

3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. Сб. науч. трудов.— М.: ИОСО РАО, 2002. — С. 135-157.

В.И.Звонников

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

У статті розкриваються методологічні проблеми управління якістю в умовах реформування освіти, а також шляхи їх можливого вирішення.

The article investigates methodological problems of qualitative characteristics of educational reforms and the ways of their possible solution.

Мировой опыт показывает, что в условиях реформирования образования необходимо повышение эффективности управленческих воздействий, рассматриваемых как катализатор модернизации. Понимание такой важной роли управления в образовательных инновациях находит свое отражение в создании развернутого научного обоснования систем управления качеством на основе приоритетного развития методологии, закладывающей системный подход к целостному решению ряда проблем. Часть из них носит «вечный» характер и постоянно нуждается в систематическом частичном разрешении, например, извечное противоречие между стратегией и тактикой управления, запросами общества и возможностями учебных заведений, квалификацией педагогических кадров и потребностями в образовательных инновациях. Другие проблемы являются преходящими, нередко латентными, но требующими своего выявления и решения для эффективного функционирования систем управления качеством в условиях реформирования образования.

К числу последних проблем можно отнести противоречия между:

- потребностью в совершенствовании системы управления качеством обучения и препятствующим ее совершенствованию отсутствием измеряемых показателей качества подготовленности, необходимых для выработки управляющих воздействий на стадии проектирования и функционирования управляющих систем;

- необходимостью моделирования процессов самоорганизации системы управления качеством обучения и недостатками традиционной контрольно - оценочной системы в образовании (низкой объективностью и прогностичностью), порожденными отсутствием опоры на теорию педагогических измерений;

- потребностью в направленности систем управления качеством обучения на решение актуальных глобальных задач, стоящих перед образованием, и отсутствием теоретико-методологических основ анализа и интерпретации результатов педагогических измерений, необходимых для решения этих задач в процессе управления качеством обучения;

- необходимостью смещения целей учебного процесса с традиционного формирования знаний, умений и навыков на развитие мышления, интеллекта, информационной культуры и отсутствием методик разработки валидного контрольно-оценочного инструментария, пригодного для управления качеством обучения в условиях инноваций;

- потребностями внедрения в учебный процесс инновационных технологий развивающего личностно-ориентированного обучения и низким обучающим потенциалом традиционных средств контроля, его авторитарностью, недостаточной информативностью и слабой индивидуализацией, препятствующей дифференциации управленческих воздействий.

В целом, управление качеством образования – сложный многоаспектный процесс, научное обоснование которого предполагает взаимосвязанное решение и тех, и других проблем. Однако разнообразные подходы к

концептуально-методологическому обоснованию качества образования, многочисленные попытки его стандартизации, различные инновационные модели управления так и останутся в сфере теории, если не признать приоритетную роль объективного оценивания, основанного на теории педагогических измерений и обеспечивающего научную основу для анализа, функционирования, развития, прогнозирования и совершенствования систем управления качеством образования.

На сегодняшний день в России наблюдаются негативные последствия недооценки квалиметрических технологий, из-за чего многие инновации в сфере повышения качества образования не нашли своей должной реализации либо не прижились совсем в практике. Ограниченность знаний об объекте управления и о каждом из его субъектов, вызванная недостаточным использованием педагогических измерений, не позволяет педагогам в полной мере соотнести результаты обучения с целевыми критериями, объективно оценить эффективность инновационных технологий, обоснованно определить степень и особенности управленческих воздействий, необходимых для повышения качества образования. В целом, можно сделать вывод о том, что на всех уровнях в управлении качеством образования слабо используются поистине неограниченные возможности современных информационных методов получения, обработки и предъявления результатов массового тестирования, их содержательной интерпретации в целях оперативного и адекватного воздействия на всех субъектов образовательного процесса.

