування психологічних особливостей учнів (вид пам'яті, тип темпераменту тощо);
- забезпечення оптимальних психофізіологічних характеристик взаємодії учня з комп'ютером;
- вибору індивідуального темпу роботи і способу презентації нового матеріалу, здійснення оптимальної стратегії управління процесом навчання.

КНП вважається адаптивною, якщо вона забезпечує можливість варіювання засобів презентації навчального матеріалу в залежності від зовнішніх та внутрішніх умов навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Класно-урочна форма роботи сьогодні вимагає суттєвого переосмислення в умовах використання ІКТ.

тичними структурами, у тренуванні мовних навичок та мовленнєвих умінь. Зрозуміло, що для більш ефективного навчання на усіх зазначених етапах наочності має бути різною. В традиційному навчанні забезпечити таку велику кількість наочності складно, більш того зазвичай вона майже не підлягає чіткої систематизації. А це створює додаткові труднощі для учителя.

Далі розглянемо ті принципи, які мають специфічні засоби реалізації та особливі функції при комп'ютерному навчанні.

Принцип науковості реалізується в кількох аспектах:

1) в оптимізації процесу відбору навчального матеріалу на основі використання учителем систем автоматичного аналізу текстів, що забезпечує значне збільшення обсягу вибірки;

2) у поліпшенні засобів організації та презентації навчального матеріалу з урахуванням закономірностей інтелектуальної діяльності людини;

3) у підвищенні ефективності управління процесом засвоєння знань за рахунок використання можливостей комп'ютера для реєстрації параметрів навчання.

Принцип свідомості в умовах комп'ютерного навчання забезпечується можливістю свідомого вибору власної стратегії досягнення навчальної мети, а також можливістю отримати широку «підтримку» навчання комп'ютерними засобами, використання яких підвищує свідомість у діях учнів і поліпшує засвоєння навчального матеріалу. Перевагою комп'ютера є те, що він надає нову інформацію саме в той момент, коли учень усвідомлює її необхідність. Засвоєння такої інформації відбувається свідомо і характеризується найбільш високими показниками.

Принцип доступності при комп'ютерному навчанні реалізується завдяки орієнтації процесу взаємодії машини та людини на вікові особливості користувачів, на рівень володіння мовою та сформованості навичок роботи з комп'ютером. Рівень доступності підвищується також за рахунок великих можливостей комп'ютера у наданні учням додаткової інформації та індивідуальної інформаційної підтримки.

Принцип активності учня вже апіорі закладено у процес комп'ютерного навчання, оскільки ініціатором роботи з комп'ютером завжди є користувач. В умовах комп'ютерного навчального процесу принцип активності трансформується у специфічний для комп'ютерної форми навчання **принцип інтерактивності**.

Взаємодія учня з комп'ютером повинна бути інтерактивною, тобто активною з обох боків. Інтерактивність проявляється у можливості участі у роботі учня і комп'ютера як рівноправних партнерів. Інтерактивна взаємодія відіграє особливу роль при навчанні мов, тому що, по-перше, активні форми взаємодії викликають значно більшу зацікавленість з боку учнів, по-друге, постійне стимулювання активності учнів дозволяє значно збільшити обсяг мовленнєвої

de 14 febrero de 1996) про порядок психолого-педагогічної оцінки учнів з особливими освітніми вимогами і визначення їхньої освіти; *Наказ від 24 квітня 1996 р. (Orden de 24 de abril de 1996)* про регулювання умов та порядку варіювання обов'язкового аудиторного часу для інтелектуально обдарованих дітей; *Резолюція від 29 квітня 1996 р. (Resolución de 29 de abril de 1996)*, яка визначає особливості роботи з дітьми з особливими потребами, пов'язаними з інтелектуальною обдарованістю, особливості психолого-педагогічної оцінки учнів, встановлює засоби підтримки інтелектуально обдарованих учнів; *Резолюція від 20 березня 1997 р. (Resolución de 20 de marzo de 1997)*, яка визначає критерії і умови зміни кількості обов'язкового аудиторного часу для обдарованих дітей [13].

Також в другій половині 90-х років ХХ століття зростає інтерес науковців до проблеми освіти обдарованих. Зокрема зацікавленість Університету Мурсії в обдарованості знайшла реалізацію в макродослідженні «Виявлення, оцінка і навчання обдарованих учнів», яке проводилося групою дослідників Спеціальної освіти (Відділ Навчальних програм і Освітніх досліджень) і Психології освіти (кафедра Еволюційної психології і освіти) під керівництвом доктора М. Долорес Прієто. Цей проект реалізовувався в співпраці з одним із започатківців дослідження феномену обдарованості в Іспанії доктором К. Геновард Розелло шляхом спільних семінарів і круглих столів, а також в співробітництві професора Р. Дж. Стернберга (Йельський Університет) і професора М. Долорес Прієто. Даний проект реалізовувався в двох напрямках: функціонування процесів «insight» в обдарованих і освіта викладачів для роботи з обдарованими (переважно на етапі початкової школи) [11; 12].

В цей же період на базі Мадридського Університету Комплутенсе під керівництвом доктора Л. Ф. Перес Санчес було розроблено декілька програм підтримки обдарованих дітей. Ці програми характеризуються охопленням великої кількості галузей розвитку, серед яких: виявлення Центрів обдарованих дітей; підтримка обдарованих, які мають проблеми в навчанні; позашкільна підтримка – «Програма Зірка»; підтримка сімей як на інформаційному рівні, так і на психологічному і навіть медичному. Наприклад, програма Зірка чи позашкільна підтримка спрямована винятково на обдарованих учнів [3].

В 1997 р. Міністерством освіти і науки Іспанії було видано, скоординовано, застосовано і науково оцінено Проект раннього виявлення (Proyecto de Identificación Temprana (PIT)) обдарованих дітей з практичним підґрунтям. Він мав стати обов'язковим, регулярним і систематичним для дітей віком 4, 5, 6 років. Цей проект надав можливість визначення хлопців і дівчат з інтелектуальною обдарованістю і в класах з дітьми, які мають труднощі в навчанні [1].

Нарешті в 2002 р. було прийнято загальний закон про Якість освіти (*Ley Orgánica de la Calidad de la Enseñanza*), де в розділі VII главі I, в підрозділі 3^a “Про інтелектуально обдарованих учнів”, в статті 43 зазначається, що обдаровані діти є об’єктами особливої уваги з боку Управління освіти. Задля найбільш відповідної педагогічної підтримки освіти адміністрація має вжити заходів щодо раннього виявлення особливих потреб таких дітей. Уряд країни, враховуючи думку Автономних Спільнот встановить норми варіювання тривалості різних рівнів і етапів навчання в незалежності від віку обдарованих учнів. В законі наголошується увага на запровадженні соціальних спеціалізованих центрів, де обдарованим дітям буде приділено необхідну увагу з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини, задля покращення освіти обдарованих дітей. Крім того було визначено необхідність запровадження курсів та навчальних програм для вчителів з формування спеціальних вмінь роботи з обдарованими дітьми [7]. В продовження загального закону про Якість освіти було прийнято *Королівський Декрет 943/2003 від 18 липня (Real Decreto 943/2003, de 18 de julio)*, який регулює і встановлює умови варіювання різних рівнів і етапів навчання для інтелектуально обдарованих учнів [13].

В 2006 році було прийнято новий загальний закон про Освіту (*Ley Orgánica de Educación*). В Другому підрозділі “Учні з високими інтелектуальними здібностями” I розділу статті 76 визначена необхідність вживання відповідних заходів щодо виявлення учнів з високими інтелектуальними здібностями якомога раніше, визначення необхідних вимог таких учнів, а також розробка відповідних до цих вимог навчальних планів та програм. А в статті 77 затверджено, що Уряд разом з Автономними спільнотами має встановити норми варіювання тривалості кожного з освітніх етапів для учнів з високими інтелектуальними здібностями в незалежності від віку таких учнів [13].

В цей же час в Іспанії з’являються різноманітні недержавні організації, які приділяють особливу увагу феномену обдарованості, обдарованим дітям, сприяють їхньому гармонійному розвитку і реалізації їхніх здібностей. Зокрема, це такі організації, як: Іспанська спілка з вивчення обдарованості, Іспанська асоціація для обдарованих та талановитих дітей, яка діє вже 20 років, Центр для талановитої молоді Іспанії, Асоціація сімей з обдарованими дітьми, Асоціація емоційної підтримки обдарованих. Також існують регіональні спільноти, які фокусуються на підтримці дітей з високими здібностями: Андалуська федерація високих інтелектуальних здібностей, фонд AVANZA в Севільї, Балеарська асоціація обдарованих і високих здібностей, тощо. В 2003 році було створено фонд Promete, який об’єднує 18 підприємств, що надають фінансову допомогу обдарованим дітям у вигляді різноманітних стипендій.

принцип зв’язку теорії та практики, принцип навчання та виховання [4, с. 36].

Принцип наочності, сформульований Я. А. Коменським, є досить трудомістким для викладача і обмеженим для презентації теоретичного матеріалу. У цьому випадку застосування ІКТ дає нові можливості для реалізації дидактичного принципу наочності.

Принцип свідомості і активності учня передбачає, що учень є суб’єктом навчальної діяльності. Саме з використанням ІКТ цей принцип може бути реалізований більш повно. Нова освітня парадигма, яка зараз формується, передбачає максимально ефективне застосування часу учнів, збільшення питомої ваги знань, навичок та вмінь, які отримуються та формуються учнями, завдяки їх самоосвіті.

Принцип наочності при комп’ютеризованому навчанні реалізується у перехресно-зв’язній формі презентації матеріалу, яка будується на символічних системах форми, кольору і тексту. При комп’ютерній формі навчання розширюються дидактичні функції наочності, оскільки, крім традиційних функцій семантизації, презентації та систематизації мовного матеріалу, створення комунікативних ситуацій та психологічної атмосфери, наочність виконує активізуючу, сигнальну, симулятивно-моделюючу, емотивну функції.

Комп’ютер дозволяє у межах одного засобу навчання реалізувати практично усі види вербальної та невербальної наочності за рахунок застосування:

- статичних візуальних засобів (тексти, фотографії, малюнки, схеми, графіки, таблиці);
- динамічних візуальних засобів (анімація, відеоролік);
- аудитивних засобів;
- їх поєднання (озвучування відеофільму).

У методичному аспекті особливе значення при комп’ютерному навчанні мають засоби організації та презентації навчального матеріалу, які повинні відповідати:

- ергономічним параметрам;
- принципам комп’ютерного дизайну (поєднання кольорових відтінків, використання «вікон»);
- психолого-гігієнічним нормам (використання скорочень, символів, правил запису);
- законам зорового сприймання (зручність для читання шрифту та тексту, використання засобів виділення, поєднання текстових і позатекстових елементів інформації);
- вимогам до електронного тексту.

Разом з В. Д. Шадріковим зазначимо, що принцип наочності є достатньо складним для реалізації. Особливо це стосується специфіки його реалізації на уроці ІМ. Наочність має виконувати різні функції: презентації, тренування, систематизації навчального матеріалу. На уроках ІМ наочність широко застосовується під час семантизації нового лексичного матеріалу, під час ознайомлення з новими грама-

взаємодії та спілкування між людиною та комп'ютером. Ця специфіка представлена в характеристиках інтерфейсу КЗН. Наразі в КНП застосовуються два види інтерфейсу – традиційний (графічний) та віртуальний. Традиційний інтерфейс (із застосуванням графічних та візуальних образів, цифрових та буквених символів) є більш поширеним та доволі легким у сприйманні та розумінні. На відміну від нього, віртуальний інтерфейс є більш привабливим саме в навчальних програмах для учнів загальноосвітньої школи. Проте, зазвичай, саме цей вид інтерфейсу є більш складним для розробки з точки зору дидактичних особливостей навчального процесу. Ці обставини поки що обмежують включення віртуального інтерфейсу до КНП з іноземної мови (ІМ).

Принцип інтерактивності відіграє особливу роль у навчанні мов, реалізується в активній формі взаємодії учня і машини та є свідомо активним для учня. Така активність підкріплюється управляючою діяльністю КЗН. Інтерактивність є показником дидактичної ефективності та ступеня інтелектуальності навчаючих систем.

Принцип адаптивності КЗН є формою індивідуального підходу в умовах комп'ютеризованого навчання ІМ і реалізується у можливості пристосування навчальної системи до особливостей певного процесу навчання на основі урахування психологічних особливостей учня, провідного каналу сприймання інформації кожного учня, забезпечення індивідуального темпу роботи і викладання матеріалу, здійснення оптимальної стратегії управління процесом навчання.

Принцип сприятливого до навчання інтерфейсу. Серед розробників КЗН для учнів та дітей різного віку існує «золоте правило» – інтерфейс навчальної програми повинен бути інтуїтивно зрозумілим для учня. Крім того, він має бути таким, щоб не заважати виконанню основної функції КНП – вивчення певної дисципліни шкільного курсу або розвиток загальних здібностей учня. В сучасних КНП з вивчення ІМ інтерфейс стає частиною навчального процесу (інтерфейс представляється іноземною мовою або він складає частину дидактичної системи певного комп'ютерного курсу навчання). Слід також відмітити, що інтерфейс довідково-інформаційних комп'ютерних програм (словників, енциклопедій) має бути доволі простим, чітко структурованим та легким для керування.

Як ми вже відмічали ІКТ створюють принципово нові можливості для організації навчального процесу, проте їх використання має тісний зв'язок з традиційними принципами навчання. Розглянемо цей зв'язок детальніше.

За думкою В. Д. Шадрікова до традиційних належить п'ять принципів дидактики (принцип наочності, принцип свідомості і активності учня, принцип доступності, принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей учня, принцип систематичності та послідовності) додається ще три: принцип науковості,

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямку. За результатами дослідження ми визначили, що проблема вибудовування освіти у відповідності до індивідуальних здібностей дітей турбувала педагогів ще за часів Середньовіччя. Про що свідчить публікація в 1575 році Хуаном Уарте де Сан Хуан, іспанським філософом, психологом і лікарем XVI ст. своєї роботи “Examen de ingenios para las ciencias” (“Дослідження здібностей для наук”), яка стала однією з перших праць, присвячених освіті дітей з високими здібностями. Проте робота Х. Уарте де Сан Хуана мала винятковий характер, і тому недоцільно говорити про будь-які етапи становлення освіти обдарованих дітей до початку XX століття.

На основі аналізу науково-педагогічної й історичної літератури, ми виокремили три етапи становлення освіти обдарованих учнів в Іспанії:

- I етап – 30-60-ті рр. XX ст.
- II етап – 70-80-ті рр. XX ст.
- III етап – 90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.

Характерною відзнакою I етапу становлення освіти обдарованих є відсутність систематичності в освіті обдарованих, яка реалізувалася в поодиноких спробах окремих освітян або освітніх установ без належної підтримки з боку держави. II етап визначається активізацією зацікавленості держави в освіті дітей з високими здібностями, хоча й законодавчі документи цього періоду характеризуються певною непослідовністю і суперечливістю. Проте на цьому етапі було розпочато розробку теоретичних засад освіти обдарованих провідними іспанськими вченими: перше ґрунтовне дослідження Х. Гарсія Ягуе, його співпраця з К. Генюард, розробка власне іспанських моделей обдарованості (А. Кастелло). III етап визначається підтримкою освіти обдарованих з боку держави, поглибленим вивченням феномену обдарованості іспанськими науковцями й освітянами. А в 90-х роках XX століття збільшується зацікавленість суспільства в підтримці обдарованих дітей, і з'являється велика кількість недержавних організацій та фондів, які сприяють розвитку дітей з високими здібностями.

Література

1. Alonso J. A. Manual internacional de superdotados / J. A. Alonso, J. S. Renzulli, Y. Benito. – Madrid: EOS, 2003. – 417 p.
2. El niño bien dotado y sus problemas / [J. García Yague, C. G. Muñoz, C. Ortiz y otros]. – Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial, 1986. – 201 p.
3. Experiencias de atención educativa con el alumnado de altas capacidades [Електронний ресурс] / E. Arocas Sanchis, P. Martínez Coves, M. D. Martínez Francés // Режим доступу: http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/docs/esp/altascap_cas.pdf

4. Genovard Roselló C. Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado / Cándido Genovard Roselló. – Madrid: Fundación Juan March, 1990. – 54 p.
5. Huarte de San Juan J. Examen de ingenios par alas ciencias [Електронний ресурс] / Juan Huarte de San Juan // Electroneurobiología. – 1996. – vol. 3 (2). – P. 1 – 322. – Режим доступу: [http://electroneubio.secyt.gov.ar/Juan Huarte de San Juan Examen de ingenios.pdf](http://electroneubio.secyt.gov.ar/JuanHuarte%20de%20San%20Juan%20Examen%20de%20ingenios.pdf)
6. Ley 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo [Електронний ресурс] / В.О.Е. – Режим доступу: www.boe.es
7. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Enseñanza [Електронний ресурс] / В.О.Е. – № 307. – Режим доступу: www.boe.es
8. Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo [Електронний ресурс]. – Ministerio de Educación y Ciencia, 1989. – 379 p. – Режим доступу: www.mec.es
9. Pérez Sánchez L. 10 palabras clave en superdotados / Luz Pérez Sánchez. – Navarra: Verbo divino, 1993. – 246 p.
10. Pezzi Molina E. El alumnado con altas capacidades intelectuales: Legislación y normativa española. Definición y características / E. Pezzi Molina. – Granada: Alianza Grupo Género, 2011. – 156 p.
11. Prieto Sánchez M. D. Marco legal y formación del profesorado de alumnos superdotados / M. D. Prieto Sánchez, J. A. García López. – Murcia: DM, 1999. – 98 p.
12. Rojo Martínez A. La identificación de alumnos con altas habilidades: enfoques y dimensiones actuales : Tesis doctoral [Електронний ресурс] / Angela Rojo Martínez. – Universidad de Murcia, 1997. – 524 p. – Режим доступу: <http://digitum.um.es/xmlui/bistream/10201/10036/1/Rojo.pdf>
13. Портал Міністерства освіти і науки Іспанії www.mec.es

Куля Є.

*-доктор історичних наук, доцент, Університет Яна Кохановського,
м. Кьольце, Польща*

УДК 37.014. 74

ІНТЕРКУЛЬТУРНІСТЬ ЯК ЗАВДАННЯ ВЧИТЕЛІВ У ПОЛЬЩІ

У статті розглядається необхідність та важливість підготовки вчителів для міжкультурної освіти в Польщі. Пояснюються відмінності між мультикультурним суспільством і міжкультурною освітою, визначені і вказані її цілі. Виявлені аспекти освітньої діяльності сприяють примиренню різних культур.

Ключові слова: міжкультурна освіта, навички міжкультурного спілкування, підготовка вчителів.

Особливими характерологічними ознаками ПК як технічного засобу навчання (ТЗН) є автоматичність і наявність зворотного зв'язку. Дидактичними перевагами ПК у порівнянні з іншими засобами навчання є: поліфункціональність, інтерактивність, діалогова взаємодія, різноманітність можливих режимів і організаційних форм роботи.

В якості засобу навчання комп'ютер здатен реалізувати усі переваги ТЗН, які докладно описані у роботі М. В. Ляховицького[3]. В той саме час використання комп'ютера в процесі навчання регламентовано вимогами до технічних пристроїв і повинно відповідати певним принципам. У комп'ютерній лінгводидактиці релеватними ми вважаємо наступні принципи використання ТЗН: обумовленості, необхідності, інформативності, надійності.

Визначимо кожен з цих принципів.

Принцип обумовленості передбачає чітке визначення умов використання ПК в залежності від змісту, мети, етапу навчання, психологічних та вікових особливостей користувачів (учнів), а також методики навчання, що використовується.

Принцип необхідності зумовлює використання ПК лише в тому разі, якщо це дозволяє підвищити ефективність навчального процесу за будь-якими параметрами, активізувати мовленнєву діяльність, досягти практичної мети найбільш раціональним способом, полегшити роботу викладача або учня, скоротити термін навчання.

Принцип інформативності розкриває переваги ПК як засобу довідково-інформаційного забезпечення навчального процесу. При реалізації цього принципу найбільш важливим є те, що комп'ютер дозволяє урізноманітнити навчальний процес різними мультимедійними засобами (текст, графіка, аудіо, відео, анімація). Такі засоби можуть також поєднуватись та створювати додаткові засоби навчання.

Принцип надійності вказує на необхідність проведення експериментальної перевірки кожної комп'ютерної програми для навчання, а також на наявність етапу організаційної підготовки до заняття з використанням ПК. Зазначений принцип є важливим як з точки зору підготовки вчителя до проведення занять із застосуванням ПК, так і з точки зору рівня володіння комп'ютером учнями. При цьому вчитель має чітко усвідомлювати, що рівень комп'ютерної грамотності учня не є причиною відмовитись від застосування комп'ютерних технологій на уроці. Більш важливим у цьому сенсі є рівень компетентності викладача в галузі застосування комп'ютерних технологій.

Слід також ретельно описати *специфічні принципи комп'ютеризованого навчання*: діалогової взаємодії, інтерактивності, адаптивності комп'ютерних засобів навчання (КЗН), сприятливо до навчання інтерфейсу.

Принцип діалогової взаємодії зумовлено діалогічністю процесів спілкування. Також цей принцип є одним з провідних принципів комп'ютерної лінгводидактики, оскільки саме він реалізує специфіку

важливими науковими і практичними завданнями. Сучасні умови навчання вимагають більш ретельного усвідомлення можливостей та необхідності використання комп'ютерних технологій. Не має необхідності наголошувати на тому, що використання комп'ютерних навчальних програм (КНП) дозволяє тренувати навички та уміння в різних видах мовленнєвої діяльності та поєднувати їх в різних комбінаціях, допомагають усвідомити мовні явища, сформувати лінгвістичні здібності, створювати комунікативні ситуації, дає можливість реалізувати індивідуальний підхід та інтенсифікувати самостійну діяльність учнів. Але ці переваги є реальними лише у разі чіткого усвідомлення викладачами дидактичних особливостей застосування комп'ютерних технологій.

Специфіку реалізації технічних засобів навчання (а персональний комп'ютер (ПК) відноситься саме до таких засобів) почали досліджувати ще у 80-ті роки минулого століття. Проте такі дослідження на той час не могли спиратись на ті технічні та дидактичні можливості, які має ПК сьогодні. Тому, визначення принципів застосування ПК як нового засобу навчання, на наш погляд є актуальним і в сучасних дослідженнях в галузі комп'ютерної лінгводидактики.

Термін «принцип» походить до латинського слова *principium* – «основа». Звідси принцип навчання – це першооснова, закономірність, згідно з якою має функціонувати та розвиватись система навчання певної дисципліни. У вітчизняній теорії навчання особливо підкреслюється, що опис принципів є ключем до створення високо-ефективного навчального виховного процесу. Відтак визначення як загальних так і специфічних принципів застосування комп'ютерних технологій в навчанні іноземних мов є передумовою для побудови чіткої та надійної методики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Дослідження принципів застосування технічних засобів навчання в навчанні іноземної мови (ІМ) вперше здійснюється М. В. Ляховицьким. Ці дослідження були продовжені з розвитком комп'ютеризованого навчання в роботах Т. В. Карамішевої, А. В. Конишевої, І. М. Кошмана, В. Д. Шадрікова та інших дослідників.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті ми здійснили аналіз та опис принципів застосування комп'ютерних технологій. Крім того, виокремили ті загальнодидактичні принципи навчання, які найповніше реалізуються саме за умов застосування ПК.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. З точки зору класифікації технічних засобів навчання, ПК відносять до багатоканальних засобів результативного типу. Він входить до групи електронних засобів навчання у відповідності до класифікації М. В. Ляховицького та І. М. Кошмана.

Куля Е.

- доктор исторических наук, доцент, Университет Яня
Кохановского в г. Кельце, Польша

ИНТЕРКУЛЬТУРНОСТЬ КАК ЗАДАЧА УЧИТЕЛЕЙ В ПОЛЬШЕ

В статье рассматривается необходимость и важность подготовки учителей для межкультурного образования в Польше. Объясняются различия между мультикультурным обществом и межкультурным образованием, определены и указаны его цели. Выявленные аспекты образовательной деятельности способствуют примирению различных культур.

Ключевые слова: межкультурное образование, навыки межкультурного общения, подготовка учителей.

Kula E.

- Doctor of historic science, Associate professor, University of Jan
Kokhanovsky in Kielce, Poland

INTERCULTURALISM AS AN AIM FOR TEACHERS IN POLAND

The article discusses the need for and the importance of training teachers for intercultural education in Poland. The author explains the difference between a multicultural society and intercultural education and its goals. Identified aspects of educational activities contribute to reconciliation of different cultures.

Keywords: intercultural education, intercultural communication skills, teacher training.

MIĘDZYKULTUROWOŚĆ JAKO ZADANIE NAUCZYCIELI W POLSCE

W artykule omówiono potrzebę i znaczenie przygotowania nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej w Polsce. Wyjaśniono różnice między społeczeństwem wielokulturowym i społeczeństwem międzykulturowym oraz zdefiniowano edukację międzykulturową i określono jej cele. Wskazano zadania edukacyjne umożliwiające godzenie różnych kultur.

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, kompetencje międzykulturowe, kształcenie nauczycieli.

Potrzeba edukacji międzykulturowej pojawiła się w związku ze zmianami społecznymi we współczesnym świecie. W wyniku dwóch wojen światowych tradycyjne wspólnoty i społeczności rozpadły się. Wiele z nich zostało prawie zupełnie zgładzonych lub przemieszczonych terytorialnie. Wiele dotychczasowych więzi społecznych zostało zerwanych, a ciągłość kulturowa przerywana. Dynamiczny rozwój gospodarczy Zachodu w drugiej połowie XX wieku pogłębił podział świata na kraje rozwinięte i tzw. Trzeci Świat. W efekcie rozpoczął się

masowy napływ imigrantów z ubogich rejonów świata oraz z terenów objętych konfliktami etnicznymi czy religijnymi.

Obecny rozwój systemów komunikacyjnych i informatycznych niezwykle ułatwił szybką wymianę informacji i przemieszczanie się ludzi. W efekcie tych procesów społecznych dzisiejszy świat to ruchome, niestabilne wspólnoty ludzkie i wielokulturowe społeczeństwa, w których tradycyjny podział na „swoich” i „obcych” traci sens. Europa jest obecnie w fazie kształtowania nowego modelu współżycia ludzi różnych narodów, kultur i religii. W każdym kraju istnieją też mniejszości obecne tam od wieków; są to grupy etniczne, charakteryzujące się nadal odmiennym stylem życia i obyczajami.

Określenie „międzykulturowy” pojawiło się w latach 70 XX wieku w Stanach Zjednoczonych, a następnie w Qubecu (Kanada), opisując nawiązanie trwałych, dynamicznych relacji między nosicielami cech odrębnych kultur, przy czym na początku zwracano uwagę, że jedna ze stron jest migrantem. W Europie termin ten pojawił się po raz pierwszy w 1975 roku we Francji jako „interculturel” i odnosił się do problematyki szkolnej. Wkrótce był już często wykorzystywany do opisu sytuacji dysfunkcji i kryzysów w obszarze związanym z migracjami oraz w szeroko pojętej sferze działań socjalnych. W latach 80 pojawiły się pierwsze badania naukowe na ten temat [5, s. 30].

W Polsce przed 1989 rokiem pojęcia wielokulturowości i międzykulturowości były pojęciami nieobecnymi. Dopiero po transformacji ustrojowej zaczęto odbudowywać mit II Rzeczypospolitej – wielonarodowego państwa, w którym mieszkali obok siebie przedstawiciele różnych nacji i religii. Dziś w Polsce żyją przedstawiciele różnych narodowości: Ukraińcy, Niemcy, Białorusini, Litwini, Łemkowie, Ormianie, Czesi, Słowacy, Cyganie, Żydzi, Tatarzy i inni. Duża ich część mieszka w Polsce od wielu pokoleń. W 1995 r. Polska podpisała Konwencję Ramową Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych z 10 listopada 1994 r., a ratyfikowała go 10 listopada 2000 r. Stroną konwencji Polska stała się 1 kwietnia 2001 r. Wstąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. stworzyło możliwość napływu imigrantów. Jednak nawet w tych częściach świata, gdzie nie ma zwiększonej imigracji, istnieją konflikty mające źródło w braku zrozumienia dla różnych grup i różnych stylów życia w obrębie jednego społeczeństwa. Stąd pilna potrzeba edukacji młodych ludzi. Przygotowanie młodzieży do życia w wielokulturowym i wielowymiarowym społeczeństwie jest jednym z ważniejszych zadań szkoły. Żadnego kraju w Europie nie zamieszkuje społeczeństwo mówiące wyłącznie jednym językiem, mimo że jeden jest przeważnie język oficjalny¹⁷. Unia Europejska podkreśla szczególną misję

17 W Unii Europejskiej obowiązują 23 języki urzędowe, które są jednocześnie językami roboczymi, a mianowicie: angielski, bułgarski, czeski, duński, estoński, fiński, francuski, grecki, hiszpański, irlandzki, litewski, łotewski, maltański, niderlandzki, niemiecki, polski, portugalski, rumuński, słowacki, słoweński, szwedzki, węgierski i włoski. Pierwsze rozporządzenie Wspólnoty w sprawie języków urzędowych zostało uchwalone w

Колода С.

- кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики викладання іноземних мов, Горлівський інститут іноземних мов, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 811.371.134

ПРИНЦИПИ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

В статті розглядаються специфічні та загальнодидактичні принципи застосування комп'ютерних технологій, описується їх зв'язок з технічними та інформаційними можливостями комп'ютеризованого навчання. Особлива увагу приділяється розгляду таких принципів навчання як діалогової взаємодії, інтерактивності, сприятливого до навчання інтерфейсу, адаптивності комп'ютерних засобів навчання.

Ключові слова: принцип навчання, технічні засоби навчання, інформаційно-комунікативні технології.

Колода С.

-кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, Горловский институт иностранных языков, ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Автор рассматривает специфические и общедидактические принципы использования компьютерных технологий в обучении иностранному языку, описана связь основных принципов обучения с техническими и информационными возможностями компьютеризованного обучения.

Ключевые слова: принцип обучения, технические средства обучения, информационно-коммуникативные технологии.

Koloda S.

- Candidate of Philology, Associate Professor, Horlivka Institute of Foreign Languages

PRINCIPLES OF USING COMPUTER TECHNOLOGY IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

The author examines the specific principles and didactic use of computer technologies in teaching foreign language, the basic principles described in connection with technical training and information capabilities of computerized training.

Keywords: principle of education, technical training, information and communication technologies.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із

повідей, так і для майбутнього професійного росту, поглиблення знань з фаху.

Для семантизації термінів доцільно застосовувати такі способи: визначення похідних термінів; деривація термінів; пояснення термінів засобами англійської мови; підбір термінологічних синонімів; підбір антонімічних термінів; порівняння термінів британського та американського варіантів англійської мови; переклад.

Перед читанням тексту необхідно ставити перед студентами різноманітні завдання, щоб поступово знайомити їх із специфікою читання спеціальної літератури і виробити у них тверді вміння та навички, необхідні в майбутній професійній діяльності (н-д, виділити головну думку; вибрати необхідні деталі; узагальнити прочитане; швидко проглянути текст і вибрати основні наукові факти; знайти відповіді на поставлені запитання; прочитати схему або зобразити прочитане схематично або у вигляді малюнку тощо).

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що провідним завданням навчання іноземної мови на немовних факультетах вищих навчальних закладів сучасному етапі є не просто навчити студентів користуватися нею як засобом спілкування, а використовувати іноземну мову в певній галузі професійної діяльності. Підготовка фахівців на немовних факультетах вузів полягає у формуванні таких комунікативних умінь, які дозволили б здійснювати професійні контакти іноземною мовою в різних сферах і ситуаціях. Роль викладача при цьому полягає у створенні сприятливих дидактичних умов для освоєння навчально-професійного матеріалу, зростання мотивації та стимулювання інтелектуального розвитку студентів.

Література

1. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу / О.Б. Тарнопольський. – К.: Вищ. шк., 1993 – 167 с.
2. Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: дис. ... канд. пед. наук / О.Ю. Иванова. – Орел, 2005. – 245 с.
3. Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учеб. пособие / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – К.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
5. English for Specific Purposes. Програма з англійської мови для професійного спілкування / під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
6. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ / Г.В. Барабанова. – К.: Фірма "ІНККОС", 2005. – 315 с.
7. Кусько К.Ф. Лінгвістика тексту за фахом // Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі: Колективна монографія. – Львів: "Світ", 1996. – 134 с.

edukacji w dziele promowania zdolności do życia razem i współpracy z bliźnim. Edukacja na wszystkich szczeblach kształcenia powinna przyczyniać się do lepszego zrozumienia i wzajemnego szacunku między młodymi ludźmi, ułatwiając im otwarcie się na inne kultury. Ochrona wartości tkwiących w różnorodności kulturowej to obowiązkowy element wszelkiej edukacji. Ponieważ wyrażenia „społeczeństwo wielokulturowe” i „społeczeństwo międzykulturowe” nie są synonimami, chociaż brzmią podobnie, przypomnijmy, na czym polegają różnice między tymi sformułowaniami.

Terminem **społeczeństwo wielokulturowe** określamy żyjące na tym samym terytorium grupy narodowe, etniczne i religijne, które nie muszą się ze sobą kontaktować. W takim społeczeństwie odmiennosc postrzegana jest jako zjawisko negatywne i usprawiedliwiający dyskryminację. Mniejszości mogą tu być tolerowane, ale nigdy akceptowane. Nie zawsze stosowane są przepisy prawa, odnoszące się do zakazu dyskryminacji [1, s. 98].

Natomiast termin **społeczeństwo międzykulturowe** odnosimy do grup narodowych, etnicznych i religijnych, żyjących na tym samym terytorium i wchodzących w otwarte interakcje, którym towarzyszy wymiana oraz wzajemne zrozumienie poszczególnych stylów życia i wyznawanych wartości. Mamy tu więc do czynienia z aktywną tolerancją oraz sprawiedliwością we wzajemnych relacjach, gdzie każdy jest taki sam, bez uprzywilejowanych i poniżonych, lepszych i gorszych [2, s. 115-125].

Wiadomym jest, że różne kultury mogą rozwijać się dzięki wzajemnym zapożyczeniom, ale mogą też wzajemnie się wyniszczać, ponieważ kultura może, otwierając się na „inność” rozwijać się, ale może też powodować zamykanie się w pewnej świadomości odrębności. Edukacja międzykulturowa pomaga przekraczać granice kulturowe, ale jej sukces zależy od tego, jakie znaczenie nadajemy wartościom, w których zostaliśmy wychowani.

Międzykulturowość w wychowaniu i nauczaniu jest niezbędna do zrozumienia otaczającego nas świata i przezwyciężenia w sobie lęku przed „innym”, „obcym”. Przypomnijmy więc, czym jest **edukacja międzykulturowa**. Jest to ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji i stowarzyszeń, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on **w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej** oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej

1958 roku. Ustanowiło ono pierwsze języki urzędowe i robocze UE – francuski, niderlandzki, niemiecki i włoski – czyli języki pierwszych państw członkowskich. Od tamtej pory liczba języków urzędowych rosła w miarę, jak do UE przystępowały kolejne państwa. Języków urzędowych jest jednak mniej niż państw członkowskich, bowiem niektóre z nich posługują się tym samym językiem. Na przykład językami urzędowymi w Belgii są niderlandzki, francuski i niemiecki, a większość ludności Cypru posługuje się greckim, który ma status języka urzędowego. http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc135_pl.htm

i trwałej tożsamości i odrębności. A więc edukacja międzykulturowa to więcej niż uczenie o innych kulturach, folklorze, języku, religii czy kuchni. To więcej niż szkolna wiedza o tym, kim są nasi sąsiedzi. Jest to przede wszystkim warsztat, obejmujący **kształtowanie postaw i umiejętności kontaktu z innymi**¹⁸. Kształtowanie kompetencji kulturowych niezbędne jest nie tylko w kontaktach z przedstawicielami innych kultur, ale również z osobami z naszego kręgu kulturowego, którzy żyją i myślą inaczej niż my. W tym znaczeniu przez badaczy w Polsce traktowana jest tożsamość głuchych, posiadają oni bowiem zbiór cech oraz elementy tradycji, kultury i mentalności wspólne dla społeczności głuchych, odróżniające ich od reszty społeczeństwa. Edukacja międzykulturową warto więc, a nawet należy rozpocząć od najbliższego otoczenia, ponieważ odnosi się ona nie tylko do kontaktów z imigrantami, ale także dotyczy stosunku do osób niepełnosprawnych, osób żyjących na marginesie społecznym czy dotkniętych biedą. Wszyscy współtworzymy kulturę, której wzajemna znajomość i rozumienie gwarantują zgodne, pokojowe współżycie mniejszych i większych społeczności, oparte na zasadach uznania i szacunku dla odmienności. Edukacja międzykulturowa w przeciwieństwie do tradycyjnego uczenia „z zewnątrz”, czy też „z góry”, pozwala uczyć „od środka”, czyli od innych i z innymi.

A zatem punktem wyjścia w uczeniu się międzykulturowym jest dla ucznia jego własna kultura, tj. zarówno środowisko jak i przeszłość. W procesach uczenia się międzykulturowego musimy ciągle pamiętać o tym, skąd pochodzimy, jak żyliśmy i czego doświadczyliśmy. Jeśli mamy zbliżyć się do innych, musimy najpierw spróbować zrozumieć siebie, swoją własną tożsamość. Takie zbliżenie może zmienić nas samych,

ale nie musi zmienić otaczającej nas rzeczywistości. Jest to bardzo ambitne zadanie i w związku z tym należy także zająć się kwestią odpowiedzialności, możliwości oraz ograniczeń, jakie mogą mieć osoby przekazujące nową wiedzę [1, s. 35].

Ważnym problemem jest podjęcie takich działań edukacyjnych, które byłyby ukierunkowane na godzenie dwóch różnych, innych kulturowo światów. Jest to bardzo ważne dla kolejnych pokoleń, które powinny być edukowane w dialogu międzykulturowym. Profesor Jerzy Nikitorowicz za szczególnie zadania edukacyjne w omawianym zakresie uznał:

- pogłębianie poczucia tożsamości narodowej z równoczesnym wytworzeniem świadomości współodpowiedzialności za losy Europy i globu ziemskiego;

18 Na przełomie lat 20. i 30. ubiegłego stulecia ks. Jan Zieja (1897-1991), jeszcze jako proboszcz parafii Łohiszyn koło Pińska (obecnie Białoruś), próbował zachęcać ludność do życia według zasad zawartych w swojej pracy *Zarys sposobu życia braci i sióstr*, gdzie pisał: „Za swego brata uważaj każdego człowieka, niezależnie od wiary, narodowości, stanowiska społecznego i „domniemanej wartości moralnej””. M. Grochow-ska, *Zieja. Stoje na rynku nienajety*. „Gazeta Wyborcza” nr 199 z 27-28 sierpnia 2011, s. 22-23.

частотності, слід пам'ятати про те, що відбір лексичних одиниць повинен відповідати не глобальній частотності, а частотності для виконання мовленнєвого завдання у конкретній ситуації, тому що досягнення потреб комунікації можливе лише при врахуванні системи мовленнєвих засобів і відповідної організації матеріалу на основі ситуацій і мовленнєвих завдань. Критерії практичної необхідності та тематичності є важливими для задоволення прагматичних потреб студентів та здійснення міжпредметних зв'язків.

Як зазначає Г.В.Барабанова, у немовному ВНЗ універсальною дидактичною одиницею професійно-орієнтованого навчання є автентичний текст, який надає фактологічний матеріал для організації навчального спілкування [6]. Від змісту тексту залежить результативність засвоєння термінологічної лексики. Наявність у текстах таблиць, схем, графіків, та інших засобів сприяє кращому розумінню студентами термінологічних одиниць та вираженою з їхньою допомогою фаховою інформації. Тексти за фахом є джерелом словникового запасу студентів, прикладом вживання термінологічної лексики у контексті, що допомагає конкретизувати значення слів, пояснити й уточнити випадки їх вживання відповідно до ustalених мовних норм і стандартів [6]. К.Ф. Кусько вважає, що „текст за фахом – це передусім засіб становлення та розвитку професійної, точніше мовно-професійної майстерності” [7, с. 17].

Основні завдання, що стоять перед студентами в процесі вивчення іноземної професійно-орієнтованої літератури:

1) отримання інформації, яка б доповнювала та поглиблювала навчальний матеріал, що опановується студентами в процесі вивчення профільних дисциплін навчального плану;

2) формування необхідних навичок щодо подальшого самостійного читання літератури за фахом [6, с. 76].

Відповідно до зазначених завдань доцільними є наступні види роботи з оволодіння навичками читання літератури за фахом:

- робота з оригінальними професійно-орієнтованими текстами, а саме аналітико-синтетичне читання з відповідним контролем розуміння прочитаного у процесі аудиторних занять;

- виконання ефективних вправ (на спеціально підбраному для цього матеріалі) до і після читання професійно-орієнтованих текстів.

Дослідники термінології вважають, що саме на основі фахових текстів можна опрацювати дефініцію кожного терміна. Як показує практика, на початковому етапі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням студенти більш зацікавлені й продуктивно опрацюють термінологію сучасних текстів науково-популярного стилю. А студенти старших курсів, у яких уже сформовано предметно-понятійну базу, які розуміють терміни рідною мовою, опрацюють самостійно термінологію з неадаптованих автентичних текстів наукового стилю. Такий вид читання необхідний студентам як для підготовки до написання рефератів, до-

Наступним, не менш важливим питанням, є питання пошуку та відбору навчального матеріалу, який є основою змісту професійно-орієнтованого навчання іноземної мови. Згідно з Програмою з англійської мови для професійного спілкування [5] предметом навчання майбутніх фахівців уже на 1-2 курсах визначають спеціальну фахову лексику. Зокрема, у процесі оволодіння соціокультурною компетенцією як складовою загальної іншомовної компетенції, необхідно виявити відмінності вживання іноземної мови в тій або іншій сфері діяльності (технічної чи гуманітарної) і покласти їх в основу професійно-орієнтованого навчання.

Особливого значення в професійно-орієнтованому курсі іноземної мови набуває педагогічне вміння викладача враховувати загально-методичні принципи оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності, а подекуди й коригувати їх. Поза сумнівом, зростаюча кількість іншомовної інформації, її доступність та необхідність адаптування підвищує вимоги до професійної майстерності самого викладача в керівництві пізнавальною діяльністю студентів. Саме викладач повинен озброїти студентів алгоритмом дій по засвоєнню фахової лексики, навчити їх правильно добирати автентичну іншомовну інформацію для використання її в аудиторній та самостійній роботі. Викладач має звертати увагу на те, щоб лексико-граматичний матеріал сприяв професійному самоствердженню студентів, надавав можливості самореалізації, озброював їх знаннями та навичками для самостійного опрацювання іншомовних джерел.

Викладач повинен уміло відбирати найбільш ефективні шляхи семантизації іншомовної лексики, керуючись загально-методичними принципами та критеріями щодо її відбору, а саме: професійної спрямованості; адекватності навчального матеріалу цілям навчання; частотності; практичної необхідності; тематичності. Ми вважаємо, що зазначені критерії відбору фахової лексики лежать в основі методики професійно орієнтованого навчання іноземної мови та формування лексичної компетенції. Наприклад, критерій професійної спрямованості відбору термінологічної лексики проявляється в тому, що кожна лексична одиниця розглядається з точки зору її подальшого використання в темах, які близькі до професійної діяльності майбутніх фахівців. Відібрані згідно цього критерію лексичні одиниці повинні надавати студентам можливість виконувати завдання, передбачені навчальними програмами, а також підготувати студентів до самостійного використання професійної лексики у майбутній діяльності. Критерій адекватності навчального матеріалу передбачає відбір таких лексичних одиниць, які адекватні своєму призначенню щодо надання можливості студентам можливість розуміти текст прочитаного або прослуханого, правильно висловити свою думку або аргументувати її, вживаючи саме той термін, який коректно передає думку і який точно позначає відповідне поняття. Керуючись критерієм

- utrzymanie więzi z ziemiami historycznie polskimi, ludźmi i kulturą I i II Rzeczypospolitej w duchu szacunku i przyjaźni do narodów tam zamieszkujących;

- zapewnienie dynamiki i kreatywności narodów i społeczności w wyniku otwartości na wymianę;

- promowanie rozwiązań integracji imigrantów z określoną społecznością przy zachowaniu równowagi w zakresie praw i obowiązków;

- kreowanie obywatelskości, która opiera się za założeniu, że ludzie w oparciu o wartości są w stanie wybierać to, co dla nich najlepsze, zrozumieć i przewidzieć konsekwencje swoich wyborów [3, s. 15-28].

Uczenie się międzykulturowe jest procesem, który wymaga dobrego poznania siebie oraz miejsca, z którego dziecko uczące się pochodzi, zanim zaczęło się starać rozumieć innych. Jest to proces stanowiący wyzwanie, ponieważ dotyczy bardzo głęboko zakorzenionych przekonań o tym, co jest dobre a co złe, dotyczy także sposobów porządkowania świata i życia dziecka, jest więc punktem wyjścia do pokojowego współistnienia [1, s. 33]. W uczeniu się międzykulturowym kwestionuje się to, co dzieci przyjmują za pewnik, proces ten więc rzuca wyzwanie tożsamości uczącym się dzieciom, ale może także stać się sposobem życia i drogą prowadzącą do wzbogacenia własnej tożsamości. Dlatego problemem wiodącym w edukacji międzykulturowej wydaje się być odpowiedź na pytanie, co przyczynia się do ksenofobii, co powoduje jej wzrost a co przyczynia się do jej eliminacji. Ksenofobia (z gr. *ksenos* – obcy, *phobos* – strach), jak wiadomo, bazuje na stereotypach i uprzedzeniach, a jej źródłem jest poczucie zagrożenia i strach wywołany przez „innego”. Błędne koło, w jakie wpada dotknięty ksenofobią polega na strachu przed „innym”, którego nie zna, i niechęci do jego poznania z powodu strachu przed nim.

Jednym z istotnych warunków powstania społeczeństwa międzykulturowego są przemiany w sferze mentalności. J. Nikitorowicz wymienia tu zmiany w sferze postaw, w sferze umiejętności i w sferze świadomości. W **sferze postaw** chodzi o wyrobienie opanowania w reakcjach na różnice, ale także tolerancji, szacunku, wrażliwości na inne kultury i ich wartości, empatii, otwartości i zaangażowania na rzecz pokoju, przeciwstawiania się dyskryminacji, wrogości, rasizmowi, pozybywanie się poczucia wyższości kulturowej, nacjonalizmów, uprzedzeń, negatywnych stereotypów itp. W **sferze umiejętności** chodzi głównie o dostrzeżenie, rozróżnianie i rozumienie odmienności kulturowych oraz własnej godności i wartości w komunikacji z innymi, natomiast w **sferze świadomości** - o równouprawnienie wszystkich kultur, niezależność, własną tożsamość, więzi grupowe, kulturowe, narodowe i ponadnarodowe [4, s. 284].

Przed edukacją międzykulturową stoi zadanie przygotowania społeczeństwa do spotkania z „innym kulturowo”, ale także jest to

zadanie polegające na przygotowaniu tego „innego” na spotkanie z nową dla niego rzeczywistością kulturową.

Edukacja międzykulturowa stawia sobie przede wszystkim takie cele, jak: kształtowanie postaw otwartości wobec inności, akceptacji istniejących różnic, ukazywanie zróżnicowania kulturowego w kontekście wartości, poszukiwanie płaszczyzn do pozytywnej komunikacji, budowanie dialogu międzykulturowego, poszanowanie inności oraz kreowanie własnej tożsamości poprzez kontakt z „innym kulturowo”. Tak rozumiana edukacja może i powinna odbywać się **na wszystkich szczeblach kształcenia**, powinna też być adresowana do różnych odbiorców i może przybierać różne formy. Założenia tej edukacji powinny już **stale być uwzględniane w programach kształcenia**, realizowanych od najniższych szczebli systemu edukacji. Narazie jednak stoimy na początku tej drogi, stąd działania w tym zakresie podejmowane są często przez grupy nieformalne i wolontariuszy. Cenną jest oczywiście inicjatywa wolontariuszy wspierających uchodźców w Białymstoku, którzy stworzyli projekt wspierający proces integracji dzieci polskich i czeszczeńskich *Ku wzbogacającej różnorodności* (projekt na stronie <http://roznorodnosc.uwb.edu.pl>), a którego głównym elementem były warsztaty międzykulturowe. Cenny jest też, mający już cztery edycje program z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej czy też projekty realizowane przez Fundację Edukacji Międzykulturowej. Program edukacji międzykulturowej realizowany jest też na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku w ramach przedmiotu edukacja międzykulturowa [4, s. 286-287]. Wszystko to są działania skierowane do różnych adresatów, tzn. zarówno imigrantów i przedstawicieli mniejszości narodowych, przedstawicieli rdzennych kultur etnicznych jako mniejszości w państwie, jak też do osób reprezentujących mieszkańców Polski należących do większości, w celu zrozumienia kultury innego.

Istnieje więc potrzeba przygotowywania w tym zakresie studentów, nie tylko przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, ale także tych, którzy pracować będą z ludźmi dorosłymi. Edukacja międzykulturowa powinna docierać do wszystkich ludzi. Nie powinna być ona tylko ukierunkowywana na dzieci młodzież, ale także uwzględniać osoby dorosłe i starsze. Tym samym wątek edukacji międzykulturowej powinien być rozpatrywany szerzej niż obecnie.

