

Раздел 2. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 378.1(477)

Бойчук Ю. Д., Турчинов А. В.

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА РЕФОРМУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто суть компетентнісного підходу як методологічної основи реформування вітчизняної системи вищої освіти. На основі глибокого літературного аналізу розкрито базові поняття «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність». Схарактеризовано основні групи ключових компетенцій сучасного фахівця та їх основні властивості. Проаналізовано основні труднощі, які пов'язані з упровадженням компетентнісного підходу у систему вищої освіти України.

Ключові слова: вища освіта, фахівець, компетентнісний підхід, компетенція, компетентність.

Бойчук Ю. Д., Турчинов А. В.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РЕФОРМИРОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена сущность компетентностного подхода как методологической основы реформирования отечественной системы высшего образования. На основе глубокого литературного анализа раскрыты базовые понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность». Охарактеризованы основные группы ключевых компетенций современного специалиста и их основные свойства. Проанализированы основные трудности, которые связаны с внедрением компетентностного подхода в систему высшего образования Украины.

Ключевые слова: высшее образование, специалист, компетентностный подход, компетенция, компетентность.

Boychuk Yu. D., Turchinov A. V.

COMPETENCE APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS OF REFORMING THE NATIONAL SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Summary. The article analyzes the existing national system of higher education at the present stage of its integration into the European educational space. The essence of the competence approach is defined as a methodological basis of reforming a sphere of higher education and its convergence with the world of work. It is indicated that the competence approach allows shifting the focus from the accumulation of regulatory and certain knowledge, skills and abilities for development of students' ability to apply the skills and experience of successful actions in a variety of situations of professional activity and social practice. The basic concepts of «competence», «competence», and « professional competence» are disclosed. Major groups of key competencies of modern specialist and its basic properties are characterized. It is noted that the implementation of the competency approach to vocational education in the context of the Bologna Process will keep cultural, historical and ethno-social values, if the competence is regarded as personal education, which contains intellectual, emotional and moral components. As a mechanism for the implementation of competence approach in the system of higher education a creation of generalized model of educational content is considered, which is abstracted from specific academic disciplines work to buildings, thus expanding the field of action and increase the mobility of graduates – young professionals in the labor market. The difficulties that appear during the process of implementation of competence approach in the system of higher education in Ukraine are analyzed.

Key words: higher education, specialist, competence approach, competence, competency.

Постановка проблеми. Однією з основних тенденцій розвитку сучасного суспільства є підвищення вимог до якісних характеристик функціонування соціальних систем. Серед найважливіших з них необхідно відзначити освітні системи в цілому, і систему підготовки фахівців з вищою професійною освітою зокрема [1; 2].

Система вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття якісних ознак, глибоке осмислення, порівняння з європейськими критеріями і стандартами та визначення можливості її вдосконалення на новому етапі розвитку [3]. Проблема підвищення якості вищої освіти спричи-

нила пошук методологічних шляхів до вирішення вказаної проблеми. Одним з пріоритетних напрямків було визнано компетентнісний підхід, який базується на компетентностях й означає практичне здійснення зв'язку сфери вищої професійної освіти зі сферою праці [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Ще кілька років тому в найбільш розвинутих країнах розпочалася ґрунтовна дискусія, яку було продовжено на міжнародному рівні, навколо того, як озброїти людину необхідними знаннями та вміннями для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. Як свідчить аналіз досвіду цих та інших країн, одним із шляхів оновлення змісту освіти й технологій навчання, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження [5–7].

Головним стимулом для розвитку зусиль у галузі компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу й підприємництва до кваліфікованих працівників приймати відповідальні рішення на основі отриманих знань та їх інтеграції. Тут доречно зауважити, що за статистикою більшість людей приймає протягом дня близько тисячі рішень. Більшість з них – тривіальні, але деякі – вельми важливі. Допомогти суб'єкту освіти знаходити правильні рішення у конкретних ситуаціях – навчальних, життєвих та професійних – одне з найважливіших сучасних завдань професійної підготовки [4, с. 189].

Метою нашої статті є характеристика компетентнісного підходу як методологічної основи реформування вітчизняної системи вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Внаслідок панування в системі вищої освіти нашої країни знанневої парадигми виникла ситуація, коли кількість фахівців з вищою фундаментальною освітою є значною і з кожним роком зростає, а реальна економіка потерпає від нестачі кваліфікованих практично орієнтованих кадрів.

Причина кризи парадигми знань міститься у суперечності між устроєм вищої професійної освіти та сучасного бізнесу. Українська економіка вже давно перейшла до ринкових відносин, а професійна освіта усе ще не стала ринковою. Вона в основному залишається державною за формою, фундаментальною та академічною за змістом.

Серед причин, які викликали кризу парадигми знань, маємо й таку: в сучасних умовах старіння інформації відбувається швидше, ніж завершується цикл навчання у вищій школі. Тому

традиційна тенденція на передачу необхідних для майбутньої професійної діяльності знань від викладача до студента стає утопічною. У таких умовах передусім необхідно сформулювати у студента вміння набувати знання, тобто майбутні фахівці повинні вміти в будь-який момент знайти та відібрати потрібні знання у створених людством велетенських сховищах інформації [8]. Треба враховувати, що на ринку праці необхідні не самі по собі знання, а здатність фахівця виконувати відповідні професійні функції, практично вирішувати різні види виробничих завдань [9].

У зв'язку з цим глобальне завдання забезпечення оптимального входження майбутнього фахівця в соціальний світ та його продуктивна адаптація в ньому вказує на необхідність забезпечення більш повного, особистісно та соціально інтегрованого результату освіти. Таким інтегрованим соціально-особистісно-поводжувальним феноменом, результатом освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових у сучасній педагогіці професійної освіти виступає компетентнісний підхід.

В умовах освітніх закладів під поняттям компетентнісного підходу розуміють спрямованість педагогічного процесу на формування й розвиток у студентів ключових (базових, основних) і предметних компетенцій. У свою чергу ключові компетенції визначаються як суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь і навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини.

Передбачається, що компетентна особистість володіє не лише знаннями, високими моральними якостями і є професіоналом, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи знання й беручи на себе відповідальність за свою діяльність.

Компетентнісний підхід передбачає зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовувати навички й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Перспективність зазначеного підходу полягає в тому, що він забезпечує високу готовність молодих людей до успішної діяльності в різних сферах суспільства.

У сучасній педагогіці поступово встановлюються адекватні тлумачення понять «компетенція» та «компетентність». Так, Д. Равен уважає, що професійна компетентність – це розумові операції та практичні вміння [10]. А. Маркова наполягає на тому, що компетентність передбачає також поєднання психологічних якостей людини, які допомагають їй діяти самостійно й відповідально [11].

Заслужує на увагу думка Т. Морозової про те, що компетентність – індивідуальна характеристика людини, яка визначається поєднанням психічних якостей, психічного стану, що дозволяє діяти самостійно й відповідально; як володіння людиною здатністю та вмінням виконувати певні трудові функції. Оцінювання чи вимірювання кінцевого результату праці – єдиний науковий спосіб судити про сформованість компетентності [12, с. 5].

Компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань, досвіду і здібностей, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. Поступово в обіг вводиться поняття «освітні компетенції» як узагальнені способи діяльності, які опановує студент під час навчання, компетентність же є результатом набуття компетенції.

Спираючись на трактування компетентності різними авторами, можна зробити висновок про те, що компетентність – це відбиття професійного досвіду людини в рамках компетенції конкретної діяльності. Високий рівень компетентності як результат професійного розвитку на певному етапі передбачає гармонійне поєднання інтелектуальних компетенцій (здібності до продуктивної аналітичної діяльності), соціальних компетенцій (громадянської грамотності) й особистісних (здатності до спілкування, рефлексії, готовності до самоосвіти впродовж усього життя).

Компетентність є важливим компонентом структури особистості, в якому фокусується її життєвий досвід, здобутий особистістю у процесі отримання освіти, професійної діяльності та шляхом взаємодії із соціальним середовищем.

Компетентність не можна протиставляти знанням або вмінням. Компетентність, по-перше, виражає значення традиційної тріади «знання, уміння, навички», поєднуючи їх між собою; по-друге, визначається як поглиблене знання предмета або освоєне вміння. По-третє, компетентність доцільна для опису реального рівня підготовки фахівця, якого вирізняє здатність з-поміж розмаїття рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано відкидати хибні рішення, піддавати сумнівам ефективність, тобто володіти критичним мисленням. По-четверте, компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у даний час і в даних умовах, тобто компетентність є здатністю до актуального виконання діяльності. По-п'яте, компетентність включає в себе як змістовий (знання), так і процесуальний (вміння) компоненти. Це означає, що компетентна людина повинна не тільки розуміти суть проблеми, але й уміти практично її вирішувати. Компетен-

тний фахівець залежно від конкретної професійної ситуації може застосувати певний метод вирішення проблеми [4, с. 195].

Наведене дозволяє стверджувати, що компетентнісний підхід в освіті значно ширший, ніж підхід із позицій предметних знань, умінь, навичок, і включає в себе широкі гуманістичні, морально-етичні, культурні, естетичні, мотиваційні та інші компоненти, спрямовані на творчість, дію, виконання, практичний результат.

А. Хуторської виділяє такі основні ідеї компетентнісного підходу: компетентність – ключове поняття, оскільки, по-перше, воно поєднує в собі інтелектуальний і навичковий складники освіти; по-друге, до поняття компетентності закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату» («стандарт на виході»), по-третє, ключова компетентність інтегрована за природою, тому що вона містить низку однорідних чи близьких знань і умінь, які належать до широких сфер культури та діяльності; цей підхід не новий, оскільки орієнтація на освоєння умінь, способів діяльності як напрям розвитку педагогічних досліджень існувала давно [13].

Отже, поняття компетентності ширше, ніж поняття «знання, уміння, навички»; воно містить їх у собі; поняття компетентності включає не тільки когнітивну й операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну й поведінкову. У зв'язку з цим реалізація компетентнісного підходу залежить від усієї в цілому освітньо-культурної ситуації. Можна виділяти різні рівні освоєння кожної ситуації компетентності.

Міжнародною комісією Ради Європи визначено й схарактеризовано такі групи ключових компетенцій: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку й самоосвіти, продуктивної творчої діяльності [14].

І. Зимня, відповідно до фундаментального психологічного положення про людину як суб'єкта спілкування, пізнання та праці, вважає за достатнє виділити тільки три групи ключових компетенцій, а саме: компетенції, які *стосуються до самого себе* (збереження здоров'я, ціннісно-сміслова орієнтація у світі, розширення знань); компетенції, які відносяться до *взаємодії людини з іншими особами* (вирішення конфліктів, співробітництво, толерантність, спілкування); компетенції, які відносяться до *діяльності людини* та виявляються в усіх типах і формах її діяльності (постановка та вирішення пізнавальних задач, нестандартні рішення, засоби діяльності) [5].

Треба зауважити, що кожна ключова компетентність має «проєктуватися» на загальногалу-

зеві компетентності, які, у свою чергу, мають «проекуватися» на предметні компетентності [15].

Усі ключові компетенції мають такі характерні ознаки: багатофункціональність, надпредметність та міждисциплінарність, потребують значного інтелектуального розвитку (абстрактного мислення, рефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення) і включають різні розумові процеси та інтелектуальні вміння.

Вдалу спробу виділити структурні компоненти ключової компетентності зроблено І. Зимньою [15]. На її думку, слід виділяти такі структурні компоненти: готовність до прояву компетентності (*мотиваційний компонент*); володіння знанням змісту компетентності (когнітивний компонент); досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях (*поведінковий компонент*); відношення до змісту компетентності та об'єкту його застосування (*ціннісно-змістовний компонент*); емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності (*емоційно-вольовий компонент*).

Отже, ключові компетенції характеризуються інтегрованою природою, тому що вони містять певні однорідні або споріднені знання й уміння, що належать до широких галузей культури та діяльності людей.

Тобто сформованість ключових компетенцій – результат освітньої діяльності особистості, навколо цих компетенцій формуються нові й поглиблюються як загальнопредметні, так і предметні компетенції.

В умовах вищої професійної освіти на особливу увагу заслуговує набуття майбутнім фахівцем *професійної компетентності*.

Професійна компетентність є одним з видів ключової компетентності й передбачає володіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність особистості проектувати свій подальший професійний розвиток. Професійна компетентність – це якість високопрофесійного працівника, здатного максимально реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, здатного адаптуватися до умов, які змінюються разом із ринковим механізмом, що управляє професійною мобільністю, плануванням професійного зростання та професійною самореалізацією.

Професійна компетентність належить до динамічних особистісних утворень, оскільки його змістовне наповнення й якісний рівень залежать від багатьох чинників: рівня розвитку психології, педагогіки, антропології й культурології, соціальних та економічних умов тощо.

Професійна компетентність як єдність теоретичної та практичної готовності фахівця до виконання професійної функції характеризує не тільки його діяльність, а й самого фахівця як суб'єкта в його самостійній, відповідальній та ініціативній взаємодії із соціальним оточенням. Тому професійна компетентність інтегрує професійні й особистісні якості людини, спрямовує їх на опанування знань і практичних навичок та цілеспрямоване застосування знань й навичок у прогнозуванні, плануванні й реалізації професійної діяльності, активізує фахівця в розвитку особистих здібностей, у прагненні до самореалізації у професійній діяльності вже в період навчання у вищому навчальному закладі.

У Національній доктрині розвитку освіти України визначено мету державної політики щодо розвитку освіти, якою передбачено створення умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати й навчатися впродовж життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадського суспільства, розвивати й зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської і та світової спільноти.

Входження України в єдиний Європейський простір вищої освіти та науки орієнтоване на підготовку компетентного випускника. Компетентнісний підхід до професійної освіти, що реалізується в контексті Болонського процесу, дасть змогу зберегти культурно-історичні й етносоціальні цінності, якщо компетентності розглядати як особистісні утворення, що містять інтелектуальні, емоційні й моральні складові.

Компетентнісний підхід в освіті дозволить подолати прірву між освітою та вимогами життя, що надасть йому особливої практичної значущості [14].

Компетентнісний підхід, на відміну від традиційного підходу до засвоєння готових наукових знань й алгоритмів конкретних видів діяльності, зорієнтований на розвиток суб'єкта й пов'язаний з культурою мислення, аналітичною рефлексією, самостійністю й відповідальністю людини за прийняття рішень у діалектичній єдності з духовно-моральними та ціннісними настановами особистості, незалежними від сфери й галузі їхнього застосування.

Упровадження компетентнісного підходу в систему освіти дозволить значною мірою реалізувати особистісно-орієнтований, діяльнісний і практико-зорієнтований підходи в навчально-виховному процесі, оскільки виділення компетентностей у змісті навчальних дисциплін визначає орієнтири у відборі саме тих знань і навичок,

які найбільш значущі для формування ціннісних орієнтацій і які будуть реалізовані у професійному житті особистості.

Важливими механізмами впровадження компетентнісного підходу в освітні стандарти дослідник Ю. Татур вважає формування узагальненої моделі якості освіти, яка абстрагує від конкретних дисциплін до об'єктів праці, що дозволяє розширити поле діяльності та підвищити мобільність випускників-молодих фахівців на ринку праці; більш чітке й обґрунтоване на міждисциплінарному рівні визначення значних блоків (модулів) в освітній програмі підготовки фахівців та використання цих блоків для порівняння різних освітніх програм; можливість порівняння дипломів і ступенів різних країн, що сприятиме створенню єдиного ринку трудових ресурсів [16].

Компетентнісний підхід в умовах розвитку та розбудови сучасної освіти вважається найбільш оптимальним, тому що він припускає змістовне включення в рефлексію тих процесів, тенденцій і викликів, що задають можливості стратегії професійної успішності й суб'єктності, становлення особистої історії. Він посилює власне практичну спрямованість професійної освіти, її прагматичний, предметно-професійний аспект.

Перехід до компетентнісної моделі освіти передбачає відповідну результативно-цільову спрямованість й потребує нового розуміння поняття «зміст освіти», яке містить, крім сукупності навчальної інформації, ще й досвід відомих способів дій, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісної діяльності. Відповідно до цього, трансформація змісту освіти повинна визначатися його відбором і структуруванням, які мають бути підкореними прикінцевому результату освітнього процесу – набуттям компетентностей.

Проте впровадження компетентнісного підходу має свої труднощі, вирішення яких стає нагальною потребою для науковців і освітян. Так, зокрема, Т. Іванова виділяє декілька проблем, вирішення яких вимагає впровадження компетентнісного підходу [17].

Проблема перша полягає в можливій підміні компетентнісним підходом системи предметного змісту освіти. Дослідниця, звертаючись до національної системи освіти, що пройшла тривалий період формування й має багато переваг, пропонує впроваджувати компетентнісний підхід диференційовано, з урахуванням специфіки кожної дисципліни. На думку Т. Іванової, дисципліни, в яких переважає діяльнісна компонента, володіють значно більшим потенціалом для реалізації компетентнісного підходу, ніж дисципліни зі знанневоцентричною компонентою. Упрова-

дження компетентнісного підходу до другої групи дисциплін загрожує небезпечністю руйнування їх предметного змісту внаслідок підміни знань загальнопредметними вміннями.

У зв'язку з цим необхідно зазначити, що висока якість національної освіти – це досягнення попередньої епохи, попередньої політичної системи, попереднього покоління. Нині ж, можна з жалем констатувати, що, незважаючи на досягнення освіти, які забезпечує нова соціополітична система, в масовому вимірі освіта стала менш якісною, а переважна більшість випускників вишів (особливо нових) не конкурентоспроможна на європейському ринку праці. Це зобов'язує менше говорити про власні досягнення, а все більше аналізувати світові та європейські тенденції реформування освіти й відповідно до цього напружено і послідовно вдосконалювати вітчизняну професійну освіту. Такий підхід веде до певного структурування змісту освіти й, безперечно, буде мати позитивний ефект. Диференційований підхід до реалізації компетентнісно зорієнтованої освіти з урахуванням специфіки кожної дисципліни буде виправданий на початковому, дослідно-пошуковому етапі. Надалі ж компетентнісний підхід має ввійти до всіх стандартів вищої освіти.

Друга проблема полягає в недостатній розробці понятійного апарату компетентнісного підходу, що створює значні труднощі при визначенні переліку компетенцій [17]. Тому втілення в межах цілої країни в освітніх нормативних документах (стандартах, навчальних програмах) нових понять і термінів вимагає їх детального етимологічного аналізу.

Третя проблема пов'язана з визначенням співвідношення академічних знань і компетентностей [17]. Поняття компетентності є більш широким, ніж знання чи вміння: компетентність об'єднує в собі знання, уміння і навички, життєвий досвід, цінності та ставлення особистості до виконуваної діяльності.

Четверта проблема пов'язана зі складністю оцінювання компетентності. Т. Іванова ставить запитання: «Якщо компетентність – це здібність мобілізувати знання і навички, то яким чином можна виміряти ці здібності? Або як виміряти цінності і ставлення до подальшої професійної діяльності?».