Вместе с тем, анализ зарубежного опыта развития образовательных систем свидетельствует о том, что интенсификация контрольно-оценочной деятельности педагогов путем перевода ее на язык теории педагогических измерений позволяет не формально, а реально управлять образовательным процессом и принимать правильные управленческие решения, способствующие повышению качества образования. Отсюда напрашивается вывод о том,

что акцент в создании современных систем менеджмента качества в образовании должен быть на развитии фундаментальных теоретико-методологических и прикладных исследований по обоснованию возможностей теории педагогических измерений в управлении качеством образования. В этой связи, необходимо, прежде всего, сформулировать совокупность принципов, регламентирующих научную организацию педагогических измерений, определить функции измерений в управлении качеством образования [1,2]. К числу таких принципов предлагается отнести:

- принцип функционально-структурного строения целостной контрольно-оценочной системы, сочетающей традиционный педагогический контроль и педагогические измерения;
- принцип полноты состава процесса педагогических измерений, предполагающий включение всех необходимых компонентов измерений, выполнение полного перечня функций, налаживание всех необходимых информационных потоков;
- принцип объективности, требующий использования измерителей, технологий и процедур, обеспечивающих высокую объективность результатов измерений;
- принцип целостности компонентов педагогических измерений;
- принцип сочетания педагогических измерений и традиционных контрольно-оценочных процессов в пропорциях, оптимальных для эффективного управления качеством обучения;
- принцип соответствия характеристик компонентов педагогических измерений уровню управления качеством обучения;
- принцип иерархического структурирования результатов анализа и интерпретации педагогических измерений в соответствии с уровнями управления;
- принцип вариативности функций компонентов педагогических измерений в соответствии с развитием и изменением функций системы управления.

- принцип прогностической направленности, регламентирующий наличие достаточного объема информации, накапливаемой внутри контрольно-оценочной системы, ее надежности, высокой прогностической валидности содержащейся в ней информации, предполагающей оценивание потенциальных возможностей объектов, учет изменяющихся потребностей и запросов внешней и внутренней по отношению к системе среды.

Помимо принципов необходимо разработать концептуально-методологические основы теории педагогических измерений в контексте проблем создания современных систем менеджмента качества образования. На сегодняшний день в качестве таких методологических основ в мировом научном сообществе выделяют классическую теорию тестов, современную теорию тестов (Item Response Theory - IRT) и теорию генерализации (Generalizability Theory) [3,4,5].

Отношение к этим трем составляющим научного обоснования процесса педагогических измерений среди отечественных практиков в области тестирования довольно неоднозначное. Большинство практиков преимущественно используют аппарат классической теории тестов. Хотя математические модели современной теории тестов в сочетании с методами параметрического оценивания и специальным программным обеспечением позволяют существенно повысить эффективность управленческих воздействий со стороны педагога, реализовать многие основополагающие подходы в современных методах обучения.

Литература

1. Звонников В.И. Тестовые средства для оценки качества учебных достижений на различных уровнях управления качеством образования.
2. Звонников В.И. «О некоторых подходах к оценке качества подготовленности выпускников школ». В сб. «Развитие тестовых технологий в России» Сб.

тезисов и докладов Всероссийской научно-практической методической конференции». М., ЦТ Минообразования России, 2002.

3. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М.: Логос, 2002.
4. Hambleton, R. K., Swaminathan, H, Rogers H.J. Fundamentals of Item Response Theory. N-Y.: SAGE Publications, 1991.
5. Lord, F. M. Applications of item response theory to practical testing problems.– Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum, 1980.

Е.В.Бондаревская

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

У статті розглядаються проблеми особистісно-орієнтованої освіти а також можливості реалізації головного критерія якості освіти.

The article deals with the problems of personality-oriented education as well as the possibility of realization of the main criterion of quality of education.

Проблема повышения качества образования является центральной в политике модернизации. С позиций личностно-ориентированного подхода понятие «качество образования» должно коррелировать с понятием «качество человека». Такая корреляция стала возможной в связи с утверждением гуманистической личностно-ориентированной парадигмы образования, эпицентром которой является целостный человек, понимаемый не только как носитель знаний, но как саморазвивающийся субъект жизни, культуры, истории.

Мы считаем, что качество образования следует рассматривать как интегративный феномен,

предполагающий множество взаимодополняющих его интерпретаций. Оно может быть представлено:

- качеством образовательных процессов;
- качеством образовательных систем;
- качеством результатов образования;
- качеством управления образованием.

Это разные уровни оценки качества образования, поэтому важно выделить то, что объединяет их в единую систему. Мы полагаем, что таким объединяющим началом является тип образования.