Nauczyciel musi się zmierzyć z problemami, z którymi dzieci przychodzą do szkoły, na przykład z obawą przed dominacją czy dyskryminacją oraz troszczyć się o zachowanie kultury i religii dziecka. Jest on zobowiązany do posiadania kompetencji komunikacji międzykulturowej. Polska polityka wielokulturowa nie wspomaga jednak asymilacji emigrantów i aklimatyzacji dzieci w szkołach. Często zapomina się o barierze językowej oraz o problemie rozdwojonej tożsamości dziecka. Wyzwaniem dla nauczycieli na najbliższe lata będzie

науковці, як І.Ю. Іванова, П.І. Образцов, вживають термін «професійно-орієнтоване навчання» на позначення процесу викладання іноземних мов у неможовому ВНЗ, орієнтованого на читання літератури за фахом, вивчення професійної лексики і термінології, а останнім часом і на спілкування у сфері професійної діяльності [2; 3].

І.Ю. Іванова під «професійно-орієнтованим» розуміє навчання, яке ґрунтується на врахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, що диктується особливостями майбутньої професії або спеціальності. Воно передбачає поєднання опанування професійно-орієнтованою іноземною мовою з розвитком особистісних якостей студентів, знанням культури країни, мова якої вивчається і набуттям спеціальних навичок, заснованих на професійних і лінгвістичних знаннях. Сутність професійно-орієнтованого навчання іноземної мови полягає в її інтеграції зі спеціальними дисциплінами з метою отримання додаткових професійних знань та формування професійно значущих якостей особистості. Іноземна мова у цьому випадку виступає засобом підвищення професійної компетентності та особистісно-професійного розвитку студентів і є необхідною умовою успішної професійної діяльності фахівця – випускника вищої школи [2]. Крім того, П.І. Образцов вважає, що сучасний професійно-орієнтований підхід до навчання іноземних мов передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування у конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення, при організації мотиваційно-спонукальної та орієнтовно-дослідної діяльності [3, с. 21].

Метою навчання іноземним мовам в немовних вузах є досягнення рівня, достатнього для практичного використання іноземної мови в майбутній професійній діяльності. На думку Н.Д. Гальської [4], у зміст навчання іноземній мові необхідно включати:

- сфери комунікативної діяльності, теми і ситуації, мовні дії і мовний матеріал, що враховують професійну спрямованість студентів;
- мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), правила його оформлення і навички оперування ним;
- комплекс спеціальних (мовних) умінь, що характеризують рівень практичного опанування іноземною мовою як засобом спілкування;
- систему знань національно-культурних особливостей і реалій країни мови, яка вивчається.

Опанування іноземною мовою і її використання передбачає знання соціокультурних особливостей носіїв мови, що вивчається, широкий спектр вербальної і невербальної комунікації. На немовних факультетах вузів це пов'язано, перш за все, з вивченням сучасного життя і історії країни, мова якої вивчається, мистецтва і літератури, звичаїв і традицій народу. Соціокультурний компонент у змісті навчання іноземній мові покликаний розширити загальний, соціальний, культурний кругозір студентів, стимулювати їх пізнавальні і інтелектуальні процеси.

технічних спеціальностей), Л. Морська (для майбутніх учителів фізичного виховання), О. Петрашук, М. Задорожна (для медичних ВНЗ), Г. Турчинова (для біологів), О. Калашнікова (для майбутніх бібліотекарів), Т. Алексєєва, Л. Ананьєва (для студентів філологічних спеціальностей), М. Галицька (для працівників сфери туризму). Дослідження Г.В. Барабанової, Т.С. Серової, С.К. Фоломкіної присвячені концепції навчання професійно-орієнтованого читання.

Велику увагу навчанню іноземної мови професійного спрямування приділяють також зарубіжні дослідники: J. Crandall (1992), N. Cloud, F. Genesee та E.V. Namayan (2000), S. Burger, M. Wesche & M. Migneron (1997) та ін. Зазначимо, що зарубіжними вченими розроблено методику навчання іноземних мов для професійних цілей – LSP (Language for Specific Purposes), яку було впроваджено при навчанні багатьох немовних спеціальностей у вищих навчальних закладах України.

Але, незважаючи на велику кількість праць, питання професійно-орієнтованого навчання іноземної мови залишається досить актуальним. Відповідні нові вимоги висуваються до методики викладання іноземних мов у різних навчальних закладах. Триває постійний пошук шляхів удосконалення системи навчання іншомовному мовленню.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). До основних завдань цієї статті належать: розкрити сутність та зміст професійно-орієнтованого навчання іноземній мові; визначити критерії відбору лексико-граматичного матеріалу для професійно-орієнтованого навчання; розкрити роль фахових текстів у формуванні іншомовної професійної компетентності у майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. В останні роки інтерес до оволодіння іноземним мовами (в першу чергу, англійською) значно зріс. З розвитком засобів масової комунікації, особливо мережі Інтернет, професійна інформація стає більш доступною. Та, незважаючи на наявність потреби й усвідомленої мотивації в оволодінні іноземною мовою, більша частина випускників вищих навчальних закладів не в змозі користуватись нею у своїй професійній діяльності. Саме тому все більше уваги приділяється врахуванню фахової специфіки при вивченні іноземної мови, її спрямованості на реалізацію завдань професійної діяльності.

Вивчення іноземних мов на немовних факультетах ВНЗ має бути професійно спрямованим. Це означає, що мови викладаються з метою навчити студентів застосовувати їх у своїй професійній діяльності, тобто читати спеціальну іншомовну літературу для отримання потрібної інформації, а також уміти спілкуватись із зарубіжними колегами з професійних питань [1, с. 12].

Дослідники встановили, що під час навчання професійно-орієнтованої мови студенти вивчають іноземну мову не в повному обсязі, а в такому, що є достатнім для їх професійної діяльності. Такі

zdobywanie odpowiednich kompetencji, by sprostać zadaniu pedagoga w zmieniającym się środowisku. Trwające badania nad nauczycielem obejmują próbę określenia cech nauczyciela i zasad jego postępowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo, poszukuje się bowiem modelu nauczyciela nowego typu, tj. przewodnika i tłumacza. I nie chodzi tu o przygotowanie nauczyciela znającego inne kultury i języki, ale o nauczyciela, który umiałby wypracować postawy i umiejętności kontaktowania się uczniów z osobami do tych innych kultur należącymi.

ИНТЕРКУЛЬТУРНОСТЬ КАК ЗАДАЧА УЧИТЕЛЕЙ В ПОЛЬШЕ

Необходимость межкультурного образования появилась в связи с общественными изменениями в современном мире. В результате двух мировых войн традиционные общности и общества распались. Многие из них почти совершенно исчезли или переместились территориально. Многие существующие до сих пор общественные связи распались, а преемственность культур была нарушена. Динамичное экономическое развитие Запада во второй половине XX века углубило деление мира на развитые страны и так называемый Третий мир. В результате началось массовое переселение в европейские страны, в том числе, в Польшу, иммигрантов из бедных регионов мира, а также из мест, которые были охвачены этническими или религиозными конфликтами.

Современное развитие коммуникационных и информационных систем очень облегчило быстрый обмен информацией и передвижение людей. В результате этих общественных процессов современный мир представляет собой находящиеся в движении, нестабильные общности людей и поликультурные общества, в которых традиционное деление на «своих» и «чужих» теряет всякий смысл. В настоящее время Европа находится на этапе формирования новой модели сосуществования людей разных национальностей, культур и религий. В каждой стране имеются также национальные меньшинства, живущие там на протяжении веков; это этнические группы, которые характеризуются отличающимися от остальных стилем жизни и обычаями.

Определение «межкультурный» появилось в 70-е годы XX века в США, а затем в Квебеке (Канада) и относилось к установлению постоянных, динамичных отношений между представителями разных культур, причем вначале обращалось внимание на то, что одна из сторон является мигрантом. В Европе этот термин появился в 1975 году во Франции как „interculturel” и относился к школьной проблематике. Скоро его начали все чаще использовать для описания ситуации дисфункции и кризисов в областях, связанных с миграцией, а также в понимаемой в широком смысле сфере социальной деятельности. В 80-е годы появились первые научные исследования на эту тему [5, с. 30].

В Польше до 1989 года понятий *поликультурность* и *межкультурность* не существовало. Только после общественной трансформации начали возрождать миф II Речи Посполитой – многонационального государства, в котором жили представители разных наций и религий: украинцы, немцы, белоруссы, литовцы, лемки, армяне, чехи, словаки, цыгане, евреи, татары и др. Большинство их живет в Польше уже многие поколения. В 1995 г. Польша подписала Рамочную конвенцию Совета Европы о защите национальных меньшинств от 10 ноября 1994 г., а ратифицировала ее 10 ноября 2000 г. Стороной конвенции Польша стала 1 апреля 2001 г. Вступление Польши в Евросоюз в 2004 г. дало возможность притоку иммигрантов. Однако даже в тех частях мира, в которых не наблюдается растущая миграция, существуют конфликты, берущие начало в непонимании разных групп и разных стилей жизни в границах одного общества. В связи с этим появляется насущная потребность в обучении молодых людей. Подготовка молодежи к жизни в поликультурном и многомерном обществе является одной из самых важных задач школы. Ни в одной стране в Европе нет общества, говорящего только на одном языке, несмотря на то, что один язык является официальным¹⁹. Евросоюз подчеркивает особую миссию образования в деле пропагандирования способности жить вместе и сотрудничать с соседями. Образование на более высоком уровне обучения должно помочь лучшему взаимопониманию и взаимоуважению между молодыми людьми, облегчая им открытость к иным культурам. Защита ценностей, содержащихся в культурной разнородности – это обязательный элемент любого образования. Поскольку выражения «поликультурное общество» и «интеркультурное общество» не являются синонимами, хотя и звучат похоже, напомним, в чем состоит разница между ними.

Термином **поликультурное общество** определяем живущие на одной территории национальные, этнические и религиозные группы, которые не обязаны общаться друг с другом. В таком обществе различия воспринимаются как негативное явление, оправдывающее дискриминацию. К меньшинствам могут здесь

¹⁹ В Евросоюзе существует 23 официальных языка, которые одновременно являются рабочими языками, то есть: английский, болгарский, чешский, датский, эстонский, французский, греческий, испанский, ирландский, литовский, латвийский, мальтанский, нидерландский, немецкий, польский, португальский, румынский, словацкий, словенский, шведский, венгерский и итальянский. Первое распоряжение Евросоюза по вопросу официальных языков было издано в 1958 году. Оно определяло первые официальные и рабочие языки Евросоюза – французский, нидерландский, немецкий и итальянский – то есть языки первых государств-членов Евросоюза. С того времени количество официальных языков росло по мере того, как в Евросоюз вступали очередные государства. Однако официальных языков меньше, чем стран-членов Евросоюза, поскольку некоторые из них пользуются одним языком. Например, официальными языками в Бельгии являются нидерландский, французский и немецкий. А большинство населения Кипра пользуется греческим, имеющим статус официального языка. http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc135_pl.htm

текстов для формирования иноязычной профессиональной компетентности у будущих специалистов.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, иностранный язык, специализированный текст, иноязычная профессиональная компетентность.

Ketsyk U.

- PhD, associate professor of foreign languages Carpathian National University V.Stefanika (Ivano-Frankivsk)

PROFESSIONAL-ORIENTED TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AT NON-LINGUISTIC FACULTIES OF HIGHER SCHOOLS

The article deals with the problem of professional-oriented teaching foreign languages at non-linguistic faculties of higher schools. Some criteria of selecting terminological vocabularies (glossaries) for developing students' communicative skills and habits in the process of teaching foreign languages have been considered. The author reveals the role of authentic professional texts in forming of professional foreign speech competence in future specialists.

Key words: professional-oriented teaching, foreign language, professional text, professional foreign speech competence.

Постановка проблеми. Гострі проблеми конкурентоспроможності молодих фахівців на ринку праці призвели до необхідності удосконалити систему підготовки у вищій школі. Одним із елементів успішності молодого фахівця є володіння іноземною мовою. У сучасних умовах іншомовне спілкування стає істотним компонентом майбутньої професійної діяльності фахівця, у зв'язку з цим значно зростає роль дисципліни «іноземна мова» на немовних факультетах вищих навчальних закладів. Державний освітній стандарт вищої професійної освіти вимагає урахування професійної специфіки при вивченні іноземної мови, її націленості на реалізацію завдань майбутньої професійної діяльності випускників. Особливої актуальності набуває професійно-орієнтований підхід до вивчення іноземної мови на немовних факультетах вузів, який передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення. Професійно-орієнтоване навчання іноземній мові визнається в даний час пріоритетним напрямом в оновленні освіти.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз педагогічних науково-методичних джерел показав, що існує ціла низка методичних напрямів і технологій навчання іноземній мові на немовних факультетах вузів. Серед них, зокрема, Е. Мірошніченко, І. Онісіна, Л. Логутіна, (для студентів економічного профілю), Л. Котлярова, Г. Савченко (для юристів), О. Тарнопольський, А. Ємельянова (для студентів

Література

1. Баженова И.С. Культура невербального общения на уроке немецкого языка / И.С. Баженова // Иностранные языки в школе. – 1996. – №2. – С. 17–18.
2. Верещагин Е.М. Учебные тексты страноведческой тематики в преподавании русского языка как иностранного: соображения о повышении эффективности их восприятия / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров // Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. метод. статей №25. – М.: Высш. школа, 1988. – С. 117–125.
3. Карпюк О. Навчання як модель успішного життя / О. Карпюк // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – №4. – С. 86–91.
4. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1980. – №4. – С. 84–88.

Кецик У.

- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника
(м. Івано-Франківськ)

УДК 378:81'243

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ
МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ

У статті розкрито суть професійно-орієнтованого навчання іноземній мові на немовних факультетах ВНЗ. Розглядаються деякі критерії відбору лексико-граматичного матеріалу для професійно-орієнтованого навчання іноземній мові у ВНЗ. Автор розкриває роль фахових текстів у формуванні інішомовної професійної компетентності у майбутніх фахівців

Ключові слова: професійно-орієнтоване навчання, іноземна мова, фаховий текст, інішомовна професійна компетенція.

Кецик У.

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Прикарпатского национального университета имени В. Стефаника (г. Ивано-Франковск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ
ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗОВ

В статье раскрыта сущность профессионально-ориентированному обучению иностранному языку на неязыковых факультетах высших учебных заведений. Рассматриваются некоторые критерии отбора лексико-грамматического материала. Обращается внимание на роль аутентичных специализированных

относиться с толерантностью, но не акцептировать их. Не всегда здесь применяются правовые нормы, относящиеся к запрещению дискриминации [1, с. 98].

В свою очередь, термин **интеркультурное общество** относим к национальным, этническим и религиозным группам, живущим на одной территории и входящим в открытое взаимодействие, им сопутствует обмен и взаимопонимание отдельных стилей жизни и признаваемых ценностей. Здесь, таким образом, мы видим активную толерантность и справедливость во взаимоотношениях, в которых каждый такой же самый, без привилегированных и униженных, без лучших и худших [2, с. 115-125].

Известно, что разные культуры могут развиваться благодаря взаимному заимствованию друг от друга, но могут также уничтожать друг друга, поскольку культура может открываться на «иное», развиваться, но может также провоцировать некоторое сознание изоляции. Обучение межкультурной коммуникации помогает переходить культурные границы, но его успех зависит от того, какое значение мы приписываем ценностям, в которых мы были воспитаны.

Межкультурность в воспитании и обучении необходима для понимания окружающего нас мира и преодоления в нас страха перед «иным», «чужим». Напомним, чем является **обучение интеркультурности**. Это совокупность взаимных влияний и воздействий отдельных людей и групп, учреждений, организаций и ассоциаций, содействующих такому развитию человека, чтобы он стал **полностью сознательным и творческим членом семейной, локальной, региональной, религиозной, национальной, континентальной, культурной и глобальной общины**, а также был способен к активной самореализации, неповторимой и постоянной самоидентификации и исключительности. Таким образом, обучение интеркультурности – это больше, чем учение об иных культурах, фольклоре, языке, религии или кухне. Это больше, чем школьные знания о том, кто наши соседи. Это прежде всего практическое обучение, включающее **формирование отношения и умения общаться с другими**²⁰. Формирование культурных компетенций необходимо не только в контактах с представителями иных культур, но также с лицами из нашего культурного окружения, которые живут и думают иначе, чем мы. В этом смысле исследователи в Польше рассматривают людей глухих, поскольку они обладают совокупностью черт и элементами тради-

20 На рубеже 20 и 30 годов прошлого столетия ксендз Ян Зея (1897-1991), еще в качестве приходского ксендза прихода Лохишин около Пинска (в настоящее время это территория Белоруссии) пытался привлечь население к тому, чтобы жить по принципам, которые содержатся в его работе *Очерк образа жизни братьев и сестер*, в которой писал: «Своим братом считай каждого человека, несмотря на его вероисповедание, национальность, общественное положение и «предполагаемой моральной ценности». М. Grochowska, *Zieja. Stoje na rynku nienajety*. „Gazeta Wyborcza” nr 199 z 27-28 sierpnia 2011, с. 22-23.

цій, культури и менталитета, общими для глухих, отличающих их от остального общества. Таким образом, обучение интеркультурности стоит, а даже следует начать с ближайшего окружения, поскольку оно относится не только к контактам с иммигрантами, но также отношению к людям с ограниченными возможностями, людям, живущим на периферии общества или бедным людям. Мы все совместно создаем культуру, знание и понимание которой друг другом гарантирует согласие и мирное сосуществование меньших и больших групп общности, основанное на принципах признания и уважения к иному. Обучение межкультурному общению, в отличие от традиционного обучения «извне» или «сверху» позволяет учить «изнутри», то есть учиться от других и вместе с другими.

Таким образом, исходной точкой в обучении межкультурности является для учащегося его собственная культура, то есть как его среда, так и прошлое. А в процессе обучения межкультурному общению мы должны постоянно помнить о нашем происхождении, о нашей жизни и опыте. Если мы хотим сблизиться с другими, мы должны сначала попытаться понять самих себя, свое «я». Такое сближение может изменить нас самих, но не обязано изменять окружающую нас действительность. Это очень амбициозная задача, и в связи с этим следует также заняться вопросом ответственности, возможностей и ограничений, которые могут иметь лица, передающие новые знания [1, с. 35].

Важным является ведение такой образовательной деятельности, которая была бы направлена на мирное сосуществование двух разных, отличающихся культурами, миров. Это очень важно для следующих поколений, которые должны обучаться в диалоге культур. Профессор Ежи Никиторович в качестве особенно важных задач образования в рассматриваемой области указал:

- углубление чувства национальной самоидентификации с одновременным формированием сознания совместной ответственности за судьбы Европы и земного шара;
- поддержание связи с землями, исторически принадлежащими Польше, людьми и культурой I и II Речи Посполитой в духе уважения и дружественного отношения к народам, живущим на них;
- обеспечение динамики и креативности народов и общности благодаря открытости к обмену;
- популяризация решения проблемы интеграции иммигрантов с определенной общественностью при сохранении равновесия в сфере прав и обязанностей;
- формирование гражданской ответственности, которая опирается на предположение, что люди на основе ценностей могут выбирать то, что для них является самым лучшим, понять и предвидеть последствия своего выбора [3, с. 15-28].

які надають слову особливого забарвлення. Згідно з дослідженнями Є.М. Верещагіна та В.Г. Костомарова, „якщо з семантики слова виключає значення, обумовлені різними мовними рівнями (дериваційне, морфологічне, синтаксичне), не враховувати його внутрішню форму, „образне значення”, естетичних асоціацій, то в залишку буде так названий екстралінгвістичний зміст слова, який безпосередньо відтворює національну культуру, яку обслуговує мова” [2, с. 119]. Таку частину називають культурним компонентом значення слова.

Культурний компонент властивий безеквівалентним лексичним одиницям, конотативній та фоневій лексиці. Під безеквівалентною лексикою розуміють лексичні одиниці, що не мають словникових еквівалентів в одній із мов, які порівнюються, з таких причин: 1) через відсутність в суспільній практиці його носіїв відповідних реалій, наприклад: бушель (міра об'єму сипучих товарів таких як зерно, фрукти, овочі, яка дорівнює приблизно 36 л в Англії і 35 л у США); 2) через відсутність в ньому лексичних одиниць, які означають відповідні поняття: ноу-хау, ф'ючерсна угода, офшорні зони.

Частина безеквівалентної лексики, отримавши стійкі відповідності в перекладі, не втратила яскравого культурного компоненту, що виражається в конотативних значеннях слів, які не завжди співпадають у різних мовах. Така лексика отримала назву конотативної. Так, якщо американець скаже своєму колезі з України, що він працює як бобер, навряд чи це буде сприйнято як комплімент через різницю в емоційному ставленні до цих тварин в обох країнах. Ще одним прикладом конотативної лексики може слугувати тлумачення діловими людьми такого терміну як чорний лицар. В українській свідомості лицар асоціюється з чимось благородним, шляхетним, для американського ж бізнесмена black knight – це людина або компанія, яка намагається купити іншу компанію всупереч бажанню її власників.

Крім того, лексика з національно-культурним компонентом може бути представлена ще і фразеологізмами, яких також не слід уникати у навчанні професійного іншомовного спілкування. Незнання і некоректне розуміння фразеологізмів, як, наприклад, cross your t's (поставити крапки над „і”), that is a horse of another colour (це зовсім інша справа), to buy a pig in a poke (купувати kota в мішку), to make a mountain out of a molehill (робити з мухи слона), та ін., може створити певні перешкоди у ситуаціях міжкультурного спілкування.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, культурологічне спрямування змісту навчання професійного іншомовного спілкування відтворює взаємозв'язок мови і культури і вимагає включення культурологічних предметів і явищ в усі компоненти змісту навчання іноземних мов. Культурологічна спрямованість занять, насичення змісту навчальної роботи інформацією про історію, побут і культуру народу – носія мови, що вивчається, сприяє підвищенню особистої зацікавленості студентів комунікативною навчальною діяльністю і на цій основі підвищенню її результативності.

тощо; зберігають контакт між співрозмовниками і регулюють потік мовлення; замінюють окреме слово або фразу [3, с. 87]. Наприклад, якщо британський діловий партнер мовчить під час переговорів, це не обов'язково означає згоду, як це прийнято в Україні. Це може просто означати очікування. Якщо японський колега киває головою, слухаючи вас, це не означає, що він погоджується з вами, а говорить про те, що він стежить за вашою думкою.

І.С. Баженова досліджує соматичну мову або мову тіла і класифікує її на комунікативні рухи, психофізіологічні симптоми емоційного стану та некомунікативні рухи [1, с. 17]. Під час навчання професійного іншомовного спілкування уваги вимагає навчання культурологічних комунікативних рухів, особливо кінем, які не співпадають у виконанні чи змісті в різних комунікативних ситуаціях. Прикладом може слугувати манера рахувати на пальцях, українці зазвичай рахують загинаючи пальці всередину долоні, в той час як американці чи англійці рахують розгинаючи пальці зовні.

2. Знання реалій включають уяву про предмет або явище, характерне для історії, культури, побуту, устрою життя конкретної культурної і мовної спільноти. Словом „реалія” позначають, головним чином в філологічних текстах, предмети матеріальної культури, які виступають основними для номінаційного значення слова. З іншого боку, в перекладознавстві, лінгвокраїнознавстві терміном „реалія” позначають здебільшого слова, які називають такі предмети і поняття. Але якщо мовні засоби вже достатньо вивчені та розподілені за етапами навчання залежно від цільових установок, то культурологічні фонові знання ще не достатньо досліджені та описані. Одна з головних труднощів їх добору – це визначення меж, тобто, що зараховувати до фонових знань. Адже не всі знання про культуру країни належать до культурологічних фонових знань, а лише ті, що актуальні для працівників певної сфери, і маловідомі іноземцям. Наприклад, діловим людям у Великобританії безумовно відомо, що **plc** в назві компанії свідчить про те, що це Public Limited Company – відкрита компанія з обмеженою відповідальністю (що відповідає нашому терміну „Відкрите акціонерне товариство”), а **Ltd** – це Private Limited Company – приватна компанія з обмеженою відповідальністю. Кожен англієць чи американець знає, який тип готелю належить до **B&B** і що означає **starter** у Великобританії і **appetizer** у США (перша страва), що **Diners Club** і **Midland Gold** – це види кредитних карток, що **Selfridge's** – це найбільший універмаг в Лондоні, а в **Marks and Spencers** можна купити дешевий одяг.

Фонові знання, як ілюструють наведені приклади, реалізуються, насамперед, в лексичі, оскільки саме лексика як першоелемент спілкування відтворює дійсність та швидко реагує на всі зміни суспільного життя. Окрім концептуального ядра, у склад лексичного значення слова входять так названі конотації – додаткові значення: емоційні, експресивні, стилістичні добавки до основного значення,

Межкультурне образование – это процесс, в котором необходимо хорошо познать себя и место, откуда происходит учащийся ребенок до того, как он начал пытаться понимать других. Это процесс, представляющий собой вызов, так как он касается очень глубоких убеждений о том, что хорошо, а что – плохо, касается также способов упорядочения мира и жизни ребенка, то есть является исходной точкой мирного сосуществования [1, с. 33]. В межкультурном образовании оспаривается то, что дети принимают как бесспорный факт; таким образом этот процесс бросает вызов собственному «я» учащихся детей, но он может также стать их образом жизни и путем, ведущим к обогащению этого собственного «я». Поэтому главной проблемой в обучении межкультурной коммуникации является, по нашему мнению, ответ на вопрос, что является причиной ксенофобии, что приводит к ее росту, а что – к ее элиминации. Ксенофобия (от греч. *ksenos* – чужой, *phobos* – страх), как известно, основана на стереотипах и предубеждениях, а ее источником является чувство угрозы и страх, вызванный «иным». Порочный круг, в который попадают одержимые ксенофобией, – это страх перед «иным», которое он не знает, и нежелание познать его из-за страха перед ним.

Одним из существенных условий появления интеркультурного общества являются изменения в сфере менталитета. Е. Никиторович перечисляет изменения в сфере жизненных позиций, в сфере умений, в сфере сознания. В сфере **жизненных позиций** речь идет о выработке умения сдерживать себя в реакции на различия, а также толерантности, уважения, восприимчивости к иным культурам и их ценностям, эмпатии, открытости и содействия мирным отношениям, неприязни дискриминации, враждебности, расизма, избавления от чувства культурного превосходства, национализма, предрассудков, негативных стереотипов и т.п. В **сфере умений** важным есть восприятие, распознавание и понимание культурных различий, а также собственного достоинства и ценности в коммуникации с иными людьми; в **сфере сознания** – равноправие всех культур, независимость, самоидентификация, общественные, культурные, национальные и транснациональные связи. [4, с. 284].

Перед обучением межкультурной коммуникации стоит задача подготовки общества к встрече с «культурно чужим», но это также задача, состоящая в подготовке того «чужого» к встрече с новой для него культурной действительностью.

Межкультурное образование ставит перед собой прежде всего такие цели, как: формирование открытых отношений к иному, принятие существующих различий, представление культурных различий в контексте ценностей, поиск сфер для благоприятной коммуникации, создание межкультурного диалога, уважение к иному, а также создание собственного «я» путем контакта с «культурно чужим». По-

нимаемое таким образом образование может и должно проходить **на высоких уровнях обучения**, должно быть также адресовано разным полчателам и может принимать разные формы. Предпосылки этого образования должны **постоянно учитываться в программах обучения**, реализуемых начиная с начальных уровней образовательной системы. Однако пока мы находимся в начале этого пути, поэтому действия в этой области предпринимаются часто неформальными группами и волонтерами. Ценной является инициатива волонтеров, помогающих беженцам, в Белостоке. Они создали проект, содействующий процессу интеграции польских и чеченских детей *Ku wzbogacającej różnorodności (К обогащающей разнородности)* (проект на сайте <http://roznorodnosc.uwb.edu.pl>), главным элементом которого была практика межкультурного общения. Ценной является также программа, проводимая уже четыре раза, из области антидискриминационного образования, а также проекты, реализуемые Фондом межкультурного образования. Программа межкультурного образования реализуется также на факультете Педагогике и психологии Белостокского университета в рамках предмета межкультурное образование [4, с. 286-287]. Все это – действия, направленные к разным адресатам, то есть, как к иммигрантам и представителям национальных меньшинств, представителей коренных этнических культур как меньшинств в стране, так и к лицам, являющимся жителями Польши, принадлежащим к большинству, с целью понимания чужой культуры.

В связи с вышесказанным, существует необходимость подготовки в этой области студентов не только как будущих учителей дошкольного и начального школьного образования, но также и тех, кто будет работать со взрослыми людьми. Межкультурное образование должно быть адресовано всем людям. Оно не должно быть ориентировано только на детей и молодежь, но также учитывать взрослых и пожилых людей. Таким образом, проблематика межкультурного образования должна рассматриваться более широко, чем в настоящее время.

Учитель должен быть готовым к встрече с проблемами, с которыми дети приходят в школу, например, со страхом перед доминанцией или дискриминацией, а также заботиться о сохранении культуры и религии ребенка. Он обязан обладать компетенциями межкультурной коммуникации. Польская интеркультурная политика, однако, не содействует ассимиляции эмигрантов и акклиматизации детей в школах. Часто забывают о языковом барьере и о раздвоенной самоидентификации ребенка. Вызовом для учителей в ближайшие годы будет приобретение соответствующих компетенций для того, чтобы выполнить задачу педагога в изменяющейся окружающей среде. В проходящих исследованиях учителей делается попытка определения черт учителя и принципов его деятельности в поликультурной среде, так как ведет-

лах та продовжують їх поповнювати та удосконалювати у вищих навчальних закладах у курсі гуманітарних дисциплін.

На нашу думку, особливої уваги під час навчання іншомовного спілкування заслуговують фонові знання (з англ. background knowledge). Г.Д. Томахін за сферою розповсюдження поділяє їх на: 1) загальнолюдські знання; 2) регіональні відомості; 3) відомості, знайомі для членів певної етнічної і мовної спільноти; 4) відомості, знайомі лише членам локально або соціально замкнутої групи – в мовному плані це відповідає територіальним і соціальним діалектам; 5) відомості, знайомі лише членам певного мікроколективу [4, с. 84]. У процесі спілкування, безперечно, присутні всі типи фонових знань. Фонові знання третього типу найбільше пов'язані з національною культурою і представляють інтерес для висвітлення їх у процесі навчання професійного іншомовного спілкування. Наявність фонових знань загальнолюдського та регіонального характеру дають змогу учасникам комунікації певною мірою розуміти одне одного, але лише володіння культурологічними фоновими знаннями дозволяє їм досягати повного взаєморозуміння в діалозі культур. Саме тому навчання культурологічних фонових знань повинно бути невід'ємною частиною змісту навчання іншомовного спілкування. Ці фонові знання включають: 1) знання загальноприйнятих в країні норм поведінки (етикету) або комунікативних моделей поведінки; 2) знання культурних реалій. Розглянемо їх детальніше.

1. Знання загальноприйнятих в країні норм поведінки. Неволодіння комунікативними моделями поведінки може привести до непорозуміння і культурного шоку. Прикладом може слугувати потискання руки, яке дуже популярне у Франції, Німеччині чи Україні, але не у Великій Британії чи Японії. Лише у випадку, коли двох бізнесменів офіційно представляють одне одному у Великій Британії, вони можуть потиснути руку.

Комунікативні моделі поведінки можуть бути вербальними, невербальними та змішаними. До професійно орієнтованих вербальних моделей належать: форми звернення до колег та партнерів; норми поведінки під час влаштування на роботу; норми заповнення анкет та написання автобіографій; етикет телефонної розмови; правила написання ділового листа тощо.

Моделі невербальної поведінки включають: паралінгвістичні (інтонація, паузи, дикція, темп, гучність та ін.); екстралінгвістичні (різні шуми, сміх, плач тощо); кінестетичні (жести, міміка, контакт очей); проксемастичні (пози, рухи тіла, дистанція, тобто просторо-часова організація спілкування). Невербальні засоби спілкування є не менш важливими, ніж вербальні і виконують такі функції: акцентують ту або іншу частину вербального повідомлення; передбачають те, що буде передано вербально; виражають значення, що суперечить змісту висловлювання; заповнюють або пояснюють паузи, виражаючи намір продовжити своє висловлювання, пошук слова

The article touches upon the problem of culturological background knowledge formation in the process of professional foreign language learning based on culturological approach.

Key words: professional foreign language communication, culturological approach, background knowledge.

Постановка проблеми у загальному викладі та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Кожна людина належить до певної національної культури, яка містить в собі національні традиції, мову, історію, літературу. Економічні, культурні та наукові контакти країн і їх народів роблять актуальними теми, пов'язані з дослідженням міжкультурних комунікацій, співвідношенням мов і культур. Останнім часом серед науковців досить часто звучить думка про необхідність нової концепції навчання, яка поєднувала б усі форми залежності мови від культурних чинників і могла б сприяти комплексному використанню в системі професійної підготовки фахівців різного профілю. На нашу думку, досягти цього можна за умов використання культурологічного підходу до навчання професійного іншомовного спілкування. При цьому культурологічні матеріали мають сприяти ефективності мовних і мовленнєвих дій у повсякденному житті та розумінню феноменів повсякденності. У засвоєнні культурологічних знань вбачається необхідна умова адекватного вживання 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. Вагомий внесок у висвітлення сутності фонових знань вносять праці вітчизняних і зарубіжних науковців О.С. Ахманової, І.С. Баженової, М. Бореллі, Є.М. Верещагіна, О. Карпюк, В.Г. Костомарова, О.В. Мілосердової, Ю.А. Сококіна, Г.Д. Томахіна тощо. Незважаючи на значну кількість досліджень, проблема формування культурологічних фонових знань студентів вищих навчальних закладів ще не знайшла необхідного відображення в теорії і практиці навчання професійного іншомовного спілкування.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Метою статті є дослідження процесу формування культурологічних фонових знань з урахуванням основних положень культурологічного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Важливим елементом змісту навчання є знання. До культурологічних знань належать енциклопедичні та фонові знання. Прийнято вважати, що енциклопедичні знання включають активне ознайомлення з культурною картиною світу як певної системної цілісності, а також наявність досвіду вивчення динаміки ціннісних орієнтацій країн, які порівнюються. Як правило, ці знання отримують ще під час навчання у загальноосвітніх шко-

ся поиск модели учителя нового типа, то есть проводника и переводчика. И речь не идет о подготовке учителя, знающего иные культуры и языки, но об учителе, который умеет выработать позиции и умения общения учащихся с представителями иных культур.

Literatura

1. *Uczenie się międzykulturowe*, Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg 2000, wyd. polskie: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2002.
2. M. Taylor, „Každy inny – Wszyscy równi” – *rzecz o edukacji międzykulturowej*. w: *Edukacja w świecie współczesnym*, pod red. R. Lepperta, Kraków 2000.
3. J. Nikitorowicz, *Wspólnoty i migracje w społeczeństwach wielokulturowych*, w: *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, pod red. J. Nikitorowicza, J. Muszyńskiej, M. Sobeckiego, Białystok 2009.
4. J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
5. P. P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*. Pojęcia – literatura – adresy, Kraków 2008.

Левшина Н.

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

УДК 374.7

ОСОБЛИВОСТІ ЕТАПІВ РОЗВИТКУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті охарактеризовані особливості етапів становлення і розвитку порівняльної педагогіки та її методологічних основ.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, розвиток, методологічні основи.

Левшина Н.

- аспірантка кафедри педагогіки Горловського інституту іноземних мов ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ОСОБЕННОСТИ ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье охарактеризованы особенности этапов становления и развития сравнительной педагогики и ее методологических основ.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, развитие, методологические основы.

Lyevshyna N.

- post-graduate student of pedagogical department of Horlivka Institute of Foreign Languages of Donbas State Pedagogical University

PECULIARITIES OF COMPARATIVE EDUCATION STAGES OF DEVELOPMENT

The article described features of the stages of formation and development of comparative pedagogy and its methodological foundations.

Keywords: *comparative pedagogy, development, methodological foundations.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Сьогодні надзвичайно важливого значення набувають проблеми виховання підростаючого покоління. Зміни в життєдіяльності українського суспільства, переоцінка старих ціннісних орієнтирів та утвердження нових аксіологічних засад життя і діяльності країни обумовлює необхідність оновлення, модернізації освітньої сфери, оскільки саме від її якості вирішальною мірою залежить успіх процесу реформування економіки і культури, науки й освіти. Результативність вирішення завдань реформування основ функціонування українського соціуму цілком залежить від кожного громадянина, кожної особистості, рівня освіченості і вихованості кожної людини і суспільства у цілому. На реалізацію цієї ідеї спрямовано Закон про освіту, який мету освіти вбачає у «всебічному розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвитку її талантів, розумових і фізичних здібностей, вихованні високих моральних якостей, формуванні громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагаченні на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищенні освітнього рівня народу, забезпеченні народного господарства кваліфікованими фахівцями» [3, с. 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення означеної проблеми та на які спирається автор. Такий фахівець, як зазначає В. Скотний, має бути спеціалістом «широкої і глибокої культури, в якому органічно поєднані душа і розум» [8, с. 5]. Як зазначає О. Вишневський, «... незалежно від історично сформованих виховних поглядів у найближчому майбутньому нам потрібен буде не мрійник, не емоційна та самозосереджена істота, а практичний ініціативний діяч, господар з міцним характером, вольовий, цілеспрямований, з глибокою вірою у вартості, яким служить» [2, с. 17]. Формування такого фахівця – справа освітянського корпусу країни, обов'язок учителя, завдання професійно-педагогічної діяльності якого визначаються державними документами з питань освіти. Гуманізація і демократизація суспільних процесів позначилися на визначенні Україною стратегічним орієнтиром оновлення освітянської галузі орієнтацію на дитину, її потреби, особливості особистості, права, що є характерною рисою систем освіти багатьох країн світу та, зокрема, Великої Британії.

Це доводять численні педагогічні публікації провідних фахових видань та збірників наукових праць України («Вища освіта України»,

Іванова І.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Черкаського інституту банківської справи УБС НБУ (м. Київ)

УДК 378.14:81'24:130.2

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ФОНОВИХ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розкривається сутність поняття «культурологічні фонові знання». Автор висвітлює проблему формування культурологічних фонових знань студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання професійного іношомовного спілкування на засадах культурологічного підходу. Охарактеризовано два види фонових знань, а саме знання загальноприйнятих в країні норм поведінки (етикету) або комунікативних моделей поведінки та знання культурних реалій.

Ключові слова: *професійне іношомовне спілкування, культурологічний підхід, фонові знання.*

Іванова І.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Черкасского института банковского дела УБД НБУ (г. Киев)

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье раскрывается проблема формирования культурологических фоновых знаний студентов высших учебных заведений в процессе обучения профессиональному иноязычному общению на основе культурологического подхода.

Ключевые слова: *профессиональное иноязычное общение, культурологический подход, фоновые знания.*

Ivanova I.

– candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of Social Sciences and Humanities Department, Cherkasy Institute of Banking of the University of Banking of the National Bank of Ukraine (Kyiv)

CULTUROLOGICAL BACKGROUND KNOWLEDGE FORMATION IN THE CONTEXT OF CULTUROLOGICAL APPROACH TO PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION LEARNING

Висновки із цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Таким чином, електронні конференції дозволяють у широкому колу охочих взяти участь в обговоренні проблем, які викликають їхню зацікавленість, забезпечуючи при цьому можливість одночасної «присутності» відразу на кількох конференціях, не відходячи від свого комп'ютера. В царині освіти електронні конференції дозволяють користувачеві не лише бути в курсі розвитку цікавої для нього проблематики, брати участь в обговоренні проблем певної предметної галузі, а й самому висловлюватися з обговорюваних питань, безпосередньо у процесі інформаційного спілкування знайти односторонніх, колеґ, зацікавлених в обміні інформаційними ресурсами.

Виявлення й опис переваг і недоліків використання інформаційно-комп'ютерних технологій в едукативному процесі має перспективу в плані дослідження особливостей використання інших Інтернет-технологій, зокрема, блогів, вікі, подкастів, електронної пошти, форумів, чатів тощо під час формування професійної компетентності майбутніх філологів.

Література

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя / В. А. Адольф. – Красноярск : КРГУ, 1998. – 310 с.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М. : Академия, 2004. – 788 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Воронина Т. П. Информационное общество: сущность, черты, проблемы / Т. П. Воронина. – М. : Логос, 1998. – 112 с.
5. Зайцева О. Б. Информационная компетентность учителя образовательной области «Технология» // Педагогика. – 2004. – №7. – С. 17–22.
6. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании / И. Г. Захарова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
7. Интернет-технологии в образовании / Р. Н. Абалуев [и др.]. – Тамбов : ТГТУ, 2002. – Ч. 3. – 114 с.
8. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 207 с.
9. Колин К. К. Информационное общество / К. К. Колин. – Челябинск : ЧГАКИ, 2010. – 27 с.
10. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / В. А. Красильникова. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с.
11. Панюкова С. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании / С. В. Панюкова. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 224 с.
12. Развитие профессиональной компетентности в области ИКТ. Базовый учебный курс / М. В. Моисеева [и др.]. – М. : Издательский дом «Обучение-Сервис», 2008. – 256 с.
13. Toffler A. The Third Wave / A. Toffler. – New York : Bantam Books, 1990. – 540 p.

«Гуманітарні науки», «Людина і світ», «Молодь і ринок», «Наука і сучасність», «Наукові записки», «Неперервна професійна освіта», «Освіта України», «Педагогіка», «Педагогіка і психологія», «Педагогіка толерантності», «Педагогічний процес: теорія і практика», «Педагогічні науки», «Рідна школа», «Теоретичні питання освіти та виховання», «Цінності освіти і виховання», «Шлях освіти»), Росії («Вести высшей школы», «Вопросы психологии», «Педагогическая диагностика», «Современная педагогика») й зарубіжжя («British Journal of Educational Studies», «Journal of Further and Higher Education», «Leisure Sciences», «Pastoral Care in Education», «The Curriculum Journal», «The Guardian», «UNESCO Courier», «Youth Theatre Journal») та інші видання.

Проблеми виховання, професійної підготовки фахівців до реалізації його оновлених завдань є предметом численних досліджень, зокрема вони розглядаються у працях: І. Беха, О. Вишневецького, В. Кеміня, В. Ковальчука, О. Сухомлинської та ін.

Дослідженню проблем розвитку, тенденцій становлення і сучасного стану освітніх систем і педагогіки зарубіжних країн, і Великої Британії зокрема, присвятили роботи відомі вітчизняні і російські науковці: Г. Алексєвич, А. Барбаріґа, Б. Вульфсон, О. Джурицький, В. Кларін, І. Костицька, Е. Куликова, В. Кумарін, В. Лапчинська, М. Лещенко, О. Локшина, З. Малькова, Г. Марченко, І. Панченко, А. Парінов, Я. Полякова, Л. Пуховська, К. Салімова, С. Сисоева, І. Соколова, О. Сухомлинська, Г. Терещук, Н. Шкарбан та ін. Реформи вищої педагогічної освіти в Англії наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ століття аналізує в своєму дисертаційному дослідженні А. Парінов, вияву спільного і розбіжного у підготовці вчителів у Західній Європі присвячено монографію та докторську дисертацію Л. Пуховської. Але суттєві зміни в педагогічній освіті Великої Британії, що мають місце у зв'язку з прийняттям Ліссабонської, Сорбонської, Болонської декларацій протягом останнього десятиліття, ще не знайшли свого відображення у вітчизняній науковій літературі. Отже, сьогодні, коли перед національною системою освіти постало питання реалізації Болонських домовленостей, виникає потреба у системно-структурному аналізі модернізації педагогічної освіти у Великій Британії з позицій врахування сучасних соціокультурних тенденцій розвитку людського суспільства в Україні та за рубежом, з огляду на інтеграційні процеси в Європі, що набувають сили.

Формулювання мети статті. Мета пропонованої статті полягає в узагальненні особливостей етапів розвитку порівняльно-педагогічних досліджень та наукових підходів до аналізу педагогічних феноменів, явищ, процесів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Проблеми професійної підготовки

вчителів традиційно знаходять безпосереднє відображення в законодавчих та нормативних актах, які регламентують освітню діяльність у навчальних закладах, окремих звітах, статистичних даних, монографіях, історико-педагогічній літературі, пресі, працях сучасних педагогів та науковців. Протягом тривалого часу розвитку порівняльної педагогіки численні педагогічні проблеми були предметом її дослідження. «Глобалізація сучасного світу актуалізує порівняльно-педагогічні розвідки, які все більше позиціонуються країнами як інструмент досягнення національними освітніми системами міжнародних стандартів якості у контексті конкурентоспроможності», – стверджує О. Локшина [6, с. 5.]. Методологічні засади сучасних порівняльно-педагогічних досліджень в Україні розробляються провідними фахівцями у галузі компаративістики: А. Василюк, Г. Єгоровим, К. Корсаком, Н. Лавриченко, О. Локшиною, Л. Пуховською, А. Сбруєвою, які й визначили етапи розвитку порівняльної педагогіки з урахуванням світового досвіду. Узагальнено наявні періодизації розвитку порівняльної педагогіки та її методологічних засад можна представити у нижче наведеній таблиці 1. «Етапізація розвитку порівняльної педагогіки». (вставити таблицю)

З наведеного унаочнення можна зробити висновок, що не всі дослідники (Дж. Бірідей (George Z.F. Bereday), А. Новоа (Antonio Novoa)), виділяють в окремий етап здобуття перших відомостей з порівняльної педагогіки, які накопичувалися, за твердженням О. Локшиної, переважним чином мандрівниками, що у своїх нотатках відмічали особливості тієї чи іншої національної системи навчання і виховання [6]. А провідним мотивом мандрівників, на переконання Г. Ноа (Harold J. Noah) та М. Екстейна (Max A. Ekstein), перших дослідників-компаративістів, були звичайний інтерес та цікавість [10]. До XIX століття важко виділити будь-які методологічні основи подібних «мандрівних» описів, оскільки тоді їх просто не було, ніхто навіть не замислювався над означеною проблемою. Провідними методами тогочасної компаративістики, яка ще й не оформилася як окрема наукова галузь, були спостереження та подання його результатів в описовому вигляді. Прикладом можуть слугувати нотатки Павла Аллепського про подорож патріарха Макарія з Сирії до Московії у середині ХVIII століття, де йдеться про рівень освіченості населення козацької держави, як автор називає тогочасну Україну.

Наступним етапом розвитку порівняльної педагогіки фахівці вважають період з 1817 року, коли з'явилися «Нариси і попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки» французького дослідника М.А.Ж. Паризького, де вперше й були використані поняття «порівняльна педагогіка», «порівняльне виховання» (О. Джуринський, О. Локшина). На цьому етапі дослідники продовжували застосування описового методу та анкетно-статистичного. XIX століття увійшло

повідомлення учасників (майбутніх філологів, викладачів чи одностумців). У кожній конференції є свій модератор, який стежить за тематикою надісланих повідомлень. Необхідність модерування електронних конференцій обумовлюється, в основному, некоректністю поведінки випадкових учасників конференції. Ці системи рекомендується використовувати у ВНЗ, які не мають прямого доступу до широкосмугових систем зв'язку [11, с. 43].

Мережа Інтернет надає й інші можливості, наприклад, в режимі USENET – групи новин (*news groups*). На відміну від списків розсилання, прийнятих в електронній пошті, групи новин працюють в режимі реального часу: учасники читають повідомлення, надіслані до групи іншими учасниками, надсилають туди само свої відповіді, обговорюють проблеми, але все це відбувається «зараз і відразу», не вимагаючи часу для розсилання листів [10, с. 113].

Такі конференції дозволяють декільком учасникам спілкуватися один із одним через комп'ютерні термінали, однак не в режимі реального часу. Вони схожі на електронну пошту, оскільки вхідні повідомлення зберігаються в комп'ютері й користувач може прочитувати їх і відповідати на них пізніше. Протягом певного періоду часу учасники надсилають повідомлення, читають повідомлення інших учасників, відправляють свої відгуки [7, с. 24].

Електронні конференції можна використовувати при проведенні навчально-дослідних проектів і з метою розвитку навичок спілкування в ході спільної роботи майбутніх філологів кількох ВНЗ. Окрім того, участь у тематичних електронних конференціях мережі Інтернет є надзвичайно плідною для самоосвіти викладачів і майбутніх філологів.

Саме цей режим отримує найбільше поширення завдяки тому, що для його проведення не потрібно задіювати великі ресурси пам'яті й широкосмуговий доступ до Інтернету. Викладачеві слід звернути увагу на те, що під час роботи над проектом кожен із учасників має брати участь в обговоренні досліджуваних проблем, висловлюватися з дискусійних питань, обмінюватися інформаційними ресурсами. Спілкування в асинхронному режимі відбувається повільніше за комунікацію в режимі відеоконференції. Асинхронні засоби зв'язку вимагають більше часу для виявлення та коригування непорозуміння, які виникають [11, с. 52].

Електронні конференції використовуються у викладанні навчальних курсів, консультуванні студентів, інформаційному обміні [7, с. 24]. Такі конференції також можуть бути організовані й у межах локальної мережі окремого навчального закладу для проведення семінарів, тривалих за часом дискусій тощо. Асинхронний режим роботи майбутніх філологів сприяє рефлексії і, відповідно, продуманості запитань і відповідей, а можливості використання файлів будь-якого типу (графіка, звук, анімація) роблять такі віртуальні семінари доволі ефективними [6, с. 41].

при проведенні освітніх міжнародних телекомунікаційних проектів або дистанційних курсів, орієнтованих на роботу з іншомовними неадаптованими ресурсами [12, с. 164-165].

Для керування електронними конференціями, котрі проводяться в межах освітнього процесу, розроблено спеціальні програми, наприклад: *FirstClass*, *Lotus Notes*, *CoSy* тощо. Вони дозволяють структурувати надіслані на конференцію відгуки учасників і ведучих конференції, відстежувати хід дискусії й активність участі кожного майбутнього філолога, поєднувати спільногрупові дискусії із приватним (закритим від сторонніх) діалогом, обговоренням усередині малої групи. Такі конференції є дуже зручними в умовах сучасного дистанційного навчання з економічної та організаційної точок зору: вони не вимагають додаткових витрат на обладнання, організацію спеціального приміщення для збору учасників тощо.