Звичайно, компетентність як інтегрована якість фахівця, що може проявитися в професійній діяльності, практично не піддається прямому діагностуванню у формі предметних чи міжпредметних іспитів. Більш ефективною можна вважати атестацію випускника у формі захисту дипломної роботи. Ще одним з можливих підходів до оцінювання компетентності випускника є фо-

рмування так званого паспорту професійної кар'єри (*Portfolio/Passport*), що запроваджено в системі вищої професійної освіти деяких розвинутих країн світу. Саме в такому паспорті відображені професійні й соціально-психологічні компетентності випускника, а сам паспорт є не тільки оцінкою професійної підготовки, а й підвищує шанси випускника на працевлаштування й може бути використаний для розвитку його самооцінки і самоаналізу [17].

Проте Державні атестаційні комісії вимушені виносити рішення про професійну компетентність випускника на підставі результатів виконання дипломної роботи, хоча всі розуміють суттєві відмінності між навчальною і професійною діяльністю. Компетентнісна модель фахівця не є моделлю випускника, адже компетентність пов'язана з досвідом успішної безпосередньо професійної діяльності, який студент не може набути в повному обсязі [16].

Можливим варіантом вирішення вказаної проблеми є повернення до радянської практики 80-х років минулого століття, коли випускники вищих навчальних закладів до вручення дипломів повинні були пройти річне стажування, набути досвід практичної професійної діяльності й представити відгук роботодавців про рівень досягнень випускника. Звичайно, цей варіант є складним у сучасних соціально-економічних умовах.

Але, якщо говорити про сучасну вищу медичну освіту, то вона до сих пір не вважається професійно завершеною навіть після вручення диплому. Для формування професійної компетентності та її оцінки майбутній лікар має пройти ординатуру й стажування в професійному середовищі.

Отже, з вищенаведеного можна зробити **висновок** про те, що запровадження компетентного підходу у вітчизняну систему освіти є пріоритетним напрямом у практичному здійсненні зв'язку сфери освіти з сферою праці. Дана проблема актуалізує **перспективи подальших теоретичних розробок** щодо дефінітивної характеристики компетентностей, визначення переліку компетентностей та їх ієрархії, осмислення їх структурних компонентів, змісту та функціональної ролі у професійній підготовці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Н. В. Запросы работодателей к качеству профессиональной подготовки работников / Н. В. Бондаренко // Вестник общественного мнения. – 2005. – № 3. – С. 41–49.
2. Гериш Т. В. Компетентностный подход как основа модернизации профессионального образования / Т. В. Гериш, П. И. Самойленко // Стандарты и мониторинг. – 2006. – № 2. – С. 11–15.
3. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський ; Нац. техн. ун-т України «Київський політехнічний інститут». – К. : ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2003. – 200 с.
4. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід / Ю. Д. Бойчук // Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень / за заг. ред. докт. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Харків : Апостроф, 2011. – С. 188–216.
5. Калегина О. А. Компетентностный подход в современном образовании / О. А. Калегина // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2006. – № 1. – С. 111–115.
6. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
7. Прийма С. Компетентнісний підхід як імператив реформування вищої освіти / С. Прийма // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. – 2007. – Вип. 72. – Ч. 1. – С. 95–100.
8. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
9. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер. – М. : МСПИ, 2005. – 354 с.
10. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен ; [пер. с англ.]. – [изд. 2-е, испр.]. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
11. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
12. Морозова Т. Ю. Аналіз дефініцій компетентнісного підходу щодо освіти / Т. Ю. Морозова // Освіта Донбасу. – 2005. – № 3. – С. 5–11.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компоненты личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
14. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.] ; за ред. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
15. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
16. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
17. Иванова Т. И. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: проблемы, выводы / Т. И. Иванова // Стандарты и мониторинг. – 2004. – № 1. – С. 16–20.

Евтихова И. М., Ступакова А. Ю.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема интерактивного подхода в обучении иностранному языку. Выделены основные этапы данного метода: «Мотивация», «Сообщение целей», «Предоставление новой информации», «Интерактивные упражнения», «Новый продукт», «Рефлексия», «Оценивание», «Домашнее задание». Отмечено, что использование современных педагогических инновационных технологий позволяет не только успешно решать поставленные задачи, но и значительно интенсифицирует учебный процесс. Совершенствование учебного процесса поможет улучшить качество образования. Подчеркнуто, что интерактивное обучение требует от учителя необходимых знаний и умений.

Ключевые слова: интерактивное обучение, познавательная деятельность, иностранный язык, инновации, социальное взаимодействие.

Євтіхова І. М., Ступакова А. Ю.

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті розглянута проблема інтерактивного підходу в навчанні іноземної мови. Виділено основні етапи даного методу: «Мотивація», «Повідомлення цілей», «Надання нової інформації», «Інтерактивні вправи», «Новий продукт», «Рефлексія», «Оцінювання», «Домашнє завдання». Відзначено, що використання сучасних педагогічних інноваційних технологій дозволяє не тільки успішно вирішувати поставлені завдання, але і значно інтенсифікує навчальний процес. Вдосконалення навчального процесу допоможе поліпшити якість освіти. Підкреслено, що інтерактивне навчання вимагає від учителя необхідних знань і умінь.

Ключові слова: інтерактивне навчання, пізнавальна діяльність, іноземна мова, інновації, соціальна взаємодія.

Yevtikhova I. M., Stupakova A. J.

FOREIGN LANGUAGE INTERACTIVE TEACHING AS A MEANS OF ENHANCING COGNITIVE ACTIVITY

Summary. The article deals with the problem of interactive approach in teaching a foreign language. The author reveals the basic stages of this method as «motivation», «giving aims», «new information», «interactive exercises», «new product», «reflection», «marking», «homework». It is noted that using modern pedagogical innovation technologies allows not only solving the given tasks successfully but intensifies the teaching process very much.

The improvement of educational process means that choosing organization form, ways and means of teaching will help to increase the quality of education. It is known that in pedagogy and methods of teaching foreign languages the interactive teaching is interpreted as a way of teaching, a method of teaching, double flow regime, communicative approach. It is emphasized that successful interactive activity is planned beforehand and organized in several stages. It is important to say that interactive learning comes down on teachers the necessary knowledge and skills. For example, the ability to use the techniques which allow to include all participants of a training session in the process of discussion, the ability to realize psychological training for participants and properly organize the space for classes, the ability to regulate the stages of work, and visualize key concepts and so on.

Key words: interactive teaching, cognitive activity, foreign language, innovation, social interaction.

Постановка проблемы. Проблема модернизации образования находится в числе приоритетных направлений в XXI века. Знание иностранных языков сегодня – не только культурная, но и экономическая потребность, условие успешной деятельности человека в самых разных сферах производства и бизнеса [1, с. 92].

Для активизации учебной деятельности необходимо использование современных педагогических инновационных технологий. Совершенствование учебного процесса, в частности выбор различных форм организации, способов и средств обучения, поможет улучшить качество образования.

Анализ исследований и публикаций. В своей статье «Интерактивные технологии обучения» авторы К. Казарьянц и Е. Кочарова подчеркивают, что интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие не только учителя и ученика, но и учеников между собой. Они выделяют ряд особенностей, которыми обладают интерактивные технологии обучения: организация процесса приобретения нового опыта и обмен имеющимся; возможность максимального использования личностного опыта каждого ученика; использование социального моделирования (проигрывание жизненных ситуаций) [2, с. 153].

Педагогические идеи Ш. Амонашвили сводятся к тому, что «интерактивный режим обучения – это диалоговый режим с двусторонними информационными потоками, которые направлены как к ученику, так и от него» [3, с. 156].

Как отмечает Г. Салтовская в своей статье «Теоретические основы новых технологий обучения иностранным языкам», главной целью современной лингводидактики является формирование языковой личности нового типа. Это такая личность, которая способна и готова осуществлять межкультурное общение в разных формах речемыслительной и социокультурной деятельности в условиях активного социального взаимодействия с представителями других культур [4, с. 192]. Вместе с тем проблема активизации учебной деятельности является открытой и требует дальнейшего рассмотрения.

Целью статьи является определение сущности интерактивного обучения как способа активизации познавательной деятельности в процессе обучения иностранному языку и рассмотрение основных его этапов.

Изложение основного материала. В последние годы в методике преподавания иностранных языков наметилась тенденция к переходу от коммуникативного подхода к его разновидности – интерактивному подходу, который был предложен западными методистами. Однако еще не выработано однозначное понимание самого термина «интерактивный подход».

Известно, что в педагогике и методике преподавания иностранного языка интерактивное обучение трактуют как *метод обучения* (Ю. Бабанский), *способ обучения* (В. Давыдов), *режим обучения* (Ш. Амонашвили).

Некоторые авторы отождествляют его с коммуникативным подходом, считая, что «интерактивная модель овладения языком предполагает, что обучение происходит во время и в процессе участия в языковых актах (speech events)» [5, с. 114]. Другие определяют интерак-

тивный метод как модифицированный прямой метод, включающий ряд других методов.

Ряд авторов рассматривает общение как двустороннее явление: по содержанию – это «коммуникативный процесс взаимного выражения психического состояния и обмена информацией», по форме – это поведенческий аспект, «реализуемый в процессе интеракции, то есть взаимодействия людей, их поведения по отношению друг к другу» [3, с. 243].

Педагогический энциклопедический словарь Б. Бим-Бада дает следующее определение интерактивному обучению – «это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, а также учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учащийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания» [6, с. 107].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, когда учебный процесс протекает таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания и имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоение учебного материала означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет учащимся не только получать новое знание, но и развивать свои коммуникативные умения: умение выслушивать мнение другого, взвешивать и оценивать различные точки зрения, участвовать в дискуссии, вырабатывать совместное решение. Значительны и воспитательные возможности интерактивных форм работы. Они способствуют установлению эмоциональных контактов между учащимися, приучают работать в команде, снимают нервную нагрузку школьников, помогая испытать чувство защищенности, взаимопонимания и собственной успешности. Интерактивное обучение требует использования специальных форм организации познавательной деятельности и ставит вполне конкретные и прогнозируемые цели, например, создание комфортных условий обучения и включенность учащихся в учебное взаимодействие, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Важно подчеркнуть, что интерактивное обучение требует от учителя необходимых методических и психологических знаний и умений. Например, умения использовать техники, позво-

ляющие включить всех участников учебного занятия в процесс обсуждения, умения осуществлять психологическую подготовку участников и правильно организовывать пространство для занятия, умения регламентировать этапы работы и визуализировать ключевые понятия и т. д.

Следует отметить, что интерактивное обучение одновременно решает несколько задач:

- развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между обучающимися;
- решает информационную задачу, поскольку обеспечивает обучающихся необходимой информацией, без которой невозможно реализовать совместную деятельность;
- развивает общеучебные умения и навыки (анализ, синтез, постановка целей и пр.), то есть обеспечивает решение обучающих и развивающих задач;
- обеспечивает решение воспитательных задач, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к чужому мнению.

Интерактивное обучение отчасти решает еще одну существенную задачу. Речь идет о релаксации, снятии нервной нагрузки, переключении внимания, смене форм деятельности. В таком понимании интерактивное обучение как форма образовательного процесса действительно способно оптимизировать сущность, содержание и структуру педагогических взаимодействий.

Успешная интерактивная деятельность планируется и организовывается в несколько этапов. Мы выделили восемь этапов.

1 этап – «Мотивация». Для создания мотивации наряду с проблемными вопросами и заданиями педагоги используют сценки, чтение словарных статей, отрывков из газетных статей, заслушивание статистических данных. Организуя этот этап, всегда следует помнить, что то, что одного учащегося побуждает к активным действиям, вызывает бурную реакцию, другого оставляет равнодушным либо приводит к незначительному эффекту. По этой причине желательно от урока к уроку менять способ мотивации, пытаться разнообразить её (например, «Hören Sie bitte zu und sagen Sie Ihre Meinung darüber?»).

2 этап – «Сообщение целей». Цели уроков интерактивного обучения отличаются от традиционных. На первое место выдвигаются цели, связанные со знаниями учащихся. Затем ставятся цели, связанные с формируемыми умениями. На третьем месте стоят цели, называющиеся ценностями: например, выразить своё отношение к необходимости существования единых норм орфоэпии иностранного языка, высказать своё суждение о значении грамотного письма, сде-

лать вывод о практической значимости полученных знаний. Этот этап имеет большое значение: во-первых, позволяет всю дальнейшую деятельность учащихся сделать целенаправленной, т. е. каждый учащийся узнаёт, каким будет конечный результат, к чему ему стоит стремиться; во-вторых, на этом этапе преподаватель учит учащихся формулированию целей урока – одному из профессиональных умений учителя [7, с. 92] (например, «Äußern Sie sich zum Thema»).

3 этап – «Предоставление новой информации». Поскольку все понятия, которые мы изучаем, в той или иной мере уже знакомы учащимся, рекомендуется начинать этот этап с «мозгового штурма», например, ставятся вопросы: «Какие ассоциации вызывает у вас слово *письменность*?», «Какие понятия связаны со словом *орфография*?». Представленные стержневые мысли можно записать на доске в столбик и пронумеровать. Этот вид работы помогает отобрать то, что уже известно учащимся и на новом уровне представить информацию (например, Sagen Sie bitte, was wissen Sie über...).

4 этап – «Интерактивные упражнения». Проведение этого этапа вызывает наибольшее число трудностей. Как правило, в качестве интерактивных упражнений преподаватели иностранного языка используют так называемые малые ротационные группы. Состав группы должен включать не более 5–6 человек, т. к. в группах большего количественного состава иногда не хватает времени всем высказаться, легче бывает «спрятаться» за спины других, что снижает активность учащихся, гасит интерес к занятию. Лучше, если в каждой группе объединяются учащиеся разного уровня информированности по данному предмету, что позволяет им взаимно дополнять и обогащать друг друга. Во избежание потери времени на уроке следует заранее планировать, как учащиеся будут разделены на группы. Во время работы групп необходимо следить, насколько продуктивно организуется совместная работа, помогать учащимся включиться в общение, оказывать необходимую помощь в решении проблемы [5, с. 94] (например, Besprechen Sie in Ihrer Gruppe ein Thema...).

5 этап – «Новый продукт». Логическим завершением работы над новыми знаниями является создание нового продукта. Учитывая большой объём информации, усваиваемой на уроке, и ограниченность времени, в качестве нового продукта педагоги предлагают учащимся сделать самостоятельные выводы, высказать свою точку зрения, выполнить новое, ранее не выполнявшееся задание (например, «Ziehen Sie bitte Bilanz...»).

6 этап – «Рефлексия». Этот этап предпола-

гает подведение итогов деятельности учащихся. Рефлексии способствуют вопросы: Что особенно понравилось? Чему научились? Как пригодятся эти знания в будущем? Какие выводы можно сделать по сегодняшнему уроку? Данные вопросы позволяют учащимся выделить то главное, новое, что они узнали на уроке, осознать, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены (например, «Was hat Ihnen heute besonders gut gefallen?», «Welches Thema?», «Welche Art der Arbeit?»).

7 этап – «Оценивание». Этот этап является наиболее сложным для учителей, работающих в интерактивном режиме. Оценивание должно стимулировать работу учащихся на последующих занятиях (например, «Schätzen wir unsere Arbeit heute ein!»).

8 этап – «Домашнее задание». После проведения уроков в интерактивном режиме предлагаются задания, требующие творческого переосмысления изученного материала: написать сочинение-миниатюру по теме, высказать свою точку зрения по проблеме, провести стилистический эксперимент. Ведущие методисты считают, что такое задание в большей степени соответствует природе интерактивного обучения (например, «Wie ist Ihre eigene Meinung zum Thema oder Problem...»).

Занятия, построенные в интерактивном режиме, вызывают заметный интерес у учащихся прежде всего потому, что нарушают привычный и несколько надоевший порядок работы на уроке, позволяют каждому побыть в роли не пассивного слушателя, а активного участника, организатора учебного процесса [8, с. 7].

Таким образом, интерактивный подход к обучению иностранному языку позволяет формировать умение работать в сотрудничестве, развивать коммуникативную компетенцию, способствовать приобретению толерантности. Кроме того, практический опыт применения интерактивной модели обучения иностранному языку свидетельствует о его эффективности в развитии интеллектуальных способностей, а также анали-

тического мышления учащихся в процессе межличностной коммуникации как на занятиях, так и в реальной жизни.

В дальнейшем предполагается более детально исследовать приемы интерактивного обучения, позволяющие в комплексе с различными языковыми средствами развивать творческие способности изучающих иностранные языки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алейникова О. С. Интерактивный подход к использованию аудиовизуальных средств в процессе обучения студентов иностранному языку / О. С. Алейникова // Интерактивные инновационные методы обучения студентов иностранным языкам : материалы междунар. науч.-практ. конф., проводимой в рамках Программы Темпус IV, 6–8 октября 2010 г. / Витебск. гос. ун-т ; редкол. : В. И. Турковский (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2010. – С. 38–41.
2. Казарьянц К. Э. Интерактивные технологии обучения / К. Э. Казарьянц, Е. П. Кочарова // Материалы всероссийской конференции «Молодая наука 2009». Ч. 14. – Пятигорск, 2009. – С. 153–154.
3. Педагогика : учебное пособие / [В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов]. – М. : Школа-пресс, 2000. – 511 с.
4. Салтовская Г. Н. Теоретические основы новых технологий обучения иностранным языкам // Материалы международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения VIII» / Г. Н. Салтовская. – Пятигорск, 2006. – 311 с.
5. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель / Л. К. Гейхман. – Пермь : Изд-во Пермск. ун-та, 2002. – 260 с.
6. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
7. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход / Е. Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
8. Интерактивные методы в образовании: личностно-созидательные смыслы : сб. науч. статей по материалам Международной науч.-практ. конф. / сост. Н. Н. Быстрова, Г. И. Пигуль ; под ред. Л. Н. Куликовой. – Хабаровск : ХГПУ, 2002. – 263 с.

УДК 378:81

Корнієнко В. В.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ НАУКОВИХ ГАЛУЗЕЙ

Анотація. У статті розглядаються історичні передумови виникнення і розвитку лінгвістики, прикладної лінгвістики та її розвиток щодо потреб суспільства. Виділено основні етапи розвитку прикладної лінгвістики. Розглянуто відмінності понять «лінгвістика прикладна» та «прикладна лінгвістика». Проаналізовано основні напрямки прикладної лінгвістики та розглянуто галузі їх застосування. Виділено основні тенденції розвитку прикладної лінгвістики в контексті інтеграції наукових галузей.

Ключові слова: прикладна лінгвістика, лінгвістика прикладна, тенденції, інтеграція.