Реализация главного критерия качества образования – повышение качества человека возможна в таком типе образования, который ориентирован на человека, способного действовать на личностном уровне. Такой тип образования мы называем личностно-ориентированным образованием культурологического типа. Его главными ценностями являются человек, культура, мир детства, личностное развитие, индивидуальность.

Личностно-ориентированное образование является гуманитарной технологией открытого типа. В отличие от традиционного образования, которое работает, в основном, с когнитивной сферой и мышлением, эта технология проектируется для работы с сознанием человека и процессами его индивидуально-личностного развития. Целью этой технологии является развитие личностных структур сознания (ценностей, смыслов, отношений, способностей к выбору, рефлексии, саморегуляции и др.), субъектных свойств (автономности, самостоятельности, ответственности и др.) и индивидуальности учащихся. Эта цель предполагает развертывание всех компонентов образования в направлении личностно-смысловой сущности ребенка, его интересов, желаний, чувств, мотивов деятельности. В парадигме личностно-ориентированного образования его традиционное понимание как процесса овладения учащимися знаниями, умениями, навыками и подготовки их к жизни переосмысливается и вытесняется более широким взглядом на образование как становление

человека, обретение им себя, своего личностного образа: неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала. Образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, научить самотворчеству.

Отсюда следует, что личностно-ориентированный образовательный процесс имеет целью и главным предметом ценностно-смысловое развитие ребенка. Таким образом, его следует рассматривать как смыслопорождающий процесс. В этом и состоит его главное качество. Это в равной степени относится как к обучению, так и к воспитанию. Благодаря смыслопорождению в личностно-ориентированном образовательном процессе достигается их полное единство. Смыслопорождающую функцию образовательному процессу придает работа ученика с содержанием образования. Содержание – средоточие смыслов, однако их понимание, экспликация, вычерпывание требуют специальной педагогически инструментированной работы.

В дидактической концепции личностно-ориентированного образования предусматривается соответствующий задачам повышения качества образовательного процесса путь обновления его содержания: от словесного уровня к предметному, от созерцательного к деятельностному, от эмпирического к фундаментальному, от тематического к проблемному, от гносеологического к личностному. Личностно-развивающий эффект содержания усиливается благодаря разработке и использованию личностно-ориентированных технологий образования.

Мы выделили ряд существенных требований к технологиям личностно-ориентированного образования: диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения. Эти требования обладают свойством универсальности, они могут быть отнесены к любой

технологии. Значит, любая педагогическая технология может стать личностно-ориентированной, если будет отвечать указанным требованиям.

Педагоги, разрабатывающие современные образовательные технологии, исходят из того, что личностно-ориентированное образование – это самоорганизуемый педагогический процесс, т.е. такой тип образования, в котором собственные усилия личности в познании и смыслотворчестве имеют первостепенное значение. Технологическое обеспечение самоорганизуемого образовательного процесса требует от учителей глубокого понимания того, что происходит с ребенком в педагогическом процессе, как «проращивается» его личность, как воспитательный процесс «развертывает» его фундаментальные природные и социальные свойства, наполняет культурным, ценностно-смысловым содержанием его сознание. Такое понимание становится возможным, если педагог владеет приемами тонкого, деликатного личностного взаимодействия, использует методы психологического сопровождения и педагогической поддержки индивидуально-личностного развития ребенка, развивает в себе способность к ценностно-смысловой интерпретации его поступков, поведения, целостной жизнедеятельности. Поэтому основными методами личностно-ориентированного образования выступают понимание, диалог, сотрудничество, педагогическая поддержка.

Итак, в нашей концепции качественным признается такой образовательный процесс, который способен запускать процессы личностного развития и полноценно выполнять свои фундаментальные функции – человекообразующего, смыслопорождающего, культуротворческого высокотехнологичного педагогического процесса.