Успіх проведення електронних конференцій багато в чому визначається відповідними навичками координатора (ведучого, модератора). Ведучий такої телеконференції офіційно «відкриває» її, виконавши низку дій [12, с. 165]:

а) визначивши мету, завдання, терміни проведення конференції;

б) склавши списки учасників (списки розсилання) й / або намітивши цільову аудиторію, для котрої цю конференцію призначено;

в) встановивши правила поведінки учасників (хто, які повідомлення може надсилати, коли, в якій формі, що вітається, що відкидається й чому тощо);

г) написавши перше ввідне повідомлення, в якому підсумовується все вищесказане й задається тон усій телеконференції.

Для підвищення активності учасників електронної конференції, як правило, рекомендується публікувати статті, в першу чергу, експертів у цій галузі, «провокаційні» матеріали або заздалегідь підготовлені огляди, котрі введуть учасників у курс справи.

Електронні (комп'ютерні мережеві) конференції часто називають Інтернет-трансляцією. Вони дозволяють отримувати на моніторі комп'ютера користувача не лише тексти повідомлень, надісланих учасниками конференції, які знаходяться на різних відстанях один від одного, а й інші види інформації – графічну, аудіо-, відео- й інше апаратне оснащення робочих місць таке саме, як і в режимі електронної пошти. Програмне забезпечення залежить від режиму використання електронної конференції [10, с. 113].

Зазначені конференції забезпечують інформаційну взаємодію користувачів Інтернету. Для цього користувачеві необхідно увійти в Інтернет і набрати адресу конференції, надіслати повідомлення у письмовому вигляді по електронній пошті, прочитати у зручний час

в історію як період «започинень» (Дж. Бірідей (George Z.F. Bereday), А. Сбруєва, А. Новоа, Н. Лавриченко), тобто вивчення освітянського досвіду інших здійснювалося з метою запозичення його позитивних аспектів і в той же час відбувалися пошуки методологічних засад порівняльно-педагогічних досліджень.

На зламі XIX-XX століть розпочинаються власне порівняльно-педагогічні дослідження (А. Сбруєва, О. Локшина). Так, для першої половини XX століття видатною постаттю серед компаративістів була фігура М. Седлера, який обстоював необхідність аналізу розбіжностей освітніх систем на соціальному та історичному тлі розвитку тієї чи іншої країни. В цей час формується гуманістична парадигма в науці та історико-гуманістичний підхід до аналізу освітніх феноменів. Серед науковців формується переконання у неможливості об'єктивного аналізу певного педагогічного явища або феномену без урахування соціокультурних, економічних, історичних, політичних чинників життєдіяльності певного етносу. У першій половині XX століття склався й алгоритм порівняльно-педагогічного дослідження Дж. Бірідея: розуміння та пояснення специфічних освітніх феноменів, аналіз та вияв загальних сил, що визначають сутність системи освіти; а також індуктивний підхід, сутність якого полягала у виборі проблеми дослідження, збиранні та впорядкуванні даних, їхня інтерпретація, виборі аспектів і критеріїв для порівняння, у формуванні гіпотези, її перевірці та в узагальнених висновках [9]. Г. Ноа (Harold J. Noah) та М. Екстейн (Max A. Ekstein) переконують, що протягом першої половини XX століття відбувалися пошуки факторів та чинників, які формують національні системи освіти [10].

А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець, аналізуючи здобутки європейських компаративістів, роблять висновок про те, що гіпотетично-дедуктивний метод Б. Холмза полягає у виборі проблеми, її аналізі, розробці варіантів рішення проблеми, визначенні чинників, які впливають на систему освіти, перевірці варіантів рішення проблеми у різних контекстах [1, с. 16]. А от Д. Маттео вважає, що до здобутків Б. Холмза можна віднести його проблемний метод, сутність якого він вбачав в аналізі педагогічних проблем на основі їх постановки та розв'язання в різних країнах. І саме цей метод певний час виступав основою прогнозування освітньої політики тієї чи іншої країни [11].

А. Сбруєва, один з провідних фахівців української компаративістики, виділяє окремим етапом період 1950-1970 рр. як час активізації порівняльно-педагогічних досліджень [7], що обумовлювалося соціокультурними умовами життєдіяльності людства: закінченням другої світової війни, пошквалюванням міграційних процесів в Європі та світі, посиленням міжнародних контактів, глобалізацією екологічної кризи, кризою освітніх систем провідних країн світу, необхідністю реформування національних систем освіти тощо. О. Локшина, керівник

лабораторії порівняльної педагогіки НАПН України, зауважує, що означений період характеризується застосуванням наукового методу у порівняльно-педагогічних дослідженнях, точних дослідницьких технологій, що сприяло реалізації прогностичної функції компаративістики [6]. З середини 1970-х рр., за даними доктора О. Локшиної, у порівняльній педагогіці все ширше застосовують методологію суспільних наук, зокрема, структурний функціоналізм. В цей же час актуалізуються дослідження національних систем професійної підготовки педагогічних кадрів. З 1990-х рр. набуває поширення теорія людського капіталу як підгрунтя порівняльно-педагогічних досліджень, впливовими міжнародними організаціями (економічними й освітніми) освіта розглядається як важливий ресурс економіки, і саме ці позиції визначають напрямки порівняльно-педагогічних досліджень.

Сучасний етап розвитку компаративістики В. Міттер називає полівимірним періодом, особливості якого визначаються глобалізацією, кроснаціональними дослідженнями, практичною зорієнтованістю порівняльно-педагогічних досліджень [12]. До арсеналу методів порівняльно-педагогічних досліджень компаративісти сьогодні відносять: аналіз першоджерел, аналітику, монографічні дослідження, інтерв'ю, опитувальники, спостереження, контент-аналіз текстів, статистичні методи тощо. Головну ідею компаративістики сучасності влучно сформулювала О. Локшина: «Застосування системного підходу до оцінювання зарубіжного педагогічного досвіду спрямовує процес дослідження у формат цілісного вивчення систем в освіті / регіонів у єдності внутрішніх зв'язків» [6, с. 13]. Полівимірність сучасного етапу розвитку компаративістики передбачає розгляд освітнього феномену в історико-соціально-економіко-культурному контексті з урахуванням його філософсько-теоретичного підгрунтя та посилення практичної зорієнтованості порівняльно-педагогічних досліджень. Полівимірність обумовлює єдність описової, порівняльної та прогностичної функцій порівняльної педагогіки з передуманням останньої для визначення провідних тенденцій розвитку освітніх феноменів [5]. Полівимірність втілюється і в тому, що сьогодні саме «тенденція» перетворюється на своєрідну «одиницю виміру» в порівняльно-педагогічних дослідженнях, оскільки «тенденція» (з лат. «спрямованість розвитку якість явища або процесу»), – зазначає Н. Лавриченко, – форма визначення закономірностей, які не мають іншої реальності крім тенденції, крім наближення до чогось у тенденції» [4].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Таким чином, сучасні порівняльно-педагогічні дослідження мають здійснюватися на основі принципів цілісності і міждисциплінарності з урахуванням широкого історико-

ку та власне друк журнального варіанту наукової конференції займає від одного до декількох місяців;

3) обсяг електронної доповіді може бути дещо більшим за тези, які прийнято подавати у друковану збірку матеріалів конференцій. За допомогою різних схем і графіків, які можна включити в доповідь, забезпечується її більша наочність і зрозумілість;

4) до обговорення будь-якої доповіді має доступ (і можливості) велика кількість фахівців. Це є важливим як для доповідача, так і для науки в цілому.

Водночас головна перевага таких конференцій полягає також у тому, що вони не вимагають присутності всіх учасників в один і той самий час (а це дуже зручно в тому випадку, якщо учасники конференції знаходяться в різних часових поясах або не можуть перебувати за комп'ютером у визначений для конференції час). Електронні конференції зручні також для тих користувачів, кому потрібно більше часу на обдумування своїх виступів, хто хоче додатково попрацювати над відповіддю, проблемою, піднятою в межах конференції, або для кого мова спілкування на конференції не є рідною (як правило, в цих випадках на підготовку відповіді або репліки потрібно набагато більше часу).

В Інтернеті зазначені конференції поділяються на два основні види, залежно від технології поширення [12, с. 164]:

- 1) списки розсилання (*discussion lists*);
- 2) групи новин (*news groups*, або групи *USENET*).

Спосіб організації більшості електронних конференцій є доволі демократичним: як правило, організаторами такої конференції є звичайні користувачі Інтернету, котрі мають нагальну потребу оперативного обмінюватися інформацією з колегами.

Списки розсилання є різновидом електронної пошти. Вони уможливають надсилання електронного повідомлення одночасно декільком (багатьом) адресатам за заздалегідь укладеним адресним переліком. Водночас списки розсилання є зручними при організації роботи порівняно невеликої групи користувачів (академічної групи, малої групи, двох-трьох співавторів створюваної статті тощо). Їх можна сформулювати як за допомогою традиційних офісних програм (наприклад, у *MS Outlook 2000*), так і за допомогою спеціальних програм типу *Listserve*, *Majordomo*, *Listproc*. Як правило, такі списки розсилання ведуться (модеруються) адміністратором (викладачем курсу, координатором) того сервера, на якому вони створюються, що захищає інформацію, котра циркулює в них, від несанкціонованого доступу.

Групи новин, на відміну від списків розсилання, створюються на серверах провайдерів Інтернету й є загальнодоступними і, як правило, немодерованими. Вони призначені для спілкування багатьох із багатьма й тому надзвичайно поширеними в Інтернеті. Найбільші конференції, які належать до цього типу, входять до спільноти *USENET*. Групи новин є зручними для використання як додаткове джерело інформації

Зазначені два напрями й утворюють основу комп'ютеризації навчання як соціального процесу [9, с. 9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проведений аналіз наукової літератури свідчить про те, що у вітчизняній педагогіці практично відсутні дослідження, в яких розкрито потенційні можливості використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівця. Безперечно цінність для визначення сутності та змісту ІКТ-компетентності становлять роботи В. А. Адольфа [1], О. Б. Зайцевої [5], І. Ф. Ісаєва [8] й ін. Аналіз теоретичних досліджень і практичного досвіду сучасної педагогічної діяльності показує, що, незважаючи на пильну увагу до підвищення якості професійної підготовки студентів, проблема використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівців залишається недостатньо вивченою.

Сутність процесу інформатизації, який набув значного поширення в царині освіти і значною мірою впливає на динаміку розвитку сучасного суспільства, розкрито в роботах як вітчизняних (А. А. Вербицький [3], Т. П. Вороніна [4], К. К. Колін [9] й ін.), так і зарубіжних вчених (Д. Белл [2], А. Тоффлер [13] й ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). За мету статті поставлено завдання дослідити, як відбувається в едукативному процесі формування професійної компетентності майбутніх філологів за допомогою використання такої Інтернет-технології, як телеконференція.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Електронні конференції репрезентують асинхронну комунікацію і як й електронна пошта можуть використовуватися для плідної співпраці майбутніх філологів і викладачів. Електронним засобом спілкування тут також є електронна пошта чи структурований форум, у відповідних рубриках якого можна письмово викласти свою думку, задати питання та прочитати репліки інших учасників конференції. Участь у тематичних електронних конференціях мережі Інтернет є надзвичайно плідною для самоосвіти викладачів і майбутніх філологів.

В електронному способі проведення конференцій виокремлюємо такі переваги:

1) із матеріалами електронних конференцій (а вони викладаються на сайт або на інший авторитетний ресурс) може ознайомитися велика кількість зацікавлених людей. Це підвищує ефективність доповіді, оскільки у стандартному журнальному варіанті її доступність є набагато нижчою;

2) сама електронна публікація доповіді відбувається протягом декількох хвилин. Час її перевірки експертами до уваги не береться, проте й тут час скоротився до мінімуму. Натомість підготовка до дру-

соціально-економіко-культурного контексту, тобто цілісність і міждисциплінарність виступають методологічною основою компаративістики. Використання «тенденції» як предмету дослідження порівняльної педагогіки посилює її прогностичну функцію, що передбачає формулювання чітких практико орієнтованих рекомендацій щодо вдосконалення вітчизняної освітньої системи.

Література

1. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. – Ніжин : Ред.-видав. Відділ НДПУ, 2002. – 119 с.
2. Вишневський О. Сучасне українське виховання : [пед. нариси] / Омелян Вишневський. – Львів : Львівський обл. наук.-метод. ін-т освіти, 1996. – 238 с.
3. Закон України про освіту [Верховна Рада України / Офіц. вид.]. – К. : Парламентське вид-во, 1999. – 32 с. – (Закон України).
4. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Наталія Лавриченко // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 17-23.
5. Локшина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 3/4. – С. 6-15.
6. Локшина О. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки / О. Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 2 (8). – С. 5-14.
7. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А. А. Сбруєва. – Суми : СДПУ, 1999. – 300 с.
8. Скотний В. Інтелектуалізм та інтелігентність в освіті: тотожність чи дуалізм? / Валерій Скотний // Молодь і ринок. – 2005. – № 2(12). – С. 5-15.
9. Bereday G. Z. F. Comparative Method in Education / George Z. F. Bereday. – N. Y. : Holt Rinehart and Winston, 1964. – 302 p.
10. Noah H. J. Towards a Science of Comparative Education / Noah Harold J., Ekstein Max A. – New York : Macmillan, 1969. – 209 p.
11. Mattheou D. The Changing Educational Context and the Quest for a New Paradigm in Comparative Education / Dimitris Mattheou // International Handbook of Comparative Education. Part One. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. – London – New-York : Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 59-68.
12. Mitter W. Comparative Education in Europe / Wolfgang Mitter // International Handbook of Comparative Education. Part One. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. – London – New-York : Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 87-98.

Мукан Н.

- доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»

Бусько М.

- викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»

УДК 374.71(573.11)

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ З АНГЛІЙСЬКОЇ І ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ ДЛЯ ІМІГРАНТІВ КАНАДИ

У статті досліджується важливість і роль володіння однією із офіційних мов у процесі адаптації іммігрантів до життя у Канаді. Автори аналізують потреби дорослих іммігрантів та особливості навчальних програм з англійської чи французької мов.

Ключові слова: Канада, дорослі іммігранти, навчання дорослих іммігрантів, вивчення мов.

Мукан Н.

- доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Национального университета «Львовская политехника»

Бусько М.

- преподаватель кафедры иностранных языков Национального университета «Львовская политехника»

АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ПРОГРАМ ПО АНГЛИЙСКОМУ И ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКАМ ДЛЯ ИММИГРАНТОВ КАНАДЫ

В статье исследуется важность и роль владения одного из официальных языков в процессе адаптации иммигрантов к жизни в Канаде. Авторы анализируют потребности взрослых иммигрантов и особенности обучающих программ по английскому и французскому языкам.

Ключевые слова: Канада, взрослые иммигранты, обучение взрослых иммигрантов, изучение языков.

Mukan N.

- a Doctor of pedagogical Sciences, Associate Professor, the Head of the Foreign Languages Department of National University "Lvivska Polytechnica"

ния в эдукационном процессе такой Интернет-технологии, как электронная конференция. Кроме того, определены преимущества использования электронных конференций в эдукационном процессе. Также приведена типология электронных конференций и описаны особенности каждого из выделенных их типов.

Ключевые слова: Интернет-технология, электронная конференция, профессиональная компетентность.

Danylyuk S.

- Ph.D. in Linguistics, Associate Professor of Conversational English Department, Educational-Scientific Institute of Foreign Languages, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

SPECIFIC FEATURES OF INTERNET TECHNOLOGY "ELECTRONIC CONFERENCE" USAGE IN THE PROCESS OF FORMATION OF FUTURE PHILOLOGISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE

The paper deals with the highlighting of the formation of future philologists' professional competence in the aspect of the usage of such Internet technology as electronic conference in the educational process. Furthermore, the benefits of using electronic conferences in the educational process are defined. The typology of electronic conferences is offered as well as specific features of each of singled out their types are described.

Key words: Internet technology, electronic conference, professional competence.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливим науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається суттєвий вплив на нього інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які використовуються в усіх сферах людської діяльності. Вони сприяють забезпеченню поширення інформаційних потоків у суспільстві, що має своїм наслідком утворення глобального інформаційного простору. Комп'ютеризація навчання є невід'ємною та важливою частиною цих процесів.

Діапазон використання комп'ютера в едукаційному процесі є досить широким й охоплює ті сфери, які пов'язані безпосередньо з навчанням. Він варіюється від тестування майбутніх філологів, обліку їхньої успішності, ведення характеристик аж до гри. У навчальному процесі комп'ютер може бути як об'єктом вивчення, так і засобом навчання, тобто можливі два напрями комп'ютеризації навчання. У першому випадку засвоєння знань, навичок і вмінь сприяє усвідомленню можливостей комп'ютера, а також його використання при розв'язанні різноманітних завдань, іншими словами, приводить до опанування комп'ютерною грамотністю. У другому випадку комп'ютер є потужним засобом підвищення ефективності навчання.

Література

1. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
2. Гуревич К. М. Индивидуально-психодогические особенности школьников / К. М. Гуревич. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
3. Морозова О. Учителі і учні: мистецтво діалогу / О. Морозова // Психолог. – № 10. – 2007. – С. 17–20.
4. Чирков В. И. Мотивация учебной деятельности / В. И. Чирков – Ярославль : Изд-во Ярославского гос. ун-та, 1991. – 52 с.
5. Heiland H. Motivieren und Interessieren : Probleme der Motivation in der Schule. / H. Heiland. – Obb : Klinkhardt, 1979. – 93 s.

Данилюк С.

– кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

УДК 371.134: 811.1/.2 + 81'24 (045)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЇ «ЕЛЕКТРОННА КОНФЕРЕНЦІЯ» У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Статтю присвячено висвітленню формування професійної компетентності майбутніх філологів в аспекті використання в едукативному процесі такої Інтернет-технології, як електронна конференція. Крім того, визначено переваги використання електронних конференцій в едукативному процесі. Також наведено типологію електронних конференцій й описано особливості кожного із вивчених їхніх типів.

Ключові слова: Інтернет-технологія, електронна конференція, професійна компетентність.

Данилюк С.

– кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійського язика Учебно-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ «ЭЛЕКТРОННАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ

Статья посвящена освещению формирования профессиональной компетентности будущих филологов в аспекте использова-

Busko M.

– a lecturer of the Foreign Languages Department of National University “Lvivska Polytechnica”

THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL PROGRAMMES ON ENGLISH AND FRENCH FOR IMMIGRANTS OF CANADA

The article deals with importance and role of one of the official languages of Canada in the process of adaptation of immigrants to life in Canada. The authors analyze the need of adult immigrants and peculiarities of educational programmes on English and French.

Key words: Canada, adult immigrants, adult immigrant learning, language learning.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Прибувши до іншої країни іммігранти розпочинають нове життя і найважливішим завданням для них є успішна адаптація до умов життєдіяльності суспільства. Однією із вимог Канади, яка є полікультурною й відкритою для імміграції країною, є освоєння однієї із двох офіційних мов, що забезпечить можливість іммігрантам стати повноправними громадянами, працівниками у певній галузі економіки чи бізнесу та сформованими особистостями з відповідними цінностями, що лежать в основі функціонування канадського суспільства. Володіння англійською чи французькою мовою в Канаді є необхідним для формування й розвитку навичок і вмінь як для роботи, так і для життя.

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. Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує, що проблема освіти дорослих, зокрема, вивчення мов дорослими є предметом наукового пошуку вітчизняних учених: С. Архипова, І. Зязюн, А. Литвин, Н. Литвинова, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко тощо. Закордоном різноманітні аспекти освіти дорослих вивчали такі науковці як К. Мієрс, П. де Бруокер, Дж. Хекман, Дж. Майлс, К. Кросс, К. Рубенсон, а зокрема питанням вивчення мов в її умовах – Т. Рісенто, К. Демпсі тощо. Проте навчальні програми для іммігрантів з англійської та французької мов у Канаді не були проаналізовані, що й зумовило вибір теми статті.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою нашого дослідження є вивчення та аналіз особливостей вивчення мов іммігрантами у системі освіти дорослих Канади, що, своєю чергою, сприятиме формуванню стратегії розвитку освіти дорослих в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Оскільки Канада скла-

дається з 10 провінцій та 3 територій, кожна з яких має своє Міністерство та імміграційні служби, що забезпечують освіту дорослих, в тому числі освіту дорослих іммігрантів, то, відповідно, навчання іммігрантів у кожній провінції здійснюється по-різному, хоча і має багато спільних характеристик.

Навчальні програми для дорослих є популярними серед іммігрантів через їхнє усвідомлення факту, що досить часто їхня освіта, отримана в іншій країні є недостатньою, щоб знайти роботу або й іноді зовсім не відповідає вимогам ринку праці даної провінції чи території Канади. Тому, виникає невідкладна потреба в освоєнні мови, що в майбутньому надасть можливість реалізувати їхні цілі.

Передусім, іммігрантів навчають мови. Це один із найважливіших аспектів, які потрібні іммігрантові, щоб легше та швидше пристосуватися до нового середовища. Крім цього, володіння однією із 2 офіційних мов є необхідним атрибутом для отримання громадянства Канади. Також від рівня знання мови залежить добробут громадян, оскільки це є важливим фактором в отриманні добре оплачуваної роботи. Знання мови дозволяє спілкуватися з іншими членами суспільства, що забезпечує можливість уникнути відчуття соціального відокремлення та відчуження.

Проте, навіть якщо іммігрант отримав належний рівень знання мови ще до прибуття в Канаду, не слід нехтувати її вдосконаленням, оскільки роботодавці вимагають вільного володіння мовою, знання професійної термінології, а у повсякденному житті важливим є розуміння та знання таких особливостей мови як сталі фрази, вислови та ідіоми, що використовуються населенням у тій чи іншій провінції Канади. Крім цього, знання мови нерозривно поєднане із знанням культури, традицій, звичаїв представників різних націй, що мешкають в Канаді.

Відповідно до Закону про офіційні мови (англ. – Official Languages Act.) офіційними мовами в Канаді є англійська та французька, які мають однаковий статус та однакові права, привілеї щодо використання в державних та урядових установах. Громадяни мають право спілкуватися та отримувати необхідні послуги будь-якою із офіційних мов. Уряд Канади гарантує дотримання цього закону, а державні установи забезпечують його реалізацію [2]. Тому іммігранту надається можливість самостійно обирати яку з двох мов вивчати. Вибір мови також залежить від провінції, яку обрав іммігрант для подальшого проживання. У кожній провінції та території Канади є як англомовні, так і франкомовні спільноти, але, зазвичай, лише одна становить більшість. Хоча англійська є мовою більшості країни, однак є провінції, у яких але основна частина населення є франкомовною (наприклад, провінція Квебек). Отже, що вибір мови тісно пов'язаний із вибором провінції.

Характер ставлення курсантів різних курсів до навчання професійно-орієнтованого аудіювання (у %)

Ставлення курсантів (190 курсантів)	Курси		
	I-II	III-IV	Сер. значення
негативне	27,1	21,5	24,3
пасивне	46,3	41,9	44,1
позитивно-усвідомлене	14,0	23,4	18,7
позитивно-дієве	10,2	15,6	12,9

Переважає у курсантів пасивного та негативного ставлення до вивчення іноземної мови свідчить про несформованість ціннісного ставлення до іншомовного спілкування, низьку внутрішню мотивацію до оволодіння професійно-орієнтованим аудіюванням та недостатній розвиток пізнавального інтересу.

Аналіз даних табл. 1 дозволяє зробити висновок, що кількість курсантів з негативним ставленням до навчання професійно-орієнтованого аудіювання англійською мовою зменшується від I до IV курсу: I-II курс – 27,1 %, III-IV курс – 21,5%. На жаль, кількість студентів із позитивно-дієвим ставленням до навчання професійно-орієнтованого аудіювання залишається майже незмінною: 12,6 % – I-II курс, 13,2% – III- IV курс. Курсанти пояснюють таку ситуацію переважанням нецікавих текстів, що обумовлює низький рівень інтересу до прослуховування аудіотекстів професійного спрямування, недостатнім використанням активних форм та методів роботи під час вивчення іноземної мови у ВВНЗ та обмеженням можливості застосовувати набуті вміння на практичних заняттях.

Порівнявши відповіді студентів щодо їх ставлення до оволодіння професійно-орієнтованим аудіюванням та значущості умінь іншомовного аудіювання, можна стверджувати, що не існує прямої залежності між самооцінкою значущості умінь професійно-орієнтованого аудіювання та позитивним ставленням до оволодіння даним видом мовленнєвої діяльності. Так, більшість курсантів вважають володіння професійно-орієнтованим аудіюванням важливою і необхідною умовою майбутньої успішної професійної діяльності. Але, на жаль, багато хто з майбутніх офіцерів не бажають докладати власних зусиль для оволодіння уміннями професійно-орієнтованого аудіювання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отримані результати дозволяють говорити про недостатню вмотивованість діяльності курсантів щодо навчання професійно-орієнтованого аудіювання. Тому подальшого висвітлення потребують питання підвищення рівня мотивації курсантів ВВНЗ до вивчення іноземної мови та оволодіння вміннями професійно-орієнтованого аудіювання.

курсантів до оволодіння професійно-орієнтованим аудіюванням наведено нижче:

- Вважаю необхідним докласти усі зусилля для того, щоб навчитись розуміти іншомовне повідомлення при одноразовому прослуховуванні в природному темпі;

- Мені б хотілося навчитись розуміти іншомовне повідомлення при одноразовому прослуховуванні в природному темпі, але це потребує багато часу, якого мені бракує;

- Я буду навчатись розуміти іншомовне повідомлення при одноразовому прослуховуванні тільки якщо з'явиться нагальна необхідність в цьому;

- Я не вважаю за потрібне витратити власні сили і час на розвиток уміння розуміти іншомовне повідомлення при одноразовому прослуховуванні в природному темпі;

За результатами обробки отриманих відповідей було виділено 4 групи курсантів, які характеризуються різним ставленням до діяльності з розвитку вмінь професійно-орієнтованого аудіювання:

- негативне ставлення – переважає зовнішня мотивація діяльності з оволодіння уміннями іншомовного аудіювання – мотиви уникнення неприємностей чи дискомфорту або вузькоособистісні мотиви;

- пасивне ставлення – з'являється внутрішня мотивація діяльності з оволодіння уміннями професійно-орієнтованого аудіювання, але мотиви мають здебільшого результативну спрямованість: орієнтовані на успіх і досягнення результату;

- позитивно-усвідомлене ставлення – у курсантів виникають стійкі внутрішні мотиви досконало володіти уміннями іншомовного аудіювання, проявляється наполегливість у їх формуванні та самовдосконаленні;

- позитивно-дієве ставлення – мотивація характеризується глибоким усвідомленням необхідності вивчення іноземної мови для якісного виконання службових обов'язків, пізнавальною потребою та відповідальністю.

Результати опитування, проведеного з метою виявлення ставлення курсантів різних курсів до навчання професійно-орієнтованого аудіювання, подані в табл. 2.

Аналіз отриманих результатів дозволяє зробити висновок про те, що для переважної більшості курсантів характерне пасивне ставлення до оволодіння уміннями професійно-орієнтованого аудіювання (в середньому 44,1 % для I–IV курсів). Значна група майбутніх офіцерів (24,3%) негативно ставиться до навчання професійно-орієнтованого аудіювання іноземною мовою.

Вивчення мов забезпечується низкою організацій, які пропонують різноманітні програми. Такі програми навчання побудовані на основі індивідуального підходу та спрямовані на забезпечення потреб іммігрантів. Умовно їх можна поділити на дві основні групи: вивчення мови базового рівня та вивчення мови за професійним спрямуванням. Щодо пропозицій вивчення мови базового рівня, то однією із таких програм є «Навчання мови для новоприбулих іммігрантів» (англ. – Language Instruction for Newcomers to Canada). Програма розроблена для навчання тих іммігрантів, які не знають мови взагалі або володіють початковим рівнем знань. Варто зауважити, що такі програми передбачають освоєння як культурних, так і соціальних особливостей життєдіяльності канадського суспільства. Практичний компонент навчальної програми передбачає організацію екскурсій до визначних місць Канади, що спрямована на ознайомлення із культурою та історією країни.

Окрім вчителів англійської чи французької мови у проведенні занять із іммігрантами беруть активну участь фахівці соціальної, медичної, юридичної галузей, що ознайомлюють їх із можливостями забезпечення їхніх повсякденних та професійних потреб. «Ця програма забезпечує базове навчання однієї із офіційних мов для дорослих іммігрантів, що мають статус постійного жителя (англ. – permanent resident), щоб полегшити їхню соціальну, культурну та економічну інтеграцію в суспільство Канади. Завдяки цій програмі формуються й розвиваються навички і вміння усного та писемного мовлення іммігрантів, що сприяє кращому функціонуванню у канадському суспільстві розвитку економіки країни» [1, с. 1].

Проте, ця програма діє не на всій території Канади. У провінціях Британська Колумбія, Манітоба і Квебек іммігрантам запропоновано схожі програми. Наприклад, у провінції Британська Колумбія є навчальна програма «Вивчення англійської мови для дорослих» (англ. – English Language Services for Adults). Існують також відмінності щодо організації навчання, яке передбачає поділ на рівні: у провінції Альберта пропонується 4 рівні, а в інших провінціях – 5.

Незважаючи на те, що програма є безкоштовною для іммігрантів, існує низка причин, які перешкоджають їх залученню до цієї програми: в рамках програми не завжди передбачено догляд за дітьми, недостатня кількість мовних шкіл, очікування в черзі на навчання, що може тривати аж до року, та неможливість відвідувати уроки через зайнятість на роботі [3].

У Канаді є ще кілька програм, спрямованих на вивчення однієї із офіційних мов – це програми «Англійська як друга мова» (англ. – English as a Second Language – ESL) та «Французька як друга мова» (англ. – French as a Second Language – FSL) чи програма «Англійська

як додаткова мова» (англ. – English as an Additional Language), як у провінції Манітоба.

Відповідно до програми «Англійська як друга мова» пропонується освоєння мови з урахуванням рівня попередньої підготовки слухачів. Різновидами цієї програми є освоєння другої мови за певним спрямуванням: ділова англійська (англ. – Business English), розмовна англійська (англ. – Conversational English), англійська для використання на робочому місці (англ. – English for the workplace), англійська професійного спрямування – медицина, право, освіта (англ. – English for Specific Purposes), підготовка до навчання в університеті, підготовка до здачі тесту на знання мови (англ. – Language Test), інтегровані програми (читання, письмо, аудіо сприйняття та розмовна мова), програми підготовки вчителів (англ. – Teacher Training Programs). Щодо рівнів, то більшість цих програм у Канаді пропонують курси різних рівнів складності: початковий (англ. – beginner), середній (англ. – intermediate) та вищий (англ. – advanced). Мовні курси проводяться як за допомогою Інтернет-мережі, так і в умовах канадських коледжів, університетів, загальноосвітніх та незалежних мовних шкіл. Завершення навчання за такими програмами надає право на отримання сертифікату [5]. Отже, іммігрант має можливість обрати саме ту програму, яка відповідає його рівню підготовки та визначеним цілям.

Щодо програми «Французька як друга мова» (англ. – French as a Second Language), то її структура є аналогічною до структури програми «Англійська як друга мова». Тотожними є і рівні складності, і перелік цільових курсів. Єдиною відмінністю є те, що в англомовних частинах Канади ця програма пропонується в основному в приватних мовних школах, коледжах чи університетах приморських провінцій, таких як Нова Шотландія, Новий Брансвік, Острів Принца Едварда та степових районів, наприклад, Альберта, Манітоба і Саскачеван [5].

У деяких провінціях представлена програма «Поглиблене вивчення мови» (англ. – Enhanced Language Training), яка створена з метою надання допомоги новоприбулим іммігрантам у Канаду та вдосконалення мовних навичок, що дасть можливість знайти роботу відповідно до обраної ними професії. Ця програма пропонує також спеціалізоване навчання та охоплює стажування і підготовку до складання іспитів [4].

Пропонуються й інші програми, спрямовані на вдосконалення мовних навичок, необхідних для роботи, поглиблення знань не тільки з мови, але й культури спілкування, а також отримання та освоєння інформації про специфіку роботи. Проте, вони можуть мати різні назви у провінціях Канади, хоча їхнє змістове наповнення є схожим, а мета – надання допомоги іммігрантам у процесі адаптації до умов

8.	Можливість кар'єрного росту та бажання зайняти престижне місце в суспільстві	56	8
9.	Орієнтація на отримання позитивної оцінки та похвали	29	1
10.	Бажання не відставати від однокурсників	31	2
11.	Збереження сімейних традицій	48	6

Аналізуючи табл.1, ми виходили з того, що найбільш важливі мотиви вивчення іноземної мови мають найменшу загальну суму балів (відповідно до їх рейтингового місця), а найменш значущі характеризуються найбільшим загальним балом. З табл.1 видно, що провідними мотивами вивчення курсантами іноземної мови під час навчання у ВВНЗ є орієнтація на отримання позитивної оцінки та бажання не відставати від однокурсників. Важливу роль виконують і такі мотиви, як можливість професійно-спрямованого спілкування з носіями мови, бажання використовувати іноземну мову з метою професійного самовдосконалення та самореалізації. Наведені дані свідчать про переважання в більшості респондентів зовнішніх мотивів або містять часткову спрямованість на іншомовне спілкування під час вивчення іноземної мови.

Ступінь значущості для майбутніх офіцерів володіння професійно-орієнтованим аудіюванням визначалась за допомогою 5-бальної шкали самооцінок. Для цього курсантам було запропоновано оцінити за 5-бальною шкалою значущість оволодіння уміннями професійно-орієнтованого аудіювання для успішного виконання службових обов'язків: 5 балів відповідають оцінці «дуже важливо», 4 бали – «важливо», 3 бали – «скоріше важливо, ніж не важливо», 2 бали – «скоріше не важливо, ніж важливо», 1 бал – «не важливо».

Дані, отримані в результаті опитування, дозволяють зробити висновки, що самооцінка курсантами різних курсів рівня значущості оволодіння уміннями професійно-орієнтованого аудіювання залишається майже незмінною від I до IV років навчання у ВВНЗ: 4,2 бали – I-II курси, 4,7 бали – III-IV курси. Причина такої ситуації, на нашу думку, полягає в недооцінці викладачами вищої школи роботи з формування мотиваційного компоненту діяльності з навчання курсантів професійно-орієнтованого аудіювання і недостатнім врахуванням можливостей занять з іноземної мови (військово-спеціальної мовної підготовки).

Характер ставлення курсантів до оволодіння професійно-орієнтованим аудіюванням вивчався за допомогою опитувальника, в якому їм пропонувалось висловити своє ставлення до формування в себе умінь аудіювання, обравши одну відповідь з кожної групи тверджень. Орієнтовні питання для визначення ставлення

$$ВКС = \frac{\text{оцінка}-8 + \text{оцінка}-9 + \text{оцінка}-10 + \text{оцінка}-11}{4} \quad (3)$$

де КС – група мотивів, які містять комунікативну спрямованість;
ЧКС – група мотивів, які містять часткову комунікативну спрямованість;

ВКС – група мотивів, які не містять комунікативної спрямованості;

оцінка-1 – оцінка-11 – рангове місце мотиву відповідно до табл.1.

На основі отриманих результатів визначався мотиваційний комплекс особистості, тобто тип співвідношення трьох груп мотивів: КС, ЧКС та ВКС. До найбільш оптимальних мотиваційних комплексів слід віднести співвідношення КС > ЧКС > ВКС та КС = ЧКС > ВКС. Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ВКС > ЧКС > КС.

Під час анкетування респондентам було запропоновано назвати мотиви вивчення іноземної мови під час навчання у ВВНЗ та в порядку значимості для себе визначити їх рангове місце. Результати анкетного опитування подано в табл. 1.

Таблиця 1.

Мотиви вивчення курсантами ВВНЗ іноземної мови професійного спрямування

№	Мотиви вивчення іноземної мови	Кількість балів	Рангове місце
1.	Можливість професійно-спрямованого спілкування з носіями мови	37	3
2.	Бажання орієнтуватися в соціокультурному середовищі інших країн	63	10
3.	Можливість розуміти оригінальні аудіо тексти (аудіокниги, радіо/телепередачі, фільми)	57	9
4.	Бажання використовувати знання іноземної мови з метою професійного самовдосконалення та самореалізації	42	4
5.	Участь у миротворчих місіях	65	11
6.	Усвідомлення в себе здібностей до вивчення іноземної мови	50	7
7.	Знання іноземної мови допоможе при роботі на персональному комп'ютері	46	5

ринку праці Канади. Наприклад, у провінції Онтаріо представлена програма «Навчання мови на робочому місці» (англ. – Language Training at the Workplace), у провінції Острів Принца Едварда – це «Освіта на робочому місці» (англ. – Workplace Education). Метою такого навчання є вдосконалення мовних навичок новоприбулих іммігрантів на робочому місці, що сприятиме швидшій інтеграції у фахову сферу. «Завдяки цій програмі працівники отримують належний рівень знань мови і вдосконалюють професійні навички. Ця програма відповідає потребам і вимогам різних організацій та специфіки їхньої діяльності. Таке навчання є корисним для самого працівника, організації, в якій він працює та економіки країни в цілому» [4].

Програма «Вивчення мови за професійним спрямуванням» (англ. – Occupation Specific Language Training) представлена у провінції Онтаріо і пропонується для новоприбулих іммігрантів колежами провінції. Завдяки цій програмі іммігранти розвивають мовні навички, необхідні для кращого розуміння культури та специфіки роботи за спеціальністю, спілкування зі співробітниками, розвитку вміння відповісти на повідомлення чи листи, отримані електронною поштою та користуватися іншими комунікаційними засобами. Тут пропонується навчання для працівників таких галузей як бізнес, медицина, будівництво, енергетика, техніка та сфера послуг [4].

Крім згаданих вище програм є різноманітні курси, які пропонують вивчення мови, але оскільки кожна провінція сама визначає особливості програм, то вони можуть дещо відрізнятися відповідно до визначених цілей. Такі курси та програми пропонуються колежами, місцевими відділами управління шкільною освітою, бібліотеками та громадськими організаціями і є спеціально розроблені для новоприбулих іммігрантів. Наприклад, в провінції Онтаріо такі програми охоплюють:

- двомовні уроки англійської мови, під час яких учитель розмовляє тією ж мовою, що і студенти;
- курси розмовної англійської мови, що дають студентам з середнім і вищим рівнем знань мови можливість освоїти або вдосконалити навички ведення розмови по телефону, усних переговорів та підготуватися до співбесіди;
- ділова англійська мова та англійська для сфери ІКТ, що спрямовані на розвиток навичок, необхідних для роботи;
- граматика англійської мови та її використання у розмовній мові у повсякденній життєдіяльності;
- результативна усна та письмова англійська мова для використання у повсякденному житті;
- англійська для людей з особливими потребами, доступна для осіб з особливим психічним розвитком;
- мовні та культурні програми, які поєднують вивчення мови з екскурсіями до культурних і визначних місць провінції Онтаріо;

– навчання спеціалізованої англійської мови для міжнародних спеціалістів, що допомагає новоприбулим швидше адаптуватися до ринку праці, пропонуючи навчання відповідно до потреб їхньої професії;

– англійська мова з метою подальшого навчання та тестування, що допоможе зрозуміти методи і принципи, необхідні для складання таких іспитів на визначення рівня знання мови як Тестування знань дорослих Канади (англ. – Canadian Adult Achievement Test), Тест з англійської як другої мови (англ. – Test of English as a Foreign Language), Тест з англійської мови для міжнародного спілкування (англ. – Test of English for International Communication) тощо.

Крім вище згаданих програм вивчення мови, у Канаді представлені також мовні програми для спеціалістів у певній галузі, які допомагають іммігрантам освоїти необхідні знання у їхній професійній сфері. Наприклад, у провінції Манітоба пропонуються окремі програми для спеціалістів в області медицини «Англійська для медсестер» (англ. – The English for Nursing Purposes), для спеціалістів в технічній та інженерній сферах «Технічна англійська» (англ. – English for Technical Purposes), для осіб, що працюють у сфері обслуговування «Спілкування на робочому місці для працівників у сфері надання послуг» (англ. – Workplace Communication for Community Service Workers) тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури та нормативно-правових документів різних провінцій і територій Канади, освоєння мови відіграє важливу роль у адаптації та подальшому проживанні іммігрантів у Канаді, яка, своєю чергою, забезпечує всі необхідні умови для навчання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вивчення цієї проблеми. Перспективним у даному напрямку може бути дослідження різних видів навчання, які значно полегшують процес адаптації іммігрантів до життя у канадському суспільстві.

Література

1. Dempsey C. Language Instruction for Newcomers to Canada : Client profile and performance indicators / C. Dempsey, L. Xue, S. Kustec. – Citizenship and Immigration Canada, April 2009. – 25 p.
2. Official Languages Act. – Canadian Department of Justice, 1988. – 39 p.
3. Ricento T. Insights into funded ESL programmes: Report on the LINC program / T. Ricento, A. Cervatiuc, F. MacMillan, S. Masoodi. – Faculty of Education, University of Calgary, 2008. – 127 p.
4. Language Training. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.learnspeaklive.ca.
5. Schools in Canada. The network for International Students. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.schoolsincanada.com.

Вивчення характеру мотивації діяльності курсантів з оволодіння професійно-орієнтованим аудіюванням передбачало діагностику структури мотивації майбутніх офіцерів до оволодіння іноземною мовою, дослідження значущості професійно спрямованого аудіювання для майбутніх офіцерів у процесі їх професійного зростання та самореалізації, вивчення характеру ставлення курсантів до оволодіння професійно-орієнтованим аудіюванням.

Дані про характер мотивації діяльності майбутніх офіцерів з формування у них умінь професійно-орієнтованого аудіювання було отримано за допомогою анкетування, шкалування, спостереження і проведення бесід з курсантами.

Для з'ясування структури мотивації майбутніх офіцерів проводилося анкетування за методикою К. Земфіра в модифікації А. Реана [1], адаптованої відповідно до специфіки дослідження. Використана методика базується на концепції внутрішньої та зовнішньої мотивації. Так, якщо для курсанта пріоритетним є саме спілкування іноземною мовою то домінантною визначається внутрішня мотивація. Якщо мотивами вивчення іноземної мови виступає не зацікавленість курсанта в іншомовному спілкуванні, а інші фактори (прагнення до кар'єрного росту, бажання зайняти престижне місце в суспільстві тощо), можна говорити про відсутність комунікативної спрямованості та переважання у курсантів зовнішньої мотивації вивчення іноземної мови. До окремої групи належать мотиви, які містять часткову комунікативну спрямованість, а знання іноземної мови виступають засобом самореалізації особистості. Мотиви, частково пов'язані з комунікативною спрямованістю та не пов'язані з нею, були віднесені до зовнішньої мотивації.

Під час обробки результатів підраховувалися показники комунікативної спрямованості (КС), часткової комунікативної спрямованості (ЧКС) та відсутності комунікативної спрямованості (ВКС) відповідно до таких ключів [1, с. 280]:

$$КС = \frac{\text{оцінка} - 1 + \text{оцінка} - 2 + \text{оцінка} - 3}{3} \quad (1)$$

$$ЧКС = \frac{\text{оцінка} - 4 + \text{оцінка} - 5 + \text{оцінка} - 6 + \text{оцінка} - 7}{4} \quad (2)$$

зростання ролі іноземної мови у фаховій підготовці майбутнього офіцера.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Значну роль у формуванні комунікативної компетентності майбутнього офіцера відіграють уміння професійно-орієнтованого аудіювання. Помітний внесок у дослідження проблеми навчання аудіювання зробили М.Вайсбурд, Н.Слухіна, С.Золотницька, В.Сатінова, Л.Цесарський. Зокрема вимоги до текстів для аудіювання та основні труднощі слухового сприймання висвітлено у працях Н.Слухіної; особливості розвитку аудіативних умінь і навичок – у роботах М.Вайсбурд, систему вправ для навчання учнів розуміння усного мовлення досліджено у працях С.Золотницької. Окремі питання теорії й практики формування аудіативних умінь і навичок знайшли відображення в сучасних дослідженнях Г.Архипова, Г.Бакушевої, І.Зимньої, В.Льїної, Ф.Ісхакової, Б.Косова, Г.Чистякової та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета даної статті полягає у дослідженні мотивів вивчення курсантами ВВНЗ іноземної мови за професійним спрямуванням та оволодіння майбутніми офіцерами професійно-орієнтованим аудіюванням.

Вклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У нашому дослідженні ми виходили з того, що мотив – це внутрішнє прагнення особистості до певного виду активності (діяльності, спілкування, поведінки), пов'язане із задоволенням певної потреби [5]. Відповідно до закону Йеркса-Додсона, ефективність діяльності взаємопов'язана із силою мотивації, тобто більш сильне спонукання до дії обумовлює вищу результативність діяльності.

Ми погоджуємось з думкою К. Гуревича, який вважає, що обов'язкова та беззаперечна умова досягнення успіху в діяльності незалежно від загального та розумового потенціалу людини, полягає в позитивній мотивації, у глибокій зацікавленості, у прагненні до досягнення мети цієї діяльності [2, с. 10].

З урахуванням відношення мотиву до змісту діяльності, виокремлюють внутрішні та зовнішні мотиви. Зовнішня мотиваційна система особистості пов'язана з інструментальною діяльністю, зовнішньою системою контролю [4, с. 36], матеріальним та моральним стимулюванням [3, с. 19]. У зв'язку з цим зовнішні мотиви не можуть бути мотиваційною основою повноцінної професійно-орієнтованої мовної підготовки майбутніх офіцерів. На відміну від неї внутрішня мотивація пов'язана із спрямованістю курсанта на самовираження, саморозвиток, самореалізацію [3, с. 19].

Зовнішня і внутрішня мотивація протиставлені одне одному: високий рівень зовнішньої мотивації обумовлює зниження внутрішньої мотивованої активності курсантів.

Новикова К.

- асистент кафедри германської філології Макіївського економіко-гуманітарного інституту

УДК 371.134

ПОРТФОЛІО ЯК МЕТОД ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ У США

У статті розглядається проблема використання портфоліо як одного із методів педагогічної підтримки обдарованих студентів у вищих навчальних закладах США, робиться спроба дати визначення поняттю «педагогічна підтримка», виділяються основні види портфоліо, які використовуються у роботі із обдарованими студентами у США.

Ключові слова: обдарованість, педагогічна підтримка обдарованих студентів, портфоліо.

Новикова Е.

- асистент кафедри германської філології Макеєвського економіко-гуманітарного інституту

ПОРТФОЛІО КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОДАРОВАННЫХ СТУДЕНТОВ В США

В статье рассматривается проблема использования портфолио как одного из методов педагогической поддержки одаренных студентов в высших учебных заведениях США, делается попытка дать определение понятию «педагогическая поддержка», выделяются основные виды портфолио, которые используются в работе с одаренными студентами в США.

Ключевые слова: одаренность, педагогическая поддержка одаренных студентов, портфолио.

Novykova K.

- the lecturer of the Germanic philology department of Makeyevka Institute of Economics and Humanities

PORTFOLIO AS A METHOD OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE GIFTED STUDENTS IN THE USA

In the article the problem of using portfolios as one of the methods of pedagogical support of the gifted students in the Higher Educational Establishments of the USA is considered, attempt of disclosing of concept "the pedagogical support" is made, the main kinds of portfolios used in teaching gifted students in the US higher educational establishments are determined.

Key words: giftedness, gifted student pedagogical support, portfolio.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах модернізації української системи освіти та її переходу на інноваційний шлях розвитку велику роль і значення покладають на творчий потенціал країни. Компетентні, ініціативні особистості, які творчо мислять, складають резерв суспільства, що буде здатним вирішити стратегічні завдання розвитку нації. Гуманістичні традиції педагогіки, в свою чергу, формують ставлення до кожної обдарованої особистості як до абсолютної цінності, творця самого себе, дозволяють визнати важливість творчого самовираження для процесу його саморозвитку. Це дозволяє по-новому осмислити сутність освітнього процесу, в якому пріоритетною стратегією діяльності стає педагогічна підтримка обдарованої молоді України.

Саморозвиток студентів із високими здібностями можливо лише за умови взаємодії із педагогом, який також прагне саморозвитку, педагогом, який не тільки вчить, а розуміє і відчуває, як вчиться студент, обираючи при цьому найоптимальніші форми і методи педагогічної підтримки.

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. На різних етапах розвитку педагогічної науки та практики ідея самопізнання, саморозвитку та самовизначення, теорії педагогічного стимулювання, супроводження та педагогічної підтримки були представлені у дослідженнях як психологів так і педагогів практиків: Р.Берн, Л.Виготський, О.Газман, І.Зимняя, А.Леонтьєв, А.Маслоу, К.Роджерс, та ін.

Можливості обдарованої особистості, саме явище обдарованості, проблеми, викликані наявністю певного обдарування, досліджували впродовж XX століття вчені, педагоги, психологи різних країн світу: Б.Блум, Д.Векслер, Дж.Гілфорд, Дж.Рензулі, Дж.Равен, С.Ріс, Л.Сміт, Л.Терман, П.Торренс, Ф.Уільямс (США); А.Біне, Р.Мейлі (Франція); К.Хеллер, В.Штерн (Німеччина); Ю.Бабаєва, С.Дерябо, В.Лебедева, Н.Лейтес, О.Матюшкін, В.Орлов, В.Панов, Б.Теплов, М.Холодна, В.Шадріков, В.Юркевич, Є.Яковлева, Д.Богоявленська (Російська Федерація); О.Антонова, В.Моляко, О.Музика, О.Кульчицька (Україна).

Визначення поняття обдарованості є складним завданням через те, що обдарованість є концептом, який постійно змінюється, має множинне значення та багату кількість складових, є різним у різноманітних контекстах та культурах. Саме це і зумовило відсутність єдиного формулювання, з яким би погоджувалась більшість як зарубіжних так і вітчизняних науковців та педагогів практиків.