Корниенко В. В.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНЫХ ОТРАСЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются исторические предпосылки возникновения и развития лингвистики, прикладной лингвистики и ее развитие относительно потребностей общества. Выделены основные этапы развития прикладной лингвистики. Рассмотрены отличия понятий «лингвистика прикладная» и «прикладная лингвистика». Проанализированы основные направления прикладной лингвистики и рассмотрены отрасли их применения. Выделены основные тенденции развития прикладной лингвистики в контексте интеграции научных отраслей.

Ключевые слова: прикладная лингвистика, лингвистика прикладная, тенденции, интеграция.

Korniienko V. V.

MODERN TENDENCIES OF APPLIED LINGUISTIC DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC FIELD IMPLEMENTATION

Summary. The article deals with the historical background of the emergence and development of linguistics, applied linguistics and its development with respect to the needs of society. The basic stages of development of applied linguistics are carried out. The analysis of the historical stages of applied linguistics differences in formation, the concepts of «Applied Linguistics» and «Linguistics Applied» are considered. The main areas of applied linguistics are analyzed and the spheres for their application are considered. It is determined that the education in the field of linguistics can be divided into three main blocks: teacher training, translation studies and specialization in one way or another connected with the community of communications. The researches in recent decades, which are characterized by interdisciplinary cooperation of linguistics and other sciences, are studied. It is determined that the use of certain methods of science has led to the emergence of new trends in the development of one or another application scope. It is determined that the main directions of research in the framework of modern applied linguistics do not constitute a closed list, because life is a dynamic process, and the development of scientific and technological progress. New areas of practical use of the language necessarily to identify are determined. The tendencies in the development of applied linguistics in the context of the integration of scientific branches are marked.

Key words: applied linguistics, linguistics applied, tendencies, integration.

Постановка проблеми. Лінгвістика входить до складу філології (грец. *philologia*, буквально – любов до слова), яка вбирає всю глибину людського буття, перш за все, духовного. Лінгвістика має тісні зв'язки з історією, психологією, філософією та іншими науками, оскільки практично для всіх наук вона виступає, перш за все, джерелом знання про термінологію тієї чи іншої науки. Предмет її дослідження – слово – слугує засобом ознайомлення людства з досягненнями будь-якої науки. Лінгвістика не завжди торкається культурологічного аспекту питання, хоча іноді й виникають лінгво-філософські проблеми. На думку російського філолога М. Гаспарова, «за перевагу у філології сперечаються лінгвістика й літературознавство, причому лінгвістика веде наступальний бій, а літературознавство – оборонний чи той, що відвертає увагу» [1, с. 99].

Якщо лінгвістика характеризує мову, то література є частиною лінгвістики. Лінгвістика може враховувати мову літературних текстів, так як вона може аналізувати тексти в різних галузях. Лінгвістика не може в цьому розумінні пок-

ривати всю мовну діяльність. З цього погляду Р. Каплан та В. Грейб коментують дану проблему так: «Термін «прикладна лінгвістика» розкриває фундаментальні труднощі з того боку, з якого не може розв'язати «лінгвістика». Враховуючи ці труднощі, у межах власне лінгвістики, мабуть, не слід очікувати ясних рішень та чіткої делімітації для визначення прикладної лінгвістики» [2, с. 5–6].

Аналіз основних досліджень та публікацій. На симпозіумі, що відбувся в Американській асоціації прикладної лінгвістики (Американська академія мистецтв і літератури) в Сент-Луїсі у 2001 році, розглядалися проблеми історії прикладної лінгвістики на прикладі чотирьох різних країн. Зокрема, П. Ангеліс запропонував чотири історичні періоди (починаючи з 1920 року) виникнення, становлення та розвитку прикладної лінгвістики. Цей поділ вказує на поступовий перехід від акценту на лінгвістику до «поширення мовної діяльності з мінімальним зв'язком з лінгвістикою», починаючи з 90-их років ХХ ст. [3, с. 1–12]. Ми погоджуємося з дум-

кою П. Ангеліса щодо такої історичної періодизації. Отже, прикладна лінгвістика в Північній Америці дійсно має ідентифіковане коріння в лінгвістиці. З огляду того, що у цьому регіоні прикладна лінгвістика розвивалася з плином часу в орієнтирах та масштабах, то вона одержала назву північноамериканської лінгвістики. Значний обсяг роботи, спрямований на реальні світові питання, пов'язані з мовою, можна віднести до провідних північноамериканських лінгвістів, хоча вони й не характеризуються як прикладна лінгвістика. Багато чого з минулого досвіду розвитку прикладної лінгвістики тепер можна тлумачити як новаторський тип прикладної лінгвістики, який раніше був лише формальним визначенням прикладної лінгвістики або лінгвістики [3].

Дослідження проблеми вивчення прикладної лінгвістики привертало увагу відомих науковців (П. Ангеліс, В. Грейб, А. Девіс, Р. Каплан, М. Сельсе-Мурсія, Н. Шмітт [2–7] та ін.). На думку деяких науковців, «прикладна лінгвістика використовує те, що ми знаємо про (а) мову, (б) як вона вивчається та (в) як використовується для того, щоб досягти якоїсь мети чи розв'язати деякі проблеми в реальному світі» [7, с. 1]. Вони вказують, що «традиційно основними проблемами прикладної лінгвістики були теорія оволодіння другою мовою, педагогіка другої мови та інтерфейс між ними» [7, с. 2].

Визначення В. Грейба та Р. Каплана не дуже відрізняється від визначень попередніх науковців. Вони вважають, що «основою прикладної лінгвістики є спроба розв'язати мовні проблеми, які мають люди в реальному світі, будь-то учні, вчителі, керівники, вчені, адвокати, постачальники послуг, ті, хто має потребу в соціальних послугах, проходить тестування, розробники стандартів, укладачі словників, перекладачі або ряд бізнес-клієнтів» [2, с. 9]. Прикладна лінгвістика, на їхню думку, – це не просто розвиток нових теорій. Вона пов'язана з новими даними. Прикладні лінгвісти, «ймовірно, рухаються до аналізу нових даних, а не продовжують сперечатися з новою теорією» [2, с. 14].

Отже, лінгвістика буде найбільш корисною для майбутньої прикладної лінгвістики, виступаючи як описативна лінгвістика. Р. Каплан та В. Грейб ототожнювали в своїх ранніх виданнях прикладну лінгвістику з новою дисципліною [2]. Зауважимо, що, за В. Грейбом, немає відмінності між прикладною лінгвістикою та лінгвістикою. Тут доречно було б послатися на визначення «прикладної лінгвістики» (за Р. Капланом та В. Грейбом) як нової дисципліни. Безумовно, має сенс використовувати термін «предмет», а не «дисципліна» для розмежування питань та інтересів.

Тож, метою статті є дослідити сучасні тен-

денції розвитку прикладної лінгвістики у контексті інтеграції наукових галузей.

Викладення основного матеріалу. Історію становлення прикладної лінгвістики (за Грейбом) можна подати такими етапами [4]: 1948 р. – перші згадування про прикладну лінгвістику в журналі «Language Learning: A Journal of Applied Linguistics»; 50-і роки XX ст. – усвідомлення структурної та функціональної лінгвістики, яка могла б бути застосована у викладанні мови; грамотність у L2 та L1; 60-і роки – оцінювання; контроль мови; поява першої школи прикладної лінгвістики (SLA); 70-і роки – поява мовних проблем реального світу; викладання мови залишається важливим; удосконалюється оцінювання, з'являється грамотність у SLA, багатомовність, права мовних меншин, мовне планування та стандарти. Отже, наприкінці 70-их років XX ст. формується локально розташоване лінгвістичне середовище, яке потребує аналізу. Водночас виникає описова та функціональна лінгвістика (мова, заснована на функціональності та дискурсу), з'являються різноманітні підходи й міждисциплінарність. І, як наслідок, з'являється широкий спектр досліджень методології та інструментів прикладної лінгвістики.

У 80-і роки XX ст. з'являється перспектива «лінгвістики прикладної», відбувається її вихід за межі викладання мови та вивчення мови. Розвиток прикладної лінгвістики знайшов своє відображення у вдосконаленні оцінювання мови, стандартів, планування мови, у використанні її в професійному середовищі, зокрема, перекладі, лексикографії, багатомовності, мові та технології, корпусній лінгвістиці.

У 90-і роки спостерігається поєднання більшості підкатегорій прикладної лінгвістики, опора на підтримувальні дисципліни: психологію, освіту, антропологію, соціологію, політичні науки, урядове навчання, вивчення англійської мови, а саме: риторики, твору та грамотності. Отже, під кінець 90-их років XX ст. у розвитку прикладної лінгвістики спостерігаються такі тенденції: викладання й вивчення мови та SLA: обізнаність, дослідницька діяльність, CLT, TBL, CBI; критичне навчання: критичний дискурс-аналіз, педагогіка, оцінювання тощо; використання мови в академічних та професійних оточеннях – EAP; описативний аналіз та корпусна лінгвістика; багатомовність; тестування мови; посередницькі дисципліни [4].

Отже, аналіз історичних етапів становлення прикладної лінгвістики (за В. Грейбом) дав змогу зосередити увагу на таких позиціях, що характеризують основи прикладної лінгвістики: появу академічних журналів та асоціацій; визначення лінгвістики як основного знання (але мета не

тільки в застосуванні лінгвістики, а й у поєднанні її підкатегорій); появу реальних світових проблем керування мовою; виокремлення підтримувальних дисциплін (психології, освіти, антропології, політичної науки, соціології); появу міждисциплінарного навчання; установа основних питань і практики викладання мови; виокремлення підкатегорій: SLA, судова лінгвістика, тестування мови, корпусна лінгвістика, лексикографія, створення словників, мовний переклад, дослідження з письма другої мови; появу навчання, пов'язаного з мовою: мовна патологія, обробка природної (рідної) мови, грамотність L1 [2].

Представники американської теорії вважають, що існує незначний зв'язок між лінгвістикою та прикладною лінгвістикою, прикладною лінгвістикою (AL) та лінгвістикою прикладною (LA). Цікавою є думка Т. Макнамара [8], який вказує на різні поняття австралійської прикладної лінгвістики. На відміну від Великої Британії та США, австралійська прикладна лінгвістика взяла за основу прикладну лінгвістику сучасних мов та мови іммігрантів, а не англійську мову. Це значна робота із застосування лінгвістики в розробці навчальних матеріалів та систем письма для мов аборигенів. Варто звернути увагу на те, що австралійське поняття прикладної лінгвістики більше відображає вплив континентальної Європи та США, ніж Великої Британії. Англійське поняття прикладної лінгвістики з'явилося наприкінці ХХ ст. і використовувалося в контексті викладання рідної мови та англійської мови для іммігрантів (ESL) а не як іноземної (EFL). Основне британське поняття EFL з'явилося в Австралії тільки в 80-х роках ХХ ст. Відмінним у прикладній лінгвістиці Австралії була як її турбота про мову у сфері освіти, так і про відносно нові мови мігрантів (зв'язок зі збереженням мови) з урахуванням грамотності англійської мови [8]. В обох цих напрямках роль лінгвістики (у розумінні застосування лінгвістики) має важливе значення, відображене в наукових працях М. Холлідея та М. Клайна.

У створенні Національного Інституту Мов (та Грамотності) Австралії на початку 90-их років ХХ ст. взяли участь кілька прихильників двох понять: лінгвістики прикладної та прикладної лінгвістики. Це допомогло Інституту сформулювати головне завдання щодо планування мовних питань. Британське поняття прикладної лінгвістики, як зауважує А. Девіс, являє собою навмисну спробу встановити дистинктивну прикладну лінгвістику, яка не була лінгвістикою (отже, за змістом, не є лінгвістикою прикладною (LA)) [6]. Британська асоціація Прикладної лінгвістики (BAAL) була офіційно заснована в 1967

році з метою «сприяння розвитку освіти шляхом зміцнення будь-якими законними благодійними засобами використання мови, оволодіння мовою та вивчення мови, налагодження міждисциплінарного співробітництва в дослідженні» (BAAL, 1994). Британське поняття прикладної лінгвістики широко подано в навчальному курсі прикладної лінгвістики в Единбурзі, який не мав підзаголовка «викладання мови», тобто прикладна лінгвістика ототожнювалася з поняттям «викладання мови». Поступово, протягом тридцяти років, вона стала більш схожою на вступ до викладання (англійської) мови, яка вже передбачала вивчення окремих аспектів лінгвістики. Згодом, лінгвістика стала мейнстрімом.

В ювілейному номері інформаційного бюлетеня Асоціації прикладної лінгвістики Австралії (ALAA) відзначається, що за останні 20 років у дослідженнях, «котрі спиралися на більш широке коло дисциплін» [9, с. 19], «прикладна лінгвістика намагається розв'язати мовні проблеми, які мають люди в реальному світі» [5, с. 25], вона «... зазнала значного розширення масштабів і зараз сприяє теоретичним поглядам на ряд галузей» [10, с. 26].

Водночас, Мутон де Грюйтер, один із провідних видавців у цій галузі, присвячує 45 сторінок брошури переліку напрямів прикладної лінгвістики, а саме: оволодінню мовою (L1 та L2), психо-, нейролінгвістиці, викладанню мови, соціолінгвістиці, дослідженню гумору, прагматиці, аналізу дискурсу / риториці, тексту / обробці / письмовому перекладу, комп'ютерній лінгвістиці – машинному перекладу, корпусній лінгвістиці, контролю мови / діалектології.

У дослідженнях Б. Ремптона знаходимо аргументи на користь прикладної лінгвістики, які уникають спроби знайти розв'язання. Науковець зауважує, що якщо в минулому в галузі прикладної лінгвістики спостерігалася тенденція пов'язувати спеціальні переваги для ерудита, формуючи його або її як головного героя, мудреця або церемоніймейстера, то зараз це здається менш актуальним [11].

Вважаємо за необхідне знайти відмінності між двома поняттями: «прикладна лінгвістика» та «лінгвістика прикладна». З цією метою звернулися до наукових праць американського дослідника Х. Віддоусона, який пояснює відмінності між цими поняттями в тому, що «у випадку *лінгвістики прикладної* застосовується припущення, що проблема може бути переформульована прямим та одностороннім застосуванням понять і термінів, які впливають з лінгвістики. Тобто, мовні проблеми піддаються лінгвістичним розв'язанням. У разі *прикладної лінгвістики*, втручання – це принципово питання посередни-

цтва... прикладна лінгвістика... повинна відноситися та примиряти різні уявлення реальності, у тому числі й лінгвістики, не виключаючи інші» [12, с. 5].

Соціальна значущість застосування лінгвістики широко пропагується Л. Блумфілдом, який висловив сподівання, що «методи та результати лінгвістики ... [та] вивчення мови може допомогти нам зрозуміти та управляти людськими справами» [13]. У 1970 році Р. Робінс, який представляє Європейське поняття (тлумачення), прагнув заохочувати використання лінгвістичних ідей і методів: «Учитель, який розуміє і може використовувати методи наукової лінгвістики, знайде легший спосіб викладання мови своїм учням» [14, с. 308]. Через п'ятдесят років після Л. Блумфілда Х. Браун робить аналогічне твердження: «Прикладна лінгвістика розглядалась як підклас лінгвістики протягом кількох десятиліть, і це означало застосування основ лінгвістики у певних більш-менш практичних питаннях» [15, с. 147].

Отже, поняття «лінгвістика прикладна», на перший погляд, впливає з європейського філологічного поняття, яке було експортовано в США завдяки вченим (Р. Якобсон), та поняття північноамериканських мовно-антропологічних «польових робіт», які потрібні для інтенсивного використання неписьмених інформаторів і лінгвістичного опису мов корінних народів з метою культурного аналізу. Прикладна лінгвістика, що розкривається в роботах Г. Світа та А. Ховатта, «заснована на прикладному понятті викладання мови, яке триває безперервно до наших днів» [16, с. 189].

У сучасній науці спостерігається тенденція до інтеграції наукових галузей, виникнення нових дисциплін на межі кількох наук. Суспільство дедалі більше потребує спеціалістів інтегрального типу, здатних реалізувати завдання, які впливають із практичних потреб людини. Прикладна лінгвістика – це галузь лінгвістики, орієнтована на практичне застосування здобутків теорії мови в різних сферах людської діяльності, пов'язаних з використанням мови. Прикладна лінгвістика оперує новітніми засобами обробки інформації (комп'ютерами), суто лінгвістичними й математичними методами дослідження.

Освіту у сфері лінгвістики можна умовно поділити на три основні блоки: підготовка викладачів, перекладознавство та спеціальності, так чи інакше пов'язані з суспільними комунікаціями. Дисципліни «Теоретична і прикладна лінгвістика», «Теорія і практика міжкультурної комунікації», «Інтелектуальні системи в гуманітарному середовищі» розглядають мову як один із основних механізмів, що керують сучасним сві-

том, як його найважливішу структурну одиницю. За словами М. Кронгауза, директора Інституту лінгвістики Російського державного гуманітарного університету, сьогодні ми спостерігаємо розквіт прикладних напрямів у лінгвістиці. Якщо в Радянському Союзі готували в основному теоретиків, а з прикладних спеціальностей – викладачів і фахівців з письмового перекладу, то на теперішній час ситуація докорінним чином змінилася. Сьогодні лінгвісти потрібні у всіх галузях бізнесу, економіки, політики тощо. Саме цей новий підхід і послугував відправною точкою для розвитку прикладної лінгвістики [1, с. 98–100].

Одним із найбільш поширених напрямів прикладної лінгвістики є традиційний напрям використання природної мови (як рідної, так і іноземної) у процесі комунікації людей, тобто лінгводидактики мов, що складається з проблем письма (графіки), методики навчання рідній й іноземним мовам, орфографії й пунктуації та їх удосконаленню, мовної культури тощо. Цей напрям ще має назву конкретного мовознавства, тобто такого, що вивчає окремі (конкретні) мови (україністика, русистика тощо) [17, с. 426].

Функціонування кожної мови як засобу спілкування вивчається в межах функціональної лінгвістики, яка, на відміну від конструктивної лінгвістики, що вивчає мову, надає перевагу дослідженню мовлення. Практичне використання мов є неможливим без урахування особливостей мовного спілкування та таких його складових, як мовець, адресат, повідомлення, контекст, специфіка контакту та код (засоби) повідомлення, які вивчаються у межах комунікативної лінгвістики. Комунікативні процеси, що розглядаються у комунікативній лінгвістиці, аналізуються з урахуванням зв'язку конкретних мов з культурою, взаємодією мовних, етнокультурних і етнопсихологічних чинників, які є предметом аналізу етнолінгвістики, тісно пов'язаної з так званою зовнішньою лінгвістикою, об'єктом якої є сукупність етнічних, соціальних, історичних, географічних та інших чинників як нерозривно пов'язаних з розвитком і функціонуванням мови [17, с. 423].

Посилення міжнародних зв'язків активізувало розвиток таких напрямів прикладної лінгвістики, як інтерлінгвістика, що вивчає міжнародні мови як засіб міжнародного спілкування [17, с. 424], та перекладознавство, у межах яких набули особливої актуальності питання транскрипції усного мовлення, транслітерування тощо. Теоретичним підґрунтям для розвитку цих прикладних напрямів можна вважати досягнення в галузі порівняльного мовознавства (контрастивної лінгвістики, конфронтативної лінгвістики),

яке на підставі зіставного методу вивчає дві чи більше мов з метою виявлення їх подібностей і відмінностей на всіх рівнях мовної структури [17, с. 422].