Позиция личностно-ориентированного подхода к качеству образовательной (воспитательной) системы основана на представлении о том, что личностно-ориентированная система обладает комплексом

интегральных характеристик, свидетельствующих о ее направленности на развитие личности. В их числе:

- свободный доступ учащихся к информации, культуре, творчеству, возможность выбора содержания основного и дополнительного образования;

- демократическое устройство совместной жизни учащихся и педагогов;

- способность образовательной системы адаптироваться к потребностям каждого ребенка, индивидуализировать обучение и воспитание, обеспечивать морально-психологическую комфортность учащихся в образовательном процессе;

- сохранение жизни, физического, психического и нравственного здоровья детей;

- наличие в образовательном учреждении дифференцированной предметно-развивающей творческой среды, удовлетворяющей потребностям развития различных категорий детей: одаренных, требующих коррекции, имеющих проблемы развития, трудных и др.;

- способность системы образования включать не только познавательные, но и социальные программы, направленные на решение жизненных проблем детей;

- способность образовательной системы обеспечить уровень воспитанности школьников, отвечающий требованиям общечеловеческой нравственности, а также реальные достижения учащихся в культурном саморазвитии, изучении основ наук, исследовательской деятельности, спорте, занятиях искусством, техническим творчеством, общественном самоуправлении и др.

В личностно-ориентированных образовательных системах образовательное пространство проектируется как пространство мира детства, поэтому основной вопрос к качеству образовательной системы в свете личностно-деятельностного критерия может быть поставлен так: насколько система способствует полноценному проживанию ребенком своего детства как уникального периода жизни,

имеющего опережающее значение для всей его последующей судьбы?

Наиболее дискуссионной проблемой политики качества является определение основного критерия оценки результатов образования. Ситуация обострилась в связи с постановлением Правительства Российской Федерации «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена» (2001) и Концепцией модернизации российского образования (2000), где предусматривается в целях повышения качества образования введение независимой аттестации выпускников общеобразовательных учреждений. Не отрицая важности учебных достижений, мы считаем, что главным критерием результативности образования является личностное развитие учащихся.

Субъектный подход к личностному развитию позволяет интегрировать все его показатели в три фундаментальных блока качеств, определяющих духовно-нравственную, гражданскую и индивидуальную зрелость личности. Это и есть основные показатели качества человека и, следовательно, его образованности.

Новое направление в поиске критерия оценки результатов образования связано с использованием системы ключевых компетенции. Интенсивные поиски ученых в этом направлении (А.В.Хуторской) привели к выделению следующих компетенций, имеющих универсальное значение для оценки образованности учащихся: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция самосовершенствования.

Мы считаем, что для оценки качества результатов образования следует использовать и критерий учебных достижений, и критерий ключевых компетенций, и критерий личностного развития, понимая их как разные уровни качества образованности учащихся. Измерение учебных достижений необходимо для определения зоны актуального развития личности, овладение компетенциями открывает ей

путь в зону ближайшего развития, а диагностика личностного потенциала позволяет судить о качестве человека, становление которого происходит в образовании.

В условиях освоения личностно-ориентированного образования меняется характер управления образованием. Оно может быть квалифицировано как управление развитием районной системы образования с последующей трансформацией ее в единое личностно-ориентированное образовательное пространство. Акцент в таком управлении делается на поддержке всего ценного, что возникает в опыте образовательных учреждений и создании условий для творческой самореализации педагогических работников. В числе технологий управления важное место занимает определение конкретных педагогических проблем. На том или ином этапе освоения личностно-ориентированного образования особое значение приобретают разработка и реализация проектов по наиболее значимым вопросам проблемы, определение «точек развития». В соответствии с педагогической проблемой района на первый план выдвигается перспектива создания целостного, а вместе с тем вариативного образовательного пространства района, базируемого на идеях личностно-ориентированного образования. Задача становления целостного образовательного пространства исходит из известного положения педагогической науки о том, что если образование не имеет единой основы, оно распадается и подменяется огромным числом экспериментов. Вариативность целостного образовательного пространства обусловлена необходимостью поддержки педагогических инициатив образовательных учреждений, поисков оптимальных структур организации личностно-ориентированного образования, адекватно учитывающих особенности социокультурных ситуаций конкретного образовательного учреждения. Имеются основания считать, что в настоящее время «вариативность» опережает «целостность», вариативная деятельность образовательных структур не приобрела еще характера единого

образовательного пространства. Данное обстоятельство предписывает принятие таких мер, которые бы способствовали сбалансированному развитию личностно-ориентированного образования во всех образовательных учреждениях. Представляется, что принципиально важным показателем качества управления образованием является развитие ресурсной базы, включающей материально-техническое, кадровое, информационное, организационное обеспечение качества личностно-ориентированного образования.