Обдарованість, в розумінні провідного американського психолога Дж. Рензулі - це поєднання трьох основних характеристик: інтелек-

В статті розглядаються особливості мотивації курсантов вищих військових навчальних закладів до вивчення іноземною професійно-орієнтованому аудіюванню; проаналізована структура мотивації майбутніх офіцерів по оволодінню іноземною мовою, наведені експериментальні дані про значимість професійно-орієнтованого аудіювання для майбутніх офіцерів, характеру ставлення курсантов до оволодіння професійно-орієнтованим аудіюванням.

Ключеві слова: *майбутні офіцери, професійно-орієнтоване аудіювання, мотивація, структура мотивації, значення професійно-орієнтованого аудіювання, характер ставлення до оволодіння професійно-орієнтованим аудіюванням.*

Bilan M.

- candidate of philological sciences, chief of military-special language training department, Military Institute of Taras Shevchenko National University of Kyiv (Kyiv, Ukraine)

Zlatnikov V.

- senior teacher of military-special language training department, Military Institute of Taras Shevchenko National University of Kyiv (Kyiv, Ukraine)

FEATURES OF THE MOTIVATION OF CADETS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED LISTENING SKILLS

The article deals with the problem of features of motivation of cadets of higher military educational institutions for formation of professionally oriented listening skills. The structure of the motivation of the future officers on mastering a foreign language is analyzed. Experimental data concerning the importance of professionally oriented listening for the future officers in the course of their professional growth and self-actualization are given. The nature of attitude to mastering of professionally oriented listening skills.

Key words: *future officers, professionally oriented listening comprehension, motivation, structure of motivation, importance of professionally oriented listening comprehension, nature of attitude to mastering of professionally oriented listening.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Нова гуманістична парадигма в освіті передбачає формування фахівця, який здатний до співробітництва у будь-якій сфері професійної діяльності, вміє слухати та чути співрозмовника. Розвиток військового співробітництва України з іншими країнами, розширення обміну інформацією у військовій галузі обумовлює

Білан М.

- кандидат філологічних наук, начальник кафедри військово-спеціальної мовної підготовки Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)

Златніков В.

- старший викладач кафедри військово-спеціальної мовної підготовки Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)

УДК 378

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО АУДІЮВАННЯ

У статті розглядаються особливості мотивації курсантів вищих військових навчальних закладів до навчання іношомовного професійно-орієнтованого аудіювання; здійснено аналіз структури мотивації майбутніх офіцерів до оволодіння іноземною мовою, наведено експериментальні дані щодо значущості професійно спрямованого аудіювання для майбутніх офіцерів, характеру ставлення курсантів до оволодіння професійно-орієнтованим аудіюванням.

Ключові слова: майбутні офіцери, професійно-орієнтоване аудіювання, мотивація, структура мотивації, значущість професійно спрямованого аудіювання, характер ставлення до оволодіння професійно-орієнтованим аудіюванням.

Білан М.

- кандидат филологических наук, начальник кафедры военной специальной языковой подготовки Военного института Киевского национального университета имени Тараса Шевченка (Киев, Украина)

Златников В.

- старший преподаватель кафедры военной специальной языковой подготовки Военного института Киевского национального университета имени Тараса Шевченка (Киев, Украина)

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОМУ АУДИРОВАНИЮ

туальних здібностей (які перевищують середній рівень), творчості та одержимості у вирішенні певної проблеми [3, с. 6].

Лінда Сільверман, американський доктор філософських наук, співголова Національної асоціації для обдарованих дітей США (the National Association for Gifted Children (NAGC)), керівник Інституту з вивчення перспективного розвитку та Центру розвитку обдарованих в Денвері, штат Колорадо, включає асинхронність розвитку, враховуючи не тільки інтелект і талант, а й емоційні риси обдарованих, як новий вимір до визначень обдарованості [6].

Визначення, розроблене Групою Колумбус (The Columbus Group) є прикладом такого роду визначення, згідно якого «обдарованість є асинхронним розвитком, в якому розвинені пізнавальні здібності та підвищена інтенсивність отримання знань та навичок створюють внутрішні переживання і усвідомлення того, що вони якісно відрізняються від норми. Ця асинхронність підвищує високі інтелектуальні здібності. Унікальність обдарованих робить їх особливо вразливими і вимагає змін у вихованні, навчанні та консультиванні для оптимального розвитку» [4].

Провідний російський психолог О.С. Газман розумів педагогічну підтримку як превентивну та оперативну допомогу у вирішенні індивідуальних проблем тих, хто навчається, що пов'язані із їх фізичним та психологічним здоров'ям, соціальним та економічним станом, успішним проходженням навчання, ефективною діловою та міжособистісною комунікацією, із життєвим, професійним, етнічним вибором (самовизначенням) [1, с. 63].

Отже педагогічна підтримка обдарованих студентів – це різновид допомоги тим особистостям, які виказують високі пізнавальні здібності та підвищену інтенсивність отримання знань, у сфері їх фізичного, психічного, соціального та професійного самовизначення з метою досягнення оптимального розвитку протягом їх навчання у ВНЗ.

Для подальшої реалізації державної політики у сфері створення сприятливих умов з розвитку обдарованої молоді та набуття нею навичок і знань у певних галузях діяльності, застосування її здібностей в Україні, а не за її кордонами, а також залучення науково-педагогічних працівників до роботи з обдарованою молоддю доцільно розглянути досвід з теорії та практики роботи з обдарованими за кордоном, зокрема у Сполучених Штатах Америки.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є розглянути використання портфоліо як одного із методів педагогічної підтримки обдарованих студентів в процесі навчання у ВНЗ США.

Для досягнення мети необхідно вирішити наступні завдання: проаналізувати сучасний стан розробки проблеми педагогічної підтримки обдарованості у вищій школи США; провести критичний

аналіз тенденцій у розробці форм та методів педагогічної підтримки, орієнтованих на розвиток здібностей обдарованих студентів у вищій школі США; виявити найбільш значущі стратегії щодо педагогічної підтримки обдарованих студентів у ВНЗ США, які можуть бути використані в Україні за умови їх критичного осмислення.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розглядаючи систему педагогічної підтримки обдарованих студентів у США, можна помітити наступні умови її реалізації: творчий характер взаємодії викладача та талановитого студента, варіативність освітнього процесу, який має індивідуалізований характер; створення системи соціальних, культурних та матеріальних умов, необхідних для самореалізації обдарованої особистості, із урахуванням необхідності професійного та життєвого самовизначення.

Ще на початку 80-х років ХХ століття група американських психологів та педагогів визначили основні принципи побудови навчальних програм для обдарованих особистостей. Серед вимог, що стосуються змісту навчання, можна виділити такі:

1. Глобальний, основоположний характер тем і проблем для вивчення.
2. Міждисциплінарність змісту.
3. Інтеграція тем і проблем, що належать до різних галузей знання, шляхом встановлення внутрішніх взаємозв'язків та взаємозалежностей змістовного характеру.
4. Насиченість змісту навчання.
5. Побудова змісту навчання на завданнях "відкритого" типу, що не мають єдиного й остаточного вирішення.

На думку американських учених, зміст освіти, визначений з урахуванням цих вимог, дає змогу вирішувати проблему індивідуалізації та відкриває великі можливості для розвитку мислення у обдарованої особистості [2, с 16].

З метою розвитку у обдарованих студентів уміння виконувати професійні, громадські та життєві обов'язки, необхідним є формування механізмів саморозвитку та самопізнання, а також сприяння та мотивація до досягнення мети. Портфоліо і є одним із таких засобів навчання через те, що в ньому відбувається зміщення акценту з того, що обдарована особистість має знати та вміти на те, що вона вже знає та вміє. Основною ідеєю портфоліо є показати все на що здатен обдарований, що є перспективною формою педагогічної підтримки індивідуальної спрямованості навчальних досягнень кожного обдарованого студента.

Зазвичай в американській педагогічній практиці обдарованому студенту рекомендують мати два види портфоліо. Перший портфоліо повинен бути так званим кількісними, який включає в себе

мостійне дотикове обстеження; дослідні роботи з визначення надотик властивостей речовин; вправи на розрізнення якостей поверхні).

Література

1. Вашуленко Н. С. Обучение грамоты : мет. рек. к букварю для первого класса четырехлетней начальной школы / Н. С. Вашуленко, Н. Ф. Скрипченко. – К. : «Радянська школа», 1986. – 112 с.
2. Кирей І. Ф. Методика викладання каліграфії в початковій школі : навч. посіб. / І. Ф. Кирей, В. А. Трунова. – К. : Вища школа, 1994. – 143 с.
3. Кириченко Н. А. Альбом по изобразительному искусству для 1 – 3 классов / Николай Авксентьевич Кириченко. – К. : «Радянська школа», 1985. – 76 с.
4. Коваль А. П. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком преподавания : уч. пособ. / Анна Петровна Коваль. – К. : «Вища школа», 1989. – 311 с.
5. Коньшева Н. М. Лепка в начальных классах: кн. для учителя / Наталья Михайловна Коньшева. – М. : Просвещение, 1985. – 80 с.
6. Хорошковська О. Н. Уроки української мови в 2 класі : посіб. для вчителів / Ольга Назарівна Хорошковська. – К. : Радянська школа, 1987. – 160 с.

Просторові та фізико-механічні дотикові відчуття, на думку авторів методичних порад щодо організації уроків трудового навчання (А. Глушенко, Н. Конишева, Г. Левченко), образотворчого мистецтва (В. Вільчинський, М. Кириченко) та природознавства (В. Пакулова, В. Кузнецова), доцільно вдосконалювати за допомогою оволодіння вміннями обробки матеріалу, монтажно-складальними навичками та виконання чисельних вправ з виготовлення виробів за зразком чи за уявою у техніках ліплення, моделювання, макетування. Для формування просторових та фізико-механічних відчуттів молодших школярів у ході опанування навчального курсу з природознавства фахівцями пропонувалося застосовувати: розповідь (учитель повідомляє учням про основні властивості речовин, які потрібно визначити на дотик під час обстеження); демонстрування (педагог показує учням алгоритм проведення досліду); дослідні роботи (самостійне проведення школярами досліджень, у ході яких практичним шляхом визначаються фізико-механічні якості речовин); вправи на визначення фізико-механічних властивостей речовин на дотик. Важливим методом формування просторових та фізико-механічних дотикових відчуттів були самостійні спостереження, які рекомендовано проводити під час екскурсій, коли об'єкти дійсності безпосередньо впливали на органи чуттів учнів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У період 1984–2000 рр. у фаховій методичній літературі спостерігалось розширення арсеналу методів формування в учнів процесів сприймання: для вдосконалення кольорових відчуттів уважалися доцільними словесні, наочні та практичні методи навчання (пояснення явищ змішування відтінків; демонстрування алгоритму отримання похідних кольорів, споглядання ілюстративних зображень хроматичних та ахроматичних кольорів; спостереження кольорових властивостей об'єктів сприймання; вправи на відтворення кольорів); просторових зорових – словесні, наочні та практичні (пояснення; споглядання ілюстративних зображень геометричних форм і тіл; демонстрування алгоритму написання літери або її складових на дошці; спостереження за об'єктами перцепції; графічні роботи – зображення геометричних фігур; вправи з відтворення форми літер); фонематичних слухових – звуковий аналітико-синтетичний метод, наочні та практичні (демонстрування коректної вимови звуків; вправи на розрізнення фонем); музичних слухових – словесні, наочні, практичні (пояснення музичних явищ; ілюстрування звуковисотних відносин за допомогою нотації; вправи на визначення ладу, ритму, мелодії, відтворення її звуковисотного руху і динаміки); просторових і фізико-механічних дотикових – словесні, наочні, практичні (розповідь про фізичні властивості предметів; демонстрування алгоритму проведення досліду, са-

звіти з діагностики або тестування, коротке резюме цілей навчання задля побудови навчального процесу та спостереження зростання результатів, розклад конференцій, консультацій, доповіді, тематику навчальної програми, певні академічні роботи із оцінками, які відображають конкретні проблеми у навчанні, в якому детально пояснюються та плануються цілі навчання, як частина індивідуального навчального плану студента. Другий портфоліо є творчим, він складається обдарованим студентом особисто та містить чіткі цілі навчання, які концентруються на творчому змісті навчального процесу, більш та менш успішні творчі роботи, роздуми студентів чи вдається їм успішно досягати мети навчання і які б додаткові завдання вони хотіли би включити до розділів своїх портфоліо. Студенти повинні періодично надавати свій портфоліо на розгляд інших студентів або викладачів [7].

Спираючись на структуру шкільної моделі збагачення, провідний американський психолог Дж. Рензуллі приводить приклад Загального Портфоліо Таланту (The Total Talent Portfolio), який є засобом для систематичного збору і запису інформації про здібності студентів, їх інтереси та стилі навчання. Основними вимірами портфоліо та критеріями, згідно яких відбувається зібрання даних про студента є наступними: 1) здібності студента, куди входять результати тестів, поточні та підсумкові оцінки з дисциплін та його рейтинг; 2) область інтересів, яка цікавить обдарованого (напр. прикладні мистецтва, точні науки, спорт та ін.); 3) стиль отримання інструкцій, тобто у якому саме режимі студент почувається найкомфортніше: інструктаж та практичне відпрацювання, лекція, дискусія, самоосвіта під керівництвом або без керівництва наставника, моделювання, рольові або навчальні ігри, дослідницькі проекти та ін.; 4) оточення при навчанні: а) міжособистісний/внутрішньоособистісний фактори (орієнтація на себе, на однолітків, на дорослих або комбінація усіх факторів), б) фізичний стан (стан здоров'я, температура повітря у кімнаті, світло, частина дня, робоче місце та ін.); 5) стиль мислення: аналітичний, творчий, критичний та ін.; 6) стиль прояву навчальних здібностей: письмовий, усний, образотворчий, артистичний та ін. При цьому студенту необхідно надати самостійність у виборі елементів, які будуть включені, та покласти на нього відповідальність за регулярне оновлення інформації, а також встановлення особистих цілей, прийняття рішень про пункти, які вони хотіли б включити до портфоліо. Незважаючи на те, що наставник повинен керувати процесом створення портфоліо, кінцевою метою є створення автономії обдарованого студента, повертаючи контроль за складанням портфоліо до нього [5].

Основними цілями Загального Портфоліо Таланту є: збір різних видів інформації, яка зображує області прояву високих здібностей об-

дарованого студента; класифікація інформації за загальними категоріями здібностей, інтересів і стилю навчання; періодичний огляд і аналіз інформації з метою зміни навчального плану студенту та надання додаткової допомоги; налагодження взаємодії між викладачем та студентом шляхом обговорення та прийняття спільних рішень у процесі навчання; використання інформації, яка міститься у портфоліо, як засобу розробки педагогічної підтримки обдарованих студентів.

З метою досягнення найбільшої ефективності використання Загального Портфоліо Таланту необхідно уникати трьох помилок, які характеризують інші системи для збору та реєстрації інформації про успішність студентів: (а) ескалація непотрібних документів, (б) тенденція дивитися на відокремлені елементи, а не на картину в цілому, і (в) робити акцент на недоліки.

Взагалі Портфоліо Таланту не є повторенням кумулятивної папки, це конкретна інформація про сильні сторони обдарованого студента, які приховані за результатами тестів та загальними оцінками. Він містить реальні факти про студента з точки зору трьох вимірів: здібностей, інтересів та уподобань у стилях навчання. Це змушує викладача зосередитися на позитивних, індивідуальних сильних сторонах обдарованої особистості для того, щоб краще зрозуміти, як допомогти йому або їй вчитися.

Портфоліо будь-якого типу є цінним тільки тоді, коли його доречно використовують. Портфоліо, які призначені для оцінки практичних навичок отримують велику увагу в спеціальній літературі, вони розглядаються як доповнення або заміна традиційних процедур оцінки, таких як стандартні тести. Хоча інформація, що було зібрано в Загальному Портфоліо Таланту, може бути використана з метою оцінки студентів, основне призначення портфоліо є розробка освітніх програм для талановитих студентів із урахуванням їх здібностей, інтересів або стилів навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Розглянувши американський досвід роботи, можна дійти висновку, що використання портфоліо для обдарованих студентів може значно урізноманітнити процес навчання поряд із наданням можливості отримати додаткову педагогічну підтримку, яка б задовольнила їх потреби у навчанні. Критичне осмислення прогресивного педагогічного досвіду використання портфоліо у навчанні обдарованих студентів в університетах США може привести до ще більшої індивідуалізації навчання обдарованих при масовості освіти та підвищити рівень ефективності освіти обдарованої молоді в Україні.

Література

1. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – С. 61-68).

Г. Гудзик, С. Дорошенко, Г. Коваль, О. Савченко, Н. Скрипченко, О. Хорошковська. Спостерігався схожий підхід до визначення раціональних шляхів засвоєння фонетичної структури української та російської мов. Констатуємо, що провідним методом навчання граматики фахівцями було визначено звуковий аналітико-синтетичний метод, який полягав «у встановленні послідовності звуків у словах, в умінні сприймати та вимовляти звуки у тій послідовності, в якій вони складають живе слово, його звукову структуру» [1, с. 3]. У межах цього методу вчителям рекомендовано застосовувати різноманітні прийоми: звукового аналізу (підкреслене вимовлення одного із звуків у слові; впізнавання і виділення зі слів вірша, скоровки найчастіше вживаного звука; виділення звука зі слова на основі словесного опису та спостереження за його артикуляцією; зіставлення слів, які розрізняються одним звуком; впізнавання певного звука в названих учителем словах, визначення його позиції – на початку слова, в середині, в кінці; – самостійний добір слів з певним звуком); звукового синтезу (утворення складу з двох звуків; утворення складу з трьох звуків; утворення складу приголосного звука з усіма вивченими голосними; добір до названого складу подібного, але з т'яким приголосним; добір до названого складу подібного, але з твердим приголосним; утворення за зразком сполучення голосного звука з різними приголосними, твердими і м'якими). Важливою вважалася також робота над вимовою того чи іншого звука (слова). Основним прийомом коректної артикуляції визначено імітацію, тобто повторення учнями звуків за вчителем. Методисти, зокрема І. Гудзик та В. Гурська, підкреслювали, що під час імітації необхідно контролювати вимову кожного учня, для цього треба запропонувати учням вимовляти слово ланцюжком. Окрім звукового аналітико-синтетичного методу навчання граматики, серед методів, що пропонувалися для розвитку фонетичної слухової перцепції, можна виділити також наочний метод демонстрування (показ учителем правильної вимови звука чи слова) та практичний метод – вправи (слухові, фонетичні).

З метою розвитку музичної слухової перцепції методистами О. Ростовським, О. Лобовою пропонувалося при навчанні застосовувати такі методи – словесні (пояснення), наочні (ілюстрування), практичні (вправи). Метод пояснення вчителем рекомендовано використовувати для забезпечення учнів теоретичними відомостями з музики – розкриття сутності музичних явищ і понять. Роль наочних методів на уроках співів також була досить вагомою: окрім зображення мелодії (у вигляді нот на нотному стані) та ілюстрацій до пісні, вчитель демонстрував учням те чи інше музичне явище – рух мелодії (вгору – вниз), її лад (мажорний – мінорний), темп (швидкий – повільний). Закріплення отриманих знань відбувалося у вправах на визначення ладу, ритму мелодії, її відтворення.

ня), наочні (ілюстрування, демонстрування, самостійні спостереження) та практичні (вправи) методи навчання. Пояснення пропонувалося застосовувати при викладенні матеріалу про особливості спектрального кола та послідовність дій при отриманні похідних кольорів, при цьому теоретичні відомості рекомендовано доповнювати ілюстративним матеріалом (педагог мав пред'являти дітям зразки кольорів). Закріплення сенсорних еталонів кольору могло відбуватися на екскурсіях, де вчитель організовував спостереження учнів, звертаючи їхню увагу на забарвлення предметів оточення. Демонстрування при засвоєнні кольорів полягало в показі алгоритму утворення того чи іншого похідного кольору. У порадах для вчителів чітко виділено також різні види вправ з удосконалення уявлень учнів про кольори та їх класифікацію (хроматичні – ахроматичні, основні – похідні, теплі – холодні): вливання кольору в колір; утворення похідних кольорів з двох основних; отримання кольорів різної світлості; виконання поступового переходу від темного до світлого і навпаки.

Рекомендації вчителям щодо ефективних способів удосконалення просторових зорових відчуттів молодших школярів подано в роботах методичного характеру з математики (М. Богданович, М. Козак, Я. Коваль, О. Прищеп, В. Шпакова), малювання (М. Кириченко), української та російської мов (М. Вашуленко, С. Дорошенко, І. Гудзик) та ін. Оскільки навчальний матеріал з математики та малювання взаємопов'язаний (передбачав засвоєння учнями геометричних форм), то методисти пропонували застосовувати схожі методи навчання з однією лише відмінністю – на уроках образотворчого мистецтва вони використовувалися не лише при ознайомленні дітей з геометричними формами, але й формами об'єктів навколишнього середовища, які учні мали намалювати (листочки, знаряддя праці, овочі, фрукти тощо). Так, можемо виділити наочний метод ілюстрування (використання зображення геометричних фігур або геометричних форм з цупкого паперу як дидактичного матеріалу), практичний метод графічних робіт (відображення просторових властивостей форми предметів під час креслення або малювання). Для формування просторових зорових відчуттів, а саме для розвитку окоміра та навички визначати зовнішні характеристики предмета – форма, розмір, об'єм, методистами пропонуються математичні вправи, серед яких: «магазин» (учень має «купити» необхідну йому річ правильно визначивши її розміри – великий – малий, довгий – короткий), «виріши суперечку» (діти на око, а згодом – перевіряючи за допомогою інструментів для вимірювання, мають визначити який з двох предметів знаходиться ближче, а який далі), «знайди предмет такої ж висоти» (серед двох рядів – іграшок та паперових смужок – знайти іграшку та смужку однакової за висотою).

На необхідність формування фонематичних слухових відчуттів звертали увагу в методичних рекомендаціях М. Вашуленко,

2. Passow, A.H. (1982). Differentiated curricula for the gifted/talented. In Curricula for the gifted: Selected proceedings for the First National Conference on Curricula for the Gifted/Talented (pp. 4-20). Ventura, CA: National/State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented.
3. Renzulli, J. S. 1986 The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity/ R.J. Sternberg, J.E. Devidson (Eds.). Conception of giftedness. New York: Cambridge University Press.
4. Columbus Group (1991, July). Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group. Columbus, Ohio. The Columbus Group, 1991, cited by Martha Morelock, «Giftedness: The view from within», in Understanding Our Gifted, January 1992. Електронний ресурс, режим доступу: http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10172.aspx
5. Renzulli, J. S. The Total Talent Portfolio: A Plan for Identifying and Developing Gifts and Talents. Електронний ресурс, режим доступу: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart09.html>
6. Silverman, L. K. (2009). What We Have Learned About Gifted Children. National Association for Gifted Children 30th Anniversary. Електронний ресурс, режим доступу: http://www.gifteddevelopment.com/What_is_Gifted/learned.htm
7. Using Portfolios for Gifted Students. Електронний ресурс, режим доступу: <http://www.brighthub.com/education/special/articles/32874.aspx>

Образцова Л.

- доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
П'ятигорський державний лінгвістичний університет
(м. П'ятигорськ, Росія)

УДК 371

ВИЩА ШКОЛА НІМЕЧЧИНИ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ОСВІТІ

Кардинальна перебудова вищої школи Німеччини XXI століття пов'язана з вирішенням задачі перетворення вузів в «майстерні науки і промисловості». Пасивне сприйняття знань замінюється активним. Повноцінним дипломом стає серйозне наукове відкриття, талановитий винахід, ефективні економічні та соціальні розробки-проекти. Вища освіта Німеччини зробила рішучий поворот до індивідуального навчання з опорою на самоосвіту, проблемні дослідження. В їх основі лежать пріоритетні напрямки пошуків світової наукової думки.

Ключові слова: освіта, перебудова, індивідуальне навчання, самоосвіта.

Образцова Л.

- доктор педагогических наук, професор кафедры педагогики
Пятигорский государственный лингвистический университет
(г. Пятигорск, Россия)

ВЫСШАЯ ШКОЛА ГЕРМАНИИ В ЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Кардинальная перестройка высшей школы Германии XXI века связана с решением задачи превращения вузов в «мастерские науки и промышленности». Пассивное восприятие знаний заменяется активным. Полноценным дипломом становится серьезное научное открытие, талантливое изобретение, эффективные экономические и социальные разработки-проекты. Высшее образование Германии сделало решительный поворот на индивидуальное обучение с опорой на самообразование, проблемные исследования. В их основе лежат приоритетные направления поисков мировой научной мысли.

Ключевые слова: образование, перестройка, индивидуальное обучение, самообразование.

Obraztsova L.

*- Doctor of Pedagogical Sciences, professor of pedagogical staff
Pyatigorsk State Linguistic University (Pyatigorsk, Russia)
GRADUATE SCHOOL OF GERMANY IN EUROPEAN
EDUCATION*

Radical restructuring of higher education in Germany of the XXI century is connected with the problem of turning universities into «scientific and industrial STI.» Passive acceptance of knowledge is replaced by active. A full diploma is becoming a serious scientific discovery, invention of a talented, effective economic and social development projects. Higher education in Germany has made a decisive turn to the individual learning based on self-education, problem investigation. They are based on priority areas for exploration of the world of scientific thought.

Keywords: education, restructuring, individual training, self-education.

Начало XXI века характеризуется активным реформированием основных звеньев народного образования во всех странах мира. Основные тенденции его модернизации и развития изучаются, анализируются и используются государствами Востока и Запада. Лучшие достижения в народном образовании становятся важным средством реорганизации национальных образовательных систем. В данном отношении большого внимания заслуживает опыт инновационных процессов высшего образования Германии.

Германия - страна с самой продолжительной вузовской подготовкой специалистов, на которую уходит от 10 до 14 семестров (6-8 лет). Дипломированные молодые специалисты в основном на три года позже своих сверстников из других стран мира приступают к профессиональной деятельности (в Великобритании срок вузовской подготовки специалистов - 3-4 года, во Франции - 4 года, США - 3-4 года). Сле-

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Модернізація загальної середньої освіти в контексті національних потреб і тенденцій глобалізації суспільства належить до пріоритетних напрямів соціально-економічного розвитку України. Початкова школа, будучи невід'ємною ланкою безперервної освіти, орієнтована на створення оптимальних умов для оволодіння учнями ключовими компетентностями, які передбачають їх інтелектуальний, зокрема, сенсорний розвиток. На досягнення цієї мети освітян спрямовує низка нормативних документів: Конституція України (1996), Закон України «Про освіту» (1996, 2006), Постанова КМ України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру та 12-річний термін навчання» (2000), «Концепція загальної середньої освіти» (2001), «Державний стандарт початкової загальної освіти» (2011), «Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи» (2012).

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. На визначальну роль сприймання в загальному психічному розвитку та навчанні молодших школярів звертали увагу зарубіжні та вітчизняні педагоги до початку ХХ ст. (Я. Коменський, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервег; К. Ставровецький, Т. Шевченко, К. Ушинський, М. Тулов, Ю. Федькович, О. Герд та ін.), у другій половині ХХ ст. помітну активізацію наукових досліджень спричинено розробкою теорії розвитку сприймання шляхом формування перцептивних дій та впровадженням цієї концепції у практику дошкільної освіти (Л. Венгер, Н. Ветлугіна, О. Запорожець, В. Зінченко, А. Рузьська, Н. Сакуліна, О. Усова, Є. Фльоріна, Б. Хачапурідзе та ін.); реформуванням початкової освіти, пов'язаним із зниженням навчального віку першокласників до 6 років, створенням нового покоління навчально-методичного забезпечення школи I ступеня (Н. Бібік, С. Брандель, М. Богданович, М. Вашуленко, І. Гудзик, М. Кириченко, Л. Кочина, Л. Нарочна, І. Міщенко, В. Проців, О. Раввінов, О. Савченко, І. Ситко та ін.). Для визначення найбільш раціональних методів навчання сприймання учнів I ступеня актуальним є вивчення педагогічного досвіду зарубіжних та вітчизняних науковців.

Формулювання цілей статті. Метою статті є з'ясування змісту методичних рекомендацій для вчителів початкової школи упродовж 1984–2000 рр.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У досліджуваній період підручниковий ресурс з організації сенсорного виховання дітей молодшого шкільного віку значно розширювали методичні посібники для вчителів. Так, для формування кольорових відчуттів авторами методичних порад з малювання (М. Кириченко, Б. Немєнський, В. Кардашов) пропонувалися словесні (пояснен-

Чорна В.

- викладач кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

УДК 37(477)(09):(373.31+37.032)

МЕТОДИЧНИЙ РЕСУРС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕРЦЕПТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УПРОДОВЖ 1984–2000 рр.

Стаття містить результати аналізу методичних рекомендацій для вчителів початкової школи у період 1984–2000 рр. з метою з'ясування раціональних шляхів організації сенсорного виховання учнів школи I ступеня.

Ключові слова: сенсорне виховання, школа I ступеня, методи навчання, молодші школярі, перцептивний розвиток.

Черная В.

– преподаватель кафедры начального образования Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого

МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЕРЦЕПТИВНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ТЕЧЕНИИ 1984–2000 гг.

Статья содержит результаты анализа содержания методических рекомендаций для учителей начальной школы периода 1984–2000 гг. с целью определения рациональных путей организации сенсорного воспитания учащихся школы I степени.

Ключевые слова: сенсорное воспитание, школа I степени, методы обучения, младшие школьники, перцептивное развитие.

Chernaja V.

– tutor of elementary school's pedagogic department's tutor of Melitopol State Pedagogical University after B. Khmelnitsky

PRIMARY SCHOOL'S METHODICS RESOURCES FOR PROVIDING ELEMENTARY SCHOOL'S PUPILS PERCEPTUAL DEVELOPMENT DURING 1984–2000

The article deals with analysis content of the methodic recommendation for elementary school's teachers period 1984–2000 to determine the rational ways of organizing elementary school children's sensory education.

Key words: sensory education, primary school, teaching methods, pupils of elementary school, perceptual development.

дует принять во внимание и факторы иного порядка: сокращение ассигнований из фондов социальной помощи учащейся и студенческой молодежи, усложнение условий приема в вузы (приемные экзамены в вузы не существует, их заменяет конкурс аттестатов о полном среднем образовании), материальные трудности, явившиеся следствием объединения Германии. Так, в октябре 1995 года, по Германии прокатилась волна студенческих забастовок, вызванных предложением общегерманской конференции ректоров вузов страны ввести плату за обучение в размере 1 тысячи марок в семестр. В результате этого учеба молодых людей зависела бы от благосостояния семьи, помощи родителей, возможностей дополнительных заработков в свободное от учебы время. Озабоченность молодежи вызывает также отсутствие гарантий от безработицы у выпускников вузов, в особенности в восточной части Германии. Университеты и большинство высших заведений страны являются бесплатными государственными учреждениями. Около четверти отлично успевающих студентов получают стипендии, подлежащие возврату после окончания учебного заведения. Семьи, имеющие трех и более студентов, получают пособия от государства. Общежитий для студентов государственных учебных заведений мало. Обычно студенты снимают квартиры, которые оплачивают за свой счет (от 250 до 500 евро в месяц). В небольших университетских городах снять квартиру – большая проблема. Пользование лабораториями и библиотечными фондами – бесплатное. Материальные трудности приводит к тому, что многие студенты вынуждены подрабатывать таксистами, продавцами, официантами в вечернее время и выходные дни. В итоге – государственные вузы оканчивает лишь половина поступивших в них.

В Германии имеются и частные вузы: высшие философско-теологические и педагогические школы. Несмотря на то, что плата за обучение в них высока, отсев студентов невелик. По своей структуре, характеру и содержанию образования они практически не отличаются от государственных вузов.

Университеты и высшие школы включают в себя 4–7 факультетов: права и экономики, философский, медицинский, естественно-математический, сельскохозяйственный, католическо-богословский и евангелическо-богословский. Руководство и управление университетами и высшими школами осуществляет конференция ректоров.

Университеты выпускают дипломированных специалистов и преподавателей гимназий. Так, окончившие философский факультет университета, сдают государственный экзамен и идут на преподавательскую работу или же сдают докторский экзамен и получают звание доктора философии. Высшее звено администрации и кадры научно-исследовательских работников промышленности и экономики формируются из дипломированных инженеров. Их готовят технические

институты, имеющие университетский статус и право присуждать ученые степени. Срок обучения в них - 5-6 лет. Для поступления в технический институт необходимо после окончания полного курса гимназии пройти шестимесячный курс практического обучения профессии квалифицированного рабочего. Для форсирования подготовки дипломированных инженеров выпускникам профессиональных школ повышенного типа предоставлено право поступить на первый курс технических вузов. Это связано со стремлением унифицировать подготовку технических кадров в странах общего рынка. Необходимость в сжатые сроки обеспечить производство дипломированными кадрами побудило ряд европейских стран, в том числе и Германию, разработать так называемый «второй путь к высшему образованию». В отличие от основного пути (полная средняя школа - университет) этот путь построен по схеме: незаконченная полная средняя школа - профессиональное обучение повышенного типа с отрывом или без отрыва от производства - технический институт.

Дискуссии специалистов высшей школы о путях подготовки абитуриентов привели к принятию в конце 80-х годов документа «Единые экзаменационные требования». В нем говорится, - что полная средняя школа должна давать знания, гарантирующие доступ к современным наукам и современным технологиям в рамках высшей школы. В числе этих требований называются следующие: фундаментальное владение материалом; способность к проблемной постановке вопросов, владение научными методами труда, исследование, анализ, доказательство, аргументация, самостоятельность суждений и мышления, логическое построение экзаменационного задания и другие.

Требования к выпускникам, получающим высшее образование, связаны с представлением о специалистах с должным объемом знаний, их гуманитарной направленностью, прочной языковой базой и способностью к постоянному повышению своей квалификации.

Образование в Германии вступило в эпоху радикальных изменений. Разрабатываются новые пути и средства обучения, внедряются: более совершенные» чем прежде, обучающие технологии, утверждается новый характер самого образования. Практически до 80-х годов XX века главной функцией школы было просветительство, т.е. предоставление возможности обучающимся в различных типах заведений получить минимум определенных знаний. Высшее образование в Германии как по форме, так и по существу было элитарным, доступным лишь тем, кто принадлежал к обеспеченным слоям общества. Такая система образования соответствовала социально-экономическим и политическим требованиям, пока производительные силы Германии развивались не столь стремительно и интенсивно, как в 80-е годы.

С бурным развитием научно-технического прогресса стало очевидно, что старая система образования и ее устоявшиеся каноны, педа-

europejskiej tradycji uniwersyteckiej.

Etos akademicki, jak każdy etos jest tym bardziej wartościowy, w im dłuższym dystansie był budowany. Sukcesy uniwersytetów wynikają z perspektywy długiego trwania, w której dokonywała się ewolucja tej instytucji. Zjawiska masowe i globalny impuls przyczyniły się do zainicjowania kolejnej fazy ewolucji uniwersytetu. Wymusiły uruchomienie nie tylko mechanizmów adaptacyjnych do nowej sytuacji funkcjonowania w społeczeństwach masowych, ale także mechanizmów kreacyjnych. Te ostatnie wiążą się jednak z indywidualnymi postawami członków etosowej wspólnoty. Uniwersytety to przede wszystkim obszar styku różnorodnych postaw i indywidualności. Współcześnie to także obszar styku różnych nastawień teoretycznych lub pragmatycznych; ale przede wszystkim obszar współistnienia obu tendencji: masowości lub elitaryzmu. Postawy nauczycieli akademickich, obok postaw studentów będą przesądzały w przyszłości o losach każdej uczelnianej społeczności rozpatrywanych oddzielnie. Każda uczelnia legitymuje się bowiem własną osobliwością, ma lub mieć powinna własną atmosferę i specyfikę, które kreowane są przez członków jej społeczności w tym samym stopniu, co determinowane przez otoczenie. Każda uczelnia ma także jakąś strategię, w której czynniki długiego trwania, innowacyjności, elitaryzmu lub otwartości na presję mas odgrywają swoją rolę. Ponadto dzieje się to zawsze w konkretnym otoczeniu kulturowym, a więc konfiguracja sygnalizowanych czynników i determinantów będzie różna w różnym regionie Europy. Sygnalizacji wymaga presja dwóch podstawowych czynników, będących skutkiem umasowienia i globalizacji: teatralizacji i produktywizacji szkół akademickich. W pewnym stopniu oba te czynniki łączą się ze sobą. Oczekiwanie ukryte w presji na produktywność uczelni zmierza do skrócenia czasu aplikacji w praktykę społeczną dokonana naukowych. Tymczasem doświadczenie mówi, iż takie aplikacje następują w cyklach 10-15-letnich. Zjawisko teatralizacji wiążące się z postawami części nauczycieli akademickich poszukujących popularności i posługujących się w przekazie wiedzy (o ile wiedzy) różnego rodzaju multimedialnymi fajerwerkami, tworzy pozory innowacyjności. W gruncie rzeczy jest to zabieg marketingowy, bowiem większość tego jest innowacją pozorną, co najwyżej opakowaniem usługi dydaktycznej o bardzo niskiej jakości (treści).

Z tradycji uniwersyteckiej, wyprowadzanej z perspektywy długiego trwania wynika, iż większość studiujących nie finalizowała swojego pobytu na uniwersytecie dyplomem. Współcześnie przypadki uniwersyteckich niepowodzeń stanowią margines. Wiele uczelni wpisując się w masowe zapotrzebowanie przypomina „fabryki dyplomów”, dyplomów służących budowaniu ... dobrego samopoczucia. W tym sensie są produktywne, a ekonomicznie „innowacyjne”. Obie tendencje w funkcjonowaniu uniwersytetów mogą pogłębić stan, w którym masowa edukacja uniwersytecka będzie współistnieć z elitarnymi uczelniami odwołującymi się do europejskiej tradycji.

nie pracuje już w siłach zbrojnych⁴⁰.

Masowość wyższych studiów oraz duża liczebność uczelni wyższych jest w Polsce faktem, ale faktem jest także utrzymujący się etos akademicki mimo obniżenia jakości edukacji w tych placówkach. W efekcie obie tendencje masowości lub elitarności pozostają w funkcjonowaniu polskich uniwersytetów we względnej równowadze. Renomowane uczelnie są najczęściej duże i państwowe. Ich mury opuszcza kilkaset tysięcy absolwentów włączając w to grupę absolwentów pozostałych niepaństwowych uczelni wyższych prowadzonych przez kościoły, fundacje, samorządy lub inne podmioty. Masowości akademickiej edukacji towarzyszą dwa krytyczne nastawienia. Pierwsze - to postulat likwidacji matury. Drugie - to postulat przekształcenia większości uczelni wyższych w Polsce w szkoły zawodowe kształcące po szkole średniej lub po maturze⁴¹.

W sygnalizowanych postulatach (nastawieniach) ukryty jest fetysz innowacji. Deklaracja zmiany jest tam nie tylko formą prezentacji intencji, lecz także celem samym w sobie. Bowiem pozytywnie przyjmowane może być tylko to, co jest przynajmniej w deklaracji innowacyjne. Mało osób skłonnych jest dostrzegać ciągłość jako formę postępu, a więc i w pewnym sensie odmianę innowacji. Zmiana, innowacja, nowość, to wszystko kryje w sobie dynamikę konstytuującą teksty poczytnych dziennikarzy lub programy wyborcze polityków. Dziennikarskie teksty, choć selekcjonowane, są licznie obecne także w przypisach mojej wypowiedzi. Być może ma rację prof. Zbyszko Melosik, iż dziennikarz zastępuje profesora⁴². Zdeifikowana we współczesnej demokracji wolność być może doprowadzi do uwolnienia się mas od uniwersytetu. Nie może to jednak oznaczać anarchii myśli, ani uwolnienia się człowieka masowego od odpowiedzialności. Jeśli dziennikarz pyta – po co są uniwersytety? oraz czy „kilkaset tysięcy absolwentów (uniwersytetów R.T.) rocznie będzie żyło z poszukiwania prawdy...?” – to są to demagogiczne pytania sprzedawane jako fragment poczytnego tekstu. Jedynie w tym sensie są produktywne. Prawda nie jest towarem – czy warto więc jej poszukiwać?

Zdefektowanie części uczelni akademickich w wyniku presji zjawisk masowych doprowadziło do tego, iż nastawiły się one na masowe kształcenie. Inkluzyjność tych szkół polega na tym, iż nie przekazują się tam wiedzy, lecz informacje udające wiedzę; w dodatku w dawkach niezakłócających studentką rozrywkę. Zasadnym okazało się więc użycie w Wielkiej Karcie Uniwersytetów zwrotu „prawdziwe uniwersytety”, jako określenia wskazującego, które uczelnie można uznać za powiernika

⁴⁰ J. Ćwieluch, *American dream w panterce*, „Polityka” 51/2009, s. 36 – 37. Z absolwentami tych uczelni lub z ich losami, a także z systemem zagranicznych studiów wojskowych zetknąłem się osobiście. Pozwala mi to na weryfikację treści przywołanego w przypisie tekstu.

⁴¹ M. Papuzińska, op. cit., s. 14; J. Podgórska, *Ucz się pod klucz*, „Polityka” 19/2011, s. 16.

⁴² Z. Melosik, *Uniwersytet a społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 93.

гогическими формами и представлениями нуждается в существенном реформировании. Задачу апробации новых форм и методов учебно-воспитательной работы, как и в конце XIX - начале XX века, взяли да себя альтернативные школы, получившие поддержку государства и ЮНЕСКО. Они наработали большой позитивный опыт, который позволил без жесткой ломки внести изменения в работу государственных школ.

Современный этап научно-технического перевооружения Германии, связанный с ее объединением, ускорил перестройку системы образования. Если еще к 80-м годам производству ФРГ было достаточно нескольких десятков тысяч высококвалифицированных специалистов, то в настоящее время, в условиях реконструкций и обновления всех отраслей промышленности, в особенности в бывшей ГДР, где необходимы изменения в сфере обслуживания на базе передовой технологии (электроники, робототехники, гибких производственных систем, автоматизированных рабочих мест, электронной почты, новейших систем связи и т.д.), нужна такая система образования в масштабах всей страны, которая сможет дать высокую квалификацию миллионам молодых людей.

Правительство Германии акцентирует внимание общественности на том, что общество должно быть готово к исчезновению в недалеком будущем неквалифицированного труда, и, следовательно, в этих условиях характер образования должен стать другим.

Ученые ведущих немецких вузов полагают, что современная немецкая школа представляет собой уникальное педагогическое явление, благодаря которому происходит не только территориальное, но и духовное, мировоззренческое воссоединение, успешное развитие немецкой нации. При этом одной из его приоритетных задач является включение в «единую европейскую школу» при обязательном сохранении лучших национальных традиций, в русле чего осуществляется пересмотр целей и задач среднего образования, модернизация его содержания.

Эффективность совершенствования системы образования Германии зависит от того, насколько она освободится от сложившихся стереотипов и оптимально использует достижения альтернативных учебно-воспитательных учреждений. Первостепенными требованиями новой системы образования являются следующие:

- увеличение численности обучающихся на всех уровнях и возрастных ступенях;
- интенсивное насыщение учебных заведений разного рода новыми обучающими технологиями;
- объединение образования, науки и производства в единую гармоничную систему, все части которой взаимно дополняют друг друга;
- раннее выявление склонностей личности к нескольким видам трудовых занятий;

- дифференциация обучения и профориентационной работы в школе;

- ранняя профессионализация и подготовка молодежи по избранным специальностям, исключая профессиональную ограниченность.

В условиях интенсивного насыщения экономики Германии современными технологиями значительно расширяются трудовые ресурсы общества за счет пополнения их высококвалифицированными специалистами. Молодые люди всей страны смогут вступать в трудовую жизнь в полном соответствии со своими физическими возможностями и духовными интересами.

Важным условием повышения эффективности высшего образования является высокий уровень преподавательских кадров. Поскольку быстрый рост науки и техники в Германии приводит к ускоренному устареванию знаний, преподавателям вузов за счет уменьшения учебной нагрузки предоставляется возможность более интенсивно заниматься самостоятельной научно-исследовательской деятельностью.

В заключение следует отметить, что рассмотрение и анализ реформирования системы высшего образования в Германии позволяют сделать вывод о том, что основное внимание педагогов и общественности ФРГ направлено на решение вопросов демократизации ее средней школы. Новые тенденции государственного реформирования в народном образовании ФРГ призваны обеспечить компромисс между широкой автономией при управлении школьным делом и необходимостью централизации всех типов школы. В рамках существующих подходов к решению данной проблемы основной упор здесь делается на преодоление эгалитаризма (всеобщей уравнительности), единообразия общего образования и его диверсификации (дифференциации) в соответствии с индивидуальными способностями, склонностями и интересами будущих абитуриентов вузов.

Необходимо особо отметить, что высшая школа Германии является приоритетным объектом финансирования во всех землях федерации.

Идея демократизации вузов ФРГ основана на доступности образования, автономности высших учебных заведений, преемственности основных ступеней высшей школы, организации учебного процесса, направленной на формирование творчески и свободно мыслящей и действующей личности.

Література

1. Blick über den Zaun: Unsere Standards. – Bielefeld: Bündnis reformpädagogisch engagierter Schulen, 2005. – 40 S.
2. Datenreport 2006: Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. – Berlin-Mannheim: Statistisches Bundesamt, 2007. – 481 S.

przez media. Staje się wówczas marketingowym narzędziem. Jak w każdej otwartej gospodarce, w Republice Federalnej Niemiec pojawił się także zmutowany rynek usług edukacyjnych. Ze względu na niemiecką tradycję nie przybrał on jednak formy homeostatu systemu szkolnictwa wyższego. Zarówno tradycja uniwersytecka, jak i oddziaływania rynku trwają w RFN w wymuszonej koegzystencji. Na początku XXI wieku spadek standardów zaczęli odczuwać sami studenci. Przejawiało się to w zwiększaniu liczby uczestników zajęć, zwiększaniu liczby uczestników seminariów dyplomowych, oraz obniżaniem zasilania socjalnego. Protesty studentów niemieckich wynikały wówczas ze względnego obniżenia państwowych nakładów na szkolnictwo wyższe. Był to efekt przyrostu liczby uczelni i liczby studentów przy nieproporcjonalnie wolniejszym wzroście dotacji. Reakcją władz okazała się sugestia rozwiązania problemu poprzez amerykańzację niemieckiego uniwersytetu. Z jednej strony oznaczało to szybką adaptację Deklaracji Bolońskiej, oraz próbę wyłonienia kilku uniwersytetów, które miałyby być elitarnymi uczelniami wiodącymi³⁶. Po kilku latach Niemcy zrezygnowali z prób pogoni za liczącymi się miejscami w anglosaskich rankingach uczelni. Innowacyjność niemieckich uniwersytetów została wpisana w długi dystans czasowy pozwalający na długodystansowe badania, próby sprawdzenia rozwiązań organizacyjnych. Tą drogą bez nieprzemysłanych ingerencji administracyjnych w system szkół akademickich Niemcy dochodzą do tworzenia odpowiedzialnego i wykształconego społeczeństwa³⁷. Osiągają to w drodze zrównoważenia tego co masowe i nieuniknione, z tym co elitarne i choć zapożyczone z tradycji, nadal konstruktywne. Być może, jak twierdzi francuski ekonomista i wizjoner prof. Guy Sorman – historia to połowa sukcesu³⁸.

W warunkach polskich reformowanie jest wartością samą w sobie. Nie do końca wiadomo czy finalnym efektem zmian w polskim szkolnictwie akademickim ma być przybliżenie do modelu amerykańskiego, niemieckiego, do rodzimego „uniwersytetu przedsiębiorczego”, czy jeszcze inna droga zmiany. Mity wyprowadzane z uniwersyteckiego etosu podtrzymują popyt na wyższe wykształcenie³⁹. Nie osłabia tej tendencji fakt; iż uczelniany dyplom jest jedynie przesłanką, a nie gwarancją życiowej perspektywy. Nieistotne jest miejsce jego uzyskania: w renomowanej uczelni polskiej lub zagranicznej, czy w tzw. „wyższej szkole tego i owego” polskiej lub zagranicznej. Polscy pracodawcy są odporni na przereklamowane obcojęzyczne nazwy uczelni, ale także zachowują dystans do dyplomów najlepszych polskich uniwersytetów. Do największych paradoksów polskiego rynku pracy należą losy absolwentów renomowanych amerykańskich uczelni wojskowych. Większość z nich

36 P. Gruss, *Entdecker und Pionier*; wywiad w opr. J. Koch, „Der Spiegel” 4/2004, s. 125-127; J. Koch i K. Thimm, *Geist gegen Gebühr*; „Der Spiegel” 3/2004, s. 39-40.

37 G. Sorman, *Niech nastanę Stany*; „Polityka” 28/2012, s. 16; H. Sünker, op. cit., s. 192.

38 G. Sorman, op. cit., s. 16.

39 M. Papuzińska, *Szkoły z kasą*, „Polityka” 40/2009, s. 12-13.

lemingów”. Określenie „przebywalnia” zastosowane w odniesieniu do szkoły średniej jest więc analogiczne dla określenia „przechowalnia” młodych ludzi na studiach wobec braku innych perspektyw (pracy, koncepcji, wizji, strategii życiowej innej niż ograniczona aktywność – bierność leminga, która uśrednia wszystko)³³. Futurystyczna perspektywa uniwersytetu w Polsce między 2004 a 2026 rokiem kryje w sobie prognozę powrotu do konwencji uczelni elitarniej. Jednocześnie przez pryzmat 22 lat dostrzec można różnie rozłożone w czasie akcenty: uniwersytet – przedsiębiorstwo przegrywające konkurencję z uczelniami prywatnymi, uniwersytet – park rozrywki edukacyjnej, uniwersytet – producent pakietów samokształceniowych, uniwersytet – mała uczelnia kształcąca w III dekadzie elity ludzi poszukujących głębszej wiedzy. Sygnalizowała, a częściowo już spełniona w latach 2004 – 2012 futurystyka kryje w sobie obie tendencje masowości i elitaryzmu³⁴. Należy jednak zaznaczyć, iż współlistnieją one już od lat 80. XX wieku.