Використання певних наукових методів зумовило появу нових напрямів у розвитку тієї чи іншої прикладної сфери. Так, наприклад, застосування методів картографування та лінгвістичної географії (нанесення на географічну карту ізоглос – меж поширення певних мовних явищ) зумовило розвиток ареальної лінгвістики (лінгвогеографії, просторової лінгвістики), тісно пов'язаної з таким напрямом прикладної лінгвістики, як картографія, тобто лінгвістичне забезпечення створення та використання географічних карт [18].

Актуальним є і практичне використання лінгвістичних даних у стилістичній діагностиці, стилеметрії, при автоматизації певних процесів (наприклад, видавничого), які стали цікавими напрямками сучасної прикладної лінгвістики. Прикладний характер має і проблема дешифрування. Отже, мова як соціальне явище функціонує в тісній взаємодії з суспільством. Стан і розвиток мови залежить від суспільних процесів, і навпаки, мова здатна впливати на стан суспільства.

Така взаємозалежність зумовила ще один традиційний напрям прикладної лінгвістики – участь у мовній політиці держави, яка здатна реалізуватися в розробці алфавітів, принципів орфографії, ліквідації неписьменності; виборі й затвердженні державної мови; визначенні положення інших мов відносно державної мови; розробці, уніфікації та стандартизації національної термінології; питаннях найменування й перейменування (міст, вулиць, площ).

Близькою до зазначених напрямів є проблема прикладної термінології, яка може бути представлена такими аспектами: проблема засвоєння носієм мови певних термінів або/й певних терміносистем; систематизація терміносистем; укладання термінологічних словників; стандартизація й уніфікація науково-технічної термінології; виявлення співвідношення міжгалузевих термінів і співвідношення при перекладі іншомовних текстів; урахування динамічності в розвитку терміносистем; автоматизація систем термінів певних галузей тощо. Найбільш давньою прикладною сферою мовознавства можна вважати прикладну лексикографію. На сучасному етапі її розвитку цей напрям прикладної лінгвістики, окрім розробки традиційних паперових словників, збагатився таким аспектом, як комп'ютерна лексикографія, яка в поєднанні з даними нової науки – системології – здатна продукувати такі електронні лексикографічні форми, якими є інформаційно-пошукові тезауруси.

Розвиток лінгвістичних досліджень останніх десятиліть характеризується міждисциплінарною взаємодією лінгвістики з іншими науками (кібернетикою, інформатикою, семіотикою, соціологією, психологією тощо). Інтегрованість зусиль учених зумовила розвиток таких комплексних наук, як соціолінгвістика, психолінгвістика, нейролінгвістика, когнітивна лінгвістика, математична лінгвістика, кібернетична лінгвістика, комп'ютерна лінгвістика тощо.

Кожну з цих наук доцільно розглядати як окремих напрям прикладної лінгвістики, який здатен дати суттєвий поштовх розвитку новітніх технологій, науково-технічному прогресу в цілому. Особливу роль у цьому відводиться саме комп'ютерній лінгвістиці, яка охоплює питання автоматичного (машинного) перекладу, лінгвістичного забезпечення інтелектуальних систем, створення інформаційних мов, автоматичного анотування та індексування документів, автоматичного аналізу (розпізнавання) й автоматичного синтезу тексту, комп'ютеризації навчання тощо. Вищезазначені аспекти комп'ютерної лінгвістики мають безпосереднє відношення до проблем штучного інтелекту, розв'язання яких потребує комплексних зусиль дослідників різних наук.

Вважаємо за доцільне назвати ще один з напрямів прикладної лінгвістики – документознавство, адже саме документ є втіленням лінгвістичного забезпечення людської комунікації, що полягає в обробці, зберіганні, передаванні соціально значимої інформації, зафіксованої в текстах.

Основні напрями досліджень у межах сучасної прикладної лінгвістики не становлять собою закритого переліку, адже життя – процес динамічний, і розвиток науково-технічного прогресу виявляє й ще обов'язково виявить нові сфери практичного застосування мови. Однак і дослідження зазначених прикладних аспектів мови має багатогранні перспективи, особливо в Україні. У США лінгвістика належить традиційно до напрямку підготовки «Іноземні мови, література та лінгвістика», проте найчастіше вона є окремою освітньою програмою, оскільки США є центром світової лінгвістики [19, с. 130].

Отже, дослідження розвитку прикладної лінгвістики у контексті інтеграції наукових галузей дозволило виокремити такі *тенденції*: розвиток фундаментальних досліджень у галузі лінгвістики; інтеграція мовних дисциплін; поступове набуття лінгвістикою статусу мейнстріму; розширення напрямів прикладної лінгвістики (оволодіння мовою (L1 та L2), психо-, нейролінгвістика, викладання мови, соціолінгвістика, дослідження гумору, прагматика, аналіз дискурсу / риторика, текст / обробка / письмовий переклад, комп'ютерна лінгвістика – машинний переклад,

корпусна лінгвістика, контроль мови / діалектологія), лінгводидактики мов, функціональної лінгвістики, конструктивної лінгвістики, комунікативної лінгвістики, етнолінгвістики, зовнішньої лінгвістики, інтерлінгвістики, перекладознавства, транслітування, зіставного мовознавства, контрастивної лінгвістики, конфронтативної лінгвістики, ареальної лінгвістики, лінгвогеографії, просторової лінгвістики, картографії, стилеметрії, документознавства тощо; поширення досліджень з прикладної лінгвістики в академічних колах, наукових відомствах, міжнародних журналах, асоціаціях; стрімкий розвиток прикладних напрямів у лінгвістиці: у всіх галузях бізнесу, економіки, політики, освіти тощо; міждисциплінарна взаємодія з іншими науками (кібернетикою, інформатикою, семіотикою, соціологією, психологією тощо) та розвиток комплексних наук (соціолінгвістики, психолінгвістики, нейролінгвістики, когнітивної лінгвістики, математичної лінгвістики, кібернетичної лінгвістики, комп'ютерної лінгвістики тощо).

Висновки. Досліджені тенденції розвитку прикладної лінгвістики дають нам загальну увагу про професійну підготовку прикладних лінгвістів у США, що спонукає нас до ретельного розгляду професійної підготовки майбутніх фахівців з прикладної лінгвістики, а саме аналізу змісту та організаційно-педагогічних засад професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук з прикладної лінгвістики в університетах США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаспаров М. Л. Филология как нравственность / М. Л. Гаспаров // Записки и выписки. – М., 2001. – С. 98–100.
2. Kaplan R. B. Applied linguistics and the Annual Review of Applied Linguistics / R. Kaplan, W. Grabe // Applied linguistics as an emerging discipline. Annual Review of Applied Linguistics / ed. W. Grabe. – 2000. – № 20. – P. 3–17.
3. Angelis P. The roots of applied linguistics in North America / P. Angelis // Colloquium on The Roots of Applied Linguistics in Different Contexts. – 2001. – № 24(1). – P. 1–12.
4. Grabe W. Applied linguistics : an emerging discipline for the twenty-first century / W. Grabe // The Oxford handbook of applied linguistics / ed. R. B. Kaplan. – Oxford : Oxford University Press, 2002. – P. 3–12.
5. Grabe W. Applied linguistics in the 21st Century /

- W. Grabe // Applied Linguistics Association of Australia Newsletter. – 2001. – new series 44. – P. 24–26.
6. Davies A. British applied linguistics. Colloquium on The Roots of Applied Linguistics in Different Contexts / A. Davies. – St. Louis : AAAL, 2001.
7. Schmitt N. An overview of applied linguistics / N. Schmitt, M. Celce-Murcia // An introduction to applied linguistics / ed. N. Schmitt. – London : Arnold, 2002. – P. 1–16.
8. McNamara T. The roots of applied linguistics in Australia. Colloquium on The Roots of Applied Linguistics in Different Contexts / T. McNamara. – St. Louis : AAAL, 2001.
9. Lewis M. Looking ahead in applied linguistics / M. Lewis // Applied Linguistics Association of Australia Newsletter. – 2001. – new series 44. – P. 18–19.
10. Baynham M. Applied linguistics : imagining the future / M. Baynham // Applied Linguistics Association of Australia Newsletter. – 2001. – new series 44. – P. 26–28.
11. Rampton B. Retuning in applied linguistics / B. Rampton // International Journal of Applied Linguistics. – 1997. – № 7(1). – P. 3–25.
12. Widdowson H. On the limitations of linguistics applied / H. Widdowson // Applied Linguistics. – 2000. – № 21(1). – P. 3–25.
13. Linguistics. College of Arts and Sciences. The Ohio State University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://undergrad.osu.edu/majors/pdfview.aspx?id=99>.
14. Robins R. H. General linguistics : an introductory survey / R. H. Robins. – London : Longman, 1980. – 356 p.
15. Brown H. D. Principles of language learning and teaching / H. Douglas Brown. – 2nd edition. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1987. – xvi + 285 p.
16. Howatt A. P. R. A history of English language teaching / A. P. R. Howatt. – Oxford : Oxford University Press, 1984. – 394 p.
17. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник / М. П. Кочерган. – К. : Видавничий центр «Академія», 2003. – 464 с.
18. Кобрин Р. Ю. Лингвистика в картографии / Р. Ю. Кобрин // Прикладное языкознание : учебник / [Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкая, Г. Я. Мартыненко и др.] ; отв. ред. А. С. Герд. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1996. – С. 408–419.
19. Семенов О. М. Сьогодення філологічних професій : соціальне замовлення чи реалізація особистісних потреб / О. М. Семенов // Вісник Черкаського університету. Сер. «Педагогічні науки». – 2010. – Вип. 186. – С. 135–139.

УДК 37.012:378

Красильникова Г. В.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ ШВЕЙНОЇ ГАЛУЗІ НА ІНСТИТУЦІЙНОМУ РІВНІ

Анотація. У статті моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ

розглядається на таких рівнях: методологічному, теоретичному та практичному. В рамках нового напрямку методології моніторингу якості професійної підготовки фахівців запропонована інтеграція системного, діяльнісного, компетентісного, контекстного та середовищного підходів, а також концепції гуманізації та психологізації вищої освіти. В якості загальнонаукового обраний системний підхід. Представлена концептуальна схема моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні та охарактеризовані її особливості, серед яких – відкритість, комплексний характер моніторингу, модульність системи показників моніторингу (інваріантна та варіативна частини).

Ключові слова: концепція, моніторинг, якість професійної підготовки, підготовка інженерів швейної галузі.

Красильникова А. В.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ ШВЕЙНОЙ ОТРАСЛИ НА ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

Аннотация. В статье мониторинг качества профессиональной подготовки инженеров швейной отрасли в вузе рассматривается на следующих уровнях: методологическом, теоретическом и практическом. В рамках нового направления методологии мониторинга качества профессиональной подготовки специалистов предложена интеграция системного, деятельностного, компетентностного, контекстного и средового подходов, а также концепции гуманизации и психологизирования высшего образования. В качестве общенаучного выбран системный подход. Представлена концептуальная схема мониторинга качества профессиональной подготовки инженеров швейной отрасли на институциональном уровне и охарактеризованы ее особенности, среди которых – открытость, комплексный характер мониторинга, модульность системы индикаторов (инвариантная и вариативная части).

Ключевые слова: концепция, мониторинг, качество профессиональной подготовки, подготовка инженеров швейной отрасли.

Krasylnykova G. V.

CONCEPTUAL BASES OF MONITORING THE QUALITY OF TRAINING GARMENT INDUSTRY ENGINEERS AT THE INSTITUTIONAL LEVEL

Summary. The paper reveals monitoring the quality of training garment industry engineers in the university at the following levels: methodological, theoretical and practical. As part of the new direction of the monitoring methodology of professional training quality integration of the system is offered, the activity, competency, contextual and environmental approaches, as well as the concept of humanization and psychology of higher education. System is chosen as a general scientific approach. The conceptual scheme of monitoring the quality of training garment industry engineers at the institutional level and characterized by its features, such as – open, comprehensive monitoring, modular system of indicators (invariant and variable parts).

Structural components of the conceptual framework are input parameters, controls, facility management inputs. The input parameters are: the quality of the applicant, which is derived from the basic knowledge and assessment of his ability to continue his studies at the university (general educational competence); external and internal content of the educational environment; and output – student learning outcomes described in terms of competencies.

Monitored parameters and criteria are the quality of vocational training, subjects which evaluate the learning process and the beneficiaries of training. Monitoring favor integration element of the educational system at the institutional level combines all the organizational and managerial level universities.

Key words: the concept, monitoring, the quality of training, training of garment industry engineers.

Постановка проблеми. Основною метою Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки є підвищення якісного рівня освіти, її конкурентоспроможності як умови інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина України [1, с.

3]. Реалізація пріоритетного напрямку розвитку освіти пов'язана з вирішенням низки завдань, серед яких постає і модернізація системи управління освітою на засадах інноваційних стратегій, в т. ч. освітнього моніторингу.

Головною причиною актуалізації проблеми

моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ є усвідомлення того, що, попри чисельні механізми державного контролю якості вищої освіти, рівень її постійно падає і не задовольняє ні ринок праці, ні суспільство, ні самих здобувачів [2]. У свою чергу, такий стан речей зумовлений незадовільним рівнем інформаційного забезпечення процесу управління ВНЗ, що не дає можливості вчасно отримувати реальні дані щодо якості професійної підготовки фахівців, приймати ефективні управлінські рішення з метою її постійного покращення.

Аналіз попередніх досліджень. На сучасному етапі державотворення досить поширеною є практика прийняття різноманітних концепцій. Так, у проєкті Концепції створення та функціонування Національної системи моніторингу якості освіти України (НСМЯО) зазначається, що НСМЯО є важливою умовою вдосконалення системи освіти на компетентнісних засадах, становлення громадсько-державної моделі управління освітою, забезпечення цілісного й інноваційного розвитку системи освіти в умовах децентралізації управління й розвитку автономії навчальних закладів [2].

Новостворена НСМЯО дозволить впливати на якість освіти на усіх управлінських рівнях: міжнародному, національному, регіональному, інституційному. При цьому інституційний рівень, де безпосередньо відбувається професійна підготовка майбутніх фахівців, є тим фундаментом, на якому повинна зводитися система якості вищої освіти, її управління, забезпечення і моніторингу.

Концептуальні та методичні засади моніторингу якості вищої освіти на інституційному рівні висвітлені у працях вітчизняних дослідників І. Анненкової, І. Булах, О. Волкова, В. Зайчука, О. Зінченко, О. Ляшенка, Н. Фоменко, Є. Хрикова, Г. Цехмістрової. При цьому переважна більшість авторів концепцій моніторингу якості у ВНЗ спираються на класичну теорію управління та теорію управління якістю освіти або/та системний підхід.

Подекуди концепції моніторингу якості освітніх об'єктів базуються на кваліметричному, компетентісному, синергетичному, гуманістичному, особистісно-діяльнісному, особистісно-орієнтованому підходах тощо. Автори праці [3] висловлюють ідею інтеграції окремих підходів, зокрема системно-діялісного та середовищного, і розглядають її як новий напрям методології моніторингу.

У науковій літературі трапляються численні праці практичного характеру щодо розроблення та впровадження систем моніторингу як складових управління якістю освітніх об'єктів у ВНЗ. У

той же час концептуальні засади створення і функціонування систем моніторингу якості на інституційному рівні в науковій літературі висвітлені недостатньо.

Мета статті полягає в окресленні концептуальних засад моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні та науковій візуалізації результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Ключова ідея, покладена нами в основу концепції моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні, полягає у створенні інформаційно та функціонально насиченої автоматизованої системи збору, обробки, аналізу и представлення даних, які характеризують стан та розвиток професійної підготовки фахівців, що дозволило б: при прийнятті відповідних управлінських рішень оперувати у межах широкого, адекватного й достовірного інформаційного поля; забезпечувати вільний доступ до цієї інформації усім зацікавленим сторонам.

При цьому моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ розглядатимемо на таких рівнях:

- методологічному – моніторинг якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ концептуально визначається як педагогічний механізм підвищення якості, діючий у межах внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти за рахунок її інформаційної підтримки;
- теоретичному – моніторинг визначається як категорія професійної педагогіки, що є складною педагогічною системою і з теоретичної точки зору характеризується сукупністю концептуально значущих підходів;
- практичному – моніторинг визначається як комплексна система спостереження стану і змін, оцінювання і прогнозування якості професійної підготовки інженерів швейної галузі (як результат, як процес, як умови), орієнтована на інформаційне забезпечення управління ВНЗ.

Вихідні концептуальні положення з розроблення системи моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні базуються на засадах Болонського процесу, основних положеннях Закону України «Про вищу освіту» [4], інших директивних документах та підзаконних актах.

Отже, на методологічному рівні ВНЗ розглядається нами як складна ієрархічна система, в межах якої моніторинг виступає категорією не лише педагогічною, а й управлінською. Оскільки організаційні процеси і явища у вищій освіті є універсальними і не можуть бути описані методами однієї дисциплінарної науки, особливо зна-

чення набуває використання нових методів комплексного та функціонального аналізу, історичного і системного підходів. В якості загальнонаукового рівня нами обрано системний підхід.

З позицій системного підходу ВНЗ можна віднести до відкритої соціальної системи, в межах якої реалізується певна множина динамічних процесів, основним з яких, безумовно, є професійна підготовка фахівців. При цьому під професійною підготовкою слід розуміти сукупність різних видів діяльності, в межах якої «на вході» використовується один або більше видів ресурсів, і за підсумками цієї діяльності «на виході» створюється продукт, що представляє цінність для усіх категорій споживачів.

На відміну від переважної більшості інших видів діяльності людини, націлених на «зовнішній» по відношенню до суб'єкта результат – матеріальний або духовний, навчальна діяльність суб'єкта націлена на себе, зокрема, на отримання «внутрішнього» для суб'єкта результату – засвоєння нового досвіду у вигляді знань, умінь, навиків, розвитку здібностей і ціннісних відносин [5, с. 475], так званих компетенцій. Безперечно, що основою ефективної реалізації професійної підготовки фахівців у ВНЗ є внутрішня система управління якістю.

Спираючись на нові підходи теорії управління якістю освіти, вважаємо базовим принцип дуальності, що полягає у поєднанні управління якістю функціонування (відповідає термін «забезпечення якості») і управління якістю розвитку (відповідає термін «покращення якості»). У будь-якому випадку, наша думка збігається з автором роботи [6, с. 10] і полягає у розгляді моніторингу в системі якості як одного з основних механізмів, що забезпечує «зворотній зв'язок» між органом управління та педагогічною системою ВНЗ.

