

теми і невелика кількість часу – дуже схожі на практику здійснення вітчизняної педагогічної освіти на початку 90-их років ХХ століття, але деякі тенденції подібної практики зберігаються і у наш час.

Майбутні викладачі тільки схематично знайомляться з темами шкільного навчання і виховання, допомогою у навчанні, цінностями виховання. Провідні поняття, категорії, міжособистісні зв'язки, механізми шкільної освіти згадуються у рамках лекцій, хоча тільки теоретично. Семінарські заняття дають можливість студентам сформулювати власну думку і провести аналіз фактів. Зі шкільною роботою студенти знайомляться в рамках - звичайно самостійно організованою практикою, тобто відвідування уроків. Вивчення методології надає першу дійсну можливість студентам для обмірковування свого власного рішення про майбутню професію.

Викладачі, представники педагогічних і психологічних факультетів сподіваються на краще засвоєння елементів педагогічної майстерності, освітніх умов, оптимізацію тимчасових рамок у випадку національного укріплення європейських тенденцій.

#### Література

1. Венгер Дьордь Педагогическое образование. – Ровно: Издательство: Международнй економико-гуманитарнй университет им. академика Степана Дем'янчука, 2007.– 220 с.

*I.B. Секрет*

### ЕПІСТЕМОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЗНАННЯ ЯК СУБ'ЄКТИВНОГО УТВОРЕННЯ

*В статье рассматриваются эпистемологические предпосылки изучения знания как субъективного образования с позиции отечественных и зарубежных исследователей. Дается определение эпистемологии с точки зрения исторического развития философской мысли, а также как субъективной формы существования знания и осуществления процессов познания. Рассматриваются основные направления зарубежных эпистемологических исследований.*

*The article concerns the epistemological study of knowledge as the subjective unity viewed by native and abroad investigations. The epistemology as a branch of as well as the manifestation of subjective form of knowledge and knowing are under discussion. Main directions of the abroad epistemological studies are analyzed.*

Бурхливий соціально-економічний та політичний розвиток українського суспільства, всесвітні інтеграційні процеси, все ширше впровадження в життя інформаційних технологій не може не супроводжуватись кардиналь-

ними перетвореннями духовного плану особистості. За реальних умов сучасного цивілізаційного процесу людина все більше має справу не з реальністю «самою по собі», а з реальністю, яка сприймається та засвоюється через знання. При цьому входження людства в інформаційне суспільство супроводжується підвищенням значущості людського індивідуального життєвого самовизначення.

Процеси, що відбуваються, відкривають перед особистістю нові горизонти в плані самовизначення та самоусвідомлення, формування власного життєвого шляху. З іншого боку, нові перспективи відкриваються і перед вітчизняними гуманітарними науками, що супроводжується переосмисленням власного змісту як у наслідок саморозвитку, так і за рахунок інтенсивного засвоєння світового наукового знання та досвіду (Гофрон А., Кашкін В.Б., Петрушенко В.Л. та ін.). Серед таких необхідних та нагальних засвоєнь знаходяться епістемологічні студії (Петрушенко В.Л.), оскільки вивчення знання перебуває сьогодні в епіцентрі осмислення дійсності філософських, психологічних та педагогічних досліджень (Гофрон А., Кашкін В.Б., Петрушенко В.Л., Conley A.M., Elby A., Hammer D., Harrison D., Paco O., Pena A., Peralta C., Pintrich P.R., Vekiri I. Та ін. ).

Не зважаючи на численні епістемологічні дослідження, що проводяться закордонними науковцями, і результати яких широко впроваджуються у практику навчального процесу, для вітчизняної науки епістемологія залишається галуззю філософського знання, відокремленого від реальної навчальної та педагогічної діяльності. Поряд з цим запровадження епістемологічних студій у парадигму вітчизняного гуманітарного знання не є простою справою, що зумовлено, як наголошує Петрушенко В.Л., низкою причин. Перш за все, це зумовлено тим, що серед сучасних філософських авторитетів розповсюджена думка про належність епістемологічних студій до минулого філософської історії (Р. Рорті, Х. Гадамер), тоді як у ХХ ст.. на заміну епістемологізму як методичній установці прийшла герменевтика. По-друге, до недавніх часів вітчизняне розуміння процесів пізнання повною мірою ґрунтувалось на гносеологічних дослідженнях. Хоча останніми роками все частіше термін “гносеологія” у публікаціях та навчальних програмах замінюється терміном “епістемологія”, проте без належних на те обґрунтувань та осмислень [2].

Більш того, як зазначає Петрушенко В.Л., в Україні не існує усталеної традиції проведення епістемологічних досліджень. Найскладнішим завданням в цій сфері постає необхідність вписати епістемологію у культурно-історичні вітчизняні традиції, пов'язати вивчення знання із тим стилем мислення, який органічно притаманний так званому східноєвропейському типу філософствування.

Актуальність, новітність та перспективність проблематики зумовила мету даного дослідження, а саме – розглянути епістемологічні засади знання

як суб'єктивного утворення з точки зору вітчизняних та зарубіжних наукових студій.

За визначенням Coffey P., під епістемологією слід розуміти метатеоретичне дослідження наукового знання. Загальна метафізика, мета якої полягає у зрозумінні дійсності, реального життя, розділяється на онтологію, або теорію буття, та епістемологію – теорію знання [3]. Епістемологія визначається як філософське вивчення людського знання, як воно є, з точки зору впевненості, дійсності або достовірності даного знання [3]. Основним методом епістемології є суб'єктивне інтроспективне дослідження у поєднанні з спостереженням та вивченням когнітивного досвіду людства та формулювання висновків через поєднання даних суб'єктивної та об'єктивної когнітивної діяльності.

Colbeck D., у своєму дослідженні генези знань через багатofакторний аналіз структури епістемологічних переконань студентів, спирається на визначення епістемології як галузі філософії, яке вивчає походження, сутність, методи та обмеження людського знання [4]. Таким чином, епістемологія вивчає теорії знань або способів пізнання, особливо у контексті їх обмежень та достовірності, а також способів розуміння різних шляхів пізнання та навчання [4].

У визначенні епістемології, епістемологічних переконань та категорії знання не можна обминути досягнень історії світової та вітчизняної філософії. За Петрушенком В.Л., історія пізнавальної проблематики окреслюється як розвиток від метафізичного онтологізму – через критицизм – до епістемологізму, який вимагає поставити в центр інтелектуальних розвідок сучасності діяльність когнітивного конструювання. В історії європейської філософії під епістемологією в більшості випадків розуміють метатеоретичні дослідження наукового знання (представники аналітичної філософії, англійські, польські, французькі філософи, деякі російські філософи, наприклад, В.Лекторський та ін.), через що епістемологія набуває характеристик інструментальної науки, покликаній науковими методами дослідити стан та особливості побудови наукових знань.

Пізнавальна проблематика починає фігурувати у міркуваннях античної філософії. Середньовічна філософська традиція великого значення надавала суб'єктивно-діяльнісним аспектам пізнання, досить гостро ставлячи питання про співвідношення знання та віри, про природу загальних понять та значення людської знакової діяльності [2]. У найбільш деталізованих розробках проблема знання вперше постає в філософських розвідках епохи Нового часу (філософські ідеї Ф.Бекона та Р.Декарта, гносеологічні концепції Дж.Локка, Дж.Берклі та Д.Юма). Від І.Канта бере початок традиція критицизму, а вивчення знання стає більшою мірою епістемологічним (Р.Порті) [2].