Można zaryzykować tezę, że uniwersytet – uczelnia a priori elitarna-przekształcił się w masową szkołę wyższą tam, gdzie masowe stało się jego otoczenie szkół średnich. Istnienie elitarnych szkół przygotowujących do studiów akademickich warunkuje więc elitaryzm uczelni (np. w USA, Wielkiej Brytanii, Francji). W krajach o długiej tradycji uniwersyteckiej charakterystyczną była i pozostaje dbałość o poziom każdej szkoły średniej prowadzącej do uzyskania maturalnego cenzusu, co w konsekwencji jest gwarantem wysokiego statusu uczelni (np. w RFN). Zróżnicowanie jakości szkół i wybory uczelni dokonywane przez ich absolwentów przesądzały i przesądzały o procesach ekskluzji lub inkluzji danej szkoły wyższej. W warunkach europejskich swoiście „uśrednioną” sytuację między elitaryzmem a masową edukacją mają uniwersytety niemieckie. Po perturbacjach 1968 roku przestały być w pełni ekskluzywne pod presją społeczną, oraz w wyniku zwiększenia dostępu młodzieży do gimnazjów. Ilustruje to najlepiej wzrost współczynnika maturzystów w kolejnych rocznikach niemieckiej młodzieży między 1960 a 2000 rokiem z 5% do 30%³⁵. Tak poważna zmiana winna przyczynić się wprawdzie do obniżenia poziomu szkół średnich, a następnie uniwersytetów. Sądzę jednak, że ów względnie masowy dostęp do obu poziomów i form edukacji tylko w części stał się przyczyną perturbacji w funkcjonowaniu uczelni, a następnie strajków studenckich w latach 2003-2004. Równie istotnym czynnikiem sprawczym stała się nadwrażliwość na przejęte ze strefy anglojęzycznej rankingi uczelni.

Ranking to nie tylko zestawienie – porównanie. Z chwilą gdy zaczyna być projektowany, a następnie redagowany może być także manipulowany

33 J.O. y Gasset, op. cit., s. 10 (“społeczna nijakość”); J. Kozłowski, *Czy uniwersytet przetrwa do końca wieku?*, „Forum Akademickie” 9/2001, s. 36-37.

34 J. Kozłowski, op. cit., s. 36-37.

35 B. Rzeszutnik, *Sytuacja szkolnictwa ogólnokształcącego w Republice Federalnej Niemiec, Polska – Niemcy – Europa u progu XXI wieku. Problemy polityczne, gospodarcze, edukacyjne*, red. nauk. K. Fiodor i W. Wolański, Zeszyt XII – Niemcoznawstwo, Wrocław 2003, s. 313-321.

Олендр Т.

– кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Федоряк М.

– доктор біологічних наук, професор кафедри екології та біомоніторингу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

УДК 37.014.6:005.584.1+378(73):5

СТАНДАРТИЗОВАНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ОСНОВНА ФОРМА КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ США (НА ПРИКЛАДІ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ)

Статтю присвячено дослідженню основних видів контролю навчальних досягнень студентів університетів США та їх впливу на вдосконалення організації навчального процесу й покращення результатів навчання студентів. Розглянуто найпоширеніші стандартизовані тести, розроблені Службою тестування США (SAT, ACT, ETS Proficiency Profile, CLEP, GRE), визначено їх позитивні та негативні риси. Виявлено особливості змісту тестів з природничих наук.

Ключові слова: форма контролю, стандартизоване тестування, університети США, якість навчальних досягнень.

Олендр Т.

– кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Федоряк М.

– доктор біологічних наук, професор кафедри екології та біомоніторингу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

СТАНДАРТИЗОВАНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ОСНОВНА ФОРМА КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ США (НА ПРИМЕРЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ)

Стаття присвячена дослідженню основних видів контролю навчальних досягнень студентів університетів США та їх впливу на удосконалення організації навчального процесу, а також покращення результатів навчання студентів. Розглянуто найпоширеніші стандартизовані тести, розроблені Службою тестування США (SAT, ACT, ETS Proficiency Profile, CLEP, GRE), визначено їх позитивні та негативні риси.

Выделены особенности содержания тестов по естественным наукам.

Ключевые слова: форма контроля, стандартизированное тестирование, университеты США, качество учебных достижений.

Olendr T.

– Candidate in Pedagogics, Assistant Professor of Foreign Languages
Department of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical
University

Fedoriak M.

– Professor of Department of Ecology and Biomonitoring of Yuriy
Fedkovych Chernivtsi national University

STANDARDIZED TESTING AS A MAIN FORM OF STUDENTS' LEARNING OUTCOMES QUALITY ASSESSMENT IN THE U.S. UNIVERSITIES (ON THE EXAMPLE OF NATURAL SCIENCES)

The article deals with the research of the main kinds of students' learning outcomes quality assessment in the U.S. universities and their impact on improving the educational process and students' learning outcomes. The most common standardized tests developed by the U.S. Educational Testing Service (SAT, ACT, ETS Proficiency Profile, CLEP, GRE) have been studied, and their positive and negative features have been defined. Peculiarities of the tests content in natural sciences have been highlighted.

Key words: form of assessment, standardized testing, the U.S. universities, students' learning outcomes quality

Постановка проблеми. У наш час все більшої актуальності набуває дослідження проблеми підвищення якості підготовки фахівців з вищою освітою. Адаже, основна функція вищої освіти – допомогти людині стати активним членом суспільства, здатним вирішувати його проблеми. Для виявлення шляхів та механізмів вдосконалення підготовки фахівців та забезпечення конкурентоспроможності випускників українських ВНЗ на світовому ринку праці виникає потреба вивчення досвіду й трансформації здобутків країн-лідерів в освітній галузі, насамперед – США.

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти системи американської університетської освіти досліджували: Р. Беланова, В. Вахштайн, О. Гаганова, С. Запрягаєв (становлення та розвиток вищої освіти); І. Булах, І. Зварич, Н. Чорна (оцінювання знань студентів); Е. Каверіна, О. Пивоварова, О. Романовський (характерні риси системи освіти); О. Вощевська, О. Глузман, І. Козубовська, Л. Сакун (підготовка фахівців у системі вищої освіти); С. Грант, В. Данюшенков, М. Ракіпова (особливості тестування); Т. Георгієва (органі-

Урынкование университетов прелому XX/XXI wieku zmieniło wiele wewnętrznych relacji uczelnianych oraz relacji uczelni z otoczeniem, najczęściej przekształcając je w formę transakcji finansowych. Maturzysta, jako potencjalny student stał się w drugiej dekadzie XXI wieku klientem – nabywcą towaru w postaci informacji lub wiadomości sprzedawanych na podobieństwo jabłek. Stał się więc przedmiotem zabiegów marketingowych ze strony uczelni, jako sprzedawcy. Utrzymanie masowej edukacji na poziomie akademickim w warunkach niżu demograficznego to swoista walka o utrzymanie skali konsumpcji akademickich usług. Niewątpliwie wiadomości lub informacje są towarem, mogą nim być także opinie, jeśli zyskują status operacyjny, np. informacji giełdowej. Udośpienie wiedzy nie jest jednak zwykłą usługą, którą w formie oferty wystarczy zaoferować na rynku, nawet na rynku usług edukacyjnych. Problemem okazała się jednak reakcja potencjalnych klientów. Współczesny maturzysta, a także współczesny student chętniej wiąże się z uczelnią poprzez kontrakt redukując inne relacje, np. zaufania lub zawierzenia. Sygnalizowany proces finansjalizacji relacji określa wymiar masowości rozpatrywanej poprzez relację – kontrakt: „masowy” student – „masowa” uczelnia. Ten „nowoczesny” związek z uczelnią jest preferowany w postawach i wyborach studentów³⁰. Wątpliwość kryje się jednak w pytaniu – jak przeciętny maturzysta, kandydat na studia ma zrozumieć oferowany mu przez uczelnię produkt skoro go nie rozumie student pierwszych lat studiów? Reakcją obecnego pokolenia polskich studentów jest strategia leminga – ograniczony wysiłek, ograniczone ryzyko, ograniczone zaangażowanie, ograniczony efekt. Jak więc do sygnalizowanej oferty przystaje innowacyjność?

Być może odpowiedź kryje się w pojęciu „technoetyki” upowszechnionym w 2001 roku przez prof. Jerzego Niemca. Jest to pojęcie wieloznaczne, w którym odbija się zarówno masowość, jak i elitaryzm uczelni akademickich³¹. Technoetykę można odeczytywać jako rodzaj gry – manipulację uczelnią, która może ją w perspektywie przekształcić w park technologiczny lub park rozrywki edukacyjnej³². Biorąc pod uwagę oczekiwania na produktywizm uniwersytetu, szanse mają jedynie kierunki technologiczne lub ekonomiczne. Jednocześnie studia już dziś stają się formą przechowalni lub rozrywki dla większości „studentkich

30 Pojęcie „zawierzenia” zastosował prof. Paul H. Dembinsky za T. Frankel do określenia antonimu wobec transmisji wszystkich relacji społecznych w postaci finansjalizacji (*Zagubiona rzeczywistość*, „Polityka” 5/2012, s. 23) tymczasem „zawierzenie” wyrównywałoby szanse utrzymania podmiotowości przez maturzystę lub studenta w relacji student/klient – uczelnia/sprzedawca (pacjent zawiera swoje zdrowie lekarzowi; student zawiera perspektywę wiedzy profesorom).

31 J. Niemiec, *Wiek XXI – wiek uniwersytetów*, Pedagogika u progu Trzeciego Tysiąclecia, red. nauk. A. Nalaskowski i K. Rubacha, Toruń 2001, s. 170. Natomiast wcześniej do prognoz rozwojowych polskiego szkolnictwa akademickiego zastosowane zostało pojęcie „technofobii” (J. Woźnicki, *Założenia nowego modelu uczelni publicznej oraz system szkolnictwa wyższego na tle wyzwań XXI wieku*, Model publicznej szkoły wyższej i jej otoczenia systemowego, Warszawa 1998, s. 23).

32 Fetyszycząc zabawę jako „opium edukacji” skrytykowała prof. Hannah Arendt w swojej ostatniej książce (op. cit. s. 219 – 220).

momentu także industrialna nowoczesność zaczęła ulegać dynamizmowi globalnego impulsu. Oznaczało to nie tylko wzrost możliwości edukacyjnych, ale także napięcia wewnątrz szkoły wyższej między bezpośrednio produktywnymi, a pozostałymi grupami nauk. Owcześni studenci stali się grupą nacisku na szybkie przekształcanie szkolnictwa wyższego z instytucji o charakterze elitarnym w dobro powszechnego dostępu. Studenci przełomu lat 60. i 70., określane ze względu na kumulację wydarzeń społeczno – politycznych oraz ideologicznych napięć w 1968 roku mianem Pokolenia '68, oczekiwali nie tylko reformy oświatowej. Stali się zbiorowym trybunem „wykluczonych”, a także propagatorami natychmiastowego rozstrzygnięcia nabrzmiałych kwestii społecznych, politycznych lub kulturowych przesilenia nowoczesności z (po)nowoczesnością. Zyskali ponadto wsparcie części nauczycieli akademickich²⁷. W efekcie kryzys 1968 roku przekształcił się w stale obecną w uniwersyteckich strukturach antynomię masowości a elitaryzmu. Uczelnie akademickie pod presją społeczną stały się instytucjami masowymi poprzez rozbudowę lub rozprzestrzenienie.

Idee równości szans edukacyjnych usiłowano realizować począwszy od lat 60. poprzez fakultatywną lub obligatoryjną (w zależności od państwowego ustroju szkolnego) szkołę średnią, a następnie ułatwienia w dostępie do szkoły wyższej. Aby mogły one nastąpić musiało powstać wiele nowych uczelni, co oznaczało zmierzenie się ich z „kompleksem akademickości”. Kompleks ten był generowany zarówno przez tradycyjne środowiska uniwersyteckie, jak i był wytworem nowych społeczności akademickich. Masowe kształcenie oznaczało jednocześnie dla renomowanych uniwersytetów „uszkolnienie” akademickiego życia²⁸. Stare i nowe szkoły wyższe usiływały począwszy od końca lat 70. wchłaniać coraz liczniejsze roczniki maturzystów. Ich wzrastająca liczebność była początkowo funkcją wyżu demograficznego, a następnie efektem powszechnej dostępności szkoły średniej; co oznaczało, iż późniejszy niż demograficzny nie miał wpływu na obniżenie liczby kandydatów na studia. Wydaje się jednak, że poza defektogenną dla uniwersytetu tendencją przekształcenia go w instytucję niwelacji społecznych nierówności; znacznie większe szkody wynikały z dyktatu ekonomii i rynku. Potraktowanie uczelni akademickiej jako typowego uczestnika gry rynkowej uczyniło w latach 80. z uczelni wyższej miejsce nabywania wiedzy. Nabyć – czyli kupić; lecz studia akademickie, jako złożony proces udostępniania wiedzy i przyswajania na styku z jej wytwarzaniem (naukowym novum transmitowanym w dydaktykę szkoły wyższej) nie są transakcją kupna – sprzedaży²⁹.

27 F. Stern, *Niemcy w pięciu wcieleniach*, Warszawa 2008, s. 223 i 227 – 237 (prof. Fritz Stern obserwował wydarzenia lat 1968 – 1970 na uniwersytetach niemieckich i amerykańskich, jako wykładowca uniwersytecki w Europie i USA).

28 H. Sünker, *Nowe spojrzenie na ideę uniwersytetu. Edukacja (Bildung), polityka a społeczeństwo*, Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie przemian, red. nauk. J. Piekarski i D. Urbaniak – Zajac, Łódź 2010, s. 192 i 201.

29 E. Hajduk, *Wątpliwe doświadczenia edukacyjne*, „Kultura i Edukacja” 5/2005, s. 15.

зація педагогічного процесу в університетах і коледжах); Н. Артус, К. Надлер, О. Петришин, С. Рудишин, М. Швед (якість підготовки фахівців природничих наук). Однак, відомості про стандартизований контроль знань студентів в американських університетах мають фрагментарний характер.

Мета. З огляду на вищезазначене метою цієї роботи було проаналізувати стандартизоване тестування як основну форму контролю якості знань студентів у галузі природничо-наукової підготовки в американських ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Американські дослідники зазначають, що показати високий рівень навчальних досягнень неможливо без допомоги кваліфікованих високопрофесійних викладачів; достатньої кількості часу, проведеного в аудиторії; багатого вибору навчальних матеріалів; обладнаних лабораторій тощо [21, с. 2]. Однак, особлива увага у практиці моніторингу якості вищої університетської освіти у США надається системі контролю якості знань студентів. Яскравим свідченням цього є той факт, що нині на систему контролю (стандартизоване тестування та інші форми контролю) відводиться приблизно третина від загальних витрат на освіту США [4].

Основною формою перевірки рівня знань й умінь американських студентів є стандартизований контроль. У сучасній американській педагогічній теорії та практиці стандартизацію визнають основою контролю якості [1; 16; 17; 20] і, як зазначають американські науковці, «видається малоімовірним, щоб зменшити її роль» [20, с. 2].

Стандартизоване вибіркове тестування проводить національна система моніторингу якості освіти (National Assessment of Educational Progress) із діагностичною, селективною та сертифікаційною метою [4]. Розробкою стандартизованих тестів для визначення рівня опанування окремих навчальних дисциплін в межах середньої та вищої освіти, вступу до ВНЗ та на дипломні рівні навчання, оцінювання фахівців-практиків й професійної придатності до педагогічної діяльності, з метою ліцензійного оцінювання керівників шкіл й кандидатів на посаду шкільного керівника тощо, а також проведенням самих тестувань займаються незалежні приватні організації, зокрема – Служба тестування ETS.

Американські дослідники зазначають, що тести знаходять широке застосування в системі вищої освіти США, зокрема, з метою вимірювання студентських навчальних досягнень і здібностей; поділу студентів на навчальні групи; відбору студентів для навчання за різними програмами; оцінювання ефективності навчальних програм і діяльності викладачів [16].

Що ж до контролю якості навчальних досягнень студентів в університетах США, то саме тести (переважно стандартизовані) вико-

ристовуються для здійснення усіх основних видів контролю якості знань студентів, а саме: *попереднього, поточного, періодичного, підсумкового*.

Попередній контроль (previous assessment) проводять з метою визначення ступеня готовності абітурієнта до навчання, прогнозування академічної успішності майбутнього студента. Здійснюють попередній контроль шляхом національних іспитів, які проводять у формі стандартизованих тестів.

Поточний контроль (continuous assessment) здійснюється протягом навчального року, він може повністю виключати підсумкову оцінку, а оцінювання рівня засвоєння вивченого матеріалу відбувається на основі результатів виконання індивідуальних тестів і завдань впродовж вивчення курсу. Такий вид контролю пов'язаний з управлінням навчальним процесом і виконує облікову функцію й функцію зворотного зв'язку.

Періодичний контроль (end-of unit assessment) полягає в оцінці знань й умінь студентів за певний період з метою виявлення, наскільки успішно вони оволоділи системою знань й умінь з певної теми.

Підсумковий контроль (final assessment) визначає кінцеві результати навчання, фіксує рівень навченості [18].

Розглянемо детальніше вищезазвані види контролю якості знань американських студентів у контексті застосування стандартизованих тестів. Високий рівень підготовки молоді в університетах США зумовлений ретельним відбором якісного контингенту майбутніх студентів, а саме діагностикою вхідного рівня їх знань. Американський дослідник А. Кабрера [12] зазначає, що одним із важливих критеріїв якості вищої освіти США є критерій прийому (admission criteria) для визначення права вступу до університету. У США для усіх громадян існують рівні права вступу до вибраного ними ВНЗ. Розуміючи, що в університеті мають навчатися здібні діти, в країні відсутня практика створення особливих умов для певних груп населення. Відмінності можуть стосуватися різних версій вступних тестів: спеціально для тих, хто погано бачить, тестові матеріали надаються в інших форматах (шрифтом Брайля); для тих, у кого атрофується чутливість кінчиків пальців, успішно можуть використовуватися розмовні тести. Але у різних версій складність однакова. Зі сказаного випливає, що в США всім забезпечується рівний шанс вступити до ВНЗ [1].

З метою оцінки академічної готовності абітурієнта до вступу в університет використовують два види стандартизованих тестів: SAT та ACT. Ці іспити забезпечують шлях до отримання можливості навчатися, фінансової підтримки чи стипендії.

SAT (Scholastic Assessment Test) складається з двох частин: тест на логіку (SAT I Reasoning Test) та предметні тести (SAT II Subject Tests).

akademickich, politycznych. Formułują je zarówno rodzice, zawodowi pedagodzy, jak i polityczni decydenci na etapie budowania swoich wyborczych programów.

Оба береги Великої Води спoglądają na dokonania edukacyjne drugiej strony. Jest to jednak optyka asymetryczna, bowiem Europa dokonuje swoich obserwacji pełna kompleksów. Europejczycy są zafascynowani ... kryzysem edukacji w USA²⁴. To co sami Amerykanie nazywają kryzysem, część pedagogów europejskich skłonna jest przyjmować jako postęp i wzór godny naśladowania. Jedno łączy jednak oba kontynenty, oraz łączy oświecenie z ponowoczesnością – kryzys szkoły akademickiej. Podobnie jak na przełomie XVIII/XIX wieku w warunkach elitaryzmu, na przełomie XX/XXI wieku w masowych społecznościach kryzys uniwersytetu zrodził reakcję w postaci oczekiwania innowacyjności z jednej, a programów uniwersyteckiej samoregulacji i autoadaptacji z drugiej strony. Paradoksalnie jednak w opisywanej cezurze XIX – XX wieku program taki istnieje i jest permanentnie, choć z różnymi efektami realizowany. Jest on określany w literaturze jako idea uniwersytetu²⁵. Ma swoje transmisje regionalne, ale jednocześnie sam uniwersytet i jego idea poddawane są globalnej krytyce oraz presji globalizmu, jako formie widzenia świata przez pryzmat ekonomicznej produktywności („projekt świat”).

Wielkie idee społecznej równości i sprawiedliwości w połączeniu z innymi społecznymi oczekiwaniami oraz technologicznymi możliwościami doby nowoczesności doprowadziły do umasowienia szkoły akademickiej. Oznacza to, iż obszar uniwersytetu stał się w połowie XX wieku przestrzenią kolizji obu tendencji w kształceniu wyższym: elitarności z masowością²⁶. Ze swojej natury uniwersytet wiąże się z elitaryzmem. Elitarnymi były także inne formy szkół wyższych w XIX wieku i po części w wieku XX (np. francuskie szkoły główne). Ich wspólną cechą był wyraźny rozdział od szkół średnich, który sformalizowała matura lub jednoznaczne i rygorystyczne regulacje prawne w poszczególnych państwach. Po 1945 roku miało jednak miejsce znaczące przyspieszenie procesów demokratyzacji. Ich tempo odpowiadało oczekiwaniom na egalitarne przekształcanie społeczeństw, a w sferze oświaty przejawiało się w drastycznym wzroście aspiracji edukacyjnych powojennych pokoleń. Były one równoległe do powojennego wyżu demograficznego. W efekcie oba zjawiska skumulowały się w drugiej połowie lat 60., gdy roczniki wyżu pojawiły się w szkołach średnich lub wyższych. Od tego

24 J.T. Gatto, op. cit., s. 25 – 26 (autor reaktywuje poglądy J. Illicha, *Spoleczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976; a zarazem wpisuje się w niektóre aspekty antypedagogiki).

25 K. Bartnicka, *Przemiany idei uniwersytetu europejskiego w okresie XVIII – XXI wieku*, Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki, red. nauk. W. Szulakiewicz, Toruń 2011; J. Dybiec, *Idea uniwersytetu w Polsce w XIX i XX wieku*, Z dziejów polskiej teorii i praktyki edukacyjnej, red. nauk. W. Szulakiewicz, Toruń 2009.

26 J.O. y Gasset, *Bunt mas*, Warszawa 2002, s. 215 [autor utożsamiał w latach 30. człowieka nauki z arystokratą (myśli – R. T.); lecz jednocześnie wskazywał, iż ów wyróżniający się z mas profesor zyskuje lub będzie zyskiwał kondycję „człowieka masowego” – s. 116].

- Akademia Pomorska w Słupsku - Polska

MASOWŚĆ LUB ELITARYZM JAKO TENDENCJE FUNKCJONOWANIA UNIwersYTETÓW W XXI WIEKU

Masowa oświata stała się społecznym faktem u kulturowego schyłku XIX wieku, a więc w dekadzie bezpośrednio poprzedzającej II wojnę światową. Jej atrybut masowości nie okazał się jednak wszechogarniający. Scholaryzacja była względnie powszechna tylko w części świata, określanego jako cywilizowany, ponadto tak rozumiana, była ograniczona do etapu obowiązku szkolnego realizowanego w szkole instytucjonalnej o różnym czasie trwania nauki w zależności od regionalnych strategii oświatowych. W pewnym sensie powszechny dostęp do szkolnictwa elementarnego wieńczył olbrzymi oświeceniowy projekt – powszechnej oświaty. Jego względny sukces zbiegł się jednak z narodzinami nurtu przeciwnego – krytyki instytucji szkoły oraz początkami descholaryzacji.

Postulaty masowego kształcenia elementarnego były artykułowane w XVIII i XIX wieku, choć zrealizowano je dopiero w pierwszej połowie XX wieku²¹. W drugiej połowie XX stulecia idee oświatowe musiały uwzględnić załamanie świata nowoczesnego oraz narodziny (po) nowoczesności. Większość społeczeństw przekroczyła wówczas kolejny próg edukacji masowej symbolizowany przez instytucję i obowiązek szkoły średniej. Z różnych podstaw ideologicznych wykształcenie średnie oraz szkoła średnia były utożsamiane, aby z postmodernistycznych pozycji zyskać w dwóch ostatnich dekadach XX wieku opinię „więzienia”²². Europejskie lub amerykańskie spory o powszechną i bezpłatną szkołę średnią trwały, równoległe do przemian w realiach edukacyjnych, od lat 30. XX wieku do początku XXI wieku. Można je obecnie określić poprzez hipotezę: po 2000 roku wykształcenia średniego nie uzyskuje jedynie ten 18-20-latek, który nie chce. Ideały edukacyjne począwszy od ruchu „nowego wychowania” do chwili obecnej były i pozostają zabarwione russoizmem w Starym i Nowym Świecie²³. Dotyczyło to jednak społeczeństwa masowego i narodziła się masowa edukacja – szkoły, w przeciwieństwie do sytuacji końca XVIII wieku, gdy Rousseau formułował swoje idee. Szkoła była wówczas dobrem o ograniczonej dostępności, a scholaryzacja miarą postępu. Dziś w USA i Europie padają pytania – czy naprawdę potrzebujemy szkoły? Są one powtarzane w różnych formach, z różnych pozycji futurystycznych,

²¹ Zarówno w USA jak i w monarchistycznej Rosji powszechny obowiązek szkolny wprowadzono w latach 1905-1915. Kraje Europy Środkowej lub Zachodniej stały się wówczas punktami odniesienia dla rosyjskich lub amerykańskich reform oświatowych.

²² J.T. Gatto, *Przeciw szkole, Jak oświata publiczna upośledza nasze dzieci i dlaczego?*, „Kultura i Edukacja” 4/2005, s.25; Постановление от 20 июня 1972 г. n 463 «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшему развитию общеобразовательной школы», w: http://www.lawrussia.ru/texts/legal_346/doc346a512x652.htm.

²³ H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa 1994, s. 212.

Тест на логіку перевіряє якість мислення, знання мови, аналітичні та математичні здібності і є загальним тестом на здатність мислити [21].

Предметні тести дають можливість продемонструвати досягнення в конкретних наукових галузях і диференціювати себе в процесі прийому до ВНЗ, заявити про готовність до вивчення певних спеціальностей чи програм у коледжі. Загалом існує близько 20 SAT II Subject Tests у п'яти тематичних галузях: англійська мова, історія, математика, природничі науки та мови. Л. Сакур зазначає, що нині більше половини університетів США використовують тестовий екзамен SAT тривалістю близько чотирьох годин як обов'язкову частину процедури при зарахуванні абітурієнтів [6].

ACT (**American College Test**) є одним із двох найбільш розповсюджених стандартизованих тестів для вступу до американських університетів. Завдяки цьому тесту університети можуть прогнозувати академічну успішність майбутнього студента й оцінити здатність абітурієнта до продовження освіти, хоча, в більшості випадків, вважається, що він перевіряє знання отримані в школі. Тест складається з чотирьох частин, кожна з яких вимірює академічні знання з основних дисциплін програми середньої школи: англійська мова, математика, читання, природничі науки (тести на вибір правильної відповіді) й однієї додаткової – письмо (написання есе протягом пів години). ACT компенсує невизначеність оцінок різних середніх шкіл. Перевага складання цього тесту полягає у тому, що він може замінити декілька тестів SAT. Деякі університети не вимагають складання SAT II, якщо є результати ACT. Загалом, ACT і SAT розглядають різні якості: ACT вважають змістовим тестом більш спрямованим на перевірку реально вивченого обов'язкового шкільного матеріалу, у той час як SAT перевіряє логічне й математичне мислення. Крім того, вимоги до словникового запасу в тесті SAT значно вищі, ніж у ACT; крім питань з декількома варіантами відповідей є такі, які вимагають пояснення й опису відповіді; при складанні тесту SAT є покарання за вгадування, а для ACT такого не існує [17]. Загалом, національні іспити (тести) в США дають чітку розгорнуту картину рівня знань усіх учнів, а відтак, і рейтингу тієї чи іншої школи або коледжу.

Про результати складання тестів і, відповідно, чи може абітурієнт бути зарахований до університету, його повідомляє Державний центр оцінювання. Останній сповіщає відповідну кількість балів за виконання завдань-тестів, що відображає певний обсяг і рівень знань й умінь. Оскільки кожен університет самостійно визначає критерії прийому і вимоги для зарахування, саме він вирішує, чи влаштовує його набрана кількість балів. Сильний університет може встановлювати вищий прохідний бал, слабший – нижчий, «бо знає, що най-

яскравіші студенти до нього не підуть» [1]. Абітурієнт може подати до суду на центр тестування у разі невідповідності похибки до отриманих результатів. Останній, у цьому випадку, має довести, що вимірювання є точним і об'єктивним.

Стандартизовані тести ACT і SAT дають можливість університетам порівняти досягнення випускників різних шкіл, програми і система оцінок яких відрізняються.

Поточний контроль знань проводять на кожному занятті. Американська дослідниця Л. Гудмен переконана, що «...поточне оцінювання полягає у моніторингу, який відбувається протягом періоду навчання» [14, с. 136]. Він є необхідним компонентом навчального процесу при поясненні, закріпленні і повторенні матеріалу. Поточний контроль дозволяє виявити знання, вміння, навички, які вже є у студента, і на їх основі будувати навчальний процес у подальшому.

Поточний контроль навчальних досягнень студентів в США здійснюється різними способами: за допомогою поточного тестування; під час проведення проміжних тестів протягом семестру; у формі регулярних звітів студента про об'єм виконаної роботи; у вигляді співбесіди з викладачем за вивченим матеріалом; на основі представлених студентом письмових робіт [9, с. 111]. Оскільки система університетської освіти США комп'ютеризована, то контроль навчального процесу є досконалим і оперативним [5]. Окрім тестування на заняттях, студенти регулярно виконують письмові тести вдома і один раз на місяць проходять письмове тестування протягом 30 – 50 хвилин, за результатами якого отримують три кращих результати з чотирьох тестів. Проведення тестів на вибір правильної відповіді застосовуються рідко, спостерігається тенденція до застосування тестів у вигляді написання есе. Для контролю рівня навчальних досягнень застосовуються комплексні іспити з наростаючим рівнем складності (приміром, основи загальної екології, екологія тварин, екосистемологія), заліки й контрольні роботи. Використання на заняттях комп'ютерів для перевірки навчальних досягнень студентів дає можливість заощаджувати час, так на поточне тестування відводиться 5 – 10 хвилин, а проміжне забирає 15 – 20 хвилин.

Деколи поточний контроль здійснюють у формі питань і завдань під час пояснення, повторення або закріплення. Контроль може проводитися у формі спостережень за пізнавальною активністю студентів, за бажанням працювати на занятті, за працездатністю, за проявом самостійності в розумових діях. Такий контроль може бути вибіркоким (перевірка якості виконання вправ або іншої навчальної роботи) в окремих студентів.

З метою оцінки знань й умінь студентів, яких вони набули за певний період навчання у ВНЗ здійснюють **періодичний** контроль.

Всезагальність освіти стала соціальною реальністю наприкінці XIX століття і в першій половині XX. Однак ця тенденція не була всеохоплюючою. Виникнення масової школи було притаманне лише певній частині світу, відомій як цивілізована, і в цьому сенсі етап обов'язкової освіти, що забезпечується шкільними установами, був різної тривалості залежно від регіональних освітніх стратегій і був обмежений. У певному сенсі, загальний доступ до початкової освіти був результатом Просвітництва, але в той же час це був період критики шкільної освіти та народження протилежної тенденції.

Ключові слова: всезагальність, елітарність, освіта.

Томашевский Р.

- доктор исторических наук, профессор, Поморская академия в Слупске (Польша)

ВСЕОБЩНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ И ЭЛИТАРНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТОВ XXI ВЕКА

Всеобщность образования стала социальной реальностью в конце XIX века и в первой половине XX. Однако эта тенденция не была всеобъемлющей. Возникновение массовой школы было присуще только определенной части мира, известной как цивилизованная, и в этом смысле этап обязательного образования, который обеспечивается школьными учреждениями, был различной продолжительности в зависимости от региональных образовательных стратегий и был ограничен. В определенном смысле, общий доступ к начальному образованию был результатом Просвещения, но в то же время это был период критики школьного образования и рождения противоположной тенденции.

Ключевые слова: всеобщность, элитарность, образование.

Tomashevsky R.

- Doctor of History, Professor, Pomorska Academy in Slupsk (Poland)

COMPREHENSIVE EDUCATION AND ELECTIVE TENDENCIES AT UNIVERSITY OF XXI CENTURY

Comprehensive education was social reality at the end of the XIX century and in the first half of the twentieth. However this trend was not been comprehensive. Appearance of popular school was not habitual for all countries; it was habitual for civilized world. So the period of school education was different depending on national educational strategies and restricted. An initial education was the result of the Enlightenment, but at the same time it was a period of school education's criticism and opposite trends arising.

Key words: comprehensive education, elective tendencies, education.

Сучасне проектне навчання знайшло широке застосування в освітніх системах навчання багатьох країн світу. Його висока ефективність підтверджується учителями Великої Британії, США, Бельгії, Бразилії, Фінляндії, Німеччини, Італії та інших країн, де ідеї Дж. Дьюї (гуманістичного підходу до освіти) знайшли широке поширення й придбали більшу популярність у силу раціонального поєднання теоретичних знань й їхнього практичного застосування для рішення конкретних проблем навколишньої дійсності в спільній діяльності студентів. Основна теза сучасного розуміння проектно-методики зводиться до наступного: «Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені потрібно й де і як я можу ці знання застосувати» – сьогодення обумовлює застосування проектних методик в освітніх системах, що прагнуть знайти розумний баланс між академічними знаннями й прагматичними вміннями.

Література

1. Джонс Дж. К. Инженерное и художественное конструирование. Современные методы проектного анализа / Дж. К. Джонс: Пер. с англ. – М.: Мир, 1976. – 369 с.
2. Джонс Дж. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс: Пер. с англ. – 2-е изд. доп. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
3. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. – Берлин: Госуд. Изд-во РСФСР, 1922. – 178 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Зимняя И. А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т.Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9 - 15.
6. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10.
7. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3-9.
8. Сибирская Н. П. Проектирование педагогических технологий / Н. П. Сибирская // Энциклопедия профессионального образования в 3 т. – М., 1999. – Т.2. – С. 344-345.
9. Чернилевский Д. В. Технология обучения и ее выбор / Д. В. Чернилевский // Энциклопедия профессионального образования в 3 т. – М., 1999. – Т. 2. – С. 248-249.

Томашевський Р.

- доктор історичних наук, професор, Поморська академія в Слупську (Польща)

УДК 37.046.16

ВСЕЗАГАЛЬНІСТЬ ОСВІТИ ТА ЕЛІТАРНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТІВ XXI СТОЛІТТЯ

Стандартизоване оцінювання на цьому етапі найчастіше проводиться з використанням таких видів тестів як: Програма перевірки академічної успішності (ETS Proficiency Profile) й Програма випробувань для визначення рівня знань студентів після двох років навчання в коледжі та вступників, які навчалися за індивідуальними програмами навчання чи на курсах (CLEP – College-Level Examination Program).

Студенти складають **ETS Proficiency Profile** з метою демонстрації ефективності навчальних програм під час акредитації та для отримання фінансування. Використовуючи результати такого тестування університети можуть проводити дослідження (охоплюють різні групи та в різні періоди часу) для визначення рівня навчальних досягнень своїх студентів та з метою вдосконалення організації навчального процесу.

CLEP – College-Level Examination Program проводиться для визначення рівня знань студентів після перших років навчання у ВНЗ та вступників, які навчалися за індивідуальними програмами чи на курсах [21]. Матеріал, включений до тестів CLEP, передбачає широке коло питань. Так, з біологічних наук він згрупований у три основних блоки: молекулярна і клітинна біологія (33 %), біологія організмів (34 %), популяційна біологія (33 %). Екзамен охоплює 115 питань, на які потрібно дати відповіді за 90 хвилин, і передбачає приблизно однаковий відсоток питань, віднесених до кожного блоку [21]. Загалом, відповіді на екзаменаційні питання передбачають: знання фактів, принципів та процесів; розуміння засобів (методів), які використовуються для збору інформації, її інтерпретації, вміння сформулювати гіпотезу на основі наявної інформації, зробити висновки і подальші прогнози; розуміння того, що наука передбачає соціальні наслідки діяльності людини.

Підсумковий контроль проводиться у формі стандартизованого оцінювання, завдяки якому університети можуть визначити рівень навчальних досягнень студентів після завершення кожного етапу навчання. Зазвичай семестр закінчуються підсумковим іспитом або заліком (письмовий тест на дві-три години). Крім того, підсумковий контроль може здійснюватися у формі тестів для вступу на дипломні рівні навчання (**GRE – Graduate Record Examinations**). Такий іспит складають на всі спеціальності, окрім медицини, бізнесу та права. GRE дозволяє оцінювати: а) вербальне мислення (verbal reasoning) – правильність розуміння прочитаного, словесні та аналітичні навички аргументації, вміння аналізувати письмові матеріали; б) математичне мислення (quantitative reasoning) – вміння вирішувати завдання в математичному ракурсі, на основі знань з арифметики, алгебри, геометрії та аналізу даних; в) аналітичні навички письма (analytical writing) – наявність аналітичних здібностей та вміння критично мислити, а,

особливо, здатність висловлювати складні ідеї ясно й ефективно. Завдання здебільшого мають форму есе [13].

Крім зазначених вище випробувань, на додаток до GRE General Test, вступникам на магістерську програму з природничих наук необхідно витримати тест з фаху (Subject Test) – з біології, фізики чи хімії. Хоча він не є обов'язковим у всіх університетах, але складання такого тесту є чудовою нагодою показати, що претендент серйозно ставиться до навчання і свого майбутнього. Фахові тести можуть допомогти виділитися серед інших претендентів, підкреслюючи знання і вміння претендента в конкретній галузі. Іспит GRE з природничих наук призначений для оцінювання: рівня підготовки і здібностей студентів; знання основних термінів і фактів з деяких розділів природничих наук відповідно до рівня випускного курсу переддипломної освіти (upper-level course); концептуального розуміння ідей, зв'язків і процесів; розуміння фундаментальних наукових досліджень, методик проведення дослідів та навиків роботи з обладнанням; здатності читати, оцінювати і робити висновки з проведених лабораторних і польових досліджень; розуміння взаємозв'язків між розділами певної науки, а також між розділами та суміжними галузями науки.

Тест містить близько 200 завдань з п'ятьма варіантами відповідей, деякі з них систематизовані у кінцевій частині тесту, і їх основою є описи лабораторних і польових ситуацій, схеми і результати експериментів. Щоб охопити основні розділи, приміром, біологічних наук, зміст тестів розподілений відповідно до трьох основних блоків: клітинна та молекулярна біологія, біологія організмів (структура, фізіологія, поведінка та розвиток рослин і тварин), екологія й еволюція [15, с. 4].

Слід зазначити, що у сучасній літературі знаходимо певні розбіжності в оцінках авторів щодо надійності й валідності стандартизованих тестувань. За твердженням деяких вітчизняних та зарубіжних науковців [2; 10; 11; 20; 21] незалежне стандартизоване тестування дає можливість об'єктивно та швидко оцінювати успіхи у навчанні, перевіряти не лише здобуті знання, а й уміння критично мислити, організовувати й аргументувати свої думки, вирішувати проблеми, використовуючи надану інформацію.

Хоча існує й протилежна думка. Йдеться про те, що тести, які сьогодні застосовуються, контролюють, як правило, результат навчання, а не дають можливості адекватно оцінювати сам процес навчання [7].

Аналіз літературних джерел [3; 16; 17] дає підстави стверджувати, що останнім часом в США якість тестів (тестів на вибір, стандартизованих тестів) зазнає критики, мають місце висловлювання про їх можливий шкідливий вплив на студентів. Застосування тестів, що пропонують вибір однієї правильної відповіді, не відображає комплексного володіння знаннями, а вимірює лише обмежені

«проектування», відзначав: «Ось деякі визначення й формулювання процесу проектування, що з'являються останнім часом :

1. Моделювання передбачуваних дій до їхнього здійснення, повторюване доти, поки не з'явиться повна впевненість у кінцевому результаті.

2. Здійснення дуже складного акту інтуїції.

3. Оптимальне задоволення суми справжніх потреб за певного комплексу умов.

4. Натхненний стрибок від фактів сьогодення до можливостей майбутнього» [1-2].

Грунтуючись на поняттях технології навчання і проектування, Е. Полат розглядає проектну технологію *«як сукупність пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю, що являють собою дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності й одночасне формування певних особистісних якостей учнів у процесі створення конкретного продукту»* [6-7].

Таким чином, технологія проектів – це педагогічна технологія, зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їхнє застосування і здобуття нових знань шляхом самоорганізації та самоосвіти учнів.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок про те, що проектна методика в рамках ретроспективного аналізу ґрунтується на особистісно-діяльнісному підході, що означає переорієнтацію всього навчального процесу на постановку й рішення самими школярами пізнавально-комунікативних і дослідницьких завдань. Це дозволяє розглядати проектне навчання як одну з найбільш продуктивних й інтенсивних методик, що сприяє досягненню високих результатів навченості й освіченості особистості.

Провідні положення проектної методики базуються: на врахуванні особливостей особистості студента; на зв'язку ідеї проекту з реальним життям; на зміні основної схеми взаємодії викладача і студента, що припускає суб'єкт-суб'єктне, рівнопартнерське навчальне співробітництво викладача і студента; на значному підвищенні рівня автономності студентів при вирішенні особистісно-значимих проблем у процесі активно-пізнавальної розумової діяльності; на значному підвищенні рівня внутрішньої мотивації студентів до більш якісного оволодіння іноземною мовою.

Проектна методика є: альтернативним підходом у сучасній системі освіти; новою педагогічною технологією, що являє собою сукупність пошукових, проблемних методів як дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх креативності й одночасно формування певних особистісних якостей; продуктивним навчанням, в основі якого лежить відмінна від традиційної парадигма освіти: «студент-підручник-викладач» і проектні прийоми навчання: самостійне планування, прогнозування, прийняття рішень, детальна розробка особистісно-значущої проблеми, наукове дослідження.

бити виклад знань більш проблемно-орієнтованим; ширше використовувати рефлексивний підхід; стимулювати у студентів не тільки вмінні відповідати на поставлені запитання, але й формулювати свої власні питання; підвищити ступінь автономії студентів; переглянути традиційну роль викладача і студента на занятті.

2. Вдосконалення білінгвальної комунікативної компетенції в усному та письмовому спілкуванні з урахуванням соціокультурних особливостей сучасного світу.

3. Розвиток прагнення вчитися протягом усього життя, оновлюючи й удосконалюючи отримані знання, вміння й навички відповідно до умов, що змінюються.

Однак, як стверджує С. Полат, «вирішити ці завдання не було можливим у силу відсутності реальних умов для виконання при традиційному підході до освіти, традиційних засобах навчання, більшою мірою орієнтованих на класно-урочну систему занять» [6-7]. Завдання школи, як підкреслює педагог [6-7], полягає не стільки у змісті освіти, скільки у використанні нових технологій навчання. У рамках нашого дослідження вважаємо за доцільне розкриття сутності понять «технологія», «технологія навчання» та «проекування».

Технологія (від грец. *techné* – мистецтво, майстерність, уміння), як зазначає Д. Чернілевський, визначається як сукупність прийомів і способів одержання, обробки й переробки певних виробів; як наукова дисципліна, що розробляє й удосконалює такі прийоми й способи [9, с. 248].

Технологія навчання – це комплексна інтегративна система, яка включає впорядковану безліч операцій і дій, що забезпечують педагогічне цілепокладання, змістовні і процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, придбання професійних умінь і формування особистісних якостей учнів, заданих цілями навчання. Як підкреслює Д. Чернілевський [9, с. 248-249], технологія навчання припускає керування процесом навчання, містить у собі два взаємозалежних процеси: організацію діяльності студентів і контроль цієї діяльності.

Далі звернемося до поняття «проекування» (від лат. *projectus* – кинутий уперед). Говорячи про проєкування, варто зазначити, що ця категорія не є новою у педагогічній теорії. Протягом останніх десятиліть це поняття з'явилося у контексті нової програми освіти, запропонованої наприкінці 1970-х років Королівським коледжем мистецтв Великої Британії. Воно тісно пов'язане з проектною культурою, що є тією загальною формою, в якій реалізується мистецтво планування, винаходу, творення й виконання і яка визначається як дизайн або проєкування. Проєкування, як відзначає Н. Сибірська [8, с. 344], являє собою діяльність щодо створення образу майбутнього, передбачуваного явища. Воно є одним з аспектів творчості людини і засновано на плануванні, прогнозуванні, прийнятті рішень, розробці, науковому дослідженні. Дж. Джонс, визначаючи поняття

можливості (знання); ставить студентів з оригінальним мисленням в невідгдане положення [16, с. 136]. Стандартизовані тести часто дають можливість робити необґрунтовані висновки про здібності людини, бо позбавлені освітньої цінності й є мірилом того, наскільки думка студента співпадає з думкою творців тесту [3]. Американські вчені відзначають, що тести слабо враховують суспільні, політичні чинники, що суттєво впливають на творчу діяльність людей [16]. М. Красовицький, зокрема, зазначає, що «... відмова американської школи від інших видів оцінювання як ефективного інструменту для вимірювання успішності учнів не може дати цілісну відповідь про рівень їх розвитку, індивідуальні схильності та потенційні можливості» [8, с. 170]. Відтак, нині в університетах США все рідше застосовують тести з вибором правильних відповідей. Викладачі прагнуть бачити реальну роботу студентів і тому все більше завдань стосуються того, як виявити знання принципів і концепцій, а також уміння алгоритмічно мислити, що забезпечує отримання потрібного результату [11].

Висновки. Вивчення й аналіз системи контролю знань у США дає підстави стверджувати, що тестовий контроль є основною формою перевірки знань у ВНЗ. Службою тестування США розроблено низку стандартизованих тестів (SAT, ACT, ETS Proficiency Profile, CLEP, GRE тощо) для визначення рівня опанування окремих навчальних дисциплін в межах середньої та вищої освіти, для вступу до університетів та на дипломні рівні навчання, для оцінювання фахівців-практиків й професійної придатності до педагогічної діяльності, з метою ліцензійного оцінювання керівників шкіл й кандидатів на посаду шкільного керівника тощо. Тести (переважно стандартизовані) використовуються для здійснення усіх основних видів контролю якості знань студентів, а саме: попереднього, поточного, періодичного, підсумкового. Незалежне стандартизоване тестування дає можливість об'єктивно та швидко оцінювати, насамперед, якість навчальних досягнень студентів. У той же час система стандартизованих тестувань, запроваджена у США, не позбавлена недоліків, що спонукає американських педагогів та науковців шукати інші шляхи для вимірювання якості знань студентів.

Література

1. Бажал А. Марк Зельман: «Університетам важливо не те, скільки формул або дат запам'ятала людина, а те, наскільки вона здатна навчатися» / А. Бажал // Дзеркало тижня. – 2008. – № 31 (710) (23 серпня) – С. 15.
2. Босак О. Корупція в освіті: чи можна її подолати? [Електронний ресурс] / Ольга Босак // Дзеркало тижня / людина. – 2008. – № 7 (23–29 лютого). – Режим доступу : <http://www.dt.ua/3000/3300/62100/>.
3. Данюшенков В. С. Тестирование в США: за и против / В. С. Данюшенков, М. Ш. Ракипова // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 82–86.

4. Локшина О. Зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів. Американський досвід та українські перспективи / Олена Локшина // Директор школи. – 2006. – № 10/11. – С. 6–7.
5. Романовський О. Особливості організації вищої освіти в США / О. Романовський // Освіта і управління. – 1999. – № 2. – С. 160–170.
6. Сакун Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира : монография / Л. В. Сакун. – К. : МАУП, 2004. – 399 с.
7. Сеногноева Н. А. Тестирование как одна из форм оценки учебной деятельности / Н. А. Сеногноева // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 38–43.
8. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / [за ред. О. І. Локшиної]. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 232 с.
9. Супрунова Л. Л. Дифференцированный подход к обучению в высшей школе США / Л. Л. Супрунова, А. В. Иванова // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 105–112.
10. Шимків І. В. Моніторинг якості освіти в школах Німеччини другої половини ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Шимків Інна Василівна. – Тернопіль, 2008. – 281 с.
11. Bridgeman B. A Comparison of quantitative questions in open-ended and multiple-choice formats / B. Bridgeman // Journal of Educational Measurement. – 1992. – Vol. 29. No. 3. – P. 253–271.
- Cabrera A. F. College Admission Criteria in the United States: An Overview [Electronic resource] / Alberto F. Cabrera, Kurt R. Burkum. – 2001. – Online at : http://www.education.umd.edu/EDHI/about/faculty_pages/cabrera/ College%20admission%20criteria%20in%20the%20US.pdf.
12. Educational Testing Service [Electronic resource]. – 2010. – Online at : <http://www.ets.org/>.
13. Goodman L. Time and learning in the special education classroom / L. Goodman. – New York : State University of New York Press, SUNY Press, 1990. – 255 p.
14. Graduate record examinations. Biology test practice handbook. – Educational testing service, Publisher: Princeton, NJ, 2008. – 77 p.
15. Grant S. G. History lessons: teaching, learning, and testing in U. S. high school classrooms / S. G. Grant. – Lawrence Erlbaum Associates. – New Jersey, 2003. – 249 c.
16. Higher learning in America, 1980-2000 / [ed. by Arthur Levine]. – The Johns Hopkins University Press, 1994. – 383 p.
17. Miller A. H. Student assessment in higher education: a handbook for assessing performance / Allen H. Miller, Bradford W. Imrie, Kevin Cox. – Routledge, 1998. – 282 p.
18. National Science Education Standards. – DC, Washington : National Academy Press. – 1996. – 272 p.
19. Quality – Higher Education's Principal Challenge / [ed. by T. M. Stauffer]. – American Council on Education : Washington, 1981. – 124 p.
20. The College Board [Electronic resource]. – 2011. – Online at : <http://www.collegeboard.com/>.

як будь-яка діяльність, і мовленнєва також повинна ґрунтуватися на комунікативно-пізнавальній потребі висловити свою думку. Ця потреба входить до загальної системи мотивації [4-5]. Відповідно в учителя з'являється педагогічна і психологічна проблема первинного створення, формування або збереження вже існуючої в особистості потреби спілкуватися іноземною мовою та пізнання за допомогою цієї мови особистісно-значущої дійсності. Навчальний проект є важливим засобом формування мотивації вивчення іноземної мови.