Відтак, невід'ємною складовою системи внутрішнього забезпечення якості ВНЗ ми розглядаємо підсистему комплексного моніторингу, що покликана забезпечити систему якості об'єктивною інформацією про стан та динаміку процесу професійної підготовки інженерів швейної галузі та кінцевий продукт цієї підготовки – якість вищої освіти, здобутої у ВНЗ. До того ж моніторинг забезпечує опосередкований та безпосередній вплив на якість освіти: опосередкований вплив пов'язаний з тим, що моніторинг забезпечує управління інформацією, необхідною для прийняття рішень; а безпосередній вплив здійснюють моніторингові процедури та прийняті на їх основі рішення.

На теоретичному рівні моніторинг визначається нами як категорія професійної педагогіки, що є складною педагогічною системою і харак-

теризується інтеграцією підходів. Відтак, новий напрям методології моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні розуміється нами як сукупність підходів (системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентісного, контекстного, середовищного; а також концепції гуманізації та психологізації вищої освіти тощо), які дозволяють висвітлити сутність явища, що вивчається.

Наріжним серед наведених, на нашу думку, виступає особистісно орієнтований підхід. Наголосимо, у тексті Бухарестського Комюніке прямо зазначено, що для країн ЄПВО одним із пріоритетів на 2012–2015 роки стає створення умов для розвитку особистісно орієнтованого навчання, інноваційних методів і сприятливого освітнього середовища для студентів ВНЗ [7]. Становлення особистісно орієнтованого навчання у вітчизняній вищій школі обумовлено зміною соціально-економічних умов у державі, розвитком ринкових відносин, потребами формування інноваційного потенціалу суспільства.

Проблеми особистісно орієнтованої освіти знайшли відображення у працях таких вчених, як Г. Балл, Н. Бібик, В. Бондар, О. Бондаревська, М. Гузик, В. Євтух, В. Загвязінський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, Ю. Мальований, Н. Ничкало, С. Подмазін, О. Пехота, В. Рибалка, С. Сисоєва, А. Фурман, О. Турянська.

Методологічною основою особистісно орієнтованого навчання є гуманістичний підхід, у рамках якого людина розглядається як неповторна унікальна цілісність, якій притаманний певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим цінностям, якими вона керується. Фундаментальні педагогічні концепції гуманізації освіти розглядали І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, М. Романенко, О. Рудницька, О. Савченко, О. Сухомлинська, І. Якиманська.

Становлення особистісно орієнтованої освіти відбувається в рамках переходу до парадигми постіндустріального суспільства, що означає відмову від сприйняття освіти як отримання готового знання до розуміння освіти як досягнення особистості, засобу самореалізації в житті, побудови особистої кар'єри. Особистісно орієнтоване навчання – це навчання, центром якого є особистість, самобутність, самоцінність, де суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти.

«Давати людині освіту, – пише С. Гончаренко, – означає змінювати її, перетворювати, розвивати особистість» [8, с. 332–333]. Отже, освіченою є людина, здатна до компетентної і відповідальної дії у політичному, економічному, професійному і культурному житті.

У вищій школі особистісно орієнтоване навчання ґрунтується на певних принципах: пріоритет індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом навчального процесу; співвіднесення освітніх технологій на всіх рівнях освіти із закономірностями професійного становлення особистості; визначення змісту освіти рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і майбутньої професійної діяльності; випереджальний характер освіти, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього фахівця; визначення дієвості освітнього закладу організацією навчального середовища; урахування індивідуального досвіду студента, його потреби в самореалізації, самовизначенні, саморозвитку [9].

Відтак, у контексті особистісно орієнтованого навчання система моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні має розглядати кінцеві результати освіти не як навченість студентів, оволодіння ними ЗУНами, а становлення особистості майбутнього фахівця, що має свої цілі та цінності у житті.

Нова освітня парадигма, орієнтована на результати навчання (learning outcomes), стала ключовим викликом сучасної вищої освіти [10]. Результати навчання, описані термінами компетенцій (знання та розуміння, знання як діяти, знання як бути – цінності) – це шлях до розширення академічного та професійного визнання і мобільності, спрощення співставлення та сумісності дипломів і кваліфікацій.

Поряд з компетентісним підходом у вищій професійній школі активно використовується контекстне навчання. Сутність теорії контекстного навчання як концептуальної основи реалізації компетентісного підходу у вищій освіті, полягає у створенні психолого-педагогічних, дидактичних і методичних умов для оволодіння студентом професійною діяльністю через моделювання мовою наук і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання – традиційних і нових – її предметного і соціального змісту. У контекстному навчанні забезпечується динамічний рух діяльності студента від безпосередньо навчальної через квазіпрофесійну і навчально-професійну до реальної професійної діяльності.

Метою контекстного навчання є формування цілісної професійної діяльності майбутнього фахівця, оволодіння компетенціями як здібностями для здійснення її функцій, розв'язання завдань і проблем. При цьому концептуальною передумовою теорії та технології контентного навчання є діяльнісна теорія навчання (діяльнісний підхід) [11, с. 69], який розглядає процес професійної

підготовки як навчання професійній діяльності майбутнього фахівця.

З урахуванням викладеного, з позиції компетентісного, діяльнісного та контекстного підходів у вищій освіті, моніторинг трактується нами як система регулярного спостереження над процесом розвитку (саморозвитку) професійних компетенцій майбутнього фахівця і попередження створення бар'єрів реалізації цього процесу у ВНЗ. Під час державної атестації відбувається встановлення рівня досягнення випускником результатів навчання за освітньою програмою певного рівня, описаних у термінах компетенцій, і їх співставлення з державними освітніми стандартами.

Специфіка моніторингу якості результатів професійної діяльності фахівців полягає в їх виявленні через ефективну та/або успішну дію в залежності від контексту дій, організаційних чинників і чинників середовища. Отже, середовищний підхід є цілісною педагогічною теорією і технологією та основою стратегії опосередкованого управління процесами розвитку і формування особистості людини [12].

В рамках нової парадигми освіти змінюється й характер взаємодії учасників освітнього процесу, він стає двостороннім суб'єкт-суб'єктивним. Отже, з позицій рівноправної взаємодії учасників освітнього процесу моніторинг якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні ми розуміємо як постійний збір інформації про характер міжособистісної взаємодії суб'єктів, задоволеність процесом реалізації підготовки усіх його учасників, в першу чергу студентів.

Водночас комерціалізація вищої освіти спонукає ВНЗ до сприйняття студентів як споживачів на ринку освітніх послуг, які мають усвідомлені різноманітні освітні потреби і інтереси, своє розуміння перспектив працевлаштування і вимагають задоволення цих потреб та інтересів.

Відтак, ми усвідомлюємо необхідність досліджень нової моделі взаємодії викладачів і студентів, можливих шляхів її організації на засадах їх демократичного спілкування, перетворення студентів на активних суб'єктів, які мають чітко окреслений широкий обсяг реальних академічних прав і свобод, можливості реальної участі у визначенні форм, змісту і методів навчання, мають голос в обговоренні проблем викладання тощо.

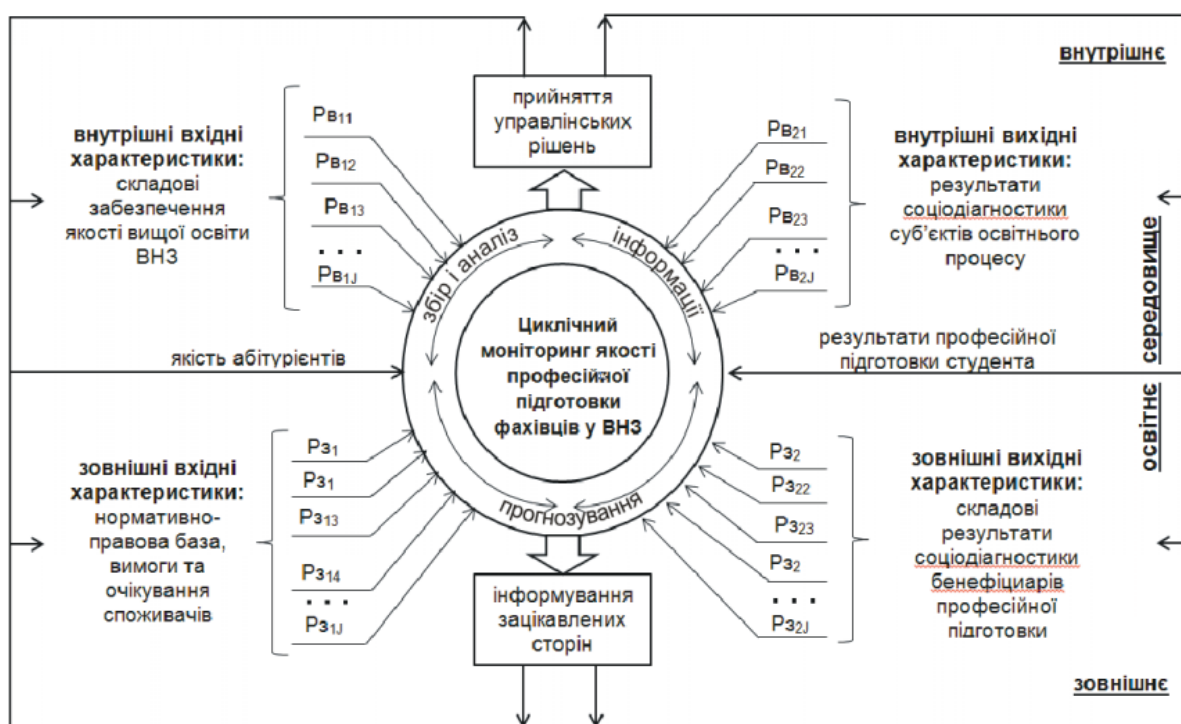
З огляду на це, основним резервом теорії педагогічного менеджменту для системи управління на інституційному рівні є інтенсивна психологізація процесу управління, перехід від вертикальної командно-адміністративної системи управління до горизонтальної професійної системи

співпраці, яка враховує особистісно орієнтований підхід до діяльності фахівців, розширення можливості розвитку внутрішньої організаційної культури та розуміння моніторингу в межах цієї системи управління як психотехнології відстеження. Отже, гуманістична спрямованість, на нашу думку, є однією з основних вимог до моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні.

Ми переконані, що новий напрямок розроблення методології моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі та його реалізації у ВНЗ може бути ефективним лише за умов комплексної автоматизації усіх управлінських процесів навчального закладу, у тому числі й моніторингу, на базі використання сучасних

інформаційно-комп'ютерних технологій. Таким чином, на практичному рівні моніторинг визначається як комплексна автоматизована система спостереження стану і змін, оцінювання і прогнозування щодо якості професійної підготовки інженерів швейної галузі (як результату, як процесу, як умов – педагогічної системи, її актуальних внутрішніх та зовнішніх зв'язків), орієнтована на інформаційне забезпечення управління ВНЗ.

Як результат узагальнення теоретичних засад нами розроблена концептуальна схема комплексного моніторингу якості професійної підготовки фахівців на інституційному рівні, в основу якої покладена структура моніторингу та модель функціонування (рис. 1).



Примітка: P_{zj} – зовнішній показник якості професійної підготовки ij -ий;
 P_{vj} – внутрішній показник якості професійної підготовки ij -ий.

Рис. 1. Концептуальна схема комплексного моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у ВНЗ.

Структурними компонентами концептуальної схеми є вхідні параметри, орган управління, об'єкт управління, вихідні дані. Отже вхідними параметрами виступають: якість абітурієнта, що визначається рівнем базових знань та характеристикою його здатності до продовження навчання у ВНЗ (загальної навчальної компетентності); зовнішні (P_z) і внутрішні (P_v) контенти освітнього середовища; а вихідними – кінцеві результати навчання студента, описані у термінах компетентцій.

Об'єктами моніторингу виступають параметри і критерії якості професійної підготовки фахівців, які оцінюють суб'єкти навчального про-

цесу і бенефіціари професійної підготовки. Орган управління виконує функції збору, аналізу, обробки, зберігання та поширення інформації, і його діяльність носить циклічний характер. Через функцію обслуговування процесів підготовки та прийняття рішень розкривається управлінська сутність моніторингу, оскільки лише при наявності необхідної інформації, що відповідає вимогам повноти, достовірності і своєчасності, можна ефективно здійснювати планування, організацію виконання, контроль і регулювання основного та допоміжних процесів у навчальному закладі. Відтак, моніторинг виступає інтеграційною ланкою освітньої системи на інституцій-

ному рівні, оскільки об'єднує усі організаційно-управлінські рівні ВНЗ.

Запропонована концептуальна схема комплексного моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ має такі особливостями:

- відкритість системи моніторингу, в межах якої можна комбінувати різні характеристики та за необхідності вводити нові, зокрема, для реалізації різних моделей якості вищої освіти у ВНЗ та/або його участі у різноманітних конкурсах якості тощо;
- комплексний характер моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців є компонентою внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти ВНЗ;
- прийняття управлінських рішень на основі результатів моніторингу;
- постійне інформування ВНЗ усіх зацікавлених сторін щодо якості професійної підготовки фахівців;
- необхідність розроблення в межах одного ВНЗ для різних напрямів підготовки (спеціальностей) системи індикаторів якості, частина яких має бути інваріантною, однаковою для усіх, а частина – варіативною, враховувати специфіку змісту певної професійної підготовки фахівців.

Висновки. Висвітлені концептуальні засади моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі на інституційному рівні покладені в основу розроблення концептуальної схеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>.
2. Концепція створення та функціонування Націона-

льної системи моніторингу якості освіти України (за структурою Кабінету Міністрів України), 2013 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу : itzo.gov.ua/.../130320-ENQAS_Ukraine_za_st.

3. Соколова И. И. Актуальные проблемы разработки мониторинга качества педагогического образования / И. И. Соколова, Л. С. Илюшин, О. Б. Даутова // Человек и образование. – 2011. – № 4(29). – С. 15–19.
4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 року № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
5. Новиков А. М. Как оценивать качество образования? [Електронний ресурс] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Режим доступу : www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm.
6. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования : лекция-доклад / Н. А. Селезнева. – М. : Исслед. центр проблем кач-ва подг-ки спец-стов, 2002. – 95 с.
7. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area Bucharest Communiqué. FINAL VERSION, Bucharest, 26–27 April 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%282%29.pdf>.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 495 с.
10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
11. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном формате. (Компетентностный подход как новая образовательная парадигма) / А. А. Вербицкий // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2011. – № 4(6). – С. 67–73.
12. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – М. ; Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской акад. гос. службы, 2002. – 157 с.

УДК 378.147:811.111

Муштафаева Э.

СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РАЗГОВОРНОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ

Аннотация. В данной статье представлена авторская структурно-логическая модель обучения устной разговорной английской речи студентов старших курсов с использованием проектной методики. Содержание модели раскрывается через четыре блока (целевой, организационно-процессуальный, деятельностно-творческий, диагностический), подразумевающих единство цели обучения, подходов, принципов и функций, содержания проектной деятельности, форм взаимодействия между ними и диагностики результатов деятельности. Составные компоненты модели тесно взаимосвязаны между собой и направлены на достижение единой цели – овладение студентами старших курсов устной разговорной английской речью.

Ключевые слова: структурно-логическая модель, устная разговорная английская речь, эффективность обучения, студенты старших курсов, проектная методика.

Мустафаева Е.

СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ УСНОЇ РОЗМОВНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ СТАРШИХ КУРСІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ

Анотація. У даній статті представлена авторська структурно-логічна модель навчання усної розмовної англійської мови студентів старших курсів з використанням проектною методикою. Зміст моделі і розкривається через чотири блоки (цільовий, організаційно-процесуальний, діяльнісно-творчий, діагностичний), розуміючих єдність цілі навчання, підходів, принципів та функцій, змісту проектній діяльності, форм взаємодії між ними і діагностики результатів діяльності. Складові компоненти моделі тісно взаємопов'язані між собою і спрямовані на досягнення єдиної мети – оволодіння студентами старших курсів усній розмовної англійської мовою.

Ключові слова: структурно-логічна модель, усна розмовна англійська мова, ефективність навчання, студенти старших курсів, проектна методика.

Mustafaeva E.

STRUCTURAL AND LOGICAL MODEL OF TEACHING ORAL CONVERSATIONAL ENGLISH SPEECH TO SENIOR STUDENTS USING PROJECT METHODOLOGY

Summary. The article presents the author's structural and logical model of teaching oral conversational English speech to senior students using the project methodology. The content of the model is revealed through four blocks (target, organizational-procedural, creative, diagnostic), implying the unity of teaching objectives, approaches, principles and functions, the content of the project activity, forms of interaction between them and the diagnostic performance. The components of the model are closely interrelated and are aimed at achieving a common goal – mastering oral conversational English speech by senior students.

Structural and logical model describes the mechanisms and procedures for the practical training of oral conversational English speech to senior students using project methodology, shows an objective-oriented organization of the teaching process. As a result, new possibilities open up in enhancing the knowledge of the material being studied, enriching social experience, the development of creativity, intellectual and volitional qualities of students, the educational process for students becomes meaningful and interesting.

Particularly important in the project design activity is student-centered approach, which allows them to develop personal qualities such as memory, thinking, and imagination, which are necessary for the students' research. The project work creates positive motivation, not only for self-development, but for self-education as well. The structural and logical model has proved that students can apply theoretical knowledge in practice and conduct research on problem solving in different spheres of their life.

Key words: structural and logical model, oral conversational English speech, teaching efficiency, senior students, the project methodology.

Постановка проблеми. Совершенствование процесса изучения иностранных языков в высшей школе создает ситуацию, в которой педагогам предоставлены право и возможность самостоятельного выбора моделей построения курсов обучения языкам, учебных пособий и других обучающих средств, что вызывает необходимость изменения подходов к обучению в целом и обуславливает поиск новой стратегии обучения иностранным языкам. В этой ситуации необходимо решение ряда методических проблем, которые стимулировали бы процесс изучения языков, способствовали лучшему усвоению материала и формированию прочных базовых знаний.

Необходимость формирования психолого-педагогических и лингвистических предпосылок при обучении иностранному языку, использова-

ния различных механизмов оформления речевого высказывания в обучении говорению на иностранном языке демонстрируют наличие разногласий в теории и практике осмысленности педагогами необходимости использования новых технологий в процессе преподавания иностранного языка. В связи с этим особую актуальность приобретают лингвометодические исследования, которые ориентированы на поиск путей повышения эффективности обучения иностранным языкам, пересмотр и обновление всей лингвометодической системы языковой подготовки будущих специалистов.

Одним из путей решения проблемы является подход, в котором необходимо моделирование новых, чаще всего интегрированных систем обучения на основе принципиально новых открытий

и находок в лингводидактике [1].

В соответствии с этим появляется необходимость создания более эффективной системы обучения устной разговорной английской речи студентов старших курсов. Интеграция же лингвометодической системы языковой подготовки с основами проектирования для студентов старших курсов чрезвычайно актуальна, поскольку открывает новые возможности в активизации процессов познания, обогащения коммуникативного опыта, развития самостоятельности, интеллектуальных качеств.