На погляд Петрушенка В.Л., в сучасних дослідженнях знання не можна не враховувати гегелівського розуміння діалектичної процесуальності пізнання та його тлумачення предметності свідомості. Проте, найпершого зна-

чення в сучасних епістемологічних дослідженнях набувають ідеї і концепції неklasичної філософії – здобутки А.Шопенгауера, шкіл позитивізму, неокантіанства, феноменології, сучасної аналітичної філософії, різних напрямів проведення епістемологічних та когнітивних досліджень, зокрема – соціології знання, когнітивної психології, натуральної та радикальної епістемології.

Гофрон А. зазначає, що сучасні підходи до розуміння людиновимірності пізнавального процесу в сучасній освіті мають бути співзвучні з ідеями постнекласичної епістемології, яка орієнтує науку та освітній процес на «олюднення» знання через внесення змін у розуміння суб'єкта наукового пізнання: досліджуються різні можливі характеристики суб'єкта як учасника пізнавального процесу – чим він керується у своїй пізнавальній діяльності, як здійснюється пізнавально практика, на що спрямований його процес пізнання (ціннісні орієнтації) [1].

На основі вивчення філософських, психологічних, культурологічних, соціологічних та інших наукових джерел Петрушенко В.Л. викладає концепцію знання як інтелектуальної форми зв'язку свідомості і буття, яка, на думку автора, відповідає історико-філософським та культурним традиціям східно-європейського регіону взагалі і, зокрема, – традиціям, що беруть свій початок від культурних засад Київської Русі [2]. Її основні положення можна викласти наступним чином:

- знання слід розглядати як те, що надає інтелектуальній активності людини власних якісних засад;
- цілісне філософське тлумачення знання передбачає дослідження його як форми зв'язку свідомості і буття;
- знання є першою реальністю свідомості, носієм її предметного змісту, формою репрезентації буття для свідомості; а звідси впливає й те, що епістемологія відрізняється від гносеології саме тим, що вона визнає і прояснює той момент, згідно якому пізнаюча людина завжди перебуває у замкненій когнітивній ситуації, що епістемологізм полягає в усвідомленні неможливості виходу за межі такої ситуації і що, нарешті, епістемологія досліджує знання з позиції його внутрішнього саморозкриття і самопрояснення; заперечення останнього моменту передбачало би визнання того, що у нас існують якісь інші форми свідомого входження у відношення до дійсності, окрім знання;
- знання як явище зумовлене специфікою людського відношення до дійсності, а саме – онтологією людського становища в світі та особливостями соціального способу людського буття, а це значить, що знання утворюється на перехресті процесів еволюції та еманации, включаючи у свою будову часткове і фундаментальне, дискретне і континуальне, відносне і абсолютне; така природа знання яскраво проявляється у будові образу дійсності у свідомості людини;

проведений епістемологічний аналіз будови знання логічно доходить висновку про те, що знання вибудовується не “знизу” – від перцептивного досвіду, а “згори” – від смислового чинника, а пізнання постає в цілому і перш за все, як конструктивна діяльність, в результаті якої утворюється інтелектуальний універсум людини, який і дає їй можливість більш-менш успішно організовувати свою життєдіяльність та входити у свідомі зв’язки із світом;

будова знання дає можливість зрозуміти й те, що істину не можна звести лише до фактуальних тверджень або до логічних побудов, доцільно проводити розрізняння фактуальних, операціональних, ціннісних та еталонних аспектів функціонування істини, еталонні виміри дають нам можливість окреслити зміст поняття істини, проте реальне пізнання демонструє лише певну міру наближення до еталону, а тому знання за мірою їх наближення до істини можна поділяти на очевидні, достовірні, вірогідні, правильні, правдиві, правдоподібні та істинні;

смислоутворюючий компонент знання (гранично широкі людські орієнтири у бутті) формується на основі вихідних ціннісних орієнтацій культури; останні в когнітивному плані представлені низкою її найперших та найважливіших символів, тому знання постає органічним елементом культури; у єдності культури та знання проявляються водночас когнітивні характеристики культури та культурні характеристики знання; культурні чинники входять у знання через смисловий компонент останнього, а оскільки цей компонент не може бути повністю та остаточно раціонально визначеним чи поясненим, то, у кінцевому підсумку, певна сукупність знання інтерпретується, прояснюється, виправдовується історичним досвідом певної культури; у свою чергу, знання певних епох, культур, цивілізацій – це знання, що може сформуватися саме у їх рамках;

в залежності від того, знанням якого рівня відбувається змістове оформлення смислоутворюючого компонента знання, серед якісно відмінних типів знання можна виділити: знання-констатації, відомості, гадки; факти, судження, обґрунтування; погляди, переконання, цінності (сенси та ідеали); найвища достовірність знання забезпечується підтвердженнями адекватності всіх його компонентів як дійсності, так і його власним внутрішнім нормам, а оскільки третій компонент знання не може бути остаточно підтвердженим нічим, окрім як всім досвідом діяльності та пізнання, то це засвідчує те, що знання постає живою, діючою формою репрезентації буття у його характеристиках наданості та актуальності.

За Петрушенком В.Л., органічна вписаність знання у культуру вимагає того, щоб філософська теорія знання, тобто епістемологія, також вибудовувалася із урахуванням історичних особливостей культурних традицій та цінностей. При цьому наголошується, що особливості східноєвропейської культури зумовлюють особливий тип філософствування, за яким найпершим

відношенням думки постає відношення до абсолютного, цінування цілісності та аргументація "від людини". Урахування цих особливостей східноєвропейського типу світоосмислення та філософствування дозволяє вести розмову про виправданість створення філософської епістемології (на відміну від традиційної західної епістемології як метатеорії наукового знання) [2].

Дослідження західноєвропейських епістемологічних студій, не зважаючи на розмаїття проблематики їх спрямованості, дозволяє виокремити такі етапи їх розвитку:

- 1) дослідження особистісної епістемології студентів, а саме вивчення їх переконань щодо знань та пізнання, їх сутності та розвитку;
- 2) дослідження значення епістемологічних переконань студентів у навчальному процесі та їх впливу на процеси розуміння, пояснення, доведення, навчання та досягнення студентів [5].

Окрім наведеного, можна виокремити такі напрямки проведення епістемологічних досліджень:

- 1) дослідження, які вивчають епістемологічні переконання студентів з точки зору їх впливу на формування наукових знань з різних галузей людського знання – хімія, фізика, біологія тощо (Conley A., Hammer D., Harrison D., Elby A., Louca L., Kagey T., Paco O., Pena A., Peralta C., Pintrich R. Paul, Redish E., Veriki I. та ін.);
- 2) дослідження, які спрямовані на вивчення епістемологічних засад формування знань та розвитку пізнання як невід'ємної складової становлення людини та її навчання (Chiarello K., Colbeck D., Duel O., Edmondson B., Gopnick. A., Hall V., Meltzoff A.N., Schommer-Aikins M. та ін.).

Епістемологічні переконання визначаються як суб'єктивні погляди щодо сутності знання та пізнання. Згідно досліджень Elder A. D., епістемологічні переконання студентів стосовно науки відбивають як зрілі і зважені погляди, так і інтуїтивні судження [5].

Спираючись на відомий вислів Е. Ейнштейна, що наука є не що інше ніж витонченість щоденного побутового мислення, Edward F. Redish та David Hammer наголошують, що щоденне побутове мислення містить як концептуальне, так і епістемологічне підґрунтя [9]. При цьому концептуальний базис охоплює розширене інтуїтивне знання щодо явищ дійсності, і має фрагментарний характер як наслідок суб'єктивного досвіду взаємодії з оточуючим середовищем. Під час вивчення науки студенти намагаються оперувати, спиратись та відштовхуватись у своєму обґрунтуванні наукових явищ на суб'єктивний досвід та знання даних явищ або процесів. У більшості випадків узагальнення, зроблені на таких підставах, є помилковими судженнями. З іншого боку, студенти відводять собі пасивну роль у оволодінні науковими знаннями, які, на їх думку, надходять від авторитетних джерел [9].