Із вищезазначеного слід зробити наступний висновок: проектне навчання завжди зорієнтоване на самостійну активно-пізнавальну практичну діяльність студентів при вирішенні особистісно-значущої проблеми, у процесі чого відбувається відкриття основних закономірностей наукової теорії та їх глибоке засвоєння. Таким чином, проектна технологія ґрунтується на особистісно-діяльнісному підході, що означає переорієнтацію всього навчального процесу на постановку і рішення самими студентами пізнавально-комунікативних і дослідницьких завдань. Це дозволяє розглядати проектне навчання як одну з найбільш продуктивних та інтенсивних технологій, що сприяє досягненню високих результатів.

Провідні положення проектно-технології базуються на врахуванні особливостей особистості студента; на зв'язку ідеї проекту з реальним життям; на зміні основної схеми взаємодії викладача і студентів, що припускає суб'єкт-суб'єктне, рівнопартнерське навчальне співробітництво вчителя та учнів; на значному підвищенні рівня автономності студентів при вирішенні особистісно-значущих проблем у процесі активно-пізнавальної розумової діяльності; на значному підвищенні рівня внутрішньої мотивації студентів до більш якісного оволодіння іноземною мовою.

Протягом останніх десятиліть основні орієнтації розвитку освіти у суспільстві націлені на інтелектуальний і духовно-моральний розвиток особистості. Сьогодні очевидним стає факт, що знання не передаються, а здобуваються у процесі особистісно значущої діяльності, оскільки самі знання, поза певними навичками й уміннями їхнього використання, не вирішують проблему освіти людини та її підготовки до реальної діяльності поза стінами навчального закладу.

Аналіз матеріалів міжнародних наукових конференцій переконує у тому, що метою освіти сьогодні стають не стільки просто знання й уміння, скільки певні якості особистості. Постіндустріальне суспільство зацікавлене у тому, щоб громадяни були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до мінливих умов життя. Відповідно до цього, освіта повинна бути спрямована, на вирішення наступних завдань:

1. Формування готовності до вирішення різних проблем. Очевидно, що залежно від ситуації вирішення конкретної виникаючої проблеми буде спиратися на цілий спектр знань, навичок, умінь з різних предметних галузей. Для формування певної якості необхідно: зро-

Підходячи до даного питання з психологічної точки зору, необхідно зазначити, що в основі проектного навчання лежить принцип «єго-фактора», який передбачає такий підхід до тих, хто навчається, який може бути співвіднесений з особистісно-діяльнісним підходом, що набуває розвитку у методиках навчання. В основі особистісно-діяльнісного підходу лежать психолого-педагогічні положення П. Гальперіна, Д. Ельконіна, А. Запорожця, А. Зимньої, О. Леонтєва. Особистісно-діяльнісний підхід було визначено концепцією загальної середньої освіти, висунутої тимчасовим науково-дослідницьким колективом у 1988 році, одним з системоутворюючих факторів перебудови всієї шкільної освіти. Як відзначається авторами концепції, особистісно-діяльнісний підхід орієнтує не лише на засвоєння знань, але й на способи засвоєння, на зразки та способи мислення та діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу дитини. Цей підхід протиставляється вербальним методам і формам догматичної передачі готової інформації, монологічності та безликісті словесного викладання, пасивності навчання школярів, і, врешті-решт, даремності самих знань, навичок та вмінь, які не реалізуються у діяльності.

Розглядаючи проектну технологію у контексті особистісно-діяльнісного підходу, слід зазначити, що означає особистісний, тобто, перший компонент. Особистість, як підкреслює І. Зимня, «виступає суб'єктом діяльності, вона формується у діяльності і у спілкуванні з іншими людьми і сама визначає характер та особливості протікання цих процесів» [4-5]. Таким чином, у центрі навчання знаходиться особистість, її мотиви, цілі, її неповторний психологічний склад. Оскільки цілі занять та способи її досягнення повинні визначатися з позиції самого студента на основі його інтересів, індивідуальних особливостей, потреб, мотивів, здібностей, то особистісно-зорієнтоване навчання, що лежить в основі проектно-технології, передбачає зміну основної схеми взаємодії. Як відмічає І. Зимня, «замість широко поширеної схеми суб'єкт-об'єктної взаємодії $S \rightarrow O$, де S – учитель, суб'єкт педагогічного впливу та керування, а O – учень, об'єкт, повинна мати місце схема суб'єкт-суб'єктної рівнопартнерської навчальної співпраці. Тобто, навчання здійснюється за схемою $S1 \leftrightarrow Sn$, де $S1$ – це вчитель, людина, що викликає справжній інтерес до предмета спілкування, до себе як до партнера, інформативний для школяра, цікавий співрозмовник, змістовна особистість. Sn – це школяр як єдиний взаємодіючий, колективний, сукупний суб'єкт партнерського спілкування» [4-5].

Далі розглянемо діяльнісний компонент проектного навчання. Звернемося до загальних положень теорії діяльності, сформульованих А. Леонтєвим та І. Зимною. Суттєвою особливістю будь-якої діяльності, як підкреслює І. Зимня [4-5], є її мотивованість. Оскільки об'єктом навчання засобами іноземної мови згідно з особистісно-діяльнісним підходом слугує мовленнєва діяльність, а мовна система виступає лише як засіб реалізації цієї діяльності, то,

Пархомчук М.

- аспірантка кафедри педагогіки ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»

УДК 373.31 (430)

КУРИКУЛЯРНІ АСПЕКТИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

У статті визначається поняття «курикулум», його зміст та роль у початковій іноземній освіті Німеччини. Виявляються спільні та відмінні риси курикулярних документів різних федеральних земель ФРН.

Ключові слова: *курикулум, навчальний план, рамковий план, зміст навчання, курикулярні документи, початкова школа Німеччини, рання іноземна освіта.*

Пархомчук М.

- аспірантка кафедри педагогіки ЧВУЗ «Международный экономико-гуманитарный университет имени академика Степана Демьянчука»

КУРИКУЛЯРНЫЕ АСПЕКТЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ ГЕРМАНИИ

В статье определяется понятие «curriculum», его содержание и роль в начальном иноязычном образовании Германии. Определяются общие и различные черты курикулярных документов различных федеральных земель ФРГ.

Ключевые слова: *curriculum, учебный план, рамочный план, содержание обучения, курикулярные документы, начальная школа Германии, раннее иноязычное образование.*

Parkhomchuk M.

- Post-graduate student, International Economics and Humanities University named after Academician Stepan Demyanchuk

CURRICULAR ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION AT GERMANY'S PRIMARY SCHOOLS

This article deals with the definition of «curriculum», its content and role in early foreign language education in Germany, common and distinguishing features of curricula's documents of different federal states of Germany.

Key words: *curriculum, frame curriculum, contents of teaching, curricula's documents, primary school German, foreign languages education.*

Постановка проблеми. Уніфікація змісту іноземної освіти у початкових школах Німеччини є на сучасному етапі розвитку німецької педагогічної освіти дуже важливою проблемою. Федеральна струк-

тура країни зумовлює наявність різних курикулярних документів, які використовуються для організації іншомовної освіти у початковому секторі освіти ФРН. Це зумовлює використання різних термінів для позначення поняття «курикулум». Разом з тим зміст курикулумів є також важливим предметом дослідження, оскільки він має певні відмінності від Державного стандарту з іноземної мови в Україні. Тому дослідження теми курикулярних засад організації процесу навчання та вивчення іноземних мов у початкових школах Німеччини є важливим для удосконалення стандартизації вимог до іншомовної освіти молодших школярів в Україні.

Аналіз останніх досліджень. Проблема курикулярних засад організації іншомовної освіти у початкових школах Німеччини займалися такі німецькі вчені як Е. Мейєр (Edeltraud Meyer), Р. Бек (R. Beck), Ю. Кветц (J. Quetz), К. Хельвіг (K. Hellwig), Ф. Майснер (F. Meißner), А. Ланг (A. Lang), К.-Р. Бауш (K.-R. Vausch) та ін. В Україні питанням курикулярних аспектів навчання та вивчення іноземних мов Німеччини займалися В.А. Гаманюк, В. Солощенко. Аналіз терміну «курикулум» висвітлено у працях С. Клепко, С. Браславські та ін. Проте слід зазначити, що питання курикулуму такої ланки освіти як початкова школа Німеччини є недостатньо дослідженим.

Мета статті – проаналізувати поняття «курикулум», визначити його особливості у сфері іншомовної освіти у початкових школах Німеччини, а також дослідити історичний аспект функціонування курикулярних документів з іноземних мов у ланці початкової освіти Німеччини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Курикулум - це план для дисципліни, у якому визначено мету навчання та викладання, засоби навчання, форми та методи контролю. Український дослідник Клепко С. визначає термін «курикулум» як «договір між суспільством, державою і фахівцями в галузі освіти щодо курсів навчання, які учні повинні пройти у певний період свого життя» [3, с. 259]. На думку дослідниці С. Браславські курикулум визначає такі аспекти освіти: навіщо вчити, що вчити, коли вчити, де вчити, як і з ким вчити [1, с.2]. Тобто курикулум визначає основи і елементи освіти, їхню послідовність і кількість часу, що відводиться для оволодіння ними, особливості навчальних закладів і процесу навчання, точку зору стосовно методів і ресурсів для викладання й навчання (тобто підручників і технологій), оцінювання і профіль викладачів [3, с. 259].

Поняття «курикулум» у німецькій системі освіти дещо відрізняється від загально прийнятого. Так німецька дослідниця Едельтрауд Мейєр (Edeltraud Meyer) зазначає, що «сьогодні слово «курикулум» замінюється терміном «рамковий план», і є федеральні землі, у яких все ще використовується слово «навчальний план»». У зв'язку з фе-

дові (*Hand projects*); 3) ігрові (*Play projects*); 4) проекти-розповіді (*Story projects*).

Технологія проектів привернула увагу і російських педагогів ще на початку ХХ століття. Ідеї проектного навчання виникли в Росії практично паралельно з розробками американських педагогів. Велику увагу методу проектів приділяли Б. Ігнат'єв, М. Крупеніна, Н. Крупська, В. Петрова, С. Шацький, В. Шульгін та ін. Радянські педагоги вважали, що критично перероблена технологія проектів зможе забезпечити розвиток творчої ініціативи та самостійності учнів у навчанні та буде сприяти безпосередньому зв'язку між набуттям знань та вмінь і застосуванням їх для вирішення практичних задач. Прихильники цієї технології Б. Ігнат'єв, М. Крупеніна, В. Шульгін проголосили її єдиним засобом перетворення школи навчання на школу життя, де набуття знань буде здійснюватися на основі і у зв'язку з працею учнів.

У 1929-1930 рр. універсалізація технології проектів та розвиток комплексної системи навчання призвели до складання та видання комплексно-проектних програм. За такої побудови навчального процесу, як нерідко стверджували педагоги-практики, учні опинялися у різноманітних життєвих ситуаціях, стикалися з труднощами та додали їх за допомогою інстинктів та звичок, а також тих знань, які потрібні для досягнення даної мети. Проте така мета часто мала лише вузькопрактичний характер і не повною мірою сприяла належному розвитку особистості. Результатом такого підходу стало заперечення навчальних предметів, систематичного засвоєння знань під керівництвом педагога, що підмінялося роботою з виконання завдань-проектів. Внаслідок цього рівень загальноосвітньої підготовки учнів різко знизився. Н. Крупська у 1931 році, розглядаючи питання про можливість застосування деяких елементів технології проекту в умовах радянської школи, попереджала про «небезпечність вузького практицизму», і проголошувала розробку таких проектів, на яких «було б можливе велике навчання».

В основі сучасного розуміння проектної технології, на думку Є. Полат, лежить «використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, орієнтованих чітко на реальний практичний результат, значущий для учня з одного боку, а з іншого – розробка проблеми цілісно, з урахуванням різноманітних факторів та умов її вирішення та реалізації результатів» [6-7]. Для досягнення такого результату Є. Полат вважає за необхідне «навчити дітей самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних галузей, здатність прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки» [6-7].

Звернення вчених та практиків до проблеми особистісно-зорієнтованого навчання має давню історію. Наприкінці XIX століття дидактичні пошуки західних педагогів були пройняті увагою до емоційної привабливості навчання. Ідеї гуманістичного спрямування у філософії та освіті були пов'язані з технологією проєктів, який називали також «технологією проблем» або «технологією цільового акту».

Технологія проєктів виникла у 1920-х рр. у сільськогосподарських школах США у зв'язку з широким розповсюдженням там ідеї трудової школи. Проєктне навчання було спрямоване на те, щоб знайти шляхи розвитку активного самостійного мислення дитини, щоб навчити її не лише запам'ятовувати та відтворювати знання, які надає школа, але й уміти їх застосовувати на практиці. Загальний принцип, таким чином, на якому базувалася технологія проєктів, полягав у встановленні безпосереднього зв'язку навчального матеріалу з життєвим досвідом учнів, в їх активній пізнавальній та творчій спільній діяльності в практичних завданнях при вирішенні однієї загальної проблеми.

Технологія проєктів успішно розвивалася завдяки педагогічним ідеям американського педагога та психолога Дж. Дьюї, а також його учнів та послідовників В. Кілпатрік та Е. Коллінгса. Дж. Дьюї піддав критиці шкільну систему, що панувала тоді у США, за відрив від життя, абстрактний, схоластичний характер усього навчання, заснованого на отриманні та засвоєнні знань. Він запропонував реформу шкільної освіти, згідно з якою знання мали здобуватися з самостійної практичної діяльності та особистого досвіду дитини, зазначаючи, що «знання, яке можна назвати знанням, розумове виховання, що веде до будь-якої мети – дається лише у процесі близької та реальної участі в активностях соціального життя» [3, с. 42]. При цьому педагог висував ряд вимог до успішності навчання: проблематизація навчального матеріалу; активність особистості; зв'язок навчання з її життям, грою, працею. Таким чином, Дж. Дьюї стверджував, що дитина засвоює матеріал не лише слухаючи чи сприймаючи органами чуття, а як результат потреби у знаннях, що виникла у неї, отже, є активним суб'єктом свого навчання. За В. Кілпатрік, програма школи, що працює за технологією проєктів – це «ряд дослідів, пов'язаних між собою таким чином, що відомості, набуті від одного дослідів, слугують для розвитку та збагачення цілого потоку інших дослідів». Відповідно до цього було зроблено висновок, що шкільна програма не повинна створюватися ні державою, ні вчителями, а дітьми спільно з учителем у процесі навчання, основи якої необхідно брати з оточуючої дійсності.

Напочатку XX століття Е. Коллінгс пропонував розрізняти наступні типи проєктів: 1) екскурсійні (*Excursion projects*); 2) тпу-

деральною структурою країни у системах освіти окремих федеральних земель є різні назви для позначення терміну «курикулум», тому такі поняття як навчальний план, рамковий план та курикулум можна вважати синонімами. Мейер вказує, що «в рамковому плані держава формулює завдання процесу виховання та навчання. Тут встановлено цілі, зміст та методи навчання, а також охарактеризовано, яких кваліфікацій повинні досягнути учні». Крім того слід зазначити, що у рамковому плані визначаються також принципи навчання [11, с. 43].

Українська дослідниця Гаманюк В. у праці «Курикулярні аспекти навчання та вивчення іноземних мов у Німеччині» не погоджується з визначенням поняття «курикулум» як «навчального плану» і зазначає «...для навчального плану у німецькій мові є відповідний еквівалент – *der Lehrplan* «навчальний план»» [2, с. 118]. Дійсно слід наголосити на тому, що поняття курикулум та навчальний план не є синонімами, хоча у німецьких наукових працях та словниках часто їх ототожнюють. У німецькому словникові наукових термінів «курикулум» визначається як систематичне впорядкування передбачених цілей, змісту та методів навчання в певні часові рамки як консистентна система з багатьма галузями з метою оптимальної підготовки, здійснення та оцінки навчального процесу [8]. Навчальний план у німецькій системі освіти обмежений визначеним змістом навчання та певним проміжком часу. Цілі навчання у них орієнтовані на зміст навчання у певному типі навчальних закладів.

Проте німецький науковець Юрген Кветц (*Jürgen Quetz*) у своїй праці «На шляху до іншомовної монокультури. Іноземні мови в школах Федеративної Республіки Німеччина» («*Auf dem Weg zur fremdsprachlichen Monofaktur? Fremdsprachen an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*») вживає поняття «курикулум» як загальне поняття для навчального, освітнього та рамкового планів, залежно від того як ці документи називаються в окремих федеральних землях» [12, с. 7].

Наприклад у федеральній землі Берлін, Бремен, Бранденбург та Макленбург – Передня Померанія використовується «рамковий навчальний план» (*Rahmenlehrplan*), у Баварії, Тюрингії та Саксонії – «навчальний план» (*Lehrplan*), у Баден-Вюртемберзі – освітній план (*Bildungsplan*), у Північній Саксонії та Саксонії-Ангальт – «рамкова програма» (*Rahmenrichtlinien*) [6].

У системі педагогічної освіти ФРН є чимало відмінностей між федеральними землями. Юрген Кветц (*Jürgen Quetz*) вказує, що є федеральні землі з треступеневою шкільною системою, а є і з двоступеневою; у Берліні та Бранденбурзі початкова школа охоплює 6 класів, а у всіх інших федеральних землях – 4 класи. Тому і не дивно, що курикулуми з іноземних мов для початкової школи різних федеральних земель Німеччини є різними [12, с. 16].

Німецькі науковці Ф. Майснер (F. Meißner) та А. Ланг (A. Lang) вважають, що мовну політику Федеративної Республіки Німеччина не можливо від слідувати на статистичному рівні. Порядком вивчення іноземних мов, тривалість уроку з певної іноземної мови, тижневе навантаження змінюється від одної федеральної землі до іншої [10, с. 210].

Щодо історичного аспекту, то слід зазначити що перші курикулярні документи з іншомовної освіти у початкових школах Німеччини з'явилися у 1972 році у федеральній землі Гессен. Далі слідує Баден-Вюртемберг та Північна Рейн-Вестфалія у 1973 році і Нижня Саксонія у 1975 році. Цілі, зміст, принципи та засоби навчання у рекомендаціях до уроку англійської мови у початкових школах федеральної землі Баден-Вюртемберг, Північна Рейн-Вестфалія та Нижня Саксонія на той час були однаковими. Це стосується також першого навчального плану, виданого у землі Гессен. Оскільки тут проводилася інтенсивна робота з впровадженням уроку іноземних мов у початковий сектор освіти, то стандарти освіти з іноземних мов постійно опрацьовувалися та вдосконалювалися. У Гессені у 1979-1980 навчальному році в оновленій версії було опубліковано «Вказівки до уроку англійської мови у початковій школі» (Handreichungen für den Englischunterricht in der Grundschule), з 1984 року, як зазначає Хелльвіг К. (Hellwig K.) цю назву було змінено на «Рамкову програму з англійської мови у початковій школі» (Rahmenrichtlinien für Englisch in der Grundschule) [9, с. 182].

Головним поштовхом до початку введення уроку іноземних мов у початкові школи усіх федеральних земель Німеччини стала конференція міністерства по справам культур 4 травня 1994 року. Однією з рекомендацій прийнятих на цій конференції було розпочати вивчення іноземних мов у всіх початкових школах [11, с. 45].

Німецький науковець Юрген Кветц (Jürgen Quetz) вважає, що підручники, за якими навчаються учні є «не офіційними курикулами» і вони найчіткіше відображають реальний стан застосування офіційних курикулярних рекомендацій. Німецькі учителі іноземних мов більше довіряють підручникам, оскільки там можна знайти конкретні приклади текстів та завдань [12, с. 180]. Вони можуть самі вибирати підручники та методи організації уроку іноземних мов у початкових класах. Слід зазначити, що зміст підручників не завжди відповідає вимогам курикулу, адже в них не відображено такі аспекти як принципи навчання іноземних мов, цілі та методи навчання, а також компетенцій, яких повинні набути учні. У курикулярних документах деяких федеральних земель Німеччини є рекомендації по використанню підручників. Наприклад у «Директиві до уроку французької мови у початковій школі» (Richtlinien für den Französischunterricht in der Grundschule) та «Рекомендаціях щодо проведення учнівських зу-

лише за своєю філософсько-психологічною сутністю, але і з морального боку. Вона забезпечує не лише міцне засвоєння матеріалу, але й інтелектуальний та моральний розвиток студентів, їх самостійність, доброзичливість до викладача та один до одного, комунікабельність, бажання допомогти. Суперництво, грубість, авторитарність, що часто породжуються традиційною педагогікою, є несумісними з цією технологією [6-7].

На сучасному етапі розвитку освіти проектні технології детально досліджуються як закордонними, так і вітчизняними авторами: І. Бім, Є. Полат, Т. Сахаровою, І. Чечель, Л. Фрід-Буз (L. Fried-Booth), Т. Хатчинсон (T. Hutchinson), Д. Філліпс (D. Phillips) та іншими. Численними дослідженнями було встановлено, що проектна діяльність виступає як важливий компонент системи продуктивної освіти та являє собою нестандартний, нетрадиційний спосіб організації освітніх процесів шляхом активних способів дій (планування, прогнозування, аналіз, синтез), спрямованих на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу. Застосування проектною методикою є особливо актуальним на старшому ступені навчання іноземним мовам у загальноосвітній школі та в студентській аудиторії. Саме на заключному етапі навчання школярів на перший план виходить самостійне використання іноземної мови як засобу отримання нової інформації, збагачення словникового запасу, розширення лінгвістичних знань та застосування їх у нових сферах реальної дійсності.

Проектна методика як нова педагогічна особистісно-зорієнтована технологія відображає основні принципи гуманістичного підходу в освіті, які реалізуються в особливій увазі до індивідуальності людини, її особистості; у чіткості, орієнтації на свідомий розвиток критичного мислення студентів.

Таким чином, проектна методика є альтернативою традиційному підходу до освіти, заснованому, головним чином, на засвоєнні готових знань та їх відтворенні.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у розгляді історії виникнення та запровадження проектних технологій у навчальний процес як засобу реалізації особистісно орієнтованої освітньої парадигми, розкрито її переваги порівняно з традиційним навчанням.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Останнім часом ми можемо спостерігати загальноосвітню спрямованість на гуманізацію освіти, що знаходить своє відображення в орієнтації процесу навчання на розвиток особистості того, хто навчається. Серед різноманіття нових педагогічних технологій в системі освіти, спрямованих на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу найбільш характерною є проектна технологія навчання, де широко використовується «его-фактор» (я-фактор), що передбачає врахування особистості студента, його потреб та інтересів у процесі навчання.

- PhD, Associate Professor, Chair of pedagogical staff of Horlivka Institute of Foreign Languages SHEI "Donbass State Pedagogical University" (Horlivka, Ukraine)

PROJECT METHOD OF TEACHING: PAST AND PRESENT

Article considers the history of development and implementation of project technology in the learning process as a means of learner-oriented educational paradigm, reveals its advantages over traditional training.

Keywords: project technologies, learner-oriented educational paradigm, the traditional teaching.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Необхідність оновлення системи освіти України, постійного вдосконалення навчання і виховання зумовлена соціальними змінами, що відбуваються у суспільстві. Питання підвищення якості освіти були і залишаються пріоритетними у сучасній педагогічній науці. Реформування шкільної освіти та впровадження нових педагогічних технологій у практику навчання слід розглядати як найважливішу умову інтелектуального, творчого та морального розвитку учнів і студентів. Саме розвиток стає ключовим словом педагогічного процесу, сутнісним, глибинним поняттям навчання. Іноземна мова, як навчальний предмет, має значні потенційні можливості для створення умов для культурного та особистісного становлення школярів і студентів. Соціальне замовлення суспільства в галузі навчання іноземним мовам висуває завдання розвитку особистості, посилення гуманістичного змісту навчання, більш повної реалізації виховного, освітнього та розвиваючого потенціалу навчального предмету для розвитку індивідуальності кожного студента. Тому не випадково, що основною метою навчання іноземним мовам на сучасному етапі розвитку освіти є особистість, здатна та бажаюча брати участь у міжкультурній комунікації та самовдосконалюватися в іншомовній мовленнєвій діяльності.

Завдання, що ставиться перед системою освіти, полягає, у першу чергу, у впровадженні та ефективному використанні нових педагогічних технологій, однією з яких є проектна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Так, Є. Полат обґрунтовує застосування проектів як нової педагогічної технології у розвитку сучасної дидактики наступним чином. В умовах існуючої системи занять проектні технології достатньо органічно вписуються у навчальний процес навчального закладу, це технологія, що дозволяє за умови її інтеграції в реальні умови педагогічного процесу успішніше досягати сформульованих державним стандартом цілей; це власне педагогічна технологія, гуманістична не

стрічей у прикордонному секторі» („Handreichungen zur Durchführung von Schülerbegegnungen im grenznahem Bereich“) федеральної землі Саар у 1994 році було рекомендовано використання підручника французької мови „Toi et moi“ , яка була видана під керівництвом німецького дослідника Херіберта Рюка (Heribert Rück) [11, с. 49].

Німецька дослідниця Р. Бек (R. Beck) зазначає, що концепцію рамкового плану з англійської, французької, польської, російської та інших іноземних мов було укладено спільно усіма федеральними землями Німеччини. Такі аспекти як цілі, тематика уроку іноземних мов, компетенції, яких повинні набути учні, є тотожними. Звичайно окремі питання, як от методично-дидактична організація уроку іноземних мов у початковому секторі освіти відрізняються залежно від стану початкової іншомовної освіти окремої федеральної землі [4, с. 162].

Рамкові плани з іноземних мов у початковій школі визначають обов'язкові вимоги, зміст та стандарти іншомовної освіти, описують очікувану успішність учнів після закінчення 6 класу. Початкова школа у Берліні та Бранденбурзі триває 6 класів, а у всіх інших федеральних землях – 4 класи. Вивчення іноземних мов у 5-6 класі вважається перехідним етапом до середньої школи. Для того, щоб можна було порівняти результати успішності вивчення іноземних мов у початковій школі у всій ФРН, було прийнято рішення орієнтуватися при визначенні критеріїв успішності та характеристики знань, вмінь та навичок учнів на кінець 6-го класу. Початкові школи можуть також самостійно опрацьовувати актуальні та регіональні питання змісту іншомовної освіти. Важливу роль тут звичайно відіграє шкільне планування уроку та начального процесу з іноземних мов.

До структури німецького рамкового плану з іноземних мов належать такі компоненти:

- Освіта та виховання у початкових школах;
- Стан уроку іноземної мови (англійської чи іншої) в освіті та вихованні початкової школи;
- Стандарти;
- Організація уроку – методично-дидактичні основи;
- Зміст навчання;
- Компетенції, тематика, мовні засоби, оцінювання;
- Додатки.

Розглянемо на прикладі Освітній план початкової школи з англійської мови федеральної землі Гамбург (Bildungsplan Grundschule Englisch), виданий у 2011 році [5, с. 3]. У першому розділі розглядаються такі аспекти як завдання початкової школи, організаційні питання та робота школи, організація навчального процесу, а також оцінювання та письмовий контроль знань учнів. Другий розділ присвячений тематиці «компетенції з предмету «англійська мова»», при

чому детально аналізуються позафахові компетенції, види фахових компетенцій та дидактичні основи набуття компетенцій з англійської мови. У наступних структурних елементах детально проаналізовано критерії контролю, вимоги та зміст з предмету «англійська мова», де також вагома роль відноситься компетенціям: функціональним, міжкультурним, дидактичним. Крім того тут чітко описано критерії та принципи оцінювання знань учнів та наведено мовні структури, якими повинні оволодіти молодші школярі.

У актуальних німецьких навчальних рамкових планах для сучасного уроку англійської, французької чи іншої мови у початковій школі знанням з предмета не надається вагоме значення, якщо мова не йде про лексичні та граматичні знання. Рамкові плани відзначаються детальним формулюванням кінцевих умінь та навичок зважаючи на мовленнєві уміння з читання, письма, усного мовлення та аудіювання.

Але слід зазначити, що кожна федеральна земля самостійно розробляє стандарти з іншомовної освіти, виникають відмінності між окремими федеральними землями. У початковій школі сюди насамперед належать:

- відмінне значення цілей навчання: у більшості навчальних та рамкових планах набуття навичок слухання та усного мовлення є головною метою, тоді як значення читання та письма значно менше;

- різні методи міжкультурного навчання учнів;
- різні стратегії навчання;
- різне використання фахових дидактичних термінів як в окремих федеральних землях так і в певному типі школи та ступені освіти у межах федеративної республіки;

- різний виклад лексики та значення граматики. У курикулах відображені змістовний список лексики та граматичних структур, якими повинні оволодіти учні [7, с.18].

Слід зазначити, що набуття компетенції комунікації згідно курикулуму є пріоритетом початкової іншомовної освіти. При цьому комунікативні компетенції учнів розглядаються на чотирьох рівнях: аудіювання, читання, усне мовлення та письмо. Усі компетенції, яких повинні набути учні в кінці вивчення уроку іноземних мов у початковій школі описано у стандартах іноземних мов, які визначено відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [4, с. 162].

Спільною рисою усіх навчальних чи рамкових планів з іноземних мов у початкових школах Німеччини є орієнтація навчального процесу на набуття учнями комунікативної та міжкультурної компетенції, чітке визначення рівня умінь та знань, яких школярі повинні досягти учні після початкової школи. Оскільки міністерство у справах культур не розробило стандартів для іншомовної освіти у початкових школах, то більшість планів орієнтована на Загальноєвропейські ре-

5. Коніченко О. П. Особливості проведення «уроків мислення серед природи» з міськими дітьми / О. П. Коніченко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 50 – 56.
6. Словник іншомовних слів / За ред. О.С. Мельничука. – К., 1985. – С. 354.
7. Сухомлинський В.О. Людина – найвища цінність / В.О. Сухомлинський / Вибрані твори в 5-ти т. / Т. 5. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 446-472.
8. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський / Вибрані твори в 5-ти т. / Т. 5. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 540.
9. Український радянський енциклопедичний словник. Т. 1. – К., 1966. – 823 с.
10. Чекіна О. Ю. Інтегровані уроки у початковій школі / О. Ю. Чекіна / – 2-ге вид. – Харків.: Вид. група «Основа», 2008. – 192 с.

Марченко Г.

- кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Горлівка, Україна)

УДК 371.132

ПРОЕКТНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Стаття присвячена розгляду історії виникнення та запровадження проектних технологій у навчальний процес як засобу реалізації особистісно орієнтованої освітньої парадигми, розкрито її переваги порівняно з традиційним навчанням.

Ключові слова: проектні технології, особистісно орієнтована освітня парадигма, традиційне навчання.

Марченко Г.

- кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет» (г. Горловка, Украина)

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Статья посвящена рассмотрению истории возникновения и внедрения проектных технологий в учебный процесс как средства реализации личностно ориентированной образовательной парадигмы, раскрыты ее преимущества по сравнению с традиционным обучением.

Ключевые слова: проектные технологии, личностно ориентированная образовательная парадигма, традиционное обучение.

№ 312 м. Києва. Беручи до уваги досвід Павлівської школи, під час експериментального навчання Л.О. Варзацька (спільно з учителями Маловісківської ЗОШ № 3 Кіровоградської області Н.Л. Соловйовою, Г.М. Стеценко, З.М. Усенко, Л.М. Шевченко) розробили методичне забезпечення уроків мислення серед природи, ввели їх у систему інших видів робіт, зокрема, пов'язаних із грою, картиною, ілюстрованим текстом. Були удосконалені засоби та прийоми організації чуттєвого досвіду та управління словесною творчістю учнів [1, с. 31]. Таким чином, усе це дає позитивний результат. З'являється можливість показати учням світ у всьому його розмаїтті, що сприяє емоційному розвитку дітей, формує їх творче мислення. В свою чергу, учні отримують системні знання. Це допомагає продемонструвати об'єкт з різних боків, розкрити взаємозв'язок явищ, інтенсивно формувати вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати. Особливо це важливо для формування світоглядних, людинознавчих, комунікативних умінь і понять. Посилюється пізнавальний інтерес учнів, досягається всебічний розвиток особистості, яка прагне нетрадиційно розв'язувати різні сучасні проблеми. А різноманітні види діяльності на уроках дозволяють зняти втому, напругу дітей. Адже мета інтегрованих уроків – це створення передумов для різнобічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збудження уваги, позитивного емоційного ставлення до пізнання. Головне, провести урок без перевантаження дітей враженнями, щоб урок був підпорядкований головній меті, був єдиним, цілим, мав один «колір», а не був схожим на ковдру, що зшита з клаптиків. Усе це залежить від умінь вчителя синтезувати матеріал, бо інтегрований урок вимагає від нього ретельної підготовки, професійної майстерності та натхнення, особистісно орієнтованого спілкування з учнями.

Щасливим можна назвати мислителя, спадщина якого належить не лише минулому, а й майбутньому. Саме таким був і залишається Василь Олександрович Сухомлинський – учитель з великої літери, майстер своєї справи.

Література

1. Варзацька Л., Дворецька Л. Методика інтегрованого уроку мови (5 клас. II семестр) / Л. Варзацька, Л. Дворецька // Дивослово. – 2004. – № 7 (568). – С. 31 – 51.
2. Василенко В. В. Сухомлинський о подготовке учителя к уроку / В. Василенко // Народное образование. – 1983. – № 11. – С. 82-85.
3. Інтегровані уроки в початковій школі / Упоряд. О. Кондратюк. – К.: Шкільний світ, 2007. – 128 с.
4. Кіндрат В. К. Формування патріотизму в школярів у концепції В. О. Сухомлинського / В. Кіндрат // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 56 – 63.

комендації з мовної освіти. Згідно цього учні після вивчення іноземних мов у початковій школі повинні досягнути рівня А1. Проте слід зазначити, що характеристика рівнів знань у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти орієнтована здебільшого на дорослих учнів, а не на молодших школярів [7, с. 18].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Термін «курикулум» у сфері іншомовної освіти у початкових школах Німеччини часто ототожнюється з такими освітніми документами як «рамковий навчальний план», «рамкова програма», «освітній план», а інколи навіть з поняттям «навчальний план», що зумовлює велику кількість дискусій навколо цього питання. Разом з тим федеральні землі Німеччини мають спільну структуру, за якою укладаються такі документи.

Німецькі курикулярні документи з іноземних мов у початкових школах є основними орієнтирами для учителів, адже у них чітко окреслено за якими принципами повинна організовуватися іншомовна освіта, визначено цілі та завдання уроку іноземних мов, окреслено компетенції, тематику, лексичний склад та граматичні структури, а також рівень знань, якими повинні володіти учні після вивчення іноземної мови у початковій школі.

Згідно нового Державного стандарту початкової загальної освіти, який вступає в дію з 1 вересня 2012 року, учні будуть вивчати іноземні мови з першого класу початкової школи. У світлі нових інтеграційних процесів багатомовність стає метою навчання і в українських навчальних закладах. З метою удосконалення постійно виникають нові зміни в організації початкової іншомовної освіти в Україні. Тому дослідження змісту курикулярних засад організації іншомовної освіти інших країн є перспективною тематикою дослідження.

Література

1. Браславски С. Курикулум. Определение концепции курикулума [Електронний ресурс] / Сесилия Браславски. – Женева, 2003. – Режим доступу : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/AIDS/doc/Braslavski_curriculum_RU.pdf
2. Гаманюк В. Курикулярні аспекти навчання та вивчення іноземних мов у Німеччині / В. Гаманюк // Гуманізація навчально-виховного процесу. - Вип. LVIII. - Ч. I. – Слов'янськ, 2011. – С. 116-125.
3. Клепко С. Курикулум як архітектура освіти: інституційні, стратегічні і тактичні аспекти / Сергій Клепко // Філософія освіти. – № 1-2 (8). – 2009. – С. 258-272.
4. Beck R. Fremdsprachenunterricht ab Jahrgangsstufe 1 – Möglichkeiten und Grenzen curricularer Vorgaben / Rosmarie Beck // Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen / Hrsg. von Norbert Schlüter. – Berlin, 2006. – 237 S. – S.162-168.
5. Bildungsplan Grundschule Englisch : 2011 / Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. – Hamburg, 2011. – 27 S.

6. Deutscher Bildungsserver. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.bildungsserver.de>
7. Fremdsprachenunterricht als Kontinuum. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen / Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung LERNEN – München, 2009 – 26 S.
8. Gabler Wirtschaftslexikon. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://wirtschaftslexikon.gabler.de>
9. Hellwig K. Curricula, Rahmenrichtlinien oder Handreichungen für Fremdsprachen an Grundschulen? Einführung in die unterschiedliche Konzepte / Karlheinz Hellwig // Loccumer Protokolle 63/1990. Frühes Fremdsprachenlernen – Schulreform für Europa. – Evangelische Akademie Loccum : Rehburg-Loccum, 1999 – 284 S. – S.181-198.
10. Meißner F.-J., Lang A. Fremdsprachenunterricht in Deutschland in Jahrgangstufe 12 im Europäischen Jahr der Sprachen / Franz-Joseph Meißner, Andreas Lang // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. – № 16 (2). – 2005. – S. 186-216.
11. Meyer Edeltraud. Probleme der Lehrplanentwicklung für den Französischunterricht an Grundschulen / Edeltraud Meyer // FFF – Frühes Fremdsprachenlernen Französisch / Hrsg. von Manfred Friedrich Prinz. – Gunter Narr Verlag Tübingen, 1999. – 170 S. – S.45-57
12. Quetz Jürgen. Auf dem weg zur fremdsprachlichen Monofaktur? Fremdsprachen an den Grundschulen der Bundesrepublik Deutschland / Jürgen Quetz // Soziolinguistika. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik / Hrsg. von Ulrich Ammon, Jeroen Darquennes, Sue Wright. – Band 24 : Fremdsprachen an den Schulen der Europäischen Union. – 2010. – 366 S. – S.170-185.

Полякова Я.

- кандидат педагогічних наук, PhD, доцент кафедри германської філології Макіївського економіко-гуманітарного інституту

УДК 37.013.74

СУЧАСНА ФІЛОСОФІЯ ГУМАНІЗМУ В ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМАХ З РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Стаття розглядає роль і місце гуманістичної філософії в сучасних шкільних програмах з релігійної освіти у Великій Британії. Наводяться дані британських досліджень щодо включення секулярних філософій в узгоджені програми з релігійної освіти, підходи, які покладені в основу цих програм (тематичний, концептуальний, загальний). Окреслені напрями удосконалення шкільних програм з релігійної освіти.

Ключові слова: релігійна освіта, узгоджені програми, національна рекомендаційна програма з релігійної освіти, постійна рекомендаційна рада з релігійної освіти, гуманізм.

щоб частина життя заграла перед дітьми всіма барвами райдуги» [2, с. 83]. Тож, Василь Олександрович закликав педагогічну громадськість не пропустити синтезний період розвитку молодших школярів та обов'язково ввести кожного учня у світ природи – «світ дитинства», «дитячої думки та мислення». Впроваджуючи у практику свій задум, В.О. Сухомлинський у Павлівській школі для 6-річних учнів проводив «уроки під блакитним небом», «уроки мислення серед природи», «подорожі до джерел думки і рідного слова». Педагог був переконаний, що для дітей молодшого шкільного віку цілісним, доцільним і різноманітним є зміст «найпрекраснішої у світі книги – книги природи». Адаже природне довкілля є «ввічним джерелом дитячого розуму, фантазії, словесної творчості». В.О. Сухомлинський прагнув, щоб яскраві образи рідної землі живили свідомість дитини впродовж усіх років навчання, щоб закони мислення вперше розкривалися не перед класною дошкою, а серед луків, полів, біля річки, у шкільному гайку. Створена ним система спостережень за природними явищами має назву «Триста сторінок Книги природи». Це триста спостережень, яскравих картин рідної землі, що закарбовуються у свідомості під час навчання у початкових класах і в подальшому стають добрим ґрунтом для плекання в душі дитини моральних та художньо-естетичних цінностей [7, с. 452]. Його «уроки мислення серед природи», які він проводив у Павлівській школі для 6-річних учнів. Це, на наш погляд, – інтеграція основних видів пізнавальної діяльності (спостереження, мислення, мовлення) з метою навчання, виховання і розвитку дітей 6-7 років. На цих уроках учням у доступній емоційній формі розповідали про предмети, явища навколишнього світу, трудову діяльність людей, життя тварин, і на цій основі конкретно та образно розкривали причини й наслідки, зв'язки й залежності, формували узагальнення, закладали фундамент тієї творчості, інтелектуальної широти, вишуканості смаку, які потрібні сьогодні будь-якій людині. Кожне заняття мало свою тему, передбачало конкретне коло речей і явищ для спостережень. Наприклад, «Пробудження природи від нічного сну», «Як квіти зустрічають схід сонця», «Як співає жайворонок», «Що чути в квітучому саду», «Без води немає життя» тощо [8]. Обрані теми давали змогу дітям спостерігати за природою, робити власні відкриття, вчили висловлювати свої власні думки та донести їх до слухачів-однолітків. Споглядання за природою супроводжувалось емоціями, образами, словами. Це злиття В. Сухомлинський називав активністю мислення [5].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Це в 1998 році про ефективність, практичне та доцільність застосування «Уроків мислення серед природи» описала вчителька 1-ї категорії О.П. Коніченко в статті «Особливості проведення «Уроків мислення серед природи» з міськими дітьми» на прикладі школи-лабораторії

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Інтеграція – зовсім не нове явище у вітчизняній освіті, ще К.Д. Ушинському шляхом інтеграції письма і читання вдалося створити синтетичний метод навчання грамоти. Інтеграція лежала і в основі комплексних програм, які склались у 20-х роках минулого століття. Побудовані на основі широкої міжпредметної інтеграції, вони, на жаль, виявились непродуктивними для навчання і розвитку учнів, бо не давали їм систематичних, ґрунтовних знань та умінь [3, с. 5]. Сьогодні під інтеграцією у найширшому розумінні вбачають процеси становлення цілісності, переплетіння, взаємовпливу понять і теорій різних галузей знань [6]. Зважаючи на це, можна зробити висновок, що інтеграція у навчанні передбачає об'єднання узагальнених знань про предмет, поняття, явище та підпорядкування їх цілому на основі міжпредметних зв'язків [10, с. 7].

Блискучим прикладом проведення інтегрованих уроків був досвід В.О. Сухомлинського. У розробленій ним педагогічній системі була здійснена інтеграція процесів навчання і виховання на основі принципу гуманізму. Нагадаємо, що педагог розглядав навчання як найважливіший засіб розумового виховання. Безумовно, кожен учитель мріє про те, щоб його учні вирости допитливими людьми, «щоб у юному серці запалав вогник жадоби пізнання», але як запалити цей вогник? З цього приводу Василь Олександрович зазначав, що саме від учителя залежить, чи відчужена дитина романтику, красу пізнання. Видатний педагог вважав, що дитинство – це щоденне відкриття світу. Тому потрібно зробити так, щоб це відкриття стало, перш за все, пізнанням природи, людини, Батьківщини, щоб дитячий розум та серце поповнювала краса справжньої людини, велич і ні з чим незрівняна краса природи та Вітчизни. Як відомо, вся педагогіка В.О. Сухомлинського спирається на принцип гуманізму (особистісно орієнтований підхід), патріотизм (етнопедагогіка, викладання всіх предметів лише на рідній мові). Так уроки історії та літератури педагог розглядав, по-перше, як людинознавство, бо в творах характеризується певна епоха, відображається певні етапи історичного розвитку суспільства, що допомагає школярам зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки і окремі події, й історії Батьківщини в цілому; по-друге, це є засіб виховання людини-патріота через осмислення морально-етичного ідеалу художніх образів у літературних творах.

Василь Олександрович вимагав від учителів, щоб на уроках географії й ботаніки вони спрямовували увагу учнів на живу, а не на книжкову природу та одухотворяли свідомість дітей картинками природи за допомогою фольклору. Діти ж мають якнайчастіше спілкуватись з природою як під час навчання, так і в позаурочний час [4].

У навколишньому світі знайти школярів із певним предметом необхідно в його зв'язках з іншими, «відкривши його так,

Полякова Я.

- кандидат педагогических наук, PhD, доцент кафедры германской филологии Макеевского экономико-гуманитарного института

СОВРЕМЕННАЯ ФИЛОСОФИЯ ГУМАНИЗМА В ШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ ПО РЕЛИГИОЗНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Статья рассматривает роль и место гуманистической философии в современных школьных программах по религиозному образованию в Великобритании. Приводятся данные британских исследований относительно включения секулярных философий в согласованные программы по религиозному образованию, подходы, положенные в основу этих программ (тематический, концептуальный, общий). Очерчены направления усовершенствования школьных программ по религиозному образованию.

Ключевые слова: *религиозное образование, согласованные программы, национальная рекомендательная программа по религиозному образованию, постоянный рекомендательный совет по религиозному образованию, гуманизм.*

Poliakova I.

- Candidate of Science (Pedagogics), PhD, Assistant Professor of Germanic Philology Department, Makiyivka Institute of Economics and Humanities

MODERN HUMANISTIC PHILOSOPHY IN SCHOOL SYLLABI FOR RELIGIOUS EDUCATION IN GREAT BRITAIN

The article considers the role and place of humanistic philosophy in modern school syllabi for Religious Education in Great Britain. The author analyses the data of British researchers concerning the place of secular philosophies in local agreed syllabi for RE, the approaches to the syllabi construction (thematic, conceptual, general). The article discusses the ways of improving school RE syllabi.

Key words: *Religious Education, agreed syllabus, National Framework for Religious Education, Standing Advisory Council for Religious Education, humanism.*

Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Друга половина 20-го століття була відзначена значним зростанням атеїзму і безрелігійності в усьому світі, особливо в найбільш розвинених країнах Європи. В переважній більшості випадків цей процес відбувається не в результаті відступництва від християнства в атеїзм або тим більше в інші релігії, а майже у всіх випадках в результаті зменшення поширення християнства серед молодого покоління, як результат безрелігійного виховання в школі та сім'ї. Країною з найбільшим

зниженням числа християн є Велика Британія, де кількість жителів, які вважають себе християнами, впала з 66% в 1983 році до 50% в 2009 році. Число віруючих в Бога і християн в даний час становить, за опитуваннями, близько 30%, і з 1983 року відсоток віруючих християн падав майже на 1% щорічно в 1980-і роки і приблизно на 0,5% з 90-х років (результати академічного дослідження публікувала британська газета «Daily Mail» [8]), що становить 315 тис. на рік при населенні країни близько 63 млн. Наведені дані в цілому узгоджуються з даними Національного центру соціальних досліджень. Ця організація повідомляла, що громадяни, які належали до певної релігії та відвідували церковні служби у Великій Британії хоча б і рідко в 1964 році складала 74%, в 1970 році - 71%, в 1983 році - 55%, в 1992 році - 37%, а в 2009 році - 31% [3]. Як ми бачимо, найбільше падіння релігійності Великобританії відбувалося в 70-80-і роки, а на рубежі століть зниження сильно сповільнилося. Подібна особливість зростання безрелігійності характерна і для інших країн Західної Європи. Найбільш сильне зниження релігійності спостерігалось в 70-ті - 80-і роки в багатьох країнах Європи, проте в середині 90-х років це зниження суттєво сповільнилося.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Значний внесок у розвиток ідей мультикультурної та релігійної освіти зробили Д.Бенкс, С.Бенкс, Д.Голлнік, Р.Гарсія, К.Ірвін, В.Мітгер, Т.Рюлькер, Д.Хоуп, С.Ніето, Ж.Уотсон та ін. Зокрема, у Великій Британії проблемам мультикультурного та релігійного виховання присвячені численні дослідження, серед яких слід відзначити М.Грімміта, Р.Джексона, У.МакКенну, Е.Несбіт, Д. Іпгрейв та ін. На пострадянському просторі слід відзначити ряд досліджень в цій області, серед яких Ю.В. Арутюнян, І.В. Алексашенкова, В.А. Єршов, Л.В. Колобова, Н.М. Лебедєва, В.В. Макаєв, З.А. Малькова, Л.М. Мосолова, С.У. Наушабаєва, М.Н. Кузьмін, Л.Л. Супрунова.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Значна кількість ідейних атеїстичних рухів отримали організаційне оформлення в ХХ ст. і інтенсивно розвиваються в наші дні. За результатами перепису населення 2001 року, у Великій Британії близько 16% громадян вказали на неналежність до жодної релігії. В 2009 році за даними щорічного опитування організації «Британські соціальні відносини» близько 50% населення не відносили себе до жодної релігії. Ця категорія включає агностиків, атеїстів, гуманістів, «лицарів Джедаїв» (близько 390 тис. із 52 млн. осіб вказали в якості релігії «Джедай» - самопроголошену релігійну течію, основу на фантастичній кіноопері «Зоряні війни» Джорджа Лукаса, яка більше схожа на субкультуру, ніж на релігію). До нерелігійних рухів належить і сучасний гуманізм. Сьогодні організації

*Найдосвідченіший педагог ніколи не повинен спинятись на досягнутому, бо якщо немає руху вперед, то починається неминуче відставання.
Василь Олександрович Сухомлинський*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Для сучасного етапу реформування української національної школи характерним є ускладнення змісту освіти, зростання обсягу необхідної інформації і зменшення часу, відведеного для її засвоєння. Тому пошуки шляхів удосконалення системи освіти в школі, спричинили до відродження такого методичного явища, як інтеграція навчання, що поступово переходить із дискусії в практику. В Україні принцип інтеграції проголошений основним принципом реформування освіти поряд із принципами гуманізації та диференціації [7, с. 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Глибоко демократичні й гуманістичні ідеї В.О. Сухомлинського своєю новизною та оригінальністю хвилювали не тільки його сучасників, а й наступні покоління передових діячів освіти й виховання. Тому основні принципи, правила, ідеї навчання великого українського педагога є досить актуальними в наш час. Багато з них реалізовано у сучасній системі навчання та найшли відображення у Законі України «Про загальну середню освіту», в «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті». Сьогодні ідея інтеграції змісту і форм навчання приваблює багатьох учених і вчителів-практиків. Сутність інтеграції в освіті, її форми й види досліджують М.С. Валущенко, Л.О. Варзацька, С.У. Гончаренко, К.Ж. Гуз, В.В. Давидов, В.І. Загвязінський, І.М. Козловська, Ю.І. Мальований, О.Я. Савченко, Ю.А. Самарін та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз психолого-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень свідчить про значний інтерес науковців до практичної діяльності Василя Олександровича. У наш час, коли розвиток освіти як системи повинен реалізуватися через системні знання, що є необхідними для формування цілісного, системного мислення. Ці знання можуть бути отримані лише на основі інтеграції гуманітарних і фундаментальних дисциплін, а також повинні орієнтуватися на світовий рівень розвитку науки. Такий підхід сприяє відновленню цілісних уявлень про світ, картину світу як єдиного процесу [9, с. 40].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета даної статті полягає у висвітленні принципу інтеграції в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського на прикладі «уроків серед природи» в Павлівській школі та доцільності їх проведення в загальноосвітніх школах на сучасному етапі.