Использование проектной методики при изучении иностранного языка как новой педагогической технологии отвечает необходимости создания более эффективной системы обучения устной разговорной английской речи студентов старших курсов.

Анализ основных исследований украинских, российских и зарубежных ученых показывает различные фундаментальные теоретико-практические аспекты научной проблемы использования проектной методики при обучении иностранным языкам.

Историю развития и сущность проектной методики как новой педагогической технологии изучали Дж. Дьюи, Л. Жутикова, В. Загвязинский, Я. Колкер, В. Кукушин, А. Нехорошева, Т. Сахарова, Л. Тархан, С. Тесленко.

Психолого-педагогические и лингвистические факторы формирования разговорной речи у студентов при обучении иностранному языку нашли отражение в трудах Л. Аристовой, А. Берман, Н. Горловой, Ю. Даутовой, Н. Жинкина, А. Кордоновой, Ж. Перепелкиной, Ф. Рабиновича, Г. Роговой, Е. Солововой, А. Тарнопольского.

Определению основных характеристик проектной методики, описанию последовательности реализации проектов в процессе обучения иностранному языку посвящены труды зарубежных исследователей W. Kilpatrick, S. Haines, G. Carter, H. Thomas, S. Estaire, D. Fried-Booth [2].

Проблему реализации проектной методики обучения иностранным языкам в учебных заведениях разных типов рассматривали И. Зимняя и Т. Сахарова [3].

В исследованиях В. Копыловой, О. Моисеевой, И. Соловьевой предложены комплексы упражнений по обучению отдельным видам речевой деятельности на основе проектов и описаны методические модели обучения [4–6]. Эти и многие другие исследования, посвященные решению проблемы иноязычного обучения, конкретизировали способы приобретения знаний по иностранному языку.

Цель статьи – раскрыть сущность структурно-логической модели обучения устной раз-

говорной английской речи студентов старших курсов с использованием проектной методики как идеального образа организации учебного процесса.

Изложение основного материала. Проектная деятельность студентов старших курсов выступает как важный компонент системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный способ организации образовательных процессов, создает позитивную мотивацию не только для самообразования, но и для самовоспитания, а через активные способы действий (планирование, прогнозирование, анализ) направляет на реализацию личностно-ориентированного подхода в обучении устному разговорному иностранному языку. Обобщенный анализ ответов на вопросы анкеты студентов старших курсов позволяет подтвердить тот факт, что у них есть весомые причины обучаться разговорному английскому языку, т. к. возникают проблемы при использовании устной разговорной английской речи в практической деятельности.

Проанализированные научные подходы и принципы обучения с использованием проектной методики позволили теоретически разработать структурно-логическую модель обучения устной разговорной английской речи студентов старших курсов, сформулировать её содержание, охарактеризовать компоненты, разработать критерии, уровни обученности.

Структурно-логическая модель обучения устной разговорной английской речи студентов старших курсов в системе целостного педагогического процесса основывается на аналогичных моделях реализации технологии проектной деятельности, которые апробированы в отечественных и зарубежных исследованиях. Под структурно-логической моделью устной разговорной английской речи мы подразумеваем единство обучения, содержания, форм, принципов и подходов, взаимодействия между ними, которые в совокупности позволяют достичь поставленных целей и решить намеченные задачи.

Основным мотивом, послужившим стимулом для разработки такой структурно-логической модели, явилась готовность студентов старших курсов к применению метода проектов при обучении устной разговорной английской речи и их позитивная мотивация. Уровень готовности определялся нами в ходе констатирующего эксперимента. Анализ ответов показал, что 79% респондентов не слышали о проектной методике изучения английского языка, которая расширяет рамки учебного процесса и усиливает его практическую направленность. При этом 83% респондентов заявили, что они готовы к изучению

устной разговорной английской речи с использованием проектной методики.

Разработанная нами структурно-логическая модель обучения устной разговорной английской речи студентов старших курсов с использо-

ванием проектной методики состоит из четырех блоков: целевого, организационно-процессуального, деятельностно-творческого и диагностического (рис. 1).

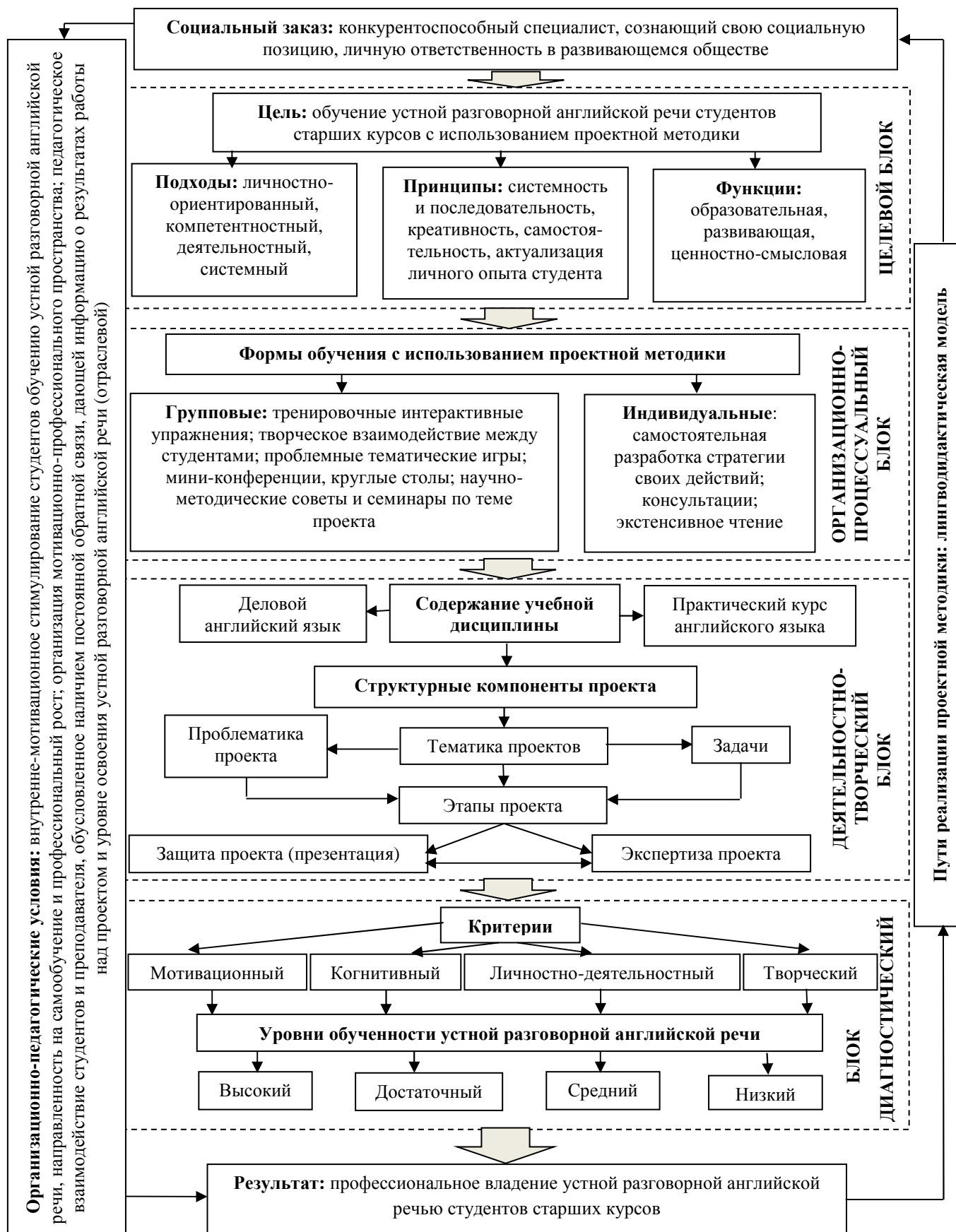


Рис. 1. Структурно-логическая модель обучения устной разговорной английской речи студентов старших курсов.

Целевой блок включает в себя подходы (лично-ориентированный, компетентностный, деятельностный, системный), принципы (системность и последовательность, креативность, самостоятельность, актуализация) и функции (образовательная, развивающая, ценностно-смысловая) устной разговорной английской речи у студентов старших курсов в процессе обучения.

Организационно-процессуальный блок интегрирует разнообразные формы обучения с использованием проектной методики: групповые (научно-методические советы и семинары по теме проекта; тренировочные интерактивные упражнения; творческое взаимодействие между студентами; проблемные тематические игры; мини-конференции, круглые столы) и индивидуальные (самостоятельная разработка стратегии своих действий, консультации, чтение). Все эти формы могут активно использоваться студентами старших курсов на этапе поиска и обработки информации, необходимой для осуществления того или иного проекта, а также способствуют формированию лексических навыков говорения на иностранном языке.

Деятельностно-творческий блок охватывает содержание учебной дисциплины, структурные компоненты проекта, тематику и этапы проектов, позволяющих в процессе обучения устной разговорной английской речи увеличить лексическое отраслевое наполнение иностранного языка.

Содержание учебной дисциплины отражает тематику проекта, разработка которой включает поиск реальной ситуации или проблемы и поиск оптимальных средств и способов ее решения. Структурными компонентами проекта являются когнитивная проблематика проекта, мотивационно-ценностные методы и задачи исследования, рефлексивно-аналитическая экспертиза проекта и защита, направленные на применение теоретических знаний на практике, на активную исследовательскую деятельность по решению проблем, связанных с темой проекта.

Диагностический блок структурно-логической модели базируется на тех новых задачах, которые стоят перед системой образования, требуют изменений в уровне владения иностранными языками, а также в определении новых подходов в организации и использовании адекватных форм и видов контроля.

Понимая под определением критерия объективный признак, с помощью которого осуществляется определение реального положения, отображения существенных характеристик и доста-

точности для обозначения обученности устной разговорной английской речи студентов старших курсов, мы выделили следующие критерии: мотивационный, когнитивный, лично-деятельностный, творческий.

При оценке уровня владения устной разговорной английской речью студентов старших курсов рекомендуется воспользоваться показателями уровня владения устной разговорной английской речью; беглости речи; использования большого количества лексических структур, выражений, идиом, поговорок, известных фраз, изречений и т. д.; грамматически правильного построения предложений; умения реагировать на проблему или вопрос, и принимать адекватное решение; умения логически излагать свои мысли.

Названные выше ориентиры положены в основу четырех уровней учебных достижений: низкого, среднего, достаточного, высокого и охарактеризованы в соответствии с представленными в структуре компонентами. Каждый из них выражен специфическим комплексом показателей, наличие или отсутствие которых дает основание для определения уровней обученности устной разговорной английской речи студентов старших курсов, по соответствующим к установленным компонентам критериям и показателям.

Отметим, что система критериев в полной мере отражает требования к содержанию, объему и уровню специальной подготовки при работе над проектом. При оценивании уровня сформированности устной разговорной английской речи студентов учтены характеристики качества знаний, которые взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга. Приведенные критерии отражают не только учебные достижения, но и творческие, личностные результаты, умение решать проблемы и быстро реагировать в различных ситуациях.

Для успешной реализации структурно-логической модели обучения устной разговорной английской речи студентов старших курсов с использованием проектной методики выделены организационно-педагогические условия и пути, которые будут содействовать этому процессу, обеспечат повышение качества подготовки будущих специалистов.

Педагогический аспект создания специальных условий в образовательной практике связывает психологическое содержание с факторами и механизмами, обеспечивающими желаемое развитие процессов, явлений, качеств. Педагогический аспект предполагает выявление и создание

обстоятельств, обеспечивающих эффективность воздействий. Понятие «педагогические условия» тесно связано с таким понятием, как «педагогический процесс», поскольку условия проявляются именно в педагогическом процессе и создаются с целью его оптимизации.

Применительно к условиям обучения устной английской разговорной речи с применением проектной методики речь идет об организационно-педагогических условиях, под которыми понимается совокупность объективных обстоятельств педагогического процесса, целенаправленно создаваемых и реализуемых в образовательной среде, и обеспечивающих решение поставленных педагогических задач, комплекс мер, способствующих повышению эффективности данного процесса. Выбор организационно-педагогических условий определяется поставленной целью. Совокупность организационно-педагогических условий, обеспечивающих обучение устной разговорной английской речи студентов старших курсов с использованием проектной методики, определяется сущностным содержанием проекта, особенностями формирования профессионально языковой направленности личности будущего специалиста.

Все вышесказанное позволило определить совокупность организационно-педагогических условий, обеспечивающих качественную подготовку студентов старших курсов обучению устной разговорной английской речи с использованием проектной методики:

- внутренне-мотивационное стимулирование студентов к обучению устной разговорной английской речи, направленность на самообучение и профессиональный рост;
- организацию мотивационно-профессионального пространства;
- педагогическое взаимодействие студентов и преподавателя, обусловленное наличием постоянной обратной связи, дающей информацию о результатах работы над проектом и уровне усвоения устной разговорной английской речи (отраслевой).

Характеризуя в целом представленные условия, отметим, что все они затрагивают лингводидактическую основу обучения устной разговорной английской речи.

Разработанная и предложенная нами структурно-логическая модель обучения устной разговорной английской речи является целостной, все ее составные компоненты тесно взаимосвязаны между собой, и направлены на достижение единой цели.

Выводы. Предложенная нами структурно-логическая модель описывает механизм и процедуру практических положений обучения устной разговорной английской речи студентов старших курсов с использованием проектной методики, показывает целенаправленную организацию процесса обучения. В результате она открывает новые возможности в активизации познания изучаемого материала, обогащения социального опыта, развития креативности, интеллектуальных и волевых качеств студентов, образовательный процесс для студента наполняется смыслом и становится интересным.

Одной из перспективных задач дальнейшего исследования процесса обучения иностранному языку является на основе разработанной структурно-логической модели выявление организационно-методических условий для построения лингводидактической модели обучения устной разговорной английской речи студентов старших курсов с использованием проектной методики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шярнас В. И. Очерки по лингводидактике / В. И. Шярнас. – Вильнюс : Мокслас, 1976. – 212 с.
2. Bruno F. J. Adjustment and Personal Growth: Seven Pathways / F. J. Bruno. – New York : John Wiley & Sons Edition, 1983. – 466 p.
3. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9–15.
4. Копылова В. В. Проектная методика как эффективная технология воспитания учащихся средствами иностранного языка (8–9 классы, англ. яз.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Виктория Викторовна Копылова. – М., 2001. – 204 с.
5. Моисеева М. В. О компьютерных телекоммуникациях / М. В. Моисеева // Информатика и образование. – 1994. – № 4. – С. 31–38.
6. Соловьева И. Ю. Методические основы создания курса «Страноведение Британии» с использованием метода проектов : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / И. Ю. Соловьева. – М., 2000. – 380 с.

УДК 378.147:811.111

Сулейманова В. Р.

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. На основании анализа понятий «компетенция», «компетентность», «контекстный подход», «профессиональная компетентность» предложено определение иноязычной компетентно-

сти будущих инженеров-педагогов. Проанализирован контекстный подход как способ формирования иноязычной компетентности будущих инженеров-педагогов и обоснована необходимость ее формирования посредством данного подхода. Обозначены перспективы дальнейшей разработки контекстного подхода для эффективного формирования иноязычной компетентности будущих инженеров-педагогов.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, иноязычная компетентность, будущий инженер-педагог, контекстный подход.

Сулейманова В. Р.

ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ НА ОСНОВІ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ

Анотація. На підставі аналізу понять «компетенція», «компетентність», «контекстний підхід», «професійна компетентність» запропоновано визначення інішомовної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. Проаналізовано контекстний підхід як спосіб формування інішомовної компетентності майбутніх інженерів-педагогів та обґрунтовано необхідність її формування за допомогою даного підходу. Окреслені перспективи подальшої розробки контекстного підходу для ефективного формування інішомовної компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: компетентність, компетенція, інішомовна компетентність, майбутній інженер-педагог, контекстний підхід.

Suleimanova V. R.

FOREIGN-LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS-TEACHERS BASED ON CONTEXTUAL APPROACH

Summary. Basing on the study of the features of «competence» and «competency», «the contextual approach», «professional competence», the foreign language competence of future engineers-teachers is defined. Contextual approach as a way of forming the foreign language competence of future engineers-teachers is analyzed and the necessity of such competence formation using this approach is proved. The prospects for further development of the contextual approach for the efficient formation of foreign language competence of future engineers-teachers are designated. In accordance with the concept of contextual learning the system of the future engineer-teacher activity is reflected in the model of their training. The subject context of students' activity is designed as a system of problem training situations and tasks close to the professional ones. This ensures the formation of a professional position of future engineers-teachers and harmonious integration of young professionals into the profession.

Key words: competence, competency, foreign language competence, future engineers-teachers, contextual approach.

Постановка проблемы. В эпоху глобализации всех сфер общественной жизни, включая образование, проблема изучения иностранных языков становится чрезвычайно актуальной с точки зрения подготовки конкурентоспособных инженеров-педагогов. Глобализация подразумевает усиление роли личных контактов людей, коммуникации, в том числе межнациональной, которая, несомненно, требует знания иностранного языка. Модернизация образования предполагает изменение, совершенствование всех его компонентов: содержания, структуры, способов оценки знаний и др. Значительное внимание уделяется разработке новых, современных образовательных технологий, в т. ч. для профессиональной подготовки инженеров-педагогов. Актуальны и активно исследуются формирование иноязычной компетентности и применение контекстного подхода в процессе профессионального обучения. Однако нет однозначного опреде-

ления иноязычной компетентности будущего инженера-педагога, а ее формирование на основе контекстного подхода еще недостаточно изучено. В связи с этим возникает необходимость изучить данный подход к организации максимально эффективного образовательного процесса в обучении будущих инженеров-педагогов английскому языку в профессиональном контексте с целью обеспечить адаптацию будущего специалиста к современным рыночным условиям, а также обосновать возможность использования контекстного подхода при обучении будущих инженеров-педагогов иностранному языку.

Анализ основных исследований и публикаций. Большой вклад в определение сущности и содержания понятий «компетентность» и «компетенция» был внесен зарубежными и отечественными авторами В. Беспалько, В. Болотовым, Ю. Варданием, В. Краевским, А. Марковой, Дж. Равеном, Г. Селевко, В. Сериковым, Ю.

Татуром (уточнены понятия в учебно-воспитательном процессе), И. Зимней (раскрыты психологические аспекты понятий), А. Хуторским (определены компетентности в обучении), П. Образцовым (определены особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку), А. Вербицким (разработана концепция контекстного обучения), Л. Тархан (выделены ключевые, базовые и профессиональные компетентности будущих инженеров-педагогов), Э. Зеером, П. Лернером (определены перспективы развития и проблемы инженерно-педагогического образования и подготовки инженерно-педагогических кадров) и др.

Целью данной статьи является уточнение понятия «иноязычная компетентность будущих инженеров-педагогов» и обоснование необходимости ее формирования посредством контекстного подхода.