На підставі експериментальних досліджень епістемологічних переконань, а саме наївних суджень щодо джерела знань, David Hammer та Andrew Elby виокремлюють:

- знання як матерія, що надходить від джерела до реципієнта, при цьому вона надходить у повному обсязі і не втрачається під час трансляції. Так, на питання «Звідки ви знаєте, що на обід буде суп?», діти відповідають, що про це їм сказала мама;
- знання як довільне утворення. Винахідництво є характерним досвідом дитини, і на питання «Звідки ти це знаєш?», яке спрямоване на з'ясування джерела певних ідей, переконань та образів, дитина відповідає, що вона це вигадала;
- знання як вигадана матерія. Діти розглядають знання як таке, що є наслідком іншого знання або його закономірним розвитком. Так, на питання до дитини «Звідки ти це знаєш?» надходить відповідь, що це зрозуміло з певного джерела. При цьому дитина переконана, що будь-хто при ознайомленні з даним джерелом отримає такі самі знання [7].

З точки зору епістемологічних досліджень наукового знання, наука відрізняється від інших форм знання завдяки її властивостям та змісту [8]. Передумови науки, її цілі, предмети вивчення та методологія створюють своєрідну концептуальну систему, яка демонструє власну відмінну епістемологію, за допомогою якої можна здобути істинні, динамічні, об'єктивні знання, здатні до виправлення та очищення від суб'єктивних нашарувань. Наука являє собою складну систему, підгрунтя якої складають філософська сутність та логіка, а не формальне зібрання фактичних даних, правил або статистичних умов [8].

Отже, можна підсумувати, що епістемологічні розвідки, які розглядають знання як суб'єктивне утворення, зумовлене такими чинниками, як: культура, соціальна ситуація, ціннісні орієнтації, суб'єктивний досвід взаємодії з навколишнім середовищем та досвід навчання, є невід'ємною передумовою організації особистісно-орієнтованого навчання. Знання особистісної епістемології суб'єктів навчання може стати ефективним знаряддям у створенні оптимальних умов задля підвищення якості навчання та досягнення об'єктивно задовільних результатів. Володіння інформацією щодо структури та характеру епістемологічних переконань суб'єкту навчання дозволить оптимізувати навчальний процес через залучення технологій та методик, спрямованих на корекцію особистісних епістемологій, що сприятиме подальшому розвитку когнітивних процесів. Таким чином, предметом подальших наукових розвідок у даному напрямку може стати вивчення проблеми експериментального дослідження особистісної епістемології та методів її вимірювання.

#### Література

1. Гофрон А. Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій 2005 года. Автореф. дис. д-ра філософ. наук: 09.00.10 / АПН України. Ін-т вищ. освіти. — К., 2005. — 32 с. — укр. — <http://dissert.com.ua/contents/9127.html>

2. Петрушенко В.Л. Знання як форма зв'язку свідомості і буття. Автореф. дис. д-ра філософ. наук: 09.00.02 / В.Л. Петрушенко; Одес. нац. ун-т ім. І.І.Мечникова. — О., 2003. — 36 с. — укр. — <http://disser.com.ua/contents/7281.html>
3. Coffey P. Epistemology: Or the Theory of Knowledge An Introduction to General Metaphysics. Volume: 1. Publisher: Longmans, Green. Place of Publication: New York. Publication Year: 1917. - 378 pg. - <http://www.questia.com/read/59631812>
4. Colbeck D. Understanding knowledge genesis by means of multivariate factor analysis of epistemological belief structures. / Proceedings of the Sixth International Conference on Conceptions of library and Information Science – “Featuring the Future” / Informationresearch. Vol.12 №4, October, 2007 / <http://informationr.net/ir/12-4/colis/colis16.html>
5. Conley A.M., Pintrich P.R., Vekiri I., Harrison D. Changes in epistemological beliefs in elementary science students. Contamporary Educational Psychology 29 (2004) 186-204 / [www.elsevier.com/locate/cedpsych](http://www.elsevier.com/locate/cedpsych)
6. Hammer D., Elby A. Epistemological Resources. In B. Fishman, S.O'Connor-Divelbiss (Eds.), Fourth International Conference of the Learning Sciences (pp. 4-5). Mahwah, NJ:Erlbaum.
7. Hammer D., Elby A. Tapping Epistemological Resources for Learning Physics. The Journal of the Learning Sciences, 12(1), 53-90 Copyright 2003, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
8. Pena A., Paco O., Peralta C. Epistemological Beliefs and Knowledge among Physicians: A Questionnaire Survey. / Med Educ Online [serial online] 2002; 7-4. Available from URL <http://www.med-ed-online.org>
9. Redish F. Edward, Hammer D. Reinventing College Physics for Biologists: Explicating an epistemological curriculum / <http://www.physics.umd.edu>

*Л.Н. Сорокіна, О.М. Шеломовська*

## ОСНОВНІ АСПЕКТИ ОСВІТНЬОЇ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ

*Дана стаття присвячена аналізу ролі освіти в суспільстві. Акцентується увага на її переосмисленні в сучасних умовах, адже від цієї галузі залежить не лише майбутнє людини, громадянина, а й держави в цілому. Розглядаються основні принципи реформування української освітньої галузі в умовах євроінтеграції. У статті піднято питання про деякі невідповідності європейських освітніх вимог до традиційних постулатів системи освіти України. Зокрема мова йде, про невідповідність освітніх рівнів, перехід до освіти без виховання, декларусмо відкритість європейської освіти. Також зазначаються переваги і недоліки, які привнесе в українську вищу освіту Болонський процес.*



**Ключові слова:** освіта, євроінтеграція, Болонський процес, якість освіти, бакалавр, спеціаліст, мобільність, загальноєвропейський освітній простір, виховання, тестування, конкурентоспроможність.

*The given article is devoted to the analysis of role of education in society. Attention on its analysis in modern terms is accented, from this industry not only the future of man, citizen but also states depends on the whole. Basic principles of reformation of Ukrainian educational industry in the conditions of eurointegration are considered. In the article is heaved up a question about some disparities of European educational requirements to the traditional postulates of the system Ukrainian education.*

**Keywords:** education, eurointegration, Bologna process, quality of education, bachelor, specialist, mobility, European educational space, education, testing, competitiveness.

Нова роль освіти в добу бурхливої глобалізації та розвитку новітніх технологій на основі високої інтелектуалізації та інтенсивного зростання обсягу інформації вимагає переосмислення змісту й функцій системи освіти в кожній з країн світу. Українська держава для того, щоб впевнено стати поряд з провідними націями світу й посісти гідне місце у світовому співтоваристві, за допомогою своєї системи освіти має не тільки готувати кваліфікованих фахівців, але й формувати соціально зрілих, відповідальних, культурних, духовно зрілих громадян країни. Яким чином перебудувати пострадянську систему освіти в національну українську чи європейську, як готувати фахівців, яку модель виховання доцільно застосувати в процесі навчання – ці та інші питання є надзвичайно актуальними.

Процес європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на всі сфери життя держави, не оминув він і освіти. Україна чітко визначила орієнтири на входження в європейський освітній та науковий простір Європи і відповідно до цього здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Один з найважливіших кроків у напрямку освітньої євроінтеграції України був зроблений 19-20 травня 2005 року, коли на саміті міністрів вищої освіти в норвежському місті Берген тодішній міністр освіти і науки України В.Г. Кремень підписав Болонську декларацію. Відтоді українська держава чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи і відповідно до цього здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог.

Сьогодні в численних дослідженнях освітньої проблематики активно розглядаються та обговорюються питання з реформування системи вищої освіти в Україні в контексті положень Болонського процесу та з впровадження інновацій в освітній процес. Так, методологічні аспекти реформування системи вищої освіти України за умовами Болонської декларації представлені в працях І. Бабина, Я. Болюбаша, В. Грубінка, М. Степка, В. Шинкарука, В. Журавського, М. Згуровського, В.Г. Кременя, І. Мороза, Д. Табачника. Де-

тальний соціологічний аналіз Болонського процесу міститься в працях З. Тимошенко, В. Солодкова, В. Андрушенка, В. Воловича, О.Навроцького, В.Бакірова та ін. дослідників. В своїх працях вони надають детальну інформацію про хід і становлення процесу освітньої інтеграції, що дозволяє поглянути на застосування його принципів в українських умовах; здійснюють експертне прогнозування його розвитку і передбачають можливі ризики, що несє за собою оновлення української освітньої галузі.

Перспективи євроінтеграції України та успішне розв'язання стратегічних завдань сучасної освітньої політики зумовлюють ґрунтовне вивчення та врахування провідних тенденцій розвитку європейської системи вищої освіти, зокрема Болонського процесу як першої спроби створення об'єднаного європейського простору вищої освіти та науки. Все це дає підставу стверджувати, що соціологічне вивчення специфіки реформування національної вищої освіти під кутом зору інтенсифікації Болонського процесу є дійсно актуальним і зумовлене нагальними потребами часу. Саме тому, наше дослідження має на меті розкриття специфіки української ситуації реформування системи вищої освіти в контексті освітньої євро інтеграції.

Формування у Європі спільного освітнього і наукового простору та розробка єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту отримало назву "Болонський процес", що походить від назви університету в італійському місті Болон'я, де було і започатковано такі освітні ініціативи. Як зазначається у програмних документах Болонського процесу, він являє собою процес добровільної співпраці різних національних систем вищої освіти, яка базується на взаємній довірі і прагне створення єдиного простору вищої освіти. Тобто, це – процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і потрібних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи [3, с. 54].

Болонський процес має на меті створення до 2010 року європейського наукового та освітнього простору задля підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування; поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі (протигом останніх 15-20 років вона значно поступається американській системі), а також для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях

З позицій соціологічного аналізу, Болонський процес можна досліджувати як раціональну форму взаємодії соціального інституту вищої освіти і зовнішнього середовища, соціальний феномен інтерналізованого рівня, цілеспрямований на створення загальноєвропейської вищої школи як сталого комплексу формальних і неформальних правил, принципів, норм, які регулюють взаємодію соціальних груп в освітянській галузі і організують її в систему соціальних статусів і ролей. Як соціальний феномен Болонський процес є системою соціальних дій, спрямованих на створення оптимальних

засобів розв'язання суперечностей на шляху до гармонізації соціальних взаємодій між соціальним інститутом освіти і зовнішнім середовищем [10].

Створення єдиного європейського освітнього та інформаційного простору можливе лише у межах вирішення основних завдань та принципів, які було сформульовано у Болонській декларації. Головним чином, мова йде про наступні ключові позиції:

- 1) уведення трициклового навчання;
- 2) запровадження кредитної системи (ECTS та відповідної їй кредитно-модульної системи організації навчального процесу);
- 3) контроль якості освіти;
- 4) розширення мобільності студентів та викладацького складу;
- 5) забезпечення працевлаштування випускників;
- 6) забезпечення привабливості європейської системи освіти [2, с. 3-4].

Важливим етапом у розв'язанні проблем вищої освіти в Україні має стати введення трициклової системи підготовки фахівців з вищою освітою: бакалавра (3-4 роки навчання), магістра (1-2 роки) та доктора філософії. Тут з'явилося чимало проблем, які негайно потрібно розв'язувати.

В українському суспільстві поки що не визначено місце в суспільній ієрархії та на ринку праці освітнього рівня „бакалавр”, і випускників, які отримали цей рівень не вважають за спеціалістів з вищою освітою. Ми вважаємо, що таке становище треба негайно виправляти, як на законодавчому рівні, так і в суспільній практиці і на ринку праці. Важливо сформувати громадську думку в кадрових службах і в суспільстві про достатній рівень компетентності бакалавра, який може якісно виконувати свої функціональні обов'язки відповідно до сучасних вимог виробництва або соціальної сфери послуг. Бакалаври, які набули прогресивного практичного досвіду на виробництві або в соціальній сфері послуг мають можливість вступати до магістратури.

Одночасно з цим, передбачається введення ступеню інтегрованого магістра, присвоєнню якого передують наскрізне навчання студента на двох початкових циклах вищої освіти (студент отримує ступінь бакалавра, однак диплом про це йому не видається, оскільки студент добровільно зобов'язується продовжувати навчання до присвоєння ступеню магістра).

Непростою проблемою для України є організація навчання на третьому освітньо-науковому циклі – доктор філософії (PhD). Основною причиною цього є традиційне існування двох наукових ступенів – кандидат наук і доктор наук. Кінцевий варіант адаптації підготовки фахівців до Болонських вимог в даному напрямі ще не визначено. На цю тему в Україні ведуться широкі дискусії. Як альтернатива розробляються механізми введення провідними українськими університетами докторського навчання як третього Болонського циклу відповідно до структурованих докторських програм. Одночасно ведеться підготовка наукових фахівців у традиційній аспірантурі та докторантурі [8, с. 9].

Таким чином, оскільки трициклова загальноєвропейська система підготовки фахівців з вищою освітою це вимога часу і альтернативи їй зараз немає, то українським керівникам в галузі освіти потрібно як найскоріше затвердити плани підготовки бакалаврів, магістрів та докторів філософії європейського зразка, щоб в подальшому уникнути зайвих непорозумінь відносно наявності в суспільстві фахівців з вищою освітою, але різними кваліфікаційними рівнями (кандидат наук і доктор наук, спеціаліст і магістр). В Болонській системі відсутнє місце для ступеня "фахівець", яке є центральним в українській системі освіти. Таким чином, можлива ситуація, коли диплом фахівця не буде визнаватися в Європі як невідповідний європейській системі кваліфікаційних ступенів.

Кредитно-модульна система підготовки фахівців – це не тільки один із шляхів оптимізації навчального процесу, а й визнаний європейський стандарт та інструмент реалізації завдань мобільності студента і викладача, а отже, й важливий чинник входження національної системи освіти до спільного європейського освітнього простору.

Для вищого навчального закладу головні переваги кредитно-модульної системи підготовки фахівців полягають в тому, що вона сприяє розвитку автономізації та відповідальності; відкриває нові можливості для співпраці; сприяє розвитку комунікативних зв'язків між ВНЗ; стимулює підвищення якості навчального процесу та організаційно-адміністративної діяльності; підвищує якість студентської мобільності.

Однак, поряд із цим, треба зазначити і основні недоліки такої організації навчання. Зокрема, мова йде про те, що за такої системи відбувається фрагментація знань, сегментація процесу навчання, зменшення значимості наукових досліджень у процесі навчання.

Також для досягнення кінцевої мети Болонського процесу необхідно розробити прозорі та зрозумілі всім методології проектування якості і контролю знань. Обов'язковою вважається наявність внутрішніх і зовнішніх державних і громадських систем контролю якості освіти, ліцензування та акредитації навчальних закладів. Вважається за потрібне передбачити створення експертних структур, незалежних від державних і загальноєвропейських органів влади; скоординувати систему транснаціональної освіти (віртуальних університетів, тренінгових компаній і ін.) і заснувати структури, що спеціалізуються на акредитації вузів.

В цьому контексті хотілося б сказати про те, що згідно з наказом Міністерства освіти і науки України проводиться зовнішнє незалежне оцінювання якості освіти, яке застосовується для засвідчення реального рівня підготовки абітурієнтів, які бажають вступати до ВНЗ. Відносно необхідності його запровадження та неналежної організації в освітньому середовищі ведуться широкі дискусії.

По-перше, треба зазначити, що зовнішнє незалежнє оцінювання освіти в Україні має на меті забезпечити рівний доступ усіх громадян України до всіх ВНЗ. Воно є одним із шляхів подолання корупції і забезпечення правдивої оцінки знань учня. Традиційно склалося так, що оцінку результатам навчальної діяльності, особливо у загальноосвітній школі, дає вчитель. Однак багатовіковою педагогічною практикою доведено, що об'єктивно оцінити якість навчальних досягнень своїх учнів учитель не може, адже на формування цієї оцінки мають вплив низка внутрішніх (суб'єктивних) і зовнішніх чинників. Тому у світі давно запроваджено зовнішнє оцінювання результатів освітньої діяльності, яке проводиться незалежними від навчальних закладів інституціями за стандартизованими схемами і технологіями. Це гарантує високий рівень його об'єктивності, отримання достовірних даних про навчальні досягнення, ступінь їхньої відповідності нормативним вимогам, соціальним та особистісним очікуванням [5, с. 6].

Однак, незважаючи на такі гарні задекларовані цілі зовнішнього незалежного оцінювання, на практиці виявляється, що організація тестування в має багато недоліків. На нашу думку, це перш за все, обумовлено тим, що єдиним центром, який розробляє, проводить і перевіряє результати тестування є Український Центр Оцінювання Якості Освіти (УЦОЯО). Він розробляє єдиний для всіх варіант тестів, який ціною неймовірних зусиль і коштів намагається втримати в секреті. За технологією УЦОЯО, завдання єдиного варіанта мають бути підготовлені, відредаговані, апробовані, відрецензовані експертами, перекладені мовами національних меншин, знову відредаговані, надруковані в сотнях тисяч примірників і доставлені у всі куточки України. Ця робота вимагає багато часу. До того ж є ціла група людей, яка має відповіді на запитання єдиного варіанта задовго до тестування. Саме тому виникає суперечлива ситуація, коли викладачі можуть "допомогти" вступити тільки до свого ВНЗ, то втаємничені працівники УЦОЯО - до будь-якого [9]. Поряд із цим жодна громадська чи державна організація, жоден вчитель чи викладач університету не має змоги перевірити якість роботи самого центру оцінювання якості освіти.

Ще одну проблему викликає наявність лише одного варіанту тестових завдань, які пропонуються для вирішення усім абітурієнтам, незалежно від того прагнуть вони вступати на гуманітарні чи на технічні спеціальності. Це, на нашу думку, в процесі подальшого навчання може спричинити ще більш серйозні проблеми, коли виявиться, що студент, для спеціальності якого є дуже важливою математична підготовка, не може вирішити завдань, оскільки на тестуванні від просто відгадував правильні варіанти відповіді.

На нашу думку, тести треба диференціювати не за класичною спрямованістю вузів, а у відповідності з різноманітними спеціальностями навчання. Для математики, фізики, хімії тести є більш прийнятними, оскільки знання там фіксуються у відповідності з однозначністю відповідей. Інша справа со-

ціологія, філософія, історія, література та інші гуманітарні напрямки. В них можлива різноманітна інтерпретація однієї й тієї ж проблеми і абітурієнт повинен продемонструвати творче, індивідуальне розуміння певної теми [1, с. 130]

Таким чином, забезпечення вільного та рівноправного доступу до вищої освіти та дійсне визначення навчальних досягнень учня є дуже важливим етапом входження в європейський освітній простір, однак сама технологія проведення оцінювання в Україні вимагає ще багато засобів та технологій для її оптимізації.

Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи. Як вже зазначалося, усі академічні ступені та кваліфікаційні рівні мають бути затребувані європейським ринком праці, а їх професійне визнання має бути спрощене. Для забезпечення визнання кваліфікацій планується повсюдне використання Додатка до диплома, який рекомендований ЮНЕСКО [7, с. 30].

Запровадження нової моделі Додатку до диплома має на меті пояснити характер навчальної програми і диплома, що виданий, так, щоб істотно спростити його розуміння і порівняння з дипломами закордонних зразків, пояснити кваліфікацію, якою оволодів власник документа і надати чітку і зрозумілу інформацію потенційним працедавцям про нього. Для цього Додаток до диплома, на нашу думку, повинен містити інформацію про національну систему освіти, в якій навчалася людина; про кваліфікацію (зміст навчання, функції кваліфікації, рівень її оволодіння студентом) і про саму людину, яка її отримала.

Треба зазначити, що глобалізація в освіті – це процес об'єктивний, але досить неоднозначний. На нашу думку, його головна небезпека полягає в тому, що замість єдності в багатоманітності і розширення освітніх можливостей виникає загроза отримати уніфікацію, однаманітність і втрату творчого потенціалу національних освітніх систем.

В цьому контексті потрібно відзначити ще деякі особливості інтеграційного процесу України в європейський освітній простір. Перш за все, викликає сумнів прийнятність для української освіти популярної на Заході концепції вищої освіти як різновиду сфери послуг, що знімає з освіти громадянсько-виховні функції. В нашій системі освіти існує інститут кураторства, який не зустрічається в жодній європейській державі. І він дійсно є необхідний студентам – за результатами соціологічного опитання більшість студентів мають потребу у спілкуванні з куратором (27% - завжди та 48% - іноді) [4, с.2].

При цьому слід пам'ятати, що освіта без виховання не формує особистості й громадянина. Пріоритети духовності, культури, гуманістичного світосприйняття мають в історії нашої вищої школи глибоке коріння і можуть бу-

ти для молодих фахівців важливим ціннісним орієнтиром, запорукою самореалізації та стабільності в бурхливому й мінливому світі

Іншою проблемою є власне декларуєма відкритість освіти. В українських академічних колах висловлюється небезпідставне побоювання, що наслідком розвитку програм мобільності стане збільшення відтоку за кордон талановитих вчених та студентів. Вирішити цю проблему можна тільки шляхом поліпшення умов життя й праці вчених і фахівців в Україні.

Однак, не треба забувати, що Україна запровадила Болонський процес не для того, щоб знищити свою систему освіти, а скоріше для того, щоб вивести її на більш високий рівень і зробити її конкурентоспроможною в світі. Болонський процес відкриває для України нові можливості, пов'язані з перспективою входження до загальноєвропейського освітнього простору. Мова, перш за все йде про визнання українських дипломів на міжнародному рівні, розвиток мобільності в європросторі для студентів та викладачів, спільні освітні проекти з європейськими університетами. Все це в кінцевому рахунку має призвести до підвищення конкурентоспроможності української освіти в світовому просторі та на ринку праці [11, с. 5-19].