Васильєва А.

– аспірант кафедри педагогіки Горлівського інституту іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету

УДК 016:37

ПРО ПРИНЦИП ІНТЕГРАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Стаття присвячена принципу інтеграції в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. Обґрунтоване використання принципу в практичній діяльності педагогів, на прикладі «уроків мислення серед природи».

Ключові слова: інтеграція, принцип інтеграції, «уроки мислення серед природи», педагогічна система В. Сухомлинського.

Васильєва А.

– аспірант кафедри педагогіки Горловського інституту іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету

О ПРИНЦИПЕ ИНТЕГРАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Статья посвящена принципу интеграции в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского. Обоснована возможность применения педагогами принципа на практике, на примере «уроков познания на природе».

Ключевые слова: интеграция, принцип интеграции, «уроки познания на природе», педагогическая система В. Сухомлинского

Vasylieva A.

– a post-graduate student of department of pedagogy Horlivka Pedagogical Institute of Foreign Languages of Donbasskiy State Pedagogical University

THE PRINCIPLE OF INTEGRATION IN SUKHOMLYNSKY'S PEDAGOGICAL INHERITANCE

The article is devoted to principle of integration in the pedagogical heritage of V. Sukhomlynskiy. The teachers learning their pupils by example "outdoors lessons" and substantiate principle of integration in their pedagogical practice.

Key words: integration, a principle of integration, "outdoors lessons", pedagogical system's V. Sukhomlynskiy.

гуманістів існують у багатьох країнах світу, в тому числі і у Великій Британії. Вони об'єднані в Міжнародний етичний і гуманістичний союз, що нараховує більше п'яти мільйонів членів.

Зростання популярності саме світського гуманістичного руху в період після Другої світової війни було пов'язане зі зміцненням демократії, громадянських свобод, законності і правопорядку разом з прогресом знання, культури, техніки і життєвих стандартів. У зв'язку з цим постає питання щодо місця гуманізму в релігійній освіті учнівської молоді.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цього дослідження є висвітлити особливості розвитку релігійної освіти та створення навчальних програм у Великій Британії в контексті взаємодії з нерелігійними рухами та організаціями, зокрема з представниками гуманістичного руху.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Релігійна освіта у Великій Британії не має національного навчального плану. Замість цього обов'язкова програма з релігійної освіти визначається на рівні місцевих органів освіти для використання в загальноосвітніх школах, які не мають релігійної орієнтації. Кожна програма узгоджується Конференцією з погодження програм (Agreed Syllabus Conference - ASC) і постійною Рекомендаційною Радою з релігійної освіти (Standing Advisory Council for Religious Education SACRE). У 2004 році була прийнята Національна рекомендаційна програма з релігійної освіти (National Framework for Religious Education – NFRE), яка підкреслює, що шкільні програми мають бути націлені на «рівність можливостей», шляхом включення до них як широкого діапазону релігійних традицій, так і секулярних світоглядів.

Але незважаючи на те, що рекомендаційна програма NFRE наводить етичні та освітні причини для включення в шкільні програми секулярних філософій, в той же самий час вона не забезпечує достатній базис для такої інклюзивності. Наприклад, Конвенція про права дитини ООН не цитується в рекомендаційній програмі NFRE, хоча вона і покладена в основу деяких місцевих шкільних програм. Рекомендації програми і втілення в життя запропонованих нею інновацій повинні враховуватися Конференцією з погодження програм ASC. Крім того, Циркуляр 1/94 Департаменту освіти припускає, що гуманісти не можуть бути повноправними членами рад SACRE або конференцій ASC (DFE 1994), а деякі ради SACRE навіть відкликають членство гуманістів відповідно до цього циркуляру [4]. Гуманісти можуть співпрацювати з радами SACRE або бути спостерігачами (деякі стають членами рад як вчителі або представники громадськості, але не маючи повного членства, не мають відповідно і права голосу і впливу на складання програм). Ситуація ускладнюється тим фак-

том, що в той час як гуманісти є членами Британської Гуманістичної Асоціації, яка брала активну участь в розробці рекомендаційної програми NFRE, у самій програмі використовуються тільки фрази «секулярний світогляд» і «секулярні філософії, такі як гуманізм», не виділяючи гуманізм конкретно.

В роботах проф. Жаклін Уотсон (Центр прикладних досліджень в галузі освіти, Інститут шкільної освіти та навчання протягом всього життя Університету Східної Англії в Норвічі) підкреслюється необхідність включення нерелігійних поглядів в програми з релігійної освіти. У 2007 році даними дослідницькими центрами вивчалися контакти між Британською Гуманістичною Асоціацією та радами SACRE, а також консультантами з релігійної освіти в місцевих органах освіти. Дослідження проводилося в 80 з 151 місцевих органів освіти. Було виявлено, що 81% місцевих органів освіти включили секулярні філософії (такі як гуманізм) в свої програми в тій або іншій формі. Так, в дев'яти програмах гуманізм широко обговорювався, включаючи 4 з них, в яких гуманізм був обов'язковим для вивчення на деяких етапах. У 30 програмах гуманізм був присутній в меншому обсязі, в деяких тільки згадувався. У 26 програмах згадуються секулярні світогляди, але не гуманізм, в 19% секулярні світогляди не представлені.



Рис. 1. «Щаслива людина». Офіційний символ гуманістичних організацій.

Групою британських вчених під керівництвом Ж.Уотсон було проаналізовано 27 узгоджених програм, що включають секулярні філософії, такі як гуманізм, використовувани 40 місцевими органами освіти, переважно на півдні Англії і в декількох районах Лондона.

- Польщі / Н.В. Шеверун // Порівняльно-педагогічні студії – 2010: матеріали науково-практичного семінару / За заг. ред. О. І. Локшиної та Н. І. Поліхун. – К.: «Інформаційні системи», 2010. – 128 с.
6. Concrete Future Objectives of Education Systems [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://europa.eu/int/scadplus/leg/en/ch>. – Назва з титул. екрану.
 7. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). – Cambridge University Press, 2002. – 264 p.

рівні (середньо-просунутому – upper-intermediate і просунутому – advanced) навчання іноземної мови відбувається на трьох ступенях:

- загальна мова в першій частині курсу іноземної мови (у тому числі пригадування граматичних правил), в наступних:
- здобування необхідних кваліфікацій, потрібних до виконання професійної роботи, до продовження навчання чи перекваліфікації;
- вивчення іноземної мови професійного спрямування залежно від напрямку навчання [5, с. 82].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищезазначене, доцільно констатувати, що іншомовна освітня політика країн-членів Європейського Союзу на сучасному етапі відіграє важливу роль для розвитку і становлення іншомовної підготовки фахівців за професійним спрямуванням. Інноваційні стратегічні цілі освітньої політики ЄС мають стати відповідним взірцем для розроблення планів щодо професійної підготовки кваліфікованих українських спеціалістів у технічних вузах, розроблення на галузевому рівні кваліфікаційних вимог на основі ключових професійних компетенцій, а також системи кваліфікаційних кредитів для професійної освіти. На нашу думку, завдяки відповідній кореляції європейської системи освіти відбудеться абсорбування узагальнених нами освітніх цілей на українських теренах.

Незалежна Україна потребує висококваліфікованих, багатопрофільних фахівців із знанням кількох іноземних мов, професіоналів, здатних абсорбувати все нове і прогресивне, готових до генерації і запровадження свіжих оригінальних ідей, а також до вигідної участі в міжнародному співробітництві і формуванні нового ставлення до України в Європі та всьому світі [4, с. 19].

Вважаємо за необхідне продовжити наукові пошуки у напрямку розгляду питань, що стосуються іншомовної підготовки фахівців в умовах Болонського процесу та впровадження кредитно-модульної системи у навчальний процес вищої школи.

Література

1. Андрущенко В.П. Філософія освіти в постболонському просторі / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 5–6.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Локшина О.І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти / О.І. Локшина [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nbuu.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07loiuet.html>. – Назва з титул. екрану.
4. Тадеєва М.І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи : Монографія / Тадеєва М.І. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 432 с.
5. Шеверун Н.В. Зміст іншомовної підготовки в технічних університетах

Доповідь Британського департаменту стандартизації освіти «Зрозуміти сенс релігії» (Ofsted “Making sense of religion” 2007) на основі аналізу узгоджених програм підтвердила, що конференції ASC різною мірою враховують Національні рекомендації NFRE, часто виділяють одні елементи і ігнорують інші [6]. Узгоджені програми конструюються на різних теоретичних засадах і підходах. У дослідженнях Ж. Уотсон проаналізовані програми розподілено на три групи:

- 1) програми, в яких присутнє обов'язкове вивчення гуманізму;
- 2) програми, в яких рекомендується вивчення гуманізму,
- 3) програми, в яких присутні інші секулярні філософії, крім гуманізму.

Розглянемо кожен з цих груп докладніше.

Обов'язкове вивчення гуманізму: Програма з релігійної освіти Лондонського округу Хаунслоу (Hounslow) під назвою «Розширюючи горизонти» (2006) була розроблена і вперше прийнята в 2001 році, тобто ще до прийняття Національних рекомендацій в 2004 році. У програму включено обов'язкове вивчення гуманістичної філософії на 1-3 ступені і потенційно на 4-му ступені. У програмі перераховуються обов'язкові для вивчення ключові релігії: християнство, буддизм, індуїзм, іслам, іудаїзм, сикхізм і гуманізм як приклад атеїстичного світогляду. У програму включається докладний опис гуманізму, в одному ряду з шістьма основними світовими релігіями. Таким же чином гуманізм присутній в програмі релігійної освіти Лондонського округу Хаммерсміт і Фулхем (Hammersmith & Fulham), в програмі округу Саффолк (Suffolk) та ін.

Гуманізм як рекомендований предмет. Програма Лондонського округу Брент (2002, 2006) заснована на тематичному і систематичному підходах до вивчення світоглядів, включаючи атеїстичний. Програма округу Ілінг (Ealing) під назвою «Союз неба і землі» включає в себе поряд з релігіями гуманізм, ґрунтуючись на Конвенції про права дитини ООН, статистичних даних про нерелігійне населення згідно перепису 2001 р., і рекомендаційній програмі NFRE [9].

Аналогічний підхід, використаний в програмі Лондонського округу Кемден (Camden), підкреслює однакове ставлення до всіх дітей, незалежно від їх релігійних або атеїстичних переконань. Гуманізм представлений поряд з шістьма основними світовими релігіями, але його вивчення носить факультативний характер. Таке місце гуманізм займає в програмі «Релігійна освіта для Ессекса» (2003), загальної програмі «Жити по-різному» (2004) Ради округу Гемпшир та міської ради Портсмута і Саутгемптона. Програма з релігійної освіти Лондонського округу Уондсворс (Wansdworth), крім шести світових релігій, включає ще Бахаї і гуманізм. У програмі округу Борнмаус і Пул (Poole & Bournemouth, 2005) гуманізм присутній у вивченні таких

тем, як «Існування і природа Бога», «Всі страждають», «Рівність», «Чи є життя після смерті»[10].

Програми, в яких присутні інші секулярні філософії, крім гуманізму. Проте приблизно 1/3 досліджених програм експліцитно включає секулярні філософії, не вказуючи конкретно на гуманізм. Так, програма округу Халл (Hull), включає розділ «Світогляд», що представляє атеїстичні світогляди в цілому. В цьому розділі описуються такі нерелігійні традиції, як святкування весіль, днів народження, Дня матері, Дня батька, Дня пам'яті поряд з основними релігійними святами. Таким чином, програми використовують різні механізми включення секулярних світоглядів. Найчастіше це рекомендовані теми, хоча невелика кількість програм включає гуманізм як обов'язковий для вивчення.

У той же самий час члени Британської гуманістичної асоціації відзначають недолік знань і розуміння гуманізму в учнів та вчителів. Вебсайт БГА пропонує значні ресурси для вчителів та батьків (<http://www.humanism.org.uk>), що демонструє позитивний внесок гуманізму в релігійну освіту.

Тематичний підхід дозволяє учням використовувати різноманітні можливості для розширення світогляду, однак створює ризик того, що гуманізм не включатиметься до програми як такої, що не є віросповіданням. У деяких шкільних програмах використовується поєднання тематичного та систематичного підходів, де гуманізм включається в кожен тему.

В даний час подальшого розвитку набуває концептуальний підхід, в якому використовуються ключові концепції, присутні в міждисциплінарних темах національного навчального плану. Концептуальний підхід пропонує учням можливості поступового навчального прогресу в релігійній освіті протягом усього навчання в школі. Він також пропонує спосіб подолання протиріч між різними віросповіданнями і світоглядами, представленими в релігійній освіті. Розвиток концептуального підходу - складний і проблематичний процес.

Розглянемо концептуальний підхід, на прикладі програм «Жити по-різному» (2004), Ealing 2007 року, Camden 1998 року.

Таблиця 1.

Концептуальні категорії, що розглядаються в програмах «Жити по-різному» (2004) і Камден 1998 року.

Концепти	Опис концептуальних категорій	Приклади
A	Центральні категорії людського досвіду, загальні для релігійного і нерелігійного досвіду	Права, страждання, мета, істина, влада, справедливість, взаємозалежність

та іспанської мови, а також держав-носіїв цих мов, які роблять вагомий вплив у розвитку освіти в епоху глобалізації та інтернаціоналізації суспільства [4, с. 119].

На основі стратегічних цілей та освітніх документів ЄС, що включають стандартизацію освітньої галузі у напрямку іншомовної освіти та підготовки фахівців створено Рекомендації Ради Європи (РРЕ) [7], де обумовлено 5 рівнів володіння іноземною мовою та створено дескриптори знань, умінь та навичок володіння мовою. Рівні Ради Європи обумовлюються наступними позиціями, як-от: A1, A2, B1, B2, C1. Кожний рівень детально описано та відповідно обґрунтовано навички володіння іноземною мовою за професійним спрямуванням.

Констатуємо той факт, що всі 27 країн-членів ЄС прагнуть до уніфікації означених стандартів та запровадження єдиних вимог щодо мовної політики у вищих технічних навчальних закладах. Виходячи з таких позицій, що РРЕ акцентують значну увагу саме на професійній іншомовній підготовці та збільшенні потреби кваліфікованих працівників зі знанням іноземної мови, які здатні працевлаштуватися на вітчизняному й міжнародному ринках праці, розглянемо піднесення розвитку рівня іншомовної підготовки за професійним спрямуванням на прикладі розвитку освітньої мовної політики Республіки Польща та проведемо паралель, зупиняючись саме на розгляді таких технічних університетів зазначеної європейської країни, як-от: Краківська Політехніка імені Тадеуша Костюшка, Познанський політехнічний університет та Варшавський політехнічний університет.

Основними цілями навчання іноземних мов в технічних університетах Польщі є:

- розвиток вміння дії на комунікаційній і міжособовій площині;
- зміна ролі викладача і студента в аспекті спільного формування процесу учіння;
- розвиток навичок співвідношення власної культури та культури мови, що вивчається;
- підготовка до діяльності однаково в ситуаціях, пов'язаних з професійним життям, що загально розуміється, так і в конкретній спеціальності;
- розвиток вміння цілеспрямованого навчання і самоосвіти [5].

Відповідно визначеним цілям організовується і зміст навчання іноземних мов.

На основному рівні (Intermediate) (за умови курсу іноземної мови в 120 годин) навчання фокусується на загальній мові в сфері чотирьох підготовленостей (аудіювання, говоріння, читання і письма); наприкінці курсу іноземної мови вводяться прості професійні тексти, напр. інструкції обслуговування устаткування. На вищому

містить конструктивні шляхи реалізації проголошених цілей та індикатори для відслідковування успішності процесу. Так, до основних завдань, що забезпечать підвищення якості та ефективності систем освіти та підготовки в країнах ЄС, віднесено: підвищення якості та ефективності освіти і професійної підготовки вчителів в країнах-членах” у контексті нових вимог “суспільства знань”, розвиток навичок для суспільства знань; забезпечення рівного доступу до ІКТ; збільшення частки осіб, хто займається за технічними та природничими напрямками; ефективне використання ресурсів [3].

Вченими підтверджено, що наступний план дій мав на меті зростання та розвиток спрямувань технічної освіти у зв'язку з підвищенням конкурентоздатності на ринку праці, якості професійної підготовки фахівців, а також зазначено про рівень інформаційної компетентності фахівця.

ЄС велась плідна та ініціативна робота у напрямку здійснення пріоритетного завдання з метою визначення основних навичок для суспільства знань в цілому та спільноти зокрема, що стало однією із складових цілі покращення якості освіти. У 2006 році результатом згаданої роботи стало прийняття Європейської довідкової системи (ЄДС) ключових компетентностей для навчання впродовж життя. ЄДС рекомендовано для впровадження у державні освітні системи країн-членів ЄС.

Система охоплює вісім ключових компетентностей: спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математична компетентність та базові компетентності у галузі науки та техніки, цифрова компетентність, вміння вчитись, міжособистісна, міжкультурна, соціальна і громадянська компетентності, підприємливість та культурне самовираження [3].

Стратегічна ціль “Відкритість освіти ЄС усьому світові” у контексті фундаментальної потреби посилення відповідності ринку праці та викликам глобалізації включає: посилення зв'язків між виробництвом та науковими дослідженнями і суспільством в цілому; розвиток духу підприємництва; інтенсифікація навчання іноземних мов; посилення мобільності та обмінів;

посилення європейського співробітництва. Оскільки володіння іноземною мовою розглядається як одна з фундаментальних компетентностей громадянина суспільства знань, розвиток змісту іншомовної освіти та технологій для навчання іноземних мов, як і створення платформи для обмінів для учнів та викладачів в рамках ЄС було проголошено ще одним пріоритетом [3].

Освоєння мовних стратегій є пріоритетним напрямом освітньої політики країн-членів Ради Європи. Ця ж норма є в даний час пріоритетною й для України. Сьогодні не можна не до оцінювати в іншомовній освіті європейських країн роль і місце французької, німецької

В	Категорії, центральні для розуміння релігій і загальні для багатьох релігій, хоча й інтерпретуються по-різному, що використовуються у вивченні релігії	Бог, поклоніння, символізм, заступництво, пророцтво, порятунок, ангели, мораль
С	Концепти, специфічні і центральні для розуміння конкретних релігій і гуманізму	Гуманізм, раціоналізм, еволюція, моральні цінності, толерантність; Християнство - чеснота, спокутування, Бог, церква

З нерелігійної точки зору категорії групи А є фундаментальними, що представляють концептуальний шар загальнолюдського досвіду, з яким учні легко можуть себе ідентифікувати, незалежно від релігійної приналежності або атеїстичних поглядів.

Загальні релігійні категорії групи В і С не включають в себе аспекти атеїстичного світогляду, зменшуючи тим самим його інтелектуальний і емпіричний статус. Таким чином, концептуальна модель не може вважатися універсальною і вимагає подальшого вдосконалення.

Ряд програм використовує загальний підхід до всіх секулярних філософій, не виділяючи з них гуманізм. Загальний підхід до світських світоглядів дає можливість вивчення їх широкого діапазону, враховуючи те, що дві третини молодих людей в Британії вважають себе атеїстами, хоча деякі з них належать до Британської гуманістичної асоціації.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Таким чином, британські дослідження підтверджують, що більшість місцевих органів освіти виконують Національну рекомендаційну програму з релігійної освіти. Багато місцевих програм знаходяться в процесі переробки в даний час в напрямку включення секулярних філософій і визнання їх цінності для релігійної освіти. Однак разом з цим ряд програм тільки рекомендують вивчення таких секулярних філософій, як гуманізм, залишаючи вибір відкритим для шкіл та учнів. На практиці більшість програм рекомендують включення секулярних світоглядів тільки на 3-й ступені, і в основному не вивчаються на старшій 4-й ступені. На національному рівні, побудова програм дуже різноманітна, і існують складності включення секулярних світоглядів. Формулювання, які містяться у Національних рекомендаціях («секулярні філософії, такі як гуманізм», і «секулярні

світогляди») по-різному інтерпретуються місцевими органами освіти, від гуманізму, представленою БГА, до інших секулярних філософій і просто «загальнолюдського досвіду». Гуманізм і різні нові релігії часто представлені в меншому обсязі або практично не представлені у порівнянні з шістьма основними релігіями, зменшуючи таким чином їх цінність і статус. Програми, що використовують концептуальний, тематичний чи загальний підхід, не завжди приділяють достатню увагу секулярним філософіям.

Нинішній стан наводить британських педагогів на думку про необхідність створення і впровадження обов'язкової національної програми (з певною часткою місцевої автономії), при збереженні ролі Рад SACRE в підтримці релігійної освіти і місцевої, міжрелігійної та соціальної коезії.

Література

1. Борзенко И.М., Кувакин В.А., Кудишина А.А. Человечность человека: Основы современного гуманизма. Учебное пособие для вузов. Изд. 2-е, исп. и доп. М.: РГО, 2005. С. 230-243, 272-276.
2. Черный Ю.Ю. Современный гуманизм. (Обзор) // Философия в XX веке: В 2-х ч.: Сб. обзоров и рефератов / РАН. ИНИОН. Центр гуманист. науч.-информ. исслед. Отд. философии; Отв. ред. Андреева И.С.; Сост. Панченко А.И. - М., 2003. - Ч. 2. - 168 с. - (С. 125-167. Режим доступа: <http://www.humanism.al.ru/ru/articles.phtml?num=000142>
3. British Social Attitudes <http://www.vexen.co.uk/UK/religion.html>.
4. DfE (Department for Education), 1994. Circular number 1/94: Religious education and collective worship. London, DfE
5. Ealing SACRE, 2007. The marriage of heaven and earth: Religious education for the 21st century. Ealing Grid for Learning. http://www.egfl.org.uk/categories/teaching/curriculum/subjects/re/re_curric/agrred_syllabus.html
6. Ofsted (Office for Standards in Education), 2007. Making sense of religion: A report on religious education in schools and the impact of locally agreed syllabuses. Publication no.07005. [http://www.ofsted.gov.uk/ofsted/home/Publications-and-research/Browse-all-by/Education/Curriculum/religious-education/Secondary/Making-sense-of-religion/\(language\)/eng-GB](http://www.ofsted.gov.uk/ofsted/home/Publications-and-research/Browse-all-by/Education/Curriculum/religious-education/Secondary/Making-sense-of-religion/(language)/eng-GB)
7. QCA/DfES (Qualifications and Curriculum Authority 2004. Religious education : The non-statutory national Framework. London, QCA.
8. 'Sharp decline' in faith as number of Christians in Britain falls to half / Daily Mail/ [Електронний ресурс]: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-1236267/Sharp-decline-faith-number-Christians-Britain-falls-half.html#comments>
9. Watson J. 2007. Humanism in agreed syllabuses for religious education: A report to the British Humanist Association. <http://www.humanism.org.uk/upload/documents/Watson-Syllabus-Report.pdf>
10. Watson J. Including secular philosophies such as humanism in locally agreed syllabuses for religious education // British Journal of Religious Education. – Vol.32, No.1. – January 2010. – P.5-18.

У даній статті акцент ставимо саме на аспекти професійного розвитку та роль іншомовної підготовки, що входить до складу професійної компетентності фахівця, що підтримує його конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дослідження та запровадження інноваційних стратегій розвитку іншомовної освіти у вищих країнах-членів Європейського Союзу базується на безперервному створенні когорти освітніх урядових документів щодо дій спрямованих на покращення якості вищої освіти. Важливим у даному аспекті є те, що ініціативи удосконалення освітнього середовища торкаються не лише обґрунтування теоретичних засад освітньої галузі, інтеграційних заходів на загальноєвропейському фоні, а й методів та пропозицій щодо практичного втілення стратегій на основі створених документів.

До оптимізації професійної підготовки з великою увагою ставляться державні й урядові установи й організації, про що свідчать чисельні міжнародні конференції і форуми (Сорбонська, Болонська, Ліссабонська та багато інших), присвячені питанням забезпечення молодого покоління можливостями здобуття якісної освіти [1, с. 6].

Практичною імплементацією проголошеного плану дій в освітній галузі став документ Європейської Комісії «Доповідь про конкретні майбутні завдання для освіти та професійної підготовки у Європі» (2001 р.) (Report on the concrete future objectives of education and training systems) [6], затверджений Європейською Радою на засіданні у Стокгольмі, який містить пропозиції щодо спільних дій країн-членів у сфері освіти до 2010 р. Зазначена доповідь стала першим документом, що пропонує уніфіковану стратегію розвитку національних освітніх політик. Стратегія включає три кардинальні цілі: підвищення якості та ефективності систем освіти та підготовки в країнах ЄС; спрощення доступу до усіх форм освіти протягом життя; посилення відкритості систем освіти та підготовки усьому світу [3].

Проголошений план дій мав конкретні цілі, що торкалися в першу чергу ефективності освітніх систем, а також орієнтувалися на підвищення якості освітніх прерогатив. Спектр дій у зазначеному документі розглядався у світовому контексті як основа до втілення амбіційних освітніх планів і вимагав удосконалення у сферах професійної та іншомовної освіти.

Як наслідок, увагу звернено на наступне засідання Європейської Ради, що відбулось у Барселоні (березень 2002 р.). Зібрання підтвердило наполегливі плани ЄС, наголошуючи, що освіта є однією з основ європейської соціальної моделі та, що європейська система освіти має стати світовим еталоном якості до 2010 р. – план спільних дій на виконання освітньої стратегії ЄС, затверджений у Барселоні,

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. Питання стратегій розвитку іншомовної підготовки фахівців у вищій школі стали предметом вивчення вітчизняних, а також зарубіжних науковців та педагогів–практиків, що розглядають проблему ефективної модернізації іншомовної підготовки на сучасному етапі розвитку освітньої галузі. Відповідно до сучасних шляхів модернізації вищої технічної освіти та актуалізації іншомовної освіти у європейському освітньому просторі розглядом, дослідженням та висвітленням різних положень питання стратегій та стандартизації іншомовної освіти у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу здійснюється у працях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених: етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти (Н. Лавриченко, О. Локшина, А. Сбруева), проблеми професійної підготовки фахівців у країнах Європейського Союзу та удосконалення іншомовної компетенції (С. Заскалетта), дослідження проблем сучасної зарубіжної освіти (М. Євтух, О. Матвієнко, А. Максименко, С. Гончаренко, В. Безпалько, І. Малафійк, Т. Десятов), стратегія розвитку європейської мовної галузі (О. Першукова), методика вивчення іноземних мов у вищих технічних закладах Польщі (Г. Коморовська, Дж. Гармер (J. Harmer), Дж. Річардс (J. Richards), Т. Роджерс (T. Rodgers)), викладання іноземних мов (Б. Анисимович (B. Anisimowicz), В. Мартинюк (W. Martyniuk), М. Памула (M. Pamula), В. Пфейфер (W. Pfeiffer)).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті стратегію розглядаємо як певним чином організовану, цілеспрямовану та керовану лінію поведінки, обрану індивідом для виконання завдання, яке він/вона ставить собі сам/сама, або з яким він/вона стикається. Спілкування та навчання проходять через реалізацію завдань, які не є суто мовленнєвими, навіть коли вони передбачають функціонування певних видів мовлення та використання комунікативної компетенції людини. Оскільки ці завдання не бувають ні звичними, ні автоматизованими, вони вимагають застосування певних стратегій з боку того, хто навчається і спілкується [2, с. 10].

Зазначимо, що обрані індивідом стратегії у напрямку визначеної ним цілі залежать від наявних йому компетенцій, що входять до складу загальної професійної компетентності фахівця.

Вперше робимо спробу узагальнити та проаналізувати наявність та результативність стратегій іншомовної підготовки фахівців у вищих технічних навчальних закладах країн Європейського Союзу. **Метою** нашого дослідження є важливість вирішення нагальних завдань визначення ролі стратегій іншомовної освіти та їх вплив на покращення якості іншомовної підготовки фахівців у технічних вузах.

Рудковська І.

- кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
Східноукраїнського національного університету імені Володимира
Даля (м. Луганськ, Україна)

УДК 343.033

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОЇ ШКОЛИ

Автор статті розглядає питання теорії та практики художньо-естетичної освіти в сучасній німецькій школі та досліджує проблему розвитку творчої особистості учня в умовах проведення шкільної реформи.

Ключові слова: художньо-естетичне виховання, творча особистість, естетична модель, художньо-творча діяльність, художньо-естетичне сприйняття.

Рудковская И.

- кандидат педагогических наук, доцент, докторант Восточно-украинского национального университета имени Владимира Даля
(г. Луганск, Украина)

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ НЕМЕЦКОЙ ШКОЛЫ

Автор статьи рассматривает вопросы теории и практики художественно-эстетического образования в современной немецкой школе и исследует проблему развития творческой личности учащегося в условиях проведения школьной реформы.

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание, творческая личность, эстетическая модель, художественно-творческая деятельность, художественно-эстетическое восприятие.

Rudkovskaja I.

- Ph. D, associate professor, doctoral candidate, West-Ukrainian National University named Vladimir Dal (Lugansk, Ukraine)

THE MODERN OPINION ON THE PROBLEM OF THE ARTISTICALLY-AESTHETIC DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF THE REFORMATION OF THE GERMAN SCHOOL

The article deals with the problem of the artistically-aesthetic education at the school of Germany and the development of the creative personality in the conditions of the school reformation.

Key words: *artistically-aesthetic upbringing, creative personality, aesthetic model, artistically-creative activity, artistically-aesthetic sensing.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. На початку ХХ століття в Німеччині питання творчого розвитку дітей розглядалось як найбільш гостра проблема художньо-естетичного виховання і достатньо широко було висвітлено в німецькій художньо-педагогічній літературі того періоду.

Процес художньо-естетичного розвитку дитини поза урахуванням конкретних умов її виховання, індивідуальних особливостей набував характер фаталістичної обумовленості та визначеності. З цим було пов'язано положення про стихійність та несвідомість дитячої творчості, думка про невтручання з метою більш повного вираження творчих можливостей дітей, яка особливо наочно відображена в працях німецьких дослідників 30-х років Х. Румпфа, Е. Варнса та ін. [1, с. 26].

Реформування сучасної німецької школи проходило поступово, з моменту розгрома фашистської Німеччини і продовжується по теперішній час. В той період підрастаюче покоління опинилось в умовах матеріальної та духовної катастрофи. Зруйновані ідеали фашизму, які тривалий час вирощувались в умах та серцях молоді, треба було терміново замінити на ідеологію нової післявоєнної Німеччини. Перед школою стає першочергове завдання – створення нової системи навчання. Важливе місце в ній відводилось художньо-естетичній освіті. Практика та теорія художньо-естетичної освіти на початку 50-х років ХХ століття була організована таким чином, що учителю відводилась керівна роль в навчальному процесі, а творча самостійність дітей ігнорувалася, в практиці навчання встановлювались методи догматичного, інформаційно-рецептивного характеру, які ґрунтувались на роботі за готовими зразками, за вчительською схемою.

На початку 60-х років ХХ століття виникає новий інтерес до вдосконалення методів викладання в школі. Постанови німецького уряду про освіту в період з 1964 по 1977 роки, послужили стимулом до реформ у сфері освіти, в тому числі і художньо-естетичної. Об'єднання Німеччини на початку 90-х років безпосередньо вплинуло на інтенсивність та якість освітніх реформ, які торкнулися не в останню чергу художньо-естетичної освіти в німецьких школах. Цей процес набуває інтенсивності та масштабу і вносить певні зміни до життя сучасної учнівської молоді, яка пов'язує своє розуміння дійсності перш за все з почуттям задоволення досягнутих успіхів та оптимістичного бачення майбутнього. Визначену роль в цих відчуттях грає почуття насолоди життям. Видатний німецький

Shevchuk L.

– *an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of Foreign Languages Department of National Transport University*

INNOVATIVE STRATEGIES OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN TECHNICAL UNIVERSITIES OF THE EUROPEAN UNION

The article deals with important aspects of studying and researching innovative strategies of foreign language training in the technical universities of the European Union, the strategic objectives of the educational language policy towards preparing competitive specialist in the labor market were summarized, important views how to implement the European experience for Ukrainian education policy were offered in order to facilitate integration into the European educational space.

Keywords: *innovative strategy, educational sector, foreign language training, language policy, competence, professional competence, competentive approach, language competence, professional direction.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Процеси економічного та суспільного об'єднання європейської спільноти обумовлюють чітку необхідність дослідження розвитку інноваційних стратегій в освітній галузі та акцентування уваги на удосконаленні підготовки фахівців у вищій школі країн Європейського Союзу. Серед напрямів підвищення кваліфікації спеціалістів чільне місце займає іншомовна підготовка та виокремлення інноваційних шляхів її покращення.

Об'єднання європейських країн у єдиний Європейський Союз, створення спільного ринку, укрупнення та інтернаціоналізація промислових підприємств, мобільність і багатомовність в Європі зумовили різке підвищення зацікавленості до вивчення іноземних мов як інструмента комунікації та взаємодії [4, с. 268].

Пошук ефективних інноваційних стратегій розвитку іншомовної освіти є підґрунтям до входження України в єдиний європейський простір. Такого роду інтеграція вимагає впровадження європейських норм і стандартів, що сприятиме входженню до загальноєвропейського освітнього середовища. Утримується тенденція до розроблення, а також впровадження освітніх стандартів з акцентуванням уваги на професійних стандартах та орієнтуванні на компетентнісний підхід до освіти (прийнята 30 серпня 2007 р. у Франкфурт на Майні Франкфуртська Декларація «Жити і працювати за ключовими європейськими професіями»). Процес європейської інтеграції є передумовою того, що іноземні мови стають вкрай необхідним і домінуючим елементом навчання в технічних університетах ЄС. В обумовленому контексті актуальності набуває дослідження інноваційних стратегій розвитку іншомовної підготовки фахівців у технічних університетах країн Європейського Союзу.

Шевчук Л.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Національного транспортного університету

УДК 811:371.134:378.4(4)

ИННОВАЦИЙНИ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ КРАЇН ЄВРОСОЮЗУ

У статті розглянуто важливі аспекти вивчення та дослідження інноваційних стратегій розвитку іншомовної підготовки фахівців у технічних університетах країн Європейського Союзу; узагальнено стратегічні цілі освітньої мовної політики на шляху до підготовки конкурентоспроможного фахівця на ринку праці; запропоновано власні погляди щодо шляхів імплементації європейського досвіду на українську освітню політику, що сприятиме інтеграції до європейського освітнього простору.

Ключові слова: інноваційні стратегії, освітня галузь, іншомовна підготовка, мовна політика, компетентність, професійна компетентність, компетентнісний підхід, мовна компетенція, професійне спрямування.

Шевчук Л.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Національного транспортного університету

ИННОВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ СТРАН ЕВРОСОЮЗА

В статье рассмотрены важные аспекты изучения и исследования инновационных стратегий развития иноязычной подготовки специалистов в технических университетах стран Европейского Союза; обобщены стратегические цели образовательной языковой политики на пути к подготовке конкурентоспособного специалиста на рынке труда; предложены собственные взгляды относительно путей имплементации европейского опыта на украинскую образовательную политику, что будет способствовать интеграции в европейское образовательное пространство.

Ключевые слова: инновационные стратегии, образовательная отрасль, иноязычная подготовка, языковая политика, компетентность, профессиональная компетентность, компетентностный подход, языковая компетенция, профессиональное направление.

діяч культури та мистецтва Г.Кох справедливо наголошує на тому, що поняття «насолада життям» зазнає сьогодня якісні зміни [4,с.11]. Поряд з прагненням до повного задоволення матеріальних потреб спостерігається зростаюча потреба в отриманні задоволення від суспільного визнання, в організації відпочинку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Представники так званого «руху за художнє виховання», відомі німецькі педагоги Вольгаст, Кернштейнер, Ліхтварк та інші вважали школу місцем розвитку художніх здібностей та творчої діяльності школярів, відображаючи особистий досвід дитини. Рольф-Гюнтер Динст в своїй роботі «Німецьке мистецтво – це нова генерація» (Deutsche Kunst – eine neue Generation) відзначив, що зайва інтелектуальність шкільної освіти, догматичні та схематичні методи викладання, на думку педагогів, були націлені на знищення в душах учнів виявлення вільного самовираження [2, с. 17].

Сучасні заняття з вивчення культури та мистецтва націлені на підвищення професійної кваліфікації перш за все учнівської молоді, на задоволення її потреб в раціональному та активному відпочинку, колективному спілкуванні, на самоствердження та самовдосконалення, прагнення до творчої гри, в процесі якої набуваються нові сили, виникають прогресивні уявлення та ідеї. На думку К.Хагера, звернення до культури та мистецтва сьогодні – це отримання задоволення, насолоди та радості розуміння краси [3, с.22]. К.Хагер вважає, що насолода – це духовно-чуттєве задоволення, яке виникає при сприйнятті дійсності, при виявленні чуттєво-емоційної значущості предметів та явищ, а також при становленні людських відношень. Найбільш вона пов'язана з сприйняттям творів мистецтва, а також з художньою творчістю, які виступають концентрованими формами естетичного спілкування з дійсністю.

К. Мантей в своїй науковій праці «Актуальні проблеми естетичної освіти та виховання» називає емоційне сприйняття неодмінною умовою розвитку змістовного естетичного почуття, а врешті решт і творчої активності [5,с.121]. Відомо, що сприйняття творів мистецтва у школярів одного віку відбувається по-різному. Це пояснюється тим, що кожний учень має різний запас знань та життєвих вражень, рівень спеціальних знань, широту загального розвитку, багатство емоційного досвіду. Опіраючись на це, педагог формулює завдання виховувати емоційну сприйнятливість школяра, тобто збагачувати його естетичний досвід, отриманий з життя та мистецтва. Образний матеріал мистецтва – це невичерпне джерело такого емоційного досвіду. Для формування естетичного почуття та збагачення особистості естетичними враженнями необхідно розвивати сенсорну культуру учня – бачити, чути, емоційно

реагувати. Тільки поєднання емоційної чуйності з адекватними оцінками сприйманого твору або явища дійсності гарантує формування стійких естетичних смаків та поглядів.

Формування мети статті (постановка завдання). Естетична насолода є складовою насолоди життям, в ній проявляється різноманіття зв'язків між особистістю та навколишньою дійсністю, вона виступає рушійною силою розвитку всебічного духовного і культурного життя суспільства та активності особистості. Тому мета нашої статті полягає у розгляді зв'язку концепцій художньо-естетичного розвитку особистості в сучасних німецьких теоріях з питаннями розвитку творчої особистості учнів в умовах реформування сучасної німецької школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сучасні заняття з вивчення культури та мистецтва націлені на підвищення професійної кваліфікації перш за все учнівської молоді, на задоволення її потреб в раціональному та активному відпочинку, колективному спілкуванні, на самоствердження та самовдосконалення, прагнення до творчої гри, в процесі якої набуваються нові сили, виникають прогресивні уявлення та ідеї. Творчий розвиток особистості проявляється при рецептивному стиканні з мистецтвом в емоційності сприйняття, а під час художньої практики – в умінні розкрити свою індивідуальність за допомогою образної мови мистецтва і є показником як естетичного, так і загального її розвитку. Сьогодні ця проблема займає пріоритетний напрямок в педагогічній науці Німеччини. Дійсно, із внутрішньої активності, без якої не може бути повноцінного сприйняття мистецтва, виникають й глибокі естетичні переживання, а також обґрунтовані оціночні судження. Ми вважаємо, що розвиток естетичної сприйнятливості є недостатнім, хоча і може служити художньо-естетичному вихованню. Цей розвиток повинен доповнюватися розвитком на основі продуктивної діяльності. К.Леманн і Х.Хекер у своїй наукових дослідженнях «Фантазія та мистецька праця» та «Школа демократії» наголошують на тому, що всі учні з урахуванням їх індивідуальних вікових особливостей, не тільки не в змозі сприймати прекрасне в природі та суспільному житті, в поезії, музиці та живопису, а й виражати себе підходящими засобами репродуктивно і продуктивно, творчо. Функцією художньо-естетичної діяльності школярів є розвиток в них образного мислення. В художньому образі зосереджена значна інформація про природу, суспільство й суспільні відношення, історію, наукові знання. За допомогою образів-уявлень здійснюється не тільки мислення, а й зберігання інформації. Німецькі вчені Х.Кох та Х.Шмалор в роботах «Оптимізм, свідомість та насолода життям», «Учасникам підвищення кваліфікації» виділяють завдання, які гармонійно вирішуються в процесі викладання мистец-

- сприяння розвитку двостороннього міжнародного співробітництва з європейськими та світовими закладами на рівні шкіл, університетів в рамках вже існуючих та нових програм [6, с. 14].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Вивчення іноземних мов, в епоху польської інтеграції з Європейським Союзом та підвищеною відкритістю світу, стало одним із пріоритетних завдань у Польщі, а також є одним із найважливіших елементів проведення реформи національної системи освіти. Ця реформа необхідна, тому що без поширення знань іноземних мов у Польщі, нинішнє покоління поляків не зможуть повною мірою користуватися культурною та науковою спадщиною Європи та світу. Так само Польща зможе донести Європі і світу найцінніше в своїй культурі, науці і моралі. Іноземні мови є практичним інструментом, без якого той «обмін» не відбудеться.

Але головним у тому всьому є вчитель іноземної мови, оскільки від нього в найбільшій мірі залежить, чи буде пересічний поляк оснащений необхідним інструментом пізнання Європи і світу, як ми називаємо знання іноземної мови.

У сьогоднішньому глобалізованому світі XXI століття, і все більш інтегрованою Європою, знання іноземних мов є навичкою, яка є абсолютно необхідною. Ефективне мовне спілкування, як у професійній, так і особистій сфері, стало безумовною необхідністю, а з прагматичної точки зору, одним з найважливіших елементів гарної освіти сьогодні [6, с. 14].

Для України цінним є досвід європейських країн, і зокрема Польщі, де розвиток двомовної освіти пов'язаний не стільки з внутрішніми процесами, скільки із загальною тенденцією до інтеграції, прагненням до діалогу та міжкультурної комунікації.

Література

1. Боднарчук Т. Моделі білінгвальної освіти у теорії та досвід діяльності сучасної школи / Т. Боднарчук // Вісник Львів. ун-ту. – 2007. – вип. 22. – С. 212-214.
2. Лебедева Я., Рудік О. Засади мультикультурної освіти на європейському просторі [Електронний ресурс] / Я. В. Лебедева, О. М. Рудік // Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Dums/2010_4/10lyvoep.pdf
3. Товчигречка Л.В. Особливості двомовної освіти в Україні / Л. В. Товчигречка // Педагогічний дискурс. – 2011. – вип. 9. – С. 347.
4. Dybowska A. O nauczaniu w klasach dwujęzycznych / Agnieszka Dybowska // Języki Obce w Szkole. – 2001. – № 2. – С. 55-56.
5. Iluk J. Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce / Jan Iluk // Języki Obce w Szkole. – 2002. – № 6. – С. 27-36.
6. Poluszyński B. Współczesny świat, Europa i Polska a języki i polityka językowa w XXI wieku / Bartosz Poluszyński // Języki Obce w Szkole. – 2002. – № 6. – С. 5-14.

- якою мірою текст представляє новий погляд на певну тему?
 - якою мірою текст дозволяє учням самостійно працювати?
 - якою мірою текст враховує необхідність:
 - перспективізації та більшої різноманітності обговорюваних питань,
 - презентації та обговорення стану держави,
 - можливістю оволодіння термінами?
- Крім того, вчитель повинен визначити:
- лексичну характеристику тексту, тобто ряд спеціалізованих термінів і загального словника, який виходить за рамки лексичного мінімуму,
 - граматичну характеристику, тобто діапазон граматичних структур, що виходять за рамки граматичного мінімуму і граматичної компетентності учнів.

В польських школах (*liceach*) період навчання в двомовній моделі освіти триває для більшості предметів максимум 3 роки. За ці три роки не можна отримати задовільну компетенцію в науковому дискурсі (т.з. *Cognitive academic language proficiency*). За оцінками дослідників необхідно близько 5 років, щоб досягти рівня носіїв мови в навичках сприйняття. Таким чином, реалізована у Польщі модель виключає можливість досягнення закладених освітніх цілей на зрілому рівні [5, с. 33].

Не менш важливим напрямком у вивченні іноземних мов є дидактичне забезпечення навчання. У зв'язку з цим очевидно, що нова мовна політика має бути тісно пов'язана з останніми світовими та європейськими тенденціями, а також із діяльністю, яка підтримує останні технології в галузі викладання і навчання, які можуть включати:

- провадження діяльності, заснованої на останніх досягненнях в методиці викладання іноземних мов і навчальних програм (Міністерство має список таких програм, перерахованих в спеціальному реєстрі, які допускаються до вживання і рекомендуються до використання) [6, с. 13],
- використання новітніх підручників та додаткових матеріалів, використовуючи ефективні і сучасні методи та технології навчання (Міністерство має і постійно доповнює перелік підручників для навчання іноземних мов, затверджених для використання в школах);
- допомога школам, особливо у невеликих містах і селах, у накупі найсучасніших засобів і навчально-методичних посібників для швидшого та ефективнішого оволодіння мовою, тобто, сучасними словниками, книгами і журналами в оригіналі (зазвичай доступні в бібліотеках), а також мультимедійними матеріалами;
- створення якнайбільше комп'ютерних класів та заохочення педагогів для підтримки процесу навчання за допомогою комп'ютера, Інтернету і мультимедійних програм;

цтва в школі: художньо-естетичне виховання; навчання вмінням, які дають можливість залучити дітей до активної художньо-творчої діяльності; розвиток творчих сил й здібностей школярів.

Рішення цих завдань сприяють всі шкільні програми, які розробляються Міністерствами освіти Німеччини, методичні системи, підготовка кадрів, матеріальне забезпечення навчального процесу. Загальність й обов'язковість естетичного та художнього виховання в Німеччині сприяють успішному рішення даної проблеми. Методологічною основою і важливим принципом організації системи художньо-естетичної освіти на сучасному етапі є ідея комплексного підходу. Реалізація ідей комплексного підходу може здійснюватися у такий спосіб. По-перше, система художньо-естетичної освіти будується таким чином, що різні види мистецтва постійно взаємодіють між собою в процесі впливу на учня. На цьому ґрунтується необхідність здійснення щільних міжпредметних зв'язків в процесі викладання мистецтва. Кожен з них посилює вплив іншого за рахунок специфіки й своєрідності власних образів. По-друге, естетичне виховання як засобами мистецтва так і засобами дійсності повинно стати органічною часткою будь-якого виду виховання. В якості принципу системи художньо-естетичного виховання німецькими педагогами В.Шліммом та Х.Вайкертом висуваються положення, докладно розглянуті в роботах «Образотворче мистецтво на заняттях» та «Зустріч з творами мистецтва», про міцний взаємозв'язок та взаємозамінність класних та позакласних занять і впливу мистецтва засобами масової інформації. В художньо-естетичному вихованні школярів уважно враховується, аналізується й організується весь потік художньої інформації, яка надходить до учня по різних каналах. Одночасно школярам надається можливість творчої діяльності й виявлення себе як особистості. Велике значення для здійснення художньо-естетичного й загального розвитку особистості має принцип єдності художнього та загальнопсихічного розвитку школярів.

Специфічним принципом системи художньо-естетичного виховання є принцип обов'язкової художньо-творчої діяльності й самодіяльності учнів. Помилково думати, що такі форми художньої самодіяльності, як образотворча, музикальна, літературно-творча не відповідають сучасним вимогам виховання, тому що завдяки радіо, телебаченню, книгам, аудіо-та відеотехніці, комп'ютерам будь-який твір може бути доступним всім бажаючим у будь-якому місці земної кулі, а дітей треба навчати лише слухати, споглядати, читати, а не творчій самодіяльності, художній активності, тим більше, що в школах не готують співаків, художників та письменників. Однак не варто забувати, що гра на музичних інструментах, складання ві-

ршів та написання оповідань має значення не тільки як засіб ознайомлення з творами й розуміння професійного мистецтва, але перш за все в якості засобу художньо-естетичного розвитку, особистісної прояви дитини.

В житті дитини має значення все: оздоблення приміщення, вбрання, форми особистих відношень та спілкування, умови праці й розваг – все це може як приваблювати, так і відштовхувати дітей. Завдання дорослих – залучати дітей до активної діяльності із створення й збереження краси.

Ефективність системи художньо-естетичного виховання багато в чому визначається конкретно-методичними принципами, на основі яких будується й успішно здійснюється шкільна художня освіта в Німеччині.