Изложение основного материала. В настоящее время большое внимание уделяется понятиям компетентности и компетентности в образовании, которые необходимо различать. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что *компетентность* – это способность принимать решения, нести ответственность за их последствия в разных областях деятельности. Компетентность объединяет как физические, так и интеллектуальные качества личности и предусматривает наличие знаний и навыков творческого использования этих знаний. Понятие компетентности характеризует достаточность и адекватность действий, которые основываются на индивидуальном практическом опыте личности.

По мнению В. Ключко и Н. Прадивлянного, компетентность является интегрированной характеристикой качеств личности, которые определяют уровень поведения в процессе выполнения определенной деятельности, поскольку компетентность является ситуативной категорией, которая выражается в готовности к осуществлению деятельности в определенных ситуациях [1, с. 12]. По определению Л. Тархан, *компетентность* – это мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых задач и решаемых проблем и включает помимо сугубо профессиональных знаний и умений, такие качества как инициатива, сотрудничество, способность работать в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию [2, с. 158].

Общеввропейские Рекомендации по языковому образованию определяют *компетенции* как сумму знаний, умений и характерных особенно-

стей, которые позволяют личности выполнять определенные действия. В изучении иностранного языка различают общие компетенции – такие, которые не являются специфическими для речи, но такие, которые необходимы для любого вида деятельности, в том числе и речевой; и коммуникативные языковые компетенции – такие, которые обеспечивают субъекту возможность действовать, выполнять профессионально направленную деятельность, применяя специальные лингвистические средства [3, с. 13].

С точки зрения С. Николаевой, в компонентный состав иноязычной коммуникативной деятельности входит целый ряд компетенций: *лингвистическая* (знание системы языка и правил ее функционирования в иноязычной коммуникации), *лингвострановедческая* (знание об основных особенностях социокультурного развития страны, язык которой изучается, и умение осуществлять свое речевое поведение соответственно этим особенностям), *коммуникативная* (предусматривает способность воспринимать иноязычные сообщения согласно поставленной цели, а также порождать соответствующие сообщения в зависимости от коммуникативной ситуации), *учебно-познавательная* (предусматривает овладение технологией изучения иностранного языка, формирование способов самостоятельного овладения знаниями и развития иноязычных коммуникативно-ориентированных навыков и умений) и *лингвометодическая* (овладение языком на адаптивном уровне, который определяется конкретной ситуацией общения) [4].

Пользуясь иностранным языком в контексте определенной профессии, специалист использует общие и коммуникативные речевые компетенции. Общие компетенции будущих инженеров-педагогов со знанием иностранного языка в профессиональном контексте состоят из их знаний, умений и жизненного опыта, а также из их умения учиться.

Как подчеркивает А. Хуторской, компетенция – заранее заданное требование (норма) к образовательной подготовке человека, а компетентность – уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере [5].

Вслед за А. Марковой, которая считает, что понятие «компетентность» близко примыкает к профессионализму, будем рассматривать компетентность в русле «профессиональной компетентности» специалиста [6]. Профессиональная компетентность подразумевает помимо технологической подготовки (профессиональные компетенции) целый ряд других компонентов, имею-

щих в основном внепрофессиональный, или надпрофессиональный, характер, но в то же время необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту (ключевые компетенции) [7, с. 23].

Основываясь на вышеизложенном, мы сформулировали, что *иноязычная компетентность будущего инженера-педагога* – это мера соответствия иноязычных знаний, умений и опыта (уровня владения иностранным языком) будущего инженера-педагога реальному уровню сложности выполняемых теоретических, практических, профессиональных, технических, производственных и др. задач и решаемых проблем, определяющая его способность и готовность успешно выполнять профессиональные функции, применяя имеющиеся знания на практике, и включающая способность будущего инженера-педагога организовывать свою иноязычную деятельность адекватно профессиональным ситуациям (по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям и т. д.). Мы рассматриваем ее как относительно самостоятельный результат его профессиональной подготовки, что означает профессиональное владение иностранным языком, которое является необходимым для осуществления конкретного рода профессиональной деятельности.

Опираясь на исследования П. Образцова [8], мы считаем, что иноязычная компетентность будущих инженеров-педагогов имеет профессиональную направленность и включает в себя накопление и анализ информации в сфере техники, технологий и материалов, формирование профессионального словаря, формирование умений и навыков, необходимых для выполнения профессиональных функций (когнитивный компонент); осознание необходимости владения иностранным языком для профессиональной деятельности (мотивационный компонент); адекватную самооценку значимости своего участия в совместной деятельности, коррекции собственного поведения, в возможности влияния на мнения других (рефлексивный компонент). Таким образом, профессионально-направленное обучение по иностранному языку является целесообразным и методически оправданным. В связи с этим особую актуальность приобретает контекстный подход к обучению иностранному языку будущих инженеров-педагогов, который предусматривает формирование у студентов иноязычной компетентности в конкретной профессиональной сфере и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, т. е. обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или

специальности.

Концепция контекстного обучения была разработана А. Вербицким на основе анализа противоречий традиционной системы, основная цель которой – обеспечить студентов знаниями, поскольку традиционный подход, основанный на искусственной знаковой системе, характеризующей теоретическую базу профессии, правила и алгоритмы, не обеспечивает полноценной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности [9]. В связи с этим требуется разрабатывать новые технологии перехода от учебной деятельности к труду, что связано, как справедливо замечает А. Вербицкий, с определенными трудностями:

- противоречием между «абстрактным характером учебной деятельности и реальным предметом предстоящей профессиональной деятельности»;
- несоответствием между разведением знаний по различным учебным предметам и необходимостью их объединения в профессиональном труде;
- противоречием между индивидуальным, личным характером учебной работы и общественным коллективным характером труда;
- различием между исполнительской позицией студента и активной позицией специалиста [9, с. 33].

Рассматриваемые противоречия могут быть успешно решены с точки зрения контекстного обучения. *Контекстное обучение* – это обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Сущность контекстного обучения состоит в следующем: «организация активности студентов в соответствии с закономерностями перехода от учебных текстов, знаковых систем как материальных носителей прошлого опыта к профессиональной деятельности...» [9, с. 34].

По определению А. Щукина, *контекстное обучение иностранному языку* – это обучение, при котором занятия по языку ориентированы на конкретный вид речевой деятельности или сферу общения (бытовую, профессиональную и пр.) [10, с. 124]. Идея контекстного обучения имеет целый ряд достоинств для профессиональной подготовки специалистов любого профиля. Однако подготовка будущих инженеров-педагогов предполагает уточнения и изменения в разработке технологии использования контекстного подхода. Это определяется спецификой обучения будущих инженеров-педагогов. Специфика состоит прежде всего в том, что, осуществляя

учебную деятельность, студенты готовятся к профессиональной, основное содержание которой – организация учебной деятельности других студентов в аналогичных формах. Как любому специалисту, работающему в сфере образования, будущим инженерам-педагогам придётся регулярно проходить курсы повышения квалификации, постоянно самосовершенствоваться через поиск информации в глобальной сети Интернет, обмен опытом с зарубежными коллегами. При воплощении идей контекстного обучения для формирования иноязычной компетентности будущих инженеров-педагогов необходимо учитывать эти особенности.

Построение процесса обучения иностранному языку на базе контекстного подхода позволит в большей степени приблизить процесс обучения к методам, формам и принципам профессиональной деятельности, осуществить переход от учебной деятельности к профессиональной постепенно и естественно. При этом произойдёт постепенное изменение всех компонентов деятельности: потребностей, мотивов, цели, операционного компонента и т. д. [9, с. 35].

Особая роль в контекстном обучении принадлежит понятию «профессиональный контекст» – совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для определённой сферы профессионального труда. Выделяют следующие виды профессионального контекста: *социальный*, включающий в себя ценностно-ориентационный и личностный контекст; *предметный*, объединяющий производственно-технологический, организационно-управленческий, должностной и учрежденческий контекст.

Условия реальной профессиональной деятельности, сведенные к учебным текстам, формулам, правилам и др., должны проявиться в формах деятельности преподавателя и студентов и в результате этого усвоены. При этом адекватной формой организации деятельности студентов является не какая-то одна форма, а совокупность форм (традиционных и нетрадиционных). В контекстном обучении реализуются принципы единства содержания и формы, теории и практики, последовательности (применительно к процессу моделирования профессиональной деятельности).

По мнению А. Вербицкого, необходимо определить контекст будущей профессиональной деятельности, разделив его на более мелкие составляющие, для каждого компонента подобрать содержание учебного материала, определить те виды учебной работы, которые позволят усвоить этот материал в условиях квази-

профессионального обучения с учётом следующих требований: *семиотических* – к организации знаковой информации; *психолого-дидактических*, способствующих более лёгкому усвоению учебного материала; *научных* требований – в учебной дисциплине должен отражаться научный фундамент; *требования со стороны профессиональной деятельности*, создающие содержательный контекст деятельности [9, с. 35].

Как подчеркивает С. Бакс, контекстный подход должен быть центральной парадигмой в преподавании языка как части профессиональной подготовки специалиста. Многие аспекты контекста так же важны, как метод обучения. Контекст и контекстуальные факторы признаны важнейшими для изучения языка, но ими пренебрегают, несмотря на то, что они являются приоритетными для многих преподавателей, которые, естественно, должны принимать во внимание контекст, в котором они обучают. Методологию необходимо адаптировать с учетом конкретных контекстуальных обстоятельств. Контекст должен быть учтен, прежде чем будут приняты какие-либо методологические или языковые решения. Мы находимся в процессе изменения приоритета в преподавании языка в сторону опоры на контекст, и это важный шаг к более эффективному преподаванию иностранного языка [11].

Модернизация системы упражнений для формирования профессиональной англоязычной компетентности будущих инженеров-педагогов на основе контекстного подхода означает, что все упражнения должны быть тематически профессионально ориентированы, т. е. нацелены на осуществление квази-профессиональных задач. Существуют неограниченные возможности для создания бесконечного количества задач, квази-профессиональных ситуаций, развития творческих способов мышления.

Формирование профессионально значимых компетентностей происходит во время активной деятельности участников процесса обучения в рамках соответствующей профессиональной сферы. Контекстный подход связывает все компоненты содержания обучения воедино, объясняя целесообразность формирования навыков, и способствует приобретению реального профессионального опыта. Сложная информация поступает и хорошо понятна студентам через профессиональный и реальный жизненный контекст, что приводит к внутренней мотивации.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Эффективное формирование профессиональной иноязычной компетентности будущих инженеров-педагогов в современных

условиях является одним из важнейших критериев профессионализма специалиста. Иностранный язык может использоваться как средство получения новой профессионально значимой информации, систематического пополнения профессиональных знаний и осуществления профессионального общения, что делает необходимым формирование иноязычной профессиональной компетентности у студентов инженерно-педагогического вуза основываясь на контекстном подходе. Нами предложено определение иноязычной компетентности будущих инженеров-педагогов и обоснована необходимость и целесообразность ее формирования посредством контекстного подхода.

Контекстный подход представляет особый интерес в формировании иноязычной компетентности будущих инженеров-педагогов в современных условиях, поскольку может объединить теоретическую и практическую готовность к труду, обеспечить постоянное обновление знаний, понимание задач деятельности и умение их решать, стремление к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, позволяет максимально приблизить содержание и процесс учебной деятельности студентов к их будущей профессии и обеспечить успех вхождения в специальность.

Перспективой дальнейших исследований является раскрытие теоретических и прикладных возможностей использования контекстного подхода для поиска эффективных путей формирования иноязычной компетентности будущих инженеров-педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ключко В. І. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та

економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій : монографія / В. І. Ключко, М. Г. Прадівлянний. – Вінниця : ВНТУ, 2009. – 196 с.

2. Тархан Л. З. Введение в профессию инженера-педагога швейного профиля : учебное пособие / Л. З. Тархан. – Симферополь : Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2006. – 172 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 237 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Ступенева підготовка вчителя/викладача іноземної мови в університеті: Вихідні положення / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1999. – № 2. – С. 3–8.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
7. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2002. – 320 с.
8. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.
9. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.
10. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2008. – 746 с.
11. Vah S. The end of CLT: a context approach to language teaching [Электронный ресурс] / Stephen Vah. – 2003. – Режим доступа : <http://eltj.oxfordjournals.org/content/57/3/278.abstract>.

УДК 378:001.891

Тархан Л. З.

НАУЧНАЯ ШКОЛА И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье освещается опыт работы научной школы по актуальным проблемам профессионального образования, основным принципом которой является единство профессиональной ориентации совместной деятельности кафедры и направлений исследований школы, объединяющей в себе две социально-научные формы организации: исследовательскую и образовательную деятельности преподавателей на послевузовском этапе. Выделены цели и задачи научной школы, концептуальные основы и организационно-методические механизмы совершенствования деятельности. Обозначена роль лидера научной школы в решении задач обеспечения развития научного потенциала педагогического коллектива, научно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: научная школа, профессиональное образование, исследовательская деятельность, лидер, научно-педагогическая деятельность.

Тархан Л. З.

НАУКОВА ШКОЛА І АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті освітлюється досвід роботи наукової школи про актуальні проблеми професійної освіти, основним принципом якої є єдність професійної орієнтації спільної діяльності кафедри і напрямів досліджень школи, об'єднуючої в собі дві соціально-наукові форми організації: дослідницьку і освітню діяльність викладачів на після вузівському етапі. Виділені цілі і завдання наукової школи, концептуальні основи і організаційно-методичні механізми вдосконалення діяльності. Позначена роль лідера наукової школи у вирішенні завдань забезпечення розвитку наукового потенціалу педагогічного колективу, науково-педагогічній діяльності, професійно-особистісного розвитку викладачів, формування професійної самосвідомості і творчості.

Ключові слова: наукова школа, професійна освіта, дослідницька діяльність, лідер, науково-педагогічна діяльність.

Tarkhan L. Z.

SCIENTIFIC SCHOOL AND TOPICAL ISSUES OF THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Summary. The article lights up the experience of scientific schools on the issues of professional education, basic principle of which is the unity of professional orientation of joint activity of the department and the directions of researches of schools, uniting two socially-scientific forms of organization of research and educational activity of teachers on the post-graduate stage. Aims and tasks of a scientific school, conceptual bases and organizationally-methodical mechanisms of perfection of activity are selected.

Researches among major directions of estimation of quality of pedagogical labour in modern pedagogical literature are selected; high scientific level of teachers who must be able to teach the students according to the requirements of scientific search, to have solid scientific research and reviews of scientists on the works published by a teacher are revealed. The combination of pedagogical and scientific, research activity is most specific for the higher school teachers. The subjects of researches, defended as dissertations, scientific problems on which the searches are held and the prospect of researches conducted in professional education are presented.

The role of a leader of a scientific school is marked in solving the topical tasks of providing of professional personality development of teachers, increasing their psychological and pedagogical competence, forming professional consciousness, developing creative and scientific potential of pedagogical staff, mastering the bases of scientific-pedagogical activity.

Key words: scientific school, professional education, research activity, leader, scientific-pedagogical activity, creative, professional consciousness.

Постановка проблеми. В общей структуре педагогического процесса в высшей школе главной, ключевой фигурой является преподаватель. Именно ему принадлежит стратегическая роль в обеспечении личностного развития студента в ходе его профессиональной подготовки. Основное содержание профессиональной деятельности преподавателя включает в себя выполнение целостной совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных функций – обучающей, воспитывающей, организующей и исследовательской, которые должны восприниматься в их единстве, хотя в действительности у многих преподавателей одни функции могут довлеть над другими.

Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы существенно отличается от деятельности школьного учителя. Основное отличие обусловлено уже самими целями системы высшего образования, состоящими, прежде все-

го, в обеспечении высокой профессиональной подготовки студентов и их личностном развитии как будущих высококвалифицированных специалистов в самостоятельно избранной ими области. Именно исходя из этого сам преподаватель также должен быть отличным специалистом в соответствующей сфере науки или техники. Среди важнейших направлений оценки качества педагогического труда в современной педагогической литературе исследователи выделяют, прежде всего, высокий научный уровень педагогов, которые должны уметь привить студентам потребность в научном поиске, иметь солидные научные исследования и отзывы ученых на опубликованные педагогами работы.

Для решения актуальных задач обеспечения профессионально-личностного развития педагогов, повышения их психолого-педагогической компетентности, формирования профессионального самосознания, развития творческого и

научного потенциала педагогического коллектива, освоения основ научно-педагогической деятельности возникают (создаются) научные школы, которые являются высшей формой самопроизвольного самодостаточного творческого объединения. Это истинный, абсолютно неформальный союз исследователей.

Анализ исследований и публикаций. Основываясь на собственном опыте, не будучи науковедом, Д. Д. Зербино написал две книги – «Научная школа как феномен» [1] и «Наукова школа: лідер і учні» [2], в которых освещает суть своей концепции научной школы и практику ее деятельности, советует, делиться размышлениями.

Понятие «научная школа», как утверждает О. Ю. Грезнева, употребляют «применительно к относительно небольшому научному коллективу, объединённому не столько организационными рамками, не только конкретной тематикой, но и общей системой взглядов, идей, интересов, традиций – сохраняющейся, передающейся и развивающейся при смене научных поколений» [3, с. 6]. В этом понимании научные школы представляют собой хорошо известное в научном мире, в том числе в педагогике, явление.

Целью статьи является обозначение деятельности молодой научной школы, состоявшейся в процессе исследований актуальных вопросов теории и методики профессионального образования в Крымском инженерно-педагогическом университете.

Изложение основного материала. В зависимости от преобладающей направленности на выполнение той или иной функции всех вузовских преподавателей можно условно разделить на три основных группы:

- 1) преподаватели с преобладающей педагогической направленностью своей профессиональной деятельности;
- 2) преподаватели с заметным преобладанием научно-исследовательской направленности их профессиональной деятельности;
- 3) преподаватели с примерно одинаковой возможностью как педагогической, так и исследовательской направленности.

Наиболее специфичным для преподавателя высшей школы является сочетание педагогической и научной, исследовательской деятельности. Именно научные исследования позволяют ему постоянно поддерживать высокий уровень своей профессиональной компетенции в той сфере, к которой относится преподаваемая им дисциплина. По результатам своей научно-исследовательской деятельности он может подготовить и защитить кандидатскую, а затем и докторскую диссертации, получает возможность

публиковать научные статьи и монографии. Если же педагогическая деятельность преподавателя не подкреплена активной научной работой, достаточно быстро угасает и его профессиональное педагогическое мастерство.

Многие из тех, кто всерьез заботится о непрерывном повышении профессиональной компетенции и стремится к самосовершенствованию, активно занимаются исследовательской деятельностью, поддерживают деловые контакты с профильными предприятиями, постоянно работают с научно-технической информацией, читают новейшую литературу, журнальные статьи, посещают отраслевые выставки, участвуют в работе научных конференций. Они обычно регулярно публикуют статьи и монографии, учебники и учебные пособия, докладывают на различных собраниях о своих достижениях.