РОЗДІЛ II

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Н.І.Білоконна

ПОЛІКУЛЬТУРНА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

В статтє рассматриваеться проблема професіональної компетентности учителя в контексте подготовки будущих учителей к учебно-воспитательной деятельности в поликультурной педагогической среде.

The problem of the professional competence of a teacher in a context of the future teacher's training for teaching and upbringing activities in the polycultural pedagogical society is considered in the article.

Професійна діяльність вчителя в умовах реформування освіти в Україні є поліфункціональною. Це вимагає особливої й постійної уваги до професійної компетентності майбутнього вчителя.

Проблема професіоналізму, професійної підготовки педагога для сучасної школи завжди привертала увагу багатьох науковців. Вона знайшла своє місце у працях Я.А.Коменського, Д.Дідро, К.Д.Ушинського. Особливої ваги діяльності вчителя надавав В.О.Сухомлинський. У низці своїх праць він дає конкретні поради вчителям щодо навчання й виховання майбутніх громадян України.

Поняття „професійна компетентність” з'являється у багатьох наукових дослідженнях (Ю.К.Бабанський, В.О.Сластьонін, І.А.Зязюн, Л.В.Кондрашова та ін.) і визначається як складовий компонент професіоналізму вчителя. Процес гуманізації освіти, методологічна переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості учня активізували науково-педагогічну розробку розглядуваної нами проблеми. Слід зазначити, що у працях вітчизняних та зарубіжних педагогів-науковців розглядається сутність професійної компетентності;

визначаються етапи становлення та розвитку особистості вчителя як професіонала в умовах безперервної освіти. Професійна компетентність учителя визначається як „єдність його теоретичної й практичної готовності до педагогічної діяльності” та характеризує його професіоналізм [2,98]. Вона реалізується за допомогою педагогічних умінь, що є сукупністю послідовних дій, частина з яких може бути автоматизованою (навички). Ці вміння й навички базуються на глибоких теоретичних знаннях і спрямовані на розвиток гармонійної особистості [4,40].

Сучасна педагогіка має різні моделі структури професійної компетентності вчителя. Вони відрізняються як кількістю складових компонентів, так і їх тлумаченням. Значна увага приділяється таким складовим, як комунікативна, психологічна, адаптивна, соціально-захисна, концептуальна, технологічна та ін. Дослідники (І.А.Зязюн, Л.В.Кондрашова) зазначають, що справжній вчитель має бути організатором процесу співпраці, співтворчості у системі „вчитель - учень”, закликають сповідувати золоте педагогічне правило: вчитель має бути вчителем протягом усього життя. Разом з тим, у наявних визначеннях професійної компетентності не виділяються важливі якості, необхідні вчителю для здійснення функції міжкультурного комунікатора, вихователя представників різних етнокультурних систем у дусі миру, толерантності, співдружності. Саме ця проблема є найбільш актуальною з огляду на те, що підготовка підростаючих поколінь до життя в полікультурному соціумі проголошена пріоритетним напрямком у міжнародних документах, присвячених проблемам розвитку освіти в XXI столітті [3,52].

Міжнародна спільнота всю свою увагу спрямовує на полікультурну освіту, основна мета якої – сформувати людину, що володіє полікультурними компетенціями, до яких обов'язковими складовими входять: розуміння інших культур й повага до них, вміння жити в мирі й злагоді з людьми різних національностей та віросповідань. Досягнення цієї мети буде можливим за умови, що кожен

школяр з самого малечку знатиме культуру свого народу, його традиції.

У навчально-виховному процесі необхідно сформувати у школярів уявлення про багатогранність світу, різноманітність та рівноцінність культур.

Більшість дослідників схиляється до думки, що практично здійснити полікультурну підготовку майбутнього вчителя неможливо без створення спеціальної програми. Тому завдання нашої статті саме й полягає в тому, щоб:

- розширити й уточнити поняття „професійна компетентність вчителя”; виділити в його структурі складову, яка враховує специфіку педагогічної діяльності сучасного вчителя, спрямованої на підготовку вихованців до життя у полікультурному соціумі; зробити аналіз цих елементів;
- розробити критерії наукового аналізу професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів відповідно до соціокультурних потреб часу.