Концепції представників гуманітарної педагогіки Е.Шпрангера, К.Літта, В.Флітнера, які хоча декілька і відрізняються одна від одної, але значно вплинули на процес виховання післявоєнної Німеччини. Ідеї Е.Шпрангера містять в собі спроби сполучати авторитарне та спонтанне виховання. Ідеологічний розвиток вводиться Е. Шпрангером шляхом вивчення історії мистецтва й впровадження принципів античного виховання. Основні цілі естетичного виховання у молодшому шкільному віці Е. Шпрангер визначає подвійно. Необхідно, з одного боку, залучити дитину до основних культурних та естетичних цінностей, доступними його віку – казки, міфи, краса рідної мови, а також виховання в неї почуттів любові до природи, рідного краю, країни. З іншого боку, не менш важлива мета полягає в тому, щоб розвиваючи дитину, одночасно дбайливо зберігати й розвивати її ціннісні індивідуальні якості, урятувати дитину від згубного стандарту виховання, не лишаючи при цьому її дитинства. І в дорослій людині, за Е.Шпранглером, повинні зберігатися якісь «дитячі» риси, інакше вона ніколи не буде повноцінною, духовно живою.

В останні десятиліття в Німеччині були розроблені багато які концепції й теорії, націлені на модернізацію викладання дисциплін естетичного циклу. Це підтверджується початим у 1977 році широким шкільним експериментом, який тривав у декількох федеральних землях (в Німеччині діє принцип культурної автономії) до 1980 року за фінансовою підтримкою уряду. Експеримент передбачав залучення до шкіл протягом декількох років різних акторів та інших діячів мистецтва. Там випробувались сучасні форми виконання ролей, призначених для розвитку комунікативної поведінки школярів й укріплення соціальних зв'язків. За допомогою спеціальних естетичних засобів, особливо тих, що впливають на емоційну сферу школярів, німецькі педагоги намагались поліпшити клімат навчання. Відомий німецький вчений О.Гюнтер в своїй роботі «Дидактика естетичного виховання» визначає мету

- наскільки зміст вибраного предмета дозволяє реалізувати освітні цілі відповідно до концепції партнерства, в якій найважливішу роль відіграє кваліфіковане освоєння мови і глибоке пізнання іноземної культури?

- який ступінь складності предмета [5, с. 28]?

- який рівень мови та інтелектуального розвитку учнів?

Поряд з вибором предметів для двомовного навчання важлива також їх кількість, яку можна викладати в одному навчальному році [5, с. 29]. Дослідження показують, що двомовна освіта одного предмета, навіть у мінімальному розмірі, дає набагато кращі результати, ніж вивчення іноземної мови в традиційному стилі. При плануванні кількості предметів слід також брати до уваги пізнавальні можливості учнів. Надмірна кількість предметів або неправильне їх поєднання може призвести до постійного перевантаження молоді, і в результаті утворення негативних емоцій, зниження мотивації та проблеми при подоланні труднощів. Ігнорування розмірів труднощів, викликаних надмірною кількістю предметів або перевантаженням матеріалу, призводить до швидкого зниження ефективності навчання. Рішення, що стосуються кількості предметів, що вивчаються в одному навчальному році, а також їх часовий вимір, не може прийматися довільно. Слід враховувати умови навчання, цілі освіти та виховання, ступінь складності предмета, яка вимірюється, наприклад, кількістю необхідних термінів, ступенем складності текстів, характером уроків, а також мовні і пізнавальні здібностей учнів [5, с. 30].

У двомовному навчанні вчителі повинні виконати програму, обов'язкову для даного предмету, який вивчається рідною мовою. У випадку суспільних наук спостерігаються певні зміни. У зв'язку зі специфікою цих предметів, зміст навчання розширюється соціальними, економічними, політичними, культурними, історичними, географічними питаннями, які безпосередньо пов'язані з даним мовним зразком. Аналіз літератури показує, що при виборі змісту і текстів варто враховувати не лише існуючі навчальні програми предмета, а й наступні аспекти:

- чи характеризується обрана тема конкретністю й мальовничим стилем викладу змісту?

- чи представлений в суспільних науках зміст має відношення до рідної та іноземної культури, тобто чи є достатньою ілюстрація історичних, географічних, економічних, соціальних, культурних й інших питань на прикладах даного мовного зразка?

- чи поданий зміст включає тематичні, методичні та мовні прогресії?

- чи при виборі конкретних питань враховуються інтереси учнів?

- наскільки за допомогою тексту можна передати основну інформацію з певної теми, поглибити чи розширити знання учнів?

гальної освіти двома мовами, тобто польською та іноземною мовою, яка є другою мовою навчання [4, с. 55].

У двомовні класи загальноосвітньої середньої школи приймаються учні, які знають іноземну мову, яка є другою мовою навчання, або організовується підготовчий клас, в якому іноземна мова вивчається 18-20 годин на тиждень. Таким чином, в підготовчому класі учні мають можливість вивчати іноземну мову на такому рівні, щоб в подальшому вивчати обов'язкові предмети двома мовами.

Програма навчання для середніх шкіл із двомовними класами передбачає 18 годин протягом всього навчального процесу на вивчення іноземної мови, яка є другою мовою навчання.

Двомовну освіту можна застосувати до всіх обов'язкових предметів, за винятком польської мови, історії та географії Польщі та другої іноземної мови.

У двомовних класах навчальні програми повинні бути розширені для включення сучасних соціально-економічних проблем в країні даної іноземної мови, а також збагаченням знань з історії і культури цієї країни [4, с. 56].

В реалізованій у Польщі формулі двомовної освіти чітко переважають точні та природничі науки. Цей вибір не може здійснюватися довільно або бути випадковим, він має бути заснований на ретельному аналізі, в якому закладені цілі повинні бути збалансовані по відношенню до цінностей, які лежать в тій чи іншій темі, та організаційно-дидактичними умовами навчання як:

- антропологічні фактори (вік учнів і рівень їх інтелекту),
- іноземна мова та ступінь її опанування,
- тип школи,
- вибір матеріалу,
- час навчання,
- мета навчання, наприклад, складання іспиту з іноземної мови або кваліфікаційного екзамену для навчання за кордоном,
- наближена двомовність,
- навчальні цілі, наприклад міжкультурна компетенція і т.д.

Якщо існує великий вибір предметів для двомовного навчання, виникає питання, на якій підставі він повинен бути зроблений, аби очікувані результати могли бути виконані протягом певного часу і за певних умов навчання. Практика керується переліком наступних питань:

- наскільки зміст обраного предмета дозволяє опанувати мовні навички, які характеризуються високим потенціалом для перекладу в різних комунікативних ситуаціях, особливо в трудовому житті?
- наскільки зміст вибраного предмета дозволить освоїти компетенції т.з. когнітивні академічні мовні знання (*Cognitive academic language proficiency*), або загальні знання у сфері навичок визначення, опису, міркування, оцінки, аналізу, синтезу?

художнього виховання – прививати учням здібності самостійно приймати рішення [7, с. 98].

Зростаючий інтерес педагогів і політиків до художньо-естетичного виховання було відображено у дискусії про реформу освіти при викладанні літератури та дисциплін художнього-естетичного циклу, яка охопила широкі кола громадськості. З метою підвищення кваліфікації було організовано підготовку викладачів шкіл за новою програмою дисциплін естетичної спрямованості (м. Лейпциг), музики (м. Веймар), образотворчого мистецтва (м. Дрезден). Велику увагу у цій роботі було надано використанню національної культурної спадщини - творів та праць видатних композиторів, філософів, письменників та поетів Й.С. Баха, Л. Бетховена, І. Гердера, Л. Краха, Г. Лессинга, Ф. Шуберта. Це показало яке важливе значення мають праці цих видатних людей у справі художньо-естетичного виховання підрастаючого покоління. Спеціальні педагогічні журнали «Deutschunterricht» («Урок німецької мови»), «Kunsterziehung» («Художнє виховання»), «Musik in der Schule» («Музика в школі») у значній мірі сприяють обміну досвідом, підвищують методичний та науковий рівень викладання предметів художньо-естетичної спрямованості. Найбільш широко розповсюдження отримало вивчення проблем зовнішньої художньої освіти, розвитку запитів та інтересів дітей. Найбільш авторитетним лідером у висвітленні шкільних проблем взагалі та проблем викладання предметів естетичного циклу є журнал «NDS» (Нова німецька школа). Уряди федеральних земель заслуховують звіти міністерств освіти з художньо-естетичної освіти, надають рекомендації задля подальшого поліпшення цієї роботи.

Ми вважаємо, що ряд зарубіжних авторів, апелюючи до образотворчого мистецтва, намагаються схилити суспільну думку до того, що «практичні заняття мистецтвом потрібні лише в той мірі, в якій вони, остаточно, розвивають цінителя мистецтва, культурного споживача художніх цінностей і шанувальника таланту практикуючого художника» [6, с.18]. Ми поділяємо думку німецьких вчених А.Ердмана та Р. Циммера с приводу того, що уроки образотворчого мистецтва в школі необхідно орієнтувати на проблеми сприйняття, на підготовку потенційних споживачів. Відповідно, практичні навички образотворчої діяльності стають потрібними лише в тій мірі, в якій вони необхідні для розуміння мистецтва і його сприйняття, а також для судження про естетичні якості оточуючих предметів і природи.

На наш погляд, сучасне художньо-естетичне виховання повинно вмело поєднувати як аспекти креативної діяльності учнів на матеріалі різних видів мистецтва, так і аспекти сприйняття. Ми погоджуємося з думкою німецьких вчених К. Лемана та Е. Варнса, які вважають, що художньо-естетичне сприйняття – це форма освоєння, розкриття й вираження навколишнього світу у всьому його різноманітті.

Висновки. Сприйняття, як форма або вид художньо-творчої діяльності, передбачає створення власного продукту, який має свої якісні характеристики. Таким продуктом стає художній образ витвору мистецтва, який сприймається, дійсності, робіт однокурсників. Образ, який виникає у свідомості школяра, є також художнім образом, але вторинним, тому що певною мірою відрізняється від того, що створюється професіоналом, автором витвору мистецтва. Цей процес впливає на формування в учнях художньо-естетичного сприйняття, яке відчиняється наступним факторам: необхідності навчання школярів художньо-естетичному виду діяльності з раннього віку; розвитку здібностей до художньо-естетичного сприйняття через творчу діяльність; урахування вікових особливостей школярів, їх особистісних якостей, потреб, які залежать від систематичності й умов занять, направленості педагогічного керівництва.

Література

1. Warns E. Die spielende Klasse. Ideen, Vorschläge und Texte für Gruppe / E. Warns. München, 1991. – 138 S.
2. Dienst Rolf-Günter. Deutsche Kunst- ist eine neue Generation / Rolf-Günter Dienst. Berlin, 1990. – 213 S.
3. Hager K. Zu Fragen der Kulturpolitik / K. Hager. Dietz-Verlag Berlin, 1972. – S. 22-32.
4. Panofsky E. Sinn und Deutung in der bildenden Kunst / E. Panofsky. Köln, 1989. – 92 S.
5. Manthey K. Aktuelle Probleme der Ästhetischen Bildung und Erziehung / K. Manthey. Pädagogik, 1965. – №12 – 1087 S.
6. Erziehung bedeutet leben lernen. Erziehung und Wissenschaft. – 1995. – №4. – S.18.
7. Günter O. Didaktik der Ästhetischen Erziehung / O. Günter. Georg Westermann -Verlag. Braunschweig, 1974. – 142 S.

Смелянська В.

– кандидат педагогічних наук, викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

УДК 373.3.016:81'243](73)

ПІДХОДИ ДО ПЛАНУВАННЯ УРОКІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті аналізується досвід американських методистів щодо планування уроків іноземної мови в початковій школі США, які інтегрують вивчення іноземної мови, культури та інших предметів. Визначаються особливості й етапи планування циклу уроків. Описуються стратегії планування. Акцентується увага на можливості використання американського досвіду в Україні.

зумовлюють розширення функцій іноземних мов і оновлення завдань володіння ними у сучасному суспільстві. Насамперед це:

- формування в учнів готовності до соціальної взаємодії для спільного розв'язання різноманітних проблем і досягнення взаєморозуміння, знаходження компромісів;
- толерантне ставлення до народів, мова яких вивчається, прилучення до діалогу культур як важливого феномена мирного співіснування і взаємозбагачення;
- оволодіння прийомами самостійної роботи з мовою, стратегіями учіння, уміння користуватися компенсаторними прийомами у разі дефіциту мовних засобів;
- творче використання іноземної мови для власного самовираження, усвідомлення мовних розбіжностей з рідною мовою, знання і вміння використовувати особливості її вживання у типових соціальних ситуаціях спілкування;
- формування в учнів індивідуального стилю навчання, самоконтролю власного рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією.

Результатом навчання мов повинна стати особистісна багатомовність, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб [3, с. 347].

Однією з форм вивчення іноземних мов, що використовуються в Польщі, є двомовне (білінгвальне) навчання [4, с. 55].

У педагогічних джерелах вживають терміни «білінгвальне навчання» та «білінгвальна освіта», традиційно розглядаючи освіту як процес і результат процесу. Білінгвальне навчання є засобом здобуття білінгвальної освіти та процесом формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим світом, оскільки у процесі білінгвального навчання іноземну мову розглядають не лише як засіб повсякденної комунікації, але і як інструмент пізнання світу спеціальних знань, у результаті досягають високого інтегративного рівня мовної та предметної компетенції. Білінгвальне навчання сприяє розширенню загальноосвітнього кругозору учнів завдяки порівняльному аналізу іншомовних культур, формуванню у них толерантного ставлення до альтернативних поглядів, пов'язаних із національною специфікою різних народів, стимулює необхідність подальшої самоосвіти та саморозвитку, що є необхідною умовою професійної діяльності у сучасному світі. Однак досягнення всіх цих цілей можливе лише тоді, коли буде правильно вибрана модель білінгвального навчання, яка повинна брати до уваги потреби і можливості суспільства і учнів [1, с. 214].

Двомовне навчання полягає в тому, що, крім вивчення іноземної мови, в двомовних класах вводиться навчання окремих предметів за-

Ключевые слова: билингвальное образование, условия обучения, дидактическое обеспечение обучения, межкультурная коммуникация.

Ткачук О.

- the Researcher of the department of Pedagogics of International University of Economics and Humanities named after academician S. Demianchuk

THE PECULIARITIES OF BILINGUAL EDUCATION IN POLAND

The article contains investigation of bilingualism in language instruction of Poland. The basis for selecting subjects for bilingual education is uncovered. The conditions of planning the number of subjects that can be taught in one school year are considered. The organizational and didactic terms of education are investigated.

Key words: bilingual education, training conditions, didactic provision of training, intercultural communication.

Постановка проблеми. Сьогодні як ніколи необхідний пошук нових форм комунікацій, розвиток здатності до діалогу, уміння бачити і приймати відмінності, шукати загальнокультурні позиції. Саме освіта стає могутнім інструментом створення сприятливого демократичного й гуманістичного соціального клімату, засобом гармонізації відносин представників різних цивілізацій і культур [2].

Політичні та суспільні зміни, які відбуваються у сучасному світі та в Європі зокрема, зумовлюють необхідність знання принаймні однієї або і кількох іноземних мов. Упродовж останніх десятиліть ведуться гострі дискусії щодо доцільніших та ефективніших способів оволодіння іноземною мовою. Узагальнивши досвід багатьох країн, можна зробити висновок, що найкраще іноземну мову засвоюють, застосовуючи моделі білінгвального навчання [1, с. 212].

Аналіз останніх досліджень. Дослідженню теорії та практики білінгвального навчання в системі шкільної іншомовної освіти присвячена значна кількість праць зарубіжних та вітчизняних вчених: Лебедева, Рудік, Боднарчук, Товчигречка, Дибовська, Ілюк, Полуцінські. Їх дослідження набули особливої актуальності в сучасних умовах змісту шкільної іншомовної освіти та ефективних способів оволодіння іноземною мовою.

Постановка завдання – виявити особливості білінгвального навчання в системі шкільної освіти Польщі.

Виклад основного матеріалу дослідження. В останні роки дедалі прозоріше спостерігається тенденція до оволодіння іноземними мовами, які активно набувають статусу соціально-економічного і політичного засобу порозуміння між різними представниками світової спільноти у різноманітних сферах життєдіяльності. Ці реалії об'єктивно

Ключові слова: іноземна мова в початковій школі, планування циклу уроків, тематичний блок, США.

Смелянская В.

– кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры английского языка и методики преподавания Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

ПОДХОДЫ К ПЛАНИРОВАНИЮ УРОКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В АМЕРИКАНСКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье анализируется опыт американских методистов планирования уроков иностранного языка в начальной школе США, которые интегрируют изучение иностранного языка, культуры и других предметов. Определяются особенности и этапы планирования цикла уроков. Дается описание стратегий планирования. Акцентируется внимание на возможности использования американского опыта в Украине.

Ключевые слова: иностранный язык в начальной школе, планирование цикла уроков, тематический блок, США.

Smelianska V.

– an Associate Professor of Educational Sciences, a Lecturer of the Department of English and Methods of Teaching in Gogol Nizhyn State University

THE APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE PLANNING IN THE USA ELEMENTARY SCHOOL

The article is devoted to American language educators' experience of planning elementary foreign language lessons integrating language, culture and learning other subjects in the USA. The peculiarities and steps that must be addressed in the unit planning process are outlined. Planning strategies are described. Special attention is drawn to the possibility of usage of this experience in Ukraine.

Key words: foreign language in elementary school, unit planning, semantic unit, the USA.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Про усвідомлення актуальності та престижу вивчення іноземних мов (ІМ) на рівні окремої особистості, суспільства і держави свідчить активна, цілеспрямована державна політика реформування іншомовної освіти, зокрема з 1 вересня 2012 р. згідно з новими Державними стандартами та відповідно до нової програми з ІМ учні всіх загальноосвітніх шкіл України почали вивчати ІМ з 1-го класу з розрахунку 1 година на тиждень. Одним із стратегічних напрямів оновлення цієї галузі є вивчення зарубіжного досвіду,

що допоможе запобігти повторенню чужих помилок і вчасно врахувати позитивні результати.

Американський досвід є корисним для вітчизняної мовної освіти з огляду на те, що впродовж останніх десятиріч навчання ІМ в американській початковій школі (дитячий садок і 1–6/8-й класи) характеризується впровадженням вивчення цього предмета на ранніх етапах освіти, домінуванням принципу освітнього плюралізму у визначенні технологій навчання, інтеграцією навчання ІМ, інших предметів та культури народу, мова якого вивчається, тощо. Така діяльність заслуговує на увагу через необхідність реформування вітчизняної ранньої іншомовної освіти.

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. Слід зазначити, що проблема ранньої іншомовної освіти і, зокрема методики навчання предмета «іноземна мова», серед американських науковців є актуальною (М. Rosenbusch, D. Kremer, H. Curtain, С. Dahlberg, М. Haas, S. Savignon, С. Pappas, В. Kiefer, L. Levstik тощо). Крім того, значний інтерес у межах дослідження становлять вітчизняні праці з проблем сучасних зарубіжних підходів до викладання ІМ на різних ступенях освіти (О. Кузнецова, Л. Гульпа, М. Миколюк, О. Мисечко, Л. Мовчан, Н. Нікольська, О. Першукова тощо).

Однак, попри істотне зростання кількості досліджень і розширення їх проблематики, організація системи навчання ІМ у початковій школі (ІМППШ) США предметно не досліджувалася в Україні. Зважаючи на це, у пропонованій статті ми спробували розглянути один із аспектів цієї проблеми.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Отже, мета статті – дослідити новітні підходи до планування уроків ІМ в ранній іншомовній освіті США. Відповідно до мети ми поставили такі завдання: визначити особливості, етапи та стратегії планування циклу уроків ІМППШ та обґрунтувати можливість використання запропонованого американського досвіду в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. По-перше, варто зазначити, що ефективність уроку залежить насамперед від його планування. Учитель повинен логічно вписати окремий урок у комплекс уроків того чи іншого циклу, ретельно відібрати мовний, текстовий, тематичний матеріал, продумати всі етапи уроку, передбачити методичні прийоми, режими роботи, підібрати допоміжний матеріал [1]. Крім того, учитель може враховувати також нові досягнення методики, а саме поради американських науковців щодо планування тематичних блоків/циклів (**thematic units**).

Як стверджує S. Savignon, планування тематичних блоків дозволяє вчителю об'єднувати різний мовний та мовленнєвий матеріал у те-

їдеї національної педагогічної теорії і практики, а також враховують рекомендації і пропозиції міжнародних конференцій, присвячених даній проблематиці, для конструктивного розв'язання нагальних проблем екологічної педагогіки.

Література

1. Андреев В.И. Система образования в ФРГ. - Минск: Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь, 1993. - 102 с.
2. "Bildung und Wissenschaft" \ Environmental Education in Germany: concepts, history, projects, visions. 2000 – 33p.
3. Bolscho D. e. a. Umwelterziehung: Neue Aufgaben für die Schule / D. Bolscho, G. Eulefeld, H. Seybold. - München e. a.: Urban & Schwarzenberg, 1980. – 139 S.
4. Trant A. An Introduction to Environmental Education in European Community / A. Trant // Journal of Outdoor Education. – 1986. – Vol. 58. – № 4. – Pp. 16–29.

Ткачук О.

- здобувач кафедри педагогіки ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені акад. С.Дем'янчука»

УДК: 373.542 (438)

ОСОБЛИВОСТІ ДВОМОВНОЇ ОСВИТИ В ПОЛЬЩІ

В статті розглядається проблема білінгвізму в мовній освіті Польщі. Дається характеристика цього підходу до вивчення іноземних мов в Польській Республіці. Розкриваються підстави вибору предметів для двомовного навчання. Розглядаються умови планування кількості предметів, яку можна викладати в одному навчальному році. Досліджуються організаційно-дидактичні умови та дидактичне забезпечення навчання.

Ключові слова: білінгвальна освіта, умови навчання, дидактичне забезпечення навчання, міжкультурна комунікація.

Ткачук О.

- соискатель кафедры педагогики ПВУЗ «Международный экономико-гуманитарный университет имени акад. С.Демьянчука»

ОСОБЕННОСТИ ДВУЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ

В статье рассматривается проблема билингвизма в лингвистическом образовании Польши. Раскрываются основания отбора предметов для двуязычного обучения. Рассматриваются условия планирования количества предметов, которые можно преподавать в одном учебном году. Исследуются организационно-дидактические условия и дидактическое обеспечение обучения.

ського й інтелектуального вивчення екологічної перспективи буття. Майбутнє розглядається як ідеал, що стимулює еволюцію людства через віру в мрію, відкриваючи шлях до нового мислення. Відповідно до цієї концепції процес навчання екології повинен бути спрямованим на оптимістичне сприйняття майбутнього, на розвиток інтересів учнів у пошуку екологічної перспективи розвитку.

Третя альтернативна концепція орієнтована на виховання і навчання учнів на природі, через спілкування з нею, тому й одержала назву “натурпедагогіка” (Naturpdagogik). Ідеї натурпедагогічного підходу висловлювалися Я. Коменським, Д. Локком, А. Дистервегом і іншими педагогами. Як самостійна концепція, вона була обґрунтована американцем Г. Гелффертом і знайшла велику підтримку в Німеччині. Її мета - прищепити любов до природи, розуміння ними єдності всього живого, сформувати в них емоційно-чуттєве сприйняття навколишнього природного середовища.

У цій концепції природа розглядається не як об’єкт вивчення, а як живе середовище буття. Учні починають розуміти природу емоційно, одержуючи задоволення від зустрічей з нею, захищаючи її, гармонійно співіснуючи з нею.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проаналізовані концепції екологічної освіти і виховання дають можливість визначити такі тенденції, характерні для даної галузі педагогічної науки і практики в Німеччині, які доцільно згрупувати таким чином:

- пошук і впровадження інноваційних технологій виховання екологічної свідомості;
- формування цілісної картини світу на основі інтеграційного підходу до висвітлення екологічних проблем;
- використання краєзнавчого підходу до формування світоглядних уявлень актуальних проблем взаємодії людини з природою на національному та глобальному рівнях;
- цілеспрямований педагогічний вплив на всі сфери психіки із метою їхньої оптимізації усвідомлення екологічних проблем як особисто значущих;
- зв’язок екологічного виховання з життям через залучення до природоохоронної діяльності, побудованої на міждисциплінарній основі;
- прогностичність екологічного виховання, спрямована на формування вміння передбачати наслідки природоперетворювальної діяльності та запобігати розвитку екологічно небезпечних явищ;
- забезпечення неперервності екологічного виховання, побудови його на принципах міжпредметної координації та інтеграції.

Визначені тенденції свідчать про те, що німецькі освітяни в побудові концепцій екологічного виховання спираються на провідні

матичну галузь, яка відповідає віковим особливостям учнів, їхньому життєвому й навчальному досвіду, інтересам, що мотивує учнів до використання мови, яка вивчається. На занятті з ІМПШ повинна відбуватися інтеграція ІМ, іншого предмета та культури народу, мова якого вивчається. Із цією метою використовуються завдання, що допомагають учням практикувати ІМ та готують їх до її використання в різноманітних комунікативних контекстах. Акцент на комунікації з обов’язковим забезпеченням взаємодії в усіх видах мовленнєвої діяльності є невід’ємною частиною навчання. Учні повинні мати змогу інтерпретувати, виражати та передавати значення тією мовою, що вивчається [7].

Цій проблемі присвячено «Методичні рекомендації для створення курсу для програм ІМПШ» (the Framework for Curriculum Development for FLES Programs (далі Методичні рекомендації)) С. Dahlberg [2; 4], котрі передбачають інтеграцію ІМ та інших предметів і ґрунтуються на плануванні тематичного блоку. У запропонованій моделі ІМ, інші предмети та культура народу, мова якого вивчається, взаємодіють таким чином, що всі три елементи формують центр уроку ІМ. Автор пропонує планування в логічній послідовності, що включає визначення: 1) тематичного центру; 2) результатів вивчення ІМ, інших предметів, культури; 3) завдань, технологій оцінювання, засобів навчання. Добір матеріалів для трьох розділів (ІМ, інші предмети, культура) та забезпечення балансу між ними є фундаментальною базою моделі.

Під час планування інтегрованого навчання ІМ та інших предметів необхідно брати до уваги характерні вікові особливості та інтереси учнів на кожному етапі їхнього розвитку, даючи відповіді на запитання: «Хто вивчає ІМ? На якому щаблі свого соціального та когнітивного розвитку перебуває учень? Чим він цікавиться?» Теорії оволодіння другою (нерідною) мовою підтверджують необхідність дотримання таких вимог: зрозумілості навчального матеріалу, планування великої кількості аудитивних завдань тощо.

У плануванні занять з ІМПШ, на яких відбувається інтеграція ІМ та інших предметів, необхідно дотримуватися таких етапів:

1. Ознайомтеся з навчальним планом, відвідуючи заняття з інших предметів, вивчаючи шкільні методичні рекомендації до навчального плану, обговорюючи з учителями навчальні програми їхніх предметів, а з учнями – предмети, які вони вивчають.

2. Плануйте інтеграцію матеріалу інших предметів, які вас зацікавили та вимагають часу для їх більш детального вивчення. Почніть з однієї або двох тем інших предметів навчального плану. Наперед продумайте тематичні блоки, які б ви хотіли розробити в майбутньому, і почніть збирати матеріали, подорожуючи чи відвідуючи професійні конференції.

3. Використовуйте павутину (semantic web/ map) чи інший графічний організатор під час планування, що допомагає здійснити інтеграцію мови, іншого предмета та культури.

4. Заплануйте цікаві завдання, які: 1) передбачають використання учнями власного досвіду та набутих знань; 2) дають учням можливість брати участь у різних формах навчання (індивідуальній, парній, у малих групах, з усім класом); 3) побудовані відповідно до холистичних стратегій навчання, у яких відбувається інтеграція аудіювання, говоріння, читання й письма, ІМ та інших предметів; 4) змушують учнів думати критично та враховують різні стилі навчання [3].

Частиною роботи С. Dahlberg є план тематичного блоку (Unit Plan Inventory), що відображає різні аспекти планування, на які необхідно звернути увагу для успішної інтеграції ІМ та інших предметів. Він використовується вже після визначення тематичного центру (thematic center) та розробки павутини, що допомагає розширити межі обраної теми, визначити зміст навчання [6, с. 51]. Центри тематичних блоків можуть бути різноманітними, пов'язаними, наприклад, із класною кімнатою, шкільним життям, оточенням учня або культурою народу, мова якого вивчається [3]. Відтак, тематичний центр – це тема з іншого предмета, що вивчається в початковій школі, наприклад, «Середньовіччя», окреме слово на зразок «внутрішня частина» (inside) чи навіть казка того народу, мова якого вивчається. Існують різні способи оформлення павутини, як-от: 1) відповідно до інших предметів, які вивчаються на уроці ІМПШ: культура, географія, математика тощо (див. рис. 1); 2) павутина довільної форми з подальшим групуванням обраних елементів у категорії «мова», «інші предмети», «культура» [4]; 3) із використанням теорії Н. Gardner щодо розмаїття інтелекту, відповідно до основного принципу якої освітній процес повинен будуватися таким чином, щоб дати можливість дітям набути досвіду, що вимагав би залучення різних видів інтелекту (див. табл. 1). Хоча не кожний елемент, представлений у павутині, стає обов'язковим компонентом тематичного блоку, але інформація, зібрана таким чином, є базою для подальшого планування.

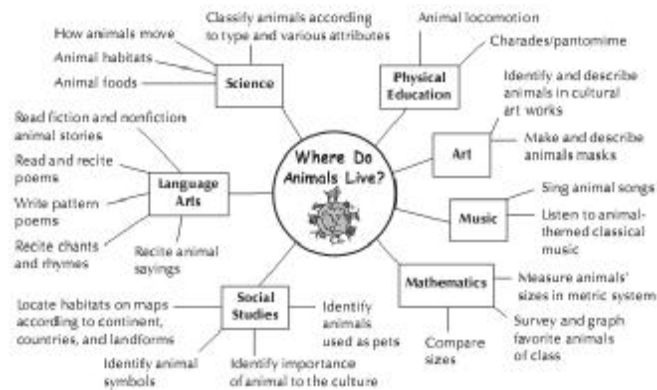


Рис. 1 Зразок павутини [4, с. 170]

та економіці. Але, незважаючи на критику її багатьма прогресивними педагогами, традиційна концепція екологічної освіти займає домінуючу позицію серед еколого-педагогічних концепцій і визначає навчально-виховний процес у навчальних закладах Німеччини.

Крім концепції «екологічного виховання» набули розвитку так звані альтернативні концепції екологічної освіти, три найбільш істотні з них: екологічне вивчення, екологічна педагогіка та натурпедагогіка.

Концепція «екологічного вивчення» (Ökologisches Lernen) носить сильно виражений прагматичний характер. Вперше поняття «екологічне вивчення» увів С. Фрайнет наприкінці 30-х рр. XX століття. Він стверджував, що вивчення повинне бути пов'язане з життям і засноване на практичній діяльності. Цю ідею підхопили групи громадських ініціатив і широко застосували у своїй боротьбі за збереження навколишнього середовища в 1960 - 1970-і рр. [3, с. 40].

Ця концепція також була прийнята за основу при організації екологічної освіти у Вальдорфських школах. Процес навчання в рамках концепції «екологічного вивчення» цікавий і побудований творчо. Об'єктом розгляду виступають не тільки екологічні проблеми, але й увесь навколишній світ. Однак, найчастіше в ході екологічного вивчення відсутнє чітке формулювання мети і завдань навчального процесу і сам процес непослідовний.

Інша, порівняно молода, концепція називається «екологічна педагогіка» (Ekoradagogik), котра отримала свій розвиток у 1985р. на основі різних дисциплін - педагогіки, антропології, психології і соціології. Автори і прихильники цієї концепції: В. Беєр, Х. Кессель, Г. де Хаан, Х. Ю. Фіткау і Х. Мікелскис. Вони критично відносяться до традиційної екологічної освіти школярів, вважаючи, що концепції в галузі екологічної освіти одержали свій розвиток у період, коли політики й економісти не здатні були змінити сформовані механізми управління, структури виробництва і споживання, і перекладають відповідальність на підростаючі покоління з метою змінити традиції поведінки через виховання. У такий спосіб суспільство розглядає як мету виховання проблему формування екологічної свідомості і поведінки. Прихильники концепції критикують сформовану суспільну систему і відповідну їй форму шкільного навчання, де пріоритети одержують орієнтири на передачу знань учням. Вони пропagaють чотири важливі принципи навчання: 1) відмову від підкорення природи; 2) пізнання історії взаємин людини і природи; 3) розвиток і оцінка концепцій майбутнього; 4) повернення до природодоцільності, милування красою природи

Свою мету «екологічна педагогіка» вбачає у розробці теоретичних основ екологічної освіти, орієнтованих на практику. Автори концепції виступають за радикальні зміни дійсності на основі філософ-

1990-х рр. склалася тенденція: під “освітою в галузі навколишнього середовища” слід розуміти процес неперервної екологічної освіти населення. При цьому термін “виховання в галузі навколишнього середовища” вважається більш-менш застарілим. В даний час помітна схильність до єдиного поняття “освіта в галузі навколишнього середовища” уживанні для всіх ступенів системи освіти, що по своїй суті відповідає прийнятому в Україні терміну “екологічна освіта”.

Розвитку набула концепція “екологічного виховання” (Umwelterziehung), що стала державною освітньою політикою Німеччини. Вона була розроблена групою вчених Інституту педагогіки природничих наук при університеті м. Кіля під керівництвом Г. Ойлефельда (1977 р.). На основі даної концепції була прийнята регіональна стратегія екологічної освіти для німецькомовних країн (Мюнхен, 1978 р.). Відповідно до неї, під екологічною освітою вважають “...виховання до розуміння і пояснення закономірностей природного, соціального і штучного навколишнього середовища з метою формування готовності до дії з урахуванням екологічних закономірностей, на основі компетентності в практиці”. [3, с.36]

Для конкретизації навчальної мети і побудови змісту екологічної освіти у межах концепції “екологічного виховання” були запропоновані п’ять основних компонентів і визначені завдання навчально-виховного процесу, спрямовані на:

1) формування індивідуальної і колективної екологічної свідомості, яка б сприяла пробудженню емоційної сприйнятливості до екологічних проблем;

2) одержання знання в процесі вивчення основ екології і різнобічної практичної роботи в галузі охорони навколишнього середовища свого регіону;

3) формування позиції шляхом розвитку ціннісних уявлень про навколишнє природне середовище, пробудження почуття відповідальності і мотивації до активних дій по поліпшенню стану навколишнього середовища;

4) придбання досвіду і компетентності в практичній діяльності, спрямовані на усвідомлення екологічних проблем і пошук шляхів їхнього вирішення;

5) сприяння й активна участь у вирішенні екологічних проблем на всіх рівнях .

Відповідно до концепції “екологічного виховання” навчально-виховний процес повинен бути спрямованим, в основному, на вивчення екологічних проблем і пошук шляхів їхнього вирішення. Однак, на думку німецьких педагогів ця концепція носить консервативний чи традиційний характер, тому що вона не допускає істотних змін у системі навчання і виховання. Майбутнє в ній розглядається як продовження сьогодення, не враховуючи рішучих змін у політиці

Таблиця 1

Фрагмент планування тематичного блоку «Пуерто-Ріко» з використанням теорії множинного інтелекту Н. Gardner

Тип інтелекту	Опис фрагменту уроку
1	2
Моторно-кінестетичний	Для введення нової лексики учні дістають із магічної скриньки малюнок або якийсь предмет, пов'язаний із Пуерто-Ріко. Учні вказують на предмет, передають його, кладуть на стіл, на одну з частин свого тіла тощо.
Візуально-просторовий	Учні графічно представляють інформацію у вигляді кола з написом «Пуерто-Ріко» всередині, від якого відходять лінії, біля кожної з них учні повинні написати один із фактів про Пуерто-Ріко.
Вербально-лінгвістичний	Після того як учні дістають предмет із магічної скриньки, учитель описує його: «Це соquí. Маленька жаба, яка живе в Пуерто-Ріко. Вона співає, «соquí, соquí, соquí». Учні пишуть оповідання (а Language Experience Story) про Пуерто-Ріко, використовуючи мовні одиниці, які вчитель вживає для опису предметів із магічної скриньки.
Музично-ритмічний	Учні вивчають пісню El Soquí.
Логіко-математичний	Використовуючи невеликий малюнок соquí, учні вимірюють відстань між місцями на карті (наприклад, 1 соquí=10 миль) і підраховують довжину та ширину Пуерто-Ріко, відстань від порту й одного з найбільших міст Понсе до міста Сан-Хуан.
Міжособистісний/екстравертний:	Клас поділено на пари. У кожній парі один учасник отримує роздавальний матеріал А, інший – В. Учні по черзі називають лексичні одиниці, що проілюстровано в їхньому роздавальному матеріалі та з'ясовують, чи є він різним чи однаковим.

Внутрішньоособистісний/ інтравертний	Після того, як учні скуштували їжу, типу для Пуерто-Ріко, вони разом із учителем складають діаграму того, що сподобалося, а що – ні [3].
---	--

Наступним кроком є добір та оформлення інформації, представленої в павутині, у конкретний зміст тематичного блоку. Однією із запропонованих стратегій є заповнення плану тематичного блоку, завершальним етапом якого є визначення результатів навчання (див. табл. 2). На останньому етапі відбувається поурочне планування.

Таблиця 2

Схема плану тематичного блоку

Використання ІМ	Інші предмети	Культура	Оцінювання	Індивідуальні	Тематичні структури	Засоби навчання	Завдання
Результати навчання:							

У дослідженні, присвяченому тематичному комунікативному викладанню ІМПШ, М. Наас [5] наводить такі приклади тематичних блоків: «Візит на ферму», «Німецька казка», «Південноамериканський тропічний ліс» та інші, які були розроблені вчителями ІМ на основі згаданих вище Методичних рекомендацій. У всіх тематичних блоках на уроках створено середовище занурення в мову, заняття сплановане навколо цікавої для учнів теми. Учні, мислячи критично, мають можливість використовувати ІМ в різних комунікативних ситуаціях. Крім того, вивчення культури народу, мова якого вивчається, є невід'ємною частиною заняття. Наводимо приклад тематичного блоку «Візит на ферму» для вивчення французької мови учнями 2-го класу.

Заняття розпочиналося повторенням матеріалу, вивченого на попередньому занятті. Наприклад, один з учнів імітував звуки якоїсь тварини та просив іншого учня сказати, що це за тварина. Переходячи від одного завдання до іншого, учитель установлювала обмежений час і форму виконання: індивідуальну, у парах чи малих групах. Учні використовували французьку мову, виконуючи різні завдання з малюнками. Завдання включали «мозковий штурм» назв тварин, які учні вже знали; вивчення нових назв і зображення ферми; спів пісні

переносять узагальнений міжнародний досвід у галузі екологічної освіти в теорію і практику вітчизняного шкільництва, а осмислюють і узгоджують його із здобутками вітчизняної школи і педагогіки.

Німецькі педагоги пов'язують виховання «екологічно свідомої особистості» з формуванням культури споживання природних ресурсів, гармонізацією відносин людини з природою. Особливої значущості вони надають формуванню потребнісної сфери психіки окремо взятої особистості та суспільства в цілому. Ставлення до цього питання у німецькому соціумі неоднозначне, що знаходить своє відображення у людинознавчих науках, і насамперед в педагогіці. У сучасних засобах масової інформації та наукових періодичних виданнях дискутується питання щодо гуманізації індивідуального та суспільного способів споживання, відповідального використання товарів і послуг. У них засуджується світова тенденція виробництва продукції одноразового використання (Wurf-es-weg-Produktion). З нею межує інша точка зору, в якій зосереджується увага на проблемі пакування товарів тривалого використання (побутових машин, автомобілів, меблів, одягу тощо) з розрахунком на їхню легку заміну та короткостроковість, які начебто заздальгідь програмуються. Обидві позиції мають зворотний бік – це прискорене забруднення довкілля, нещадна експлуатація сировинних ресурсів, нерациональне використання енергії, що характерно для «суспільства марнотратників»

Сучасні еколого-педагогічні концепції в Німеччині ґрунтуються на принципах трудового (реально практичного), природододільного, культурододільного виховання і навчання, а також допускають проведення діагностичних досліджень передумов, умов і результатів навчального процесу з метою його оптимізації. Ці принципи організації навчально-виховного процесу складають основу педагогічних факторів, що визначили розвиток і специфіку екологічної освіти в Німеччині.

У програмі вказується необхідність включення до змісту навчальних планів і підручників аспектів в галузі навколишнього середовища, що сприяють формуванню природододільності усвідомленої діяльності особистості - як кінцевої мети екологічної освіти. Встановлено, що терміну «екологічна освіта» у німецькій мові відповідають два поняття: «виховання в галузі навколишнього середовища» (Umwelterziehung) і «освіта в галузі навколишнього середовища» (Umweltbildung). «Виховання в галузі навколишнього середовища» споконвічно вживається в контексті освіта. І як виховання дошкільників, і як виховання школярів, і одночасно виступає як одна із самостійних дидактичних концепцій неперервної екологічної освіти, підтримуваної державою. Поняття «освіта в галузі навколишнього середовища» у 1980-і роки поширювалося на сфери професійного навчання, вищої освіти, перепідготовку фахівців і т.д.. З початку

відомих вчених таких як В.Вернадський, А.Габор, Б.Коммонер, О.Леопольд, Дж. П. Марш, А.Тойнбі, Л.Чайнт, А.Швейцер та ін.

Вивчення екологічних проблем відбувається неодноразово про що свідчать різні підходи та погляди на сучасну екологію. Зокрема це те, що екологія визнається конкретно-науковою дисципліною біологічного профілю (В.Бровдій, О.Гіляров, М.Голубець, Р.Дажо, Ч.Елтон). Інша група вчених надає екології статус комплексної проблеми, в реалізації якої повинні брати участь всі фундаментальні науки як природничого, так і гуманітарного профілів (А.Арманд, М.Будико, Р.Гарковенко, Е.Гірусов, А.Горелов, І.Забелін, М.Кисельов, І.Круть, В.Крисаченко, М.Макарчук, О.Плахотнік та ін.)

Отже, зусилля зарубіжних та вітчизняних вчених спрямовані на узгодження економічного, соціального та екологічного аспектів розвитку суспільства, без чого неможливе збереження цивілізації та природи.

Формування цілей статті. В сучасних умовах розвитку суспільства першочергового значення набуває розуміння та необхідність використання світового досвіду зростаючого взаємозв'язку, взаємозалежності країн та народів, інтернаціоналізації економіки, науки і культури, а також усвідомлення світовим співтовариством можливості вирішення глобальних екологічних проблем лише на основі міжнародного співробітництва. Вся складність та проблематичність екологізації освіти зобов'язує вивчати позитивні досягнення інших країн, в числі яких Федеративна Республіка Німеччини посідає одне з провідних місць. Отже, у статті розглядаємо соціально-педагогічні концепції сучасної екологічної освіти Німеччини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В суспільній свідомості Німеччини все більшої ваги набувають проблеми захисту природного довкілля і пошуку шляхів виходу з екологічної кризи. У зв'язку з цим уряд країни поряд із прийняттям відповідних законів, підтримки конструктивних науково-технічних ініціатив, спрямованих на її подолання, особливу увагу приділяє освіті як незамінному осередку плекання духовності і культури у зростаючого покоління. Екологічна освіта і виховання, відповідно, набули особливої актуальності й розглядаються урядом Німеччини як пріоритетні. Сьогодні надзвичайно актуалізувалося питання формування екологічної свідомості у широких кіл населення, і насамперед у зростаючого покоління – майбутнього держави. Це, у свою чергу, ініціювало кардинальну перебудову змісту шкільної освіти, в якому екологічному компоненту відводиться пріоритетне місце. Слід зазначити, що німецькі педагоги розвивають екологічну освіту з урахуванням рекомендацій провідних освітніх і міжнародних природоохоронних організацій, і в першу чергу ЮНЕСКО, ЮНЕП, МСОП та ін. При цьому вони не механічно

про тварин у стайні (Dans la basse cour); порівняння видів хлівів у Франції та США; висаджування двох видів овочів/рослин, типових для Франції; вимірювання та схематичне предствлення росту цих рослин, дегустація редиски з маслом, – французької страви; створення сторінки, присвяченої візиту на ферму, у книзі «візитів» до різних місць упродовж навчального року в межах класної кімнати; сортування їжі відповідно до рослинного чи тваринного походження та складання й опис харчової піраміди; приготування спеціальних бутербродів; порівняння в парах малюнків із зображенням різних лексичних одиниць (наприклад, тварин, справ, інгредієнтів бутербродів); слухання оповідання про трьох поросят французькою та створення власної версії казки (наприклад, три коня та велика погана голонда корова), яку вони потім інсценували; уявний пікнік на фермі з власними бутербродами.

Зазначений вище досвід є корисним для вітчизняної практики іншомовної освіти з огляду на такі обставини: по-перше, досягнення випускником вітчизняної початкової школи рівня володіння ІМ А1 потребує певної кількості навчального часу. В Україні в 2–4-х класах шкіл загальноосвітнього напрямку ІМ вивчається, як правило, дві академічні години на тиждень, що не завжди дає можливість досягти бажаних результатів. Отже, необхідно так розподілити зміст і години для мовної освіти, щоб підвищити рівень досягнень випускника початкової школи, створивши передумови для засвоєння всіма учнями основної школи принаймні однієї ІМ на рівні практичного володіння.

По-друге, одним із шляхів розв'язання цього завдання та вирішення проблеми перевантаження учнів, яке виникає внаслідок розширення кількості навчальних предметів і збільшення годин на вивчення вже існуючих, є інтеграція ІМ та інших навчальних предметів у початковій школі. З одного боку, учителі початкової школи, котрі мають другу спеціальність «іноземна мова та література», крім загальноосвітніх предметів (таких, як образотворче мистецтво, навколишній світ, трудове навчання, основи здоров'я, фізична культура, музика), викладають ще й ІМ, що дозволяє інтегрувати ці дисципліни та ІМ й раціоналізувати навчальний процес. З іншого боку, проведений порівняльний аналіз програм із зазначених предметів переконливо свідчить про існування можливості інтеграції цих дисциплін та ІМ, використання досвіду американських методистів щодо планування уроків ІМПШ, які **інтегрують вивчення ІМ, культури та інших предметів.**

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, можна зробити висновок, що одним із чинників, який забезпечує ефективність навчання ІМ у початковій школі, є ретельне планування. **Інтеграція вивчення ІМ, культури та інших предметів** вимагає часу та додаткових зусиль, але може бути корисним для певного

оновлення змісту вітчизняної ранньої іншомовної освіти. Складання павутини, що відповідає різним критеріям її оформлення, **заповнення запропонованого американськими методистами плану тематичного блоку** виступають ефективними стратегіями планування циклу уроків. Подальшого дослідження американського досвіду потребують аспекти змісту навчання ІМПШ, його навчально-методичного забезпечення.

Література

1. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / [Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.]. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
2. Colloquium on Foreign Languages in the Elementary School Curriculum: Proceedings / [M. H. Rosenbusch, D. Kremer, editors]. – NY : Goethe Institut, 1992. – 157 p.
3. Curtain H. Integrating Foreign Language and Content Instruction in Grades K–8 [Електронний ресурс] / H. Curtain, M. Haas // ERIC Digest. – 1995. – ERIC Identifier : ED381018. – 4 p. – Режим доступу до журн. : http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/c7/45.pdf
4. Curtain H. Languages and Children : Making the Match : New Languages for Young Learners, Grades K–8 / H. Curtain, C. A. Dahlberg. – [4th ed.]. – Boston : Pearson, 2010. – xxiii, 543 p.
5. Haas M. Thematic, Communicative Language Teaching in the K–8 Classroom / M. Haas // Learning Languages, 2000 – 2001 / [M. H. Rosenbush, editor]. – Washington, D.C. : NNELL, 2001. – P. 31–32.
6. Pappas C. C. An integrated language perspective in the elementary school: theory into action / C. C. Pappas, B. Z. Kiefer, L. S. Levstik. – NY : Longman, 1990. – viii, 344 p.
7. Savignon S. J. Communicative competence: theory and classroom practice : texts and contexts in second language learning / S. J. Savignon. – [2nd ed.]. – NY : McGraw-Hill, 1997. – xiii, 288 p.

Сирай І.

- аспірантка Київського національного університету імені Тараса Шевченка

УДК 37.013.74

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА В СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ НІМЕЧЧИНИ

У статті розкрито зміст поняття «екологічна освіта» в сучасному трактуванні. Проаналізовані сучасні концепції екологічної освіти Німеччини.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічне виховання, екологічне вивчення, екологічна педагогіка, натурпедагогіка.

Сырай И.

- аспирантка Киевского национального университета имени Тараса Шевченка

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИИ ГЕРМАНИИ

В статье раскрыто понятие «экологическое образование» в современном трактовании. Проанализированы современные концепции экологического образования Германии.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое воспитание, экологическое обучение, экологическая педагогика, натурпедагогика.

Siray I.

- Postgraduate student of Kyiv National University named after Taras Shevchenko

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE CONTEMPORARY SOCIO-PEDAGOGICAL CONCEPTION OF GERMANY

In the article the concept of “environmental education” is disclosed in a modern interpretation. Modern concepts of environmental education in Germany are analyzed.

Keywords: environmental education, environmental trainings, environmental teaching, environmental pedagogy, naturpedagogy.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим чи практичним завданням. На сьогоднішній день головною проблемою цивілізації є пошуки подолання екологічної кризи. Вироблення загальних правил поведінки людини у світі, зрозумілої всім народам, викликано небезпекою гибелі людства.

На тлі економічних та соціально-політичних негараздів в Україні та в інших країнах світу екологічні проблеми витіснені на задній план. Одним з показників духовного занепаду нашого суспільства є поступове зникання до екологічної небезпеки, байдужість та безвідповідальність до стану довкілля. Тому в сучасній Україні орієнтація суспільства на принципи сталого розвитку розглядається як найважливіша задача політичного та економічного відродження країни. Сталий розвиток передбачає таку соціально-економічну стратегію, яка розрахована на довгочасну перспективу та враховує довгочасні економічні наслідки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема екологічно здорової взаємодії суспільства з природою присвячено ряд робіт всесвітньо