Тесная связь направлений исследований научной школы с образовательно-профессиональной программой (ОПП) и образовательно-квалификационной характеристикой (ОКХ) подготовки бакалавра и магистра на выпускающей кафедре – это основной принцип единства профессиональной ориентации совместной деятельности кафедры и ее научной школы. Иными словами, содержание обучения, приобретаемые выпускниками знания, умения и навыки должны отвечать содержанию научных исследований и достигаемым результатам [4, с. 417].

Научная школа – творческое, научное объединение стремящихся совершенствовать и расширять свои знания в области педагогической науки, преподаваемой учебной дисциплины, развивать свой интеллект и профессиональное самосознание, приобретать умения и навыки исследовательской деятельности под руководством ведущего ученого. Первое условие ее возникновения – наличие крупной личности, истинного ученого-экстраверта. Научная школа – это содружество людей, сформировавшееся под эгидой личности – ученого-лидера, имеющего идеи, темы для разработки. Нет лидера – нет школы. Однако научная школа не может сформироваться даже при наличии крупного ученого, если он индивидуалист, интраверт. Это может быть способный, даже гениальный одиночка-творец, но не обладающий талантом исследователя-учителя. Интересы интраверта сосредоточены на своих собственных исследованиях. Экстраверт создает школу [5].

Как правило, школа растет медленно, «созревая» постепенно – если есть способные ученики, актуальный объект исследований и материальные возможности. Родиться внезапно она не может [5].

Лучшие школы те, где последователи лидера занимаются активной исследовательской работой в актуальных направлениях и объединены идеями, методиками, научными традициями, расширяющимся сотрудничеством, поиском новых фактов. Они обладают самостоятельностью в выборе форм организации своей деятельности, как через аспирантуру, так и в системе соискательства.

Научная школа педагогов объединяет в себе две социально-научные формы организации: исследовательскую и образовательную деятельности преподавателей на послевузовском этапе, обеспечивая им постепенное и целенаправленное «вхождение в науку» посредством реализации двух основных функций – образовательной и исследовательской.

Образовательная функция ориентирована на воспроизводство научных кадров через обучение преподавателей основам научной деятельности, расширение их научного кругозора.

Исследовательская функция – ориентирована на совместную исследовательскую деятельность по программе автора школы и под его руководством.

Научная школа кафедры технологии и дизайна швейных изделий осуществляет научно-исследовательскую и экспериментальную работу в естественных условиях профессиональной деятельности ее участников на основе интеграции образовательного процесса с научным исследованием, обязательно планируемыми (проектируемыми), управляемыми и контролируемым.

Содержательно в общей формулировке задача сводится к организации и выполнению коллективом кафедры хорошо спланированной, длительной, трудоемкой и ответственной работы по совершенствованию учебного процесса на основе разумной интеграции творческого, педагогического и научного потенциала кафедры, с учетом современных тенденций развития профессионального образования.

Научные интересы нашей школы заключаются в исследовании теоретико-методологических основ подготовки инженеров-педагогов в новых социально-экономических условиях. Это личностно-профессиональное развитие субъектов образовательного процесса высшей школы; теория и методика профессиональной подготовки в высшей школе; развитие профессионально важных качеств будущих специалистов в условиях вуза и формирование их готовности к профессиональной деятельности; современные педагогические и информационные технологии в профессиональной подготовке в высшей школе.

Создавая научную школу и развивая ее деятельность, мы ставили определенные цели:

- овладение методологией научного познания;
- подготовка научно-педагогических кадров;
- формирование профессиональной готовности к самостоятельной научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности;
- углубленное изучение теоретических и методологических основ психолого-педагогического исследования, педагогических систем, процессов, явлений;
- овладение общенаучными методами системного, функционального и статистического анализа педагогической действительности, расширение научного кругозора;
- реализация совместной исследовательской деятельности по программе автора школы и под его научным руководством.

Сегодня научная школа как научное сообщество решает несколько задач:

- формирование системы научных взглядов преподавателя;
- создание условий повышения уровня профессионального образования педагогов, их научной и педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования;
- удовлетворение потребности преподавателя в повышении своего интеллектуального и культурного уровня, в выстраивании профессионально-личностной перспективы;
- развитие личности преподавателя, способного к самоактуализации в постоянно изменяющихся условиях педагогической действительности и профессиональной деятельности;
- развитие интереса к исследованию педагогической реальности, профессионального самосознания.

Исходя из этого определены основные задачи научной школы нашей кафедры:

- изучение инновационных процессов, происходящих в образовательных учреждениях, научно-методическое обеспечение перевода их в режим экспериментальной работы по развитию образовательного учреждения;
- проведение диагностических исследований состояния образовательно-развивающих процессов и их влияния на формирование самосознания студентов и преподавателей;
- изучение и разработка условий успешной адаптации новых образовательных программ, учебных пособий, технологий, гибких структур личностно-ориентированного образования;
- анализ педагогического опыта преподавателей, изучение динамики их профессионально-личностного роста, процесса развития психолого-педагогической компетентности, становления и диверсификации их профессионального менталитета как фактора развития профессионализма и творчества;

- разработка концепций (концептуальных моделей) и программ научно-исследовательского эксперимента и оказание практической помощи педагогическим работникам – участникам научной школы в разработке и проведении индивидуальных инициативных экспериментально-исследовательских работ;
- разработка исследовательских (мониторинговых) программ, научных гипотез и концепций развития профессионализма педагога, новых педагогических теорий и практик, методов и приемов образовательных техник и технологий, направленных на достижение наивысшего уровня профессионализма и обеспечивающих профессионально-личностный рост преподавателей и студентов.

Каждый преподаватель, вошедший в состав научной школы, осуществляет научно-исследовательскую деятельность по индивидуальной программе, которая является составной частью единой научно-исследовательской программы научной школы. Направления деятельности научной школы кафедры заключаются в организации научной и исследовательской деятельности, организации семинаров, конференций в рамках приоритетной тематики научной школы, осуществлении контактов с представителями академической науки, педагогами-исследователями различных образовательных учреждений, распространении и пропаганде материалов о своей научной и исследовательской деятельности.

Учитывая требования рынка труда к знаниям и умениям выпускников, научная работа преподавателей кафедры осуществляется в тесном сотрудничестве со студентами, ведущими учебными заведениями и научно-исследовательскими институтами.

Содержание работы научной школы педагогов предусматривает отслеживание закономерностей и отдельных показателей профессиональной деятельности преподавателей на протяжении длительного периода, анализ положительных и негативных явлений в развитии профессионализма и творчества преподавателей, возникающих в ходе развития отдельных компонентов целостного педагогического процесса в рамках обязательного следования приоритетной теме научной школы.

Работники кафедры выполняют исследования по комплексной теме «Научное обеспечение формирования и развития профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов» (0111U009853). Кроме того, аспиранты еще ведут исследования по теме «Теоретические и методические основы инновационных педагогических технологий в подготовке специалистов в

высших инженерно-педагогических учебных заведениях» (0114U001582).

В соответствии с перспективным планом научной деятельности кафедры разработаны концептуальные основы и организационно-методические механизмы совершенствования инженерно-педагогической подготовки, в частности:

- собрана и систематизирована информация;
- сформулированы гипотезы и проверена их достоверность;
- конкретизированы методические основы управления инновационным развитием специальности; разработан методический инструментарий планирования инновационных стратегий, учитывающий вероятностный характер и динамичность внешней среды;
- исследованы проблемы организации учебного процесса в условиях кредитно-модульной системы организации учебного процесса и разработаны предложения по их устранению.

Один из критериев успешности научной школы лежит на поверхности – это количество защищенных диссертаций. На сегодняшний день защищено семь кандидатских диссертаций: «Формирование профессионально-практической компетентности в условиях производственной практики», «Преимственность в содержании профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в высшем учебном заведении», «Формирование профессиональной компетентности бакалавра-преподавателя практического обучения в отрасли экономики в высшем учебном заведении», «Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля, в процессе педагогической практики», «Формирование исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов в процессе профессиональной подготовки», «Формирование информационной компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля средствами мультимедийных технологий», «Формирование аналитической компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля в процессе изучения профессионально направленных дисциплин».

Завершена научно-исследовательская работа на тему «Обучение устной разговорной английской речи студентов старших курсов с использованием проектной методики».

В научной школе сегодня выполняются кандидатские диссертации на различные темы, в том числе: «Формирование предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения будущих инженеров-педагогов швейного профиля», «Педагогические условия разви-

тия творческих способностей будущих инженеров-педагогов швейного профиля в процессе изучения цикла художественных дисциплин», «Формирование технологических компетентностей студентов инженерно-педагогического вуза в процессе лабораторных работ», «Педагогические условия использования интерактивного веб-дизайна в организации самостоятельной учебной деятельности будущих инженеров-педагогов».

При кафедре открыта аспирантура по специальности 13.00.04 – теория и методика профессионального образования; с ноября 2013 года начал работать специализированный совет по защите кандидатских диссертаций по этой специальности. Соблюдение последовательности процедуры прохождения диссертации позволило осуществить первую защиту уже в июне 2014 года.

Основными результатами работ научной школы являются научно обоснованные принципы и методы, модели и организационные условия педагогического процесса в высшей школе.

Результаты научных исследований кафедры широко публикуются в материалах международных, всеукраинских, региональных научно-практических конференций, в профессиональных публикациях.

Опубликовано более 200 научных работ, среди которых статьи в ведущих профессиональных изданиях, научных журналах. Стремление к публикации статей в цитируемых научных изданиях повышает требования к проблематике исследований и ответственность в решении ее. Общеизвестно, что индекс цитирования (импакт-фактор) очень важен для любого исследователя. Наличие этого показателя публикаций в ведущих научных изданиях может продемонстрировать результаты деятельности, доказать их значимость, приоритетность.

В рамках научной школы кафедра с 2012 года организует и проводит научно-практическую конференцию студентов, аспирантов и преподавателей «Актуальные вопросы и перспективы профессионального образования», в которой приняли участие ученые, исследователи, преподаватели и студенты вузов Украины, где ведется подготовка по специальности «Профессиональное образование» (Украинская инженерно-педагогическая академия, Луганский национальный педагогический университет имени Тараса Шевченко, Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, Криворожский национальный университет, Винницкий государственный педагогический университет имени М. Коцюбинского, Херсонский государственный университет, Южноукраинский наци-

ональный педагогический университет имени К. Д. Ушинского и др.). По результатам научно-практической конференции издается сборник тезисов и статей.

Освещение практических результатов поисков осуществляется также и в научно-производственном журнале «Инженерно-педагогический вестник: легкая промышленность».

Преподаватели кафедры являются авторами и соавторами коллективной монографии «Теория и практика подготовки инженера-педагога», готовой к печати.

Издано 4 учебных пособия, рекомендованных МОН Украины для высших учебных заведений, которые были востребованы и другими вузами.

Кафедра ответственна за выпуск серии «Педагогические науки» сборника научных статей «Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета», вошедшей в список специализированных научных изданий в Украине.

Практика деятельности в научной школе имеет широкий спектр. Таким образом, при желании в научной школе можно многому научиться и не только овладеть конкретными методиками, освоить научные идеи, но и впитать дух науки, творчества, основы научной этики, полезные традиции.

Не пройдя дорогу, не узнаешь все ее особенности, повороты, ухабы, не получишь истинного наслаждения от поисковой работы. Отсюда возникает еще одно необходимое качество научного лидера – умение не только вдохновлять на поиск, но и спокойно, философски принимать неудачи, более того – ценить ошибки, ибо они многому могут научить.

Выводы. Изложенный опыт работы научной школы выпускающей кафедры, направленный на развитие как каждого в отдельности участника школы, так и в целом научной школы, подтверждает, что ее научный и образовательный потенциал в интегральной совокупности позволяет воспитывать кадры высшей квалификации и повышать качество профессиональной подготовки выпускников специальности.

Все вышесказанное о научной школе при кафедре достигнуто за последние десять лет путем постоянной напряженной работы, с приложением интеллектуальных, физических и душевных сил всех участников, хотя основы закладывались около пятнадцати лет назад.

В перспективе развития научной школы – поиск новых, неожиданных, свежих идей, который при хорошей организации научного процесса может принести научное, профессиональное и творческое удовлетворение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зербино Д. Д. Научная школа как феномен / Д. Д. Зербино. – К. : Наукова думка, 1994. – 135 с.
2. Зербино Д. Наукова школа: лідер і учні / Дмитро Зербино. – К. : Євро світ, 2001. – 200 с.
3. Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О. Ю. Грезнева. – М., 2003. – 69 с.
4. Сироджа И. Б. Научная школа выпускающей кафедры – основа совершенствования профессиональной подготовки выпускников / И. Б. Сироджа // Авиационно-космическая техника и технология. – 2005. – № 7(23). – С. 412–430.
5. Зербино Д. Д. Научная школа как феномен / Д. Д. Зербино // Зеркало недели. Украина. – 2004. – № 15.

УДК 378.14

Чепорова Г. Е.

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОНЦЕПЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье проводится анализ тенденций в развитии компетенций в США и Европе, а также оценка плодотворности концепции компетентности для высшего образования. Показано, что компетенции в настоящее время играют важную роль в академическом образовании во всем мире. Новым в подходах к образованию на основе компетенций является явное использование компетентностных инструментов, например, профилей компетентности, матриц компетенций и оценок компетенций. Внутреннее использование компетенций происходит в процессах подотчетности и аккредитации. Внешнее использование присутствует в согласовании линий и траекторий обучения студентов, определении задач обучения, содержания курса, выборе учебного заведения и оценке достижений студентов.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, высшее образование, технологии обучения.

Чепорова Г. Е.

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ КОНЦЕПЦІЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Анотація. У статті проводиться аналіз тенденцій у розвитку компетенцій в США і Європі, а також оцінка плідності концепції компетентності для вищої освіти. Показано, що компетенції в даний час грають важливу роль в академічній освіті в усьому світі. Новим у підходах до освіти на основі компетенцій є явне використання компетентнісних інструментів, наприклад, профілів компетентності, матриць компетенцій та оцінок компетенцій. Внутрішнє використання компетенцій відбувається в процесах підвітності та акредитації. Зовнішнє використання присутнє в узгодженні ліній і траєкторій навчання студентів, визначенні завдань навчання, змісту курсу, виборі навчального закладу та оцінці досягнень студентів.

Ключові слова: компетенції, компетентність, вища освіта, технології навчання.

Cheporova G. E.

ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF THE CONCEPT OF COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION

Summary. The article analyzes the trends in the development of competencies in the US and Europe, as well as the evaluation of the effectiveness of the concept of competence for higher education. It shows that the competence currently plays an important role in the formation of the academic world. Internal use of competencies takes place in the accountability process and accreditation. External use is present in accordance lines and trajectories of student learning, the definition of learning objectives, course content, choosing an educational institution and evaluation of students' achievements.

A method for producing competence profile begins with the roles and determining the result and, consequently, the competence of these roles. Occupation, for which the student is ready, often consists of multiple roles (for example, research, design and consulting). These roles are described and the subsequent results are formulated: services or products, for example, analytical reports, research tools, test results, articles, presentations and instructions. On this basis, competence shall be designated. Competence can be formulated as a general level, and at a very specific level. Formulating competence in university education should be avoided as excessive generalization and excessive specialization.

Key words: competences, competence, higher education, training technologies.

Постановка проблемы. В семидесятых годах прошлого века наблюдался значительный сдвиг в сторону компетентностного подхода в сфере высшего образования в США [1]. Это бы-

ло следствием применения компетентностной концепции в развитии профессионально-технического образования. В исследовании Департамента образования США (2002) были высоко оценены инициативы на основе компетентности.

В то время было ощущение, что этот сдвиг был тесно связан с бихевиористской философией образования, модуляризацией и мастерством обучения. Компетентность часто была связана с улучшением производительности, и многие профили компетенций были разработаны для определения основных потребностей в профессиональных навыках и в разработке стандартов для целей сертификации и лицензирования. Компетенции стали часто использоваться в корпоративном образовании.

В настоящее время уделяется большое внимание концепции компетенций в ЕС в профессионально-техническом и высшем образовании. В свое время было принято решение создать единое образовательное пространство, которое должно способствовать развитию высшего образования в Европе (Болонский процесс), а также профессионально-технического образования (Копенгагенский процесс). Эти инициативы содействовали достижению лиссабонских целей по созданию экономики знаний на основе Европейской социальной модели при формировании условий устойчивого развития. В высшем образовании происходил процесс согласования, который привел к реализации структуры «бакалавр–магистр» во всех высших учебных заведениях.

Для поддержки этого проекта были разработаны дублинские дескрипторы. Дескрипторы указывали квалификацию, которая необходима на уровне бакалавра, магистра и доктора, а также уровни компетенций этих квалификаций. Для профессионального образования разрабатывались Европейские квалификационные рамки, в которых определялись знания, навыки и компетенции для всех отраслей и уровней. Это осуществлялось в тесном сотрудничестве между Дирекцией профессиональной подготовки Европейской комиссии, генеральными директорами по профессиональной подготовке государств-членов Европейского социального партнерства, секторальными организациями, профессиональными ассоциациями и заинтересованными ведомствами.

Различные государства-члены ЕС имеют собственные основы национальных компетенций, разработанные на национальном (Ирландия, Франция и Нидерланды) или региональном уровне (Великобритания, Германия, Бельгия), включая некоторые органы на уровне ЕС. По аналогии с США, много внимания уделяется

развитию компетенций по управлению работниками в государственных и частных организациях в ЕС [2].

Целью данной статьи является обзор тенденций в развитии компетенций в США и Европе, а также оценка плодотворности концепции компетентности для высшего образования.

Изложение основного материала. Понятие компетенции отличается от понятия компетентности в подходах на основе компетентностного обучения или компетентностного управления, при этом компетенция является более целостной концепцией, в то время как компетентность более бихевиористской. Такой подход рассмотрен во многих работах, например [3; 4].

Компетенции могут быть определены как:

- интегрированные возможности;
- объекты, состоящие из кластеров знаний, навыков и отношений;
- обязательное условие для выполнения задач и решения проблем;
- то, что в состоянии эффективно функционировать;
- роли и ситуации, характерные для определенных профессий, организаций, работы и др.

Одной из основных проблем понятия компетенции является его расплывчатость, поскольку существует много видов определений, представляющих различные подходы [5].

Следует различать дискриминационные и недискриминационные измерения.

Дискриминационные измерения:

- периферическая способность по сравнению с основной компетенцией;
- функция по сравнению с компетенцией, связанной с ролью;
- знания по сравнению с компетенцией, ориентированной на способности;
- поведение по сравнению с компетенцией, ориентированной на возможности;

Недискриминационные измерения:

- личность по сравнению с системой как носителем компетенции;
- специфичность компетенции по сравнению с общностью;
- обучаемость компетенции по сравнению с неизменяемостью;
- перформансная ориентация компетенции по сравнению с ориентацией на развитие.

Понятие компетенции используется в Европе с XVI века и вошло в профессиональную литературу как законы (компетенции судов и свидетелей), государственное управление (компетенции учреждений), организационная структура (компетенции отделов или функций), управление (