Серед позитивних моментів, які принесе із собою Болонський процес варто також назвати і можливість навчання за кордоном і пов'язані із цим переваги (наприклад, вивчення іноземної мови, можливість одержання подвійного диплома, доступ у визнані центри знань і т.д.). Крім того, за умовами Болонського процесу навчатися можливо в той момент життя, коли це найбільш зручно. Взагалі однією із найголовніших цілей Болонського процесу є забезпечення можливості навчання протягом усього життя - накопичувальна система кредитів дозволить підвищувати кваліфікацію протягом всього життя та одержати додаткову вищу освіту. Ще до переваг, які надасть цей процес можна віднести і те, що отриманий диплом буде визнаватися у всіх країнах, які приєдналися до Болонського процесу, а вища освіта буде відповідати загальноєвропейському ринку праці і готувати кваліфікованих працівників [6, с. 43].

Таким чином, на нашу думку, для успішного інтегрування України в європейський освітній простір важливо виробити чітку ідеологію освітніх реформ, яка спрацює тільки якщо буде містити обґрунтований аналіз оцінки "старого" і "нового", змісту того, від чого відмовляємося, і того, до чого прагнемо. Саме тому, реформування освіти в контексті європейських вимог повинно носити комплексний, планомірний і системний характер – не можна форсувати окремі ділянки, залишаючи поза увагою та ігноруючи інші. Сфера освіти повинна бути не лише декларативно визнана пріоритетною сферою суспільства, а потрібно проводити державну політику, спрямовану на створення сприятливих умов для інвестування в людський капітал, в розвитку якого найцінніше значення має освіта та професійне навчання.

## Література

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2005. – 804 с.
2. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
3. Журавський В.С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти: Наук.-метод. вид. / В.С. Журавський, М.З. Згуровський; М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України "Київ. політехн. ін-т". – К.: Політехніка, 2003. – 195 с.
4. Звіт за результатами дослідження думки студентів стосовно якості роботи стосовно інституту кураторства.- Дніпродзержинськ, ДДТУ. – 2008. – 4с.
5. Зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів. 2008 р.: Інформаційні матеріали / Український центр оцінювання якості освіти: Уклад.: І. Л. Лікарчук (наук. ред.) та ін. — К., 2007. — 288 с.
6. Іванько О.А. Болонський процес і проблеми модернізації учбового процесу у вищих навчальних закладах України // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. — 2006. — № 7. — С. 40–43.
7. Мороз І. Болонський процес – це конкретні рішення та дії // Вища освіта України. – 2005. – №1. – С. 29–36.
8. Підсумкова колегія МОН // Освіта України. – 27 лютого 2007. – №16–17.
9. Порівняння технології тестування із вступними іспитами до ВНЗ // <http://www.osvita.org.ua/ukrtest/articles>.
10. Солодков В.Т. Соціологічні аспекти Болонського процесу // [www.cippe.edu.ua](http://www.cippe.edu.ua).
11. Тимошенко З.І. Соціально-політичні аспекти та перспективи участі України в Болонському процесі // Україна – суб'єкт європейського освітнього простору. – К.: Вид-во європейського ун-ту, 2005.

*І.О. Тяллева*

### **ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСУ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ**

*В статті розглядається іноязична комунікативна компетенція учителів іноземних мов як умову успішної інтеграції України в європейський освітній простір. Розглядаються умови оптимізації процесу розвитку іноязичної комунікативної компетенції учителя в системі післядипломної освіти.*



**Ключевые слова:** *иностранная коммуникативная компетенция, профессиональная деятельность учителя иностранного языка, система послесреднего образования*

*In the paper foreign language communicative competence of the teachers of foreign languages is discussed as a factor of success of Ukrainian integration into European educational sphere. The conditions of improvement of foreign language communicative competence developing process is presented in the system of in-service education.*

**Key words:** *foreign language communicative competence, professional work of foreign language teacher, system of in-service education.*

Процес глобалізації, що стирає межі між країнами, вагомо впливає на національну систему освіти, висуваючи єдині стандарти і зменшуючи компонент освіти, пов'язаний з культурною своєрідністю регіону. Питання про те, якою є тенденція цього процесу (позитивна чи деструктивна), широко обговорюється світовою громадськістю.

Інтеграція України в освітній простір Європи є одним з прикладів процесу глобалізації. На сучасному етапі впровадження європейських стандартів у систему освіти країни пов'язане, перш за все, із впровадженням у вищу школу двох ступенів навчання та кредитно-модульної системи оцінювання. Реалізація процесу модернізації освіти залежить від вирішення низки організаційно-методичних проблем і вимагає часу.

Одночасно змінюються вимоги до якості освіти. У число базових компетенцій випускників школи, зазначених в Документах Болонського процесу, входить володіння іноземною мовою на рівні, достатньому для здійснення ефективної комунікації. Основною метою навчання іноземної мови учнів є формування комунікативної компетенції, що дозволяє використовувати мову як засіб міжкультурного спілкування і сприяє ефективному діалогу між культурами сучасної цивілізації. Досягнення цього рівня може бути гарантоване якісним викладанням іноземної мови і залежить від професіоналізму вчителя. Комунікативна компетенція, як важливий компонент професійної компетентності педагога, значною мірою визначає успішність педагогічної діяльності вчителя іноземної мови.

Однієї з проблем, з якою зустрічаються вчителі іноземної мови на шляху професійного розвитку, є збереження і підвищення рівня лінгвістичної (мовної), мовленнєвої і соціокультурної компетенцій. Відсутність іншомовного середовища комунікації, постійна необхідність адаптувати своє мовлення до рівня розвитку учнів, поверхневий характер знань соціокультурної сфери обумовлює труднощі педагогів у навчанні іноземної мови.

Актуальність даного дослідження пов'язана з уточненням поняття іншомовна комунікативна компетенція вчителя іноземної мови і пошуком в системі післядипломної освіти резервів її розвитку.

Дослідженням комунікативної компетенції займалися такі вчені, як Г.І. Вороніна, Е.С. Полат, Е.І. Пасів, О.М. Соловова, А.М. Щукін та ін. Поняття «комунікативна компетенція» визначено як особистісну здібність до процесу спілкування іноземною мовою в умовах системних взаємодій між людьми, а також у зв'язку з потребами на момент мовлення [6].

Значна кількість робіт присвячена комунікативній компетенції вчителів іноземної мови, у комплексній структурі якої учені (С.Ю. Ніколаєва, Н.Д. Гальськова, З.Н. Нікітенко, А.В. Конишева і ін.) виділяють наступні компоненти [5]:

- 1) лінгвістичну (мовну) компетенцію, що включає знання системи іноземної мови (лексики, граматики, фонетики) і здатність за їх допомогою розуміти чужі думки і виражати свої;
- 2) соціолінгвістичну (мовленнєву) компетенцію, здатність користуватися мовними засобами в процесі мовленнєвої діяльності на основі знань способів формулювання думки;
- 3) соціокультурну компетенцію, що включає знання національно-культурних особливостей соціально-мовної поведінки носіїв мови, уміння розуміти і адекватно використовувати ці знання в процесі спілкування;
- 4) соціальну (прагматичну) компетенцію, здатність вступати в контакт з іншими людьми й будувати висловлювання відповідно до комунікативних цілей;
- 5) стратегічну (компенсаторну) компетенцію, здатність заповнювати пропуски в знанні мови або в мовленнєвій і соціальній поведінці за рахунок певних стратегій поведінки;
- 6) дискурсивну, здатність розуміти різні види комунікативних висловлювань і використовувати певні стратегії для конструювання та інтерпретації тексту.

Зазначені вище компоненти комунікативної компетенції пов'язані з особливостями реального спілкування. У контексті діяльності вчителя іноземної мови найважливішими є лінгвістична, мовленнєва і соціокультурна складові, що відображають зміст компонентів компетенції, пов'язаних з іноземною мовою і визначаються нами як іншомовна комунікативна компетенція. В основі іншомовної комунікативної компетенції вчителя - його мовні, мовленнєві, соціокультурні й лінгвокраїнознавчі знання, а також комунікативно-мовні навички і уміння, що забезпечують реалізацію акту комунікації. Для формування і розвитку іншомовної комунікативної компетенції необхідний цілеспрямований розвиток її складових.

Мета нашого дослідження полягала у визначенні умов оптимізації процесу розвитку іншомовної комунікативної компетенції вчителів іноземної мови в системі післядипломної освіти.

Професійна діяльність вчителя іноземної мови здійснюється в двох площинах:

- 1) простір навчального закладу, в якому педагог реалізує навчальну, розвивальну, виховну й інші види діяльності;
- 2) простір системи післядипломної освіти, у якій здійснюється діяльність професійного розвитку вчителя.

Опираючись на модель сучасної системи післядипломної освіти, запропоновану В.І. Пуцовим [4], виділимо два компоненти системи, які охоплюють практично всіх учителів: підвищення кваліфікації (у періоди курсової і міжкурсової підготовки) і самоосвіта педагогів. Щодо таких компонентів, як підготовка і перепідготовка, аспірантура (докторантура), слід зазначити, що інститути післядипломної освіти виконують в основному мотивуючу роль, стимулюючи вчителів до подальшого професійного зростання.

Розглядаючи простір навчального закладу з позицій його резервних можливостей для розвитку іншомовної комунікативної компетенції вчителя, необхідно відзначити важливість кваліфікованої управлінської політики адміністрації навчального закладу, що стимулює професійний розвиток учителів [1]. Керівництво школи може сприяти створенню мовного парасередовища в навчальному закладі, запрошуючи до співпраці представників різних зарубіжних освітніх організацій: Корпус миру США, Британська Рада, Альянс Франсез, інститут Гете. Перераховані вище організації мають великий досвід співпраці з середніми і вищими освітніми установами. Спілкування з носіями мови дозволяє позбутися мовного бар'єру, що виник через обмеженість середовища спілкування англійською мовою, а також допомагає вчителям удосконалювати комунікативні уміння, сприяє формуванню адекватної самооцінки рівня володіння іноземними мовами.

Наприклад, у результаті діяльності представників корпусу миру США і Британської Ради в Севастопольському міському гуманітарному університеті був розроблений ряд навчально-методичних посібників, студенти й викладачі брали участь у міжнародних програмах, що сприяло розвитку їх іншомовної комунікативної компетенції.

Підвищення кваліфікації вчителів в сучасній системі післядипломної освіти (в періоди курсової і міжкурсової підготовки) в контексті розвитку іншомовної комунікативної компетенції реалізується на основі принципів андрагогіки (принципах навчання дорослих) [2] і акмеології (науки, що визначає шлях до вершин професійно-особистісного розвитку). До числа умов, що сприяють розвитку іншомовної комунікативної компетенції вчителя, входять:

1. Психологічні умови, що включають створення атмосфери взаємної пошани та емпатії, забезпечуючи ефективність процесу комунікації.
2. Психолінгвістичні умови, під якими розуміються особливості іншомовного мовлення учнів і вчителів. Мова вчителя повинна відповідати певним вимогам: бути правильною (граматично, фонетично, інтонаційно), адаптованою до рівня учнів, повинна враховувати культурні особливості кра-

їни мови, що вивчається. Метафорична мови вчителів сприяє кращому засвоєнню матеріалу і стимулює створення власних метафоричних образів учнів.

3. Організаційно-методичні умови, пов'язані з використанням різних видів підвищення кваліфікації вчителів (очне, заочне і дистанційне навчання) і інноваційних форм підвищення кваліфікації вчителів (лекції інтерактивного та евристичного характеру, семінари, дискусії, науково-практичні конференції, ділові ігри, мозковий штурм). Перераховані вище форми роботи із слухачами на курсах підвищення кваліфікації передбачають активний зворотний зв'язок і дозволяють вчителям оволодіти прийомами навчання в рамках інтерактивного підходу, а також підвищити свій рівень лінгвістичної, мовленнєвої і соціокультурної компетенції.

Основною характеристикою навчально-методичних матеріалів стає їх спрямованість на самостійне навчання, що вимагає чіткої структури і достатньої інформативності, вживання «системи опорних орієнтирів», що полегшують процеси розуміння і запам'ятовування інформації.

Розглядаючи процес навчання вчителів іноземної мови необхідно підкреслити важливість таких вимог до матеріалів, як контекстність і актуальність. Контекстність передбачає вивчення актуальних тем, важливих для вчителів предметів до програм курсів, а також відповідність певним вимогам, що висуваються до матеріалів іноземної мови. До числа основних вимог входить комунікативна і соціокультурна спрямованість матеріалу, які сприяють розвитку навичок спілкування на основі діалогу культур, а також автентичність, під якою розуміють сучасність і автентичність матеріалу, узятого з реального життя країни мови, що вивчається і використовується. Актуальність матеріалу полягає в можливості його негайного практичного вживання.

Крім того, необхідна розробка і упровадження варіативних програм підвищення кваліфікації вчителів, що розвивають не тільки знання і уміння пов'язані з володінням іноземною мовою, але й програм, які удосконалюють педагогічне спілкування на основі мотивації особистісного саморозвитку. При розробці таких програм необхідно пам'ятати, що вони повинні:

- задовольняти запити вчителів іноземної мови різних вікових категорій і забезпечувати багаторівневе підвищення кваліфікації;
- бути направлені на розширення знань на основі нових підходів до навчання іноземної мови;
- розвивати комунікативну компетенцію вчителя з урахуванням специфіки міжкультурної комунікації;
- сприяти розвитку професійної самосвідомості вчителя, самооцінки, рефлексії, а також особистісних якостей вчителя;
- формувати навички вчителя-дослідника.

Використання нових педагогічних технологій сприяє підвищенню ефективності реалізації варіативних програм. Найадекватнішим поставле-

ним цілям є: навчання в співпраці, метод проектів, метод портфоліо. Крім того, володіння інформаційно-комп'ютерними технологіями розширює можливості письмової й усної комунікації англійською мовою (за рахунок використання мережі Інтернет), дозволяючи вчителям брати участь в міжнародних проєктах, форумах і конференціях on-line [3].

Упровадження нових варіативних програм підвищення кваліфікації вчителів в системі післядипломної освіти сприяє формуванню готовності вчителів іноземної мови до творчої самореалізації в педагогічній діяльності.

На базі Севастопольського міського гуманітарного університету було проведено дослідження, присвячене формуванню готовності вчителів іноземної мови до творчої самореалізації в професійній діяльності, однією з складових частин якого було вивчення процесу розвитку іншомовної комунікативної компетенції педагогів.

Рівень лінгвістичної компетенції визначався на підставі результатів тесту (Placement Test) множинного вибору, що складається з 50 виразів, що охоплюють різні аспекти граматики і лексики англійської мови. Творча письмова робота (міні-твір «An Ideal Teacher») дозволила визначити початковий рівень іншомовної письмової компетенції вчителів. У процесі обговорення проблемних для вчителів питань уточнювався рівень їх усної мовленнєвої компетенції.

Для загальної оцінки рівня володіння вчителями іноземної мови використовувалася шкала дескрипторів, включена в європейське мовне портфоліо [7]. Відповідно до шкали на початку експерименту лише близько 25 % вчителів в контрольній і в експериментальній групах володіли мовною компетенцією рівня C1. Велика частина вчителів (61,8 % в експериментальній групі і 61,4 % в контрольній групі) мали рівень B2, з тих, що залишилися в експериментальній групі - рівень B1 показали 11 % вчителів і C2 – 1,8 %.

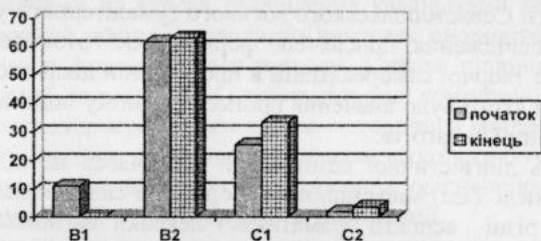
У ході експериментального дослідження проводилася цілеспрямована діяльність з розвитку іншомовної комунікативної компетенції вчителів, для чого використовувалися описані вище активні форми роботи. Ряд вправ носив тренінговий та ігровий характер (ролеві і ділові ігри, психо-гімнастичні ігри релаксаційної спрямованості). Ролеві ігри сприяли вдосконаленню навиків комунікації іноземною мовою.

Обов'язковим компонентом навчання був лінгвокраїнознавчий матеріал, що дозволяє вчителям глибше зрозуміти культуру і менталітет народів англослов'янських країн. У ході навчання учасники експерименту розвивали вміння порівнювати й аналізувати соціокультурні особливості різних країн, орієнтуватися в системі відчуттів та ієрархії цінностей представників різних культур.

З метою розвитку соціокультурної і лінгвокраїнознавчої складових комунікативної компетенції на заняття запрошувалися волонтери корпусу миру США, які виступали в ролі як учасників, так і викладачів, що ділилися інфор-

мацією і своєю думкою про різні аспекти життя за рубежом, а також навчали основам критичного мислення і техніки розвитку лідерських якостей.

Результати повторної діагностики після завершенню експерименту показали позитивні зміни в рівнях володіння вчителями іноземною мовою. Згідно одержаних даних, кількість вчителів експериментальної групи, що володіють іноземною мовою на рівні С1 збільшилося до 33,3 %, В2 – 63,1 %, С2 – 3,6 %, що показано на мал. 1.



Мал. 1. Розподіл рівнів володіння іноземною мовою вчителями експериментальної групи до і після експерименту

Наведена діаграма побічно відображає проблему недостатньої соціальної значущості й матеріальної забезпеченості професії вчителя. Після закінчення вищого навчального закладу в школу йдуть працювати випускники із середнім і низьким рівнем знань, тоді як найталановитіші молоді викладачі вважають за краще працювати на мовних курсах, у шлюбних агенствах тощо, які більше забезпечують їх матеріально.

Отже, підводячи підсумок проведеного дослідження, слід зазначити, що ефективність розвитку іншомовної комунікативної компетенції вчителів іноземної мови визначається умовами, створеними в системі післядипломної освіти. Однією з найважливіших умов є використання нових форм організації підвищення кваліфікації (наприклад, дистанційної), а також використання інноваційних методів навчання.

Таким чином, ефективна діяльність системи післядипломної освіти з підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови, у тому числі з розвитку їх іншомовної комунікативної компетенції, сприятиме більш якісному навчанню учнів іноземної мови. Володіння випускниками школи мовою на рівні міжкультурної комунікації, є гарантом їх мобільності у виборі навчальних закладів для подальшого навчання на рівні європейського простору, що забезпечить багатогранність футурального процесу євроінтеграції України.

#### Література

1. Єльнікова Г.В. Розвиток адаптивних засад в управлінні загальною середньою освітою // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 3–4 – С. 2–5.

2. Змеёв С.И. Андрогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб пособие для студ. пед. Вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
4. Пуцов В.І. Системний підхід до організації науково-методичної роботи // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 13–15.
5. Соловова Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 8–11.
6. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
7. European Language Portfolio: accredited model No. 8. 2001. – Center for Information on Language Teaching and Research (CiLT), 2001. – [http://www.nacell.org.uk/resources/pub\\_cilt/portfolio.pdf](http://www.nacell.org.uk/resources/pub_cilt/portfolio.pdf)

**Д.Є. Барашева**

Визначення психологічних особливостей особистісного і професійного становлення майбутнього викладача іноземної мови .....

**К.Ю. Богомаз, К.М.Гевель**

Гуманізація вищої освіти України в контексті громадянського виховання

**Г.С.Воронка**

“Колаборативні” академічні програми у британських, західноєвропейських ВНЗ як педагогічні технології у формуванні комунікативних умінь (євромови, академаспект) (ступені – післядипломної освіти у підготовці спеціалістів).....

**З.Ю.Воронова**

Теоретичні і методичні основи вивчення гуманітарних дисциплін у вищому технічному навчальному закладі .....

**З.Ю. Воронова**

Дисципліна «Ділова англійська мова» в сучасних соціально-економічних умовах .....

**О.Г.Гладощук**

Педагогічна стратегія орієнтування студентів на здоровий спосіб життя

**Т.П. Голуб**

Гуманітаризація вищої технічної освіти: шлях у майбуття .....

**В.О. Ільман**

Дослідження проблеми психологічної готовності до навчання в початковій сільській школі – один з пріоритетних напрямків оновлення змісту освіти України .....

**О.П. Колесова**

Необхідність застосування засобів інтерактивних технологій навчання при формуванні критичного мислення економістів .....

**А.В. Кочубей**

Використання елементів народознавства в процесі підготовки майбутніх інженерів технічних ВНЗ .....

**Н.Я. Купрата**

Гуманізація – основний принцип освіти та виховання у вищій школі .....

**А.В.Літягіна.**

Багатоаспектність і модернізація навчально-виховного процесу на заняттях з іноземної мови в рамках особистісно-орієнтованої парадигми в технічному ВНЗ .....

**О.І. Мамонова**

Можливості використання теорії та технології контекстного навчання у мовній підготовці майбутніх правоохоронців .....



<b>М.Ю.Мартиненко, К.В.Пашивкіна</b>	Мотивація самостійної навчальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів .....
<b>А.В.Міняйлова</b>	Дослідження стану гуманістичного виховання студентів технічних університетів .....
<b>М.О.Наказний</b>	Змістовні напрями оздоровчо-виховного процесу у дитячому оздоровчому закладі.....
<b>О.Ю.Нестерова</b>	Особливості розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів вищих навчальних закладів .....
<b>О.Ю. Ніфатова</b>	Вивчення колористичної культури стародавнього Єгипту учнями початкової школи анотації.....
<b>Т.А.Радченко</b>	Організація освітнього менеджменту вищої школи Швейцарії .....
<b>С.В. Сапожников</b>	Розвиток педагогічної освіти у Румунській республіці .....
<b>І.В.Секрет</b>	Епістемологічні засади вивчення знання як суб'єктивного утворення ....
<b>Л.Н.Сорокіна, О.М.Шеломовська</b>	Основні аспекти освітньої євроінтеграції України .....
<b>І.О. Тяллева</b>	Іншомовна комунікативна компетенція вчителя іноземних мов в контексті процесу євроінтеграції України .....

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА  
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

**Збірник наукових праць  
Випуск 23**

**Російською та українською мовами**

*Головний редактор*

**В.К. Буряк**

*Відповідальний за випуск:*

*заступник головного редактора*

**Л.В. Кондрашова**

---

Підписано до друку 11.12.2008

Формат 60×84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.

Друк офсетний. Ум.-др.арк.-9,55 Обл.-вид.арк.-8,93

Тираж 300 прим.

Криворізький державний педагогічний університет.

50086 Україна, м. Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54.

Свідоцтво про державну реєстрацію:

Серія КВ № 7500 від 03.07.2003р.

Друкарня

ДДТУ

51918 м. Дніпродзержинськ,

вул. Дніпробудівська 2