Щоб сучасний вчитель вмів компетентно, активно й творчо розв'язати проблему гармонізації міжкультурних стосунків на особистісному та соціальному рівні, він повинен набути низку особистісних якостей, мати глибокі загальнокультурні та професійні знання й вміння, тобто володіти полікультурною компетенцією. Під полікультурною компетенцією вчителя ми розуміємо сукупність якостей особистості, до якої входять високий рівень знань та професійно-педагогічні уміння, які дозволяють здійснювати навчально-виховну діяльність у межах завдань полікультурної освіти.

Полікультурна професійно-педагогічна компетентність вчителя є інтегрованим результатом навчальної діяльності, педагогічної практики, позаурочної та виховної роботи, самоосвіти й самовиховання. З огляду на це можна виділити такі елементи розглядуваного нами поняття:

- **аксіологічний** – це розуміння, внутрішня готовність зрозуміти розмаїття культур світу як основного показника загальнолюдських цінностей; переконаність у

рівноправності й рівноцінності різних етнічних культур; глибоке знання культури свого народу як обов'язкової умови інтеграції в інші культури;

- **теоретичний** – розуміння теоретичних основ своєї майбутньої професії у контексті нових соціокультурних потреб сучасності;

- **технологічний** – здатність до опанування навичками дослідження, вивчення й аналізу культурологічних проблем у конкретній педагогічній діяльності; уміння використовувати зміст загальної освіти з урахуванням мети й завдань полікультурної освіти; практично використовувати у навчально-виховному процесі сучасної школи передові інноваційні технології, побудовані на принципах гуманізму й демократизму, особистісно-орієнтованому підході до навчання й виховання молоді;

- **особистісний** – наявність у майбутнього педагога таких особистісних якостей, як гуманізм, демократизм, толерантність у міжнаціональних та міжкультурних стосунках, громадянська відповідальність і творча активність, національна самосвідомість, високий рівень загальної культури;

- **організаційно-комунікативний** – вміння спілкуватися з учнями, організувати педагогічний процес як позитивний діалог носіїв різних культур у часі і просторі;

- **інтегративний** – здатність органічно пов'язувати науково-теоретичні знання з практичною педагогічною діяльністю; розуміння впливу широкого спектра соціально-економічних, політичних, культурних, етнічних процесів на формування особистості кожного школяра у контексті сучасності;

- **адаптивний** – вміння швидко й ефективно адаптуватися до полікультурного соціально-педагогічного середовища вузу на всіх рівнях навчально-виховного процесу; готовність швидко реагувати на зміни.

Виокремлення у структурі професійної компетентності вчителя полікультурної компетенції дозволяє визначити основні принципи професійної підготовки

майбутніх вчителів до практичної педагогічної діяльності в умовах полікультурного середовища. Вважаємо, що до них можна віднести: гуманізацію; діалог культур; культуровідповідність; толерантність; етнопсихологізацію; етнопедагогізацію; полілінгвізм; системність. Всі ці принципи можуть виступати як критерії наукового аналізу сучасного стану професійної підготовки майбутніх вчителів. Отже, полікультурна професійно-педагогічна компетенція дещо поглиблює й уточнює поняття „професіональна компетентність учителя”. На нашу думку, пропонована її структура досить повно перераховує необхідні якості особистості, потрібні для її повноцінного активного життя в полікультурному соціумі. Враховуючи основні принципи підготовки майбутніх спеціалістів, можна у подальшому визначити шляхи та засоби вдосконалення професійної підготовки у системі вищої педагогічної освіти.

Література

1. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. –К., 2000. – 310с.
2. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе. –Кривой Рог, 2000. – 218с.
3. Образование: сокровитое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Париж, 1997.
4. Сластенин В.А. Педагогика. –М., 2000. – 512с.

В.В.Гузинін

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

В статтє автор раскрывает пути формирования правовых знаний будущих педагогов, накопления правового опыта, предлагает программу правового обучения.

In the article the author describes the ways of juridical knowledge formation of future teachers, accumulation of juridical experience, suggests the program of juridical education.

Проблема правового виховання сьогодні набуває величезного значення для розбудови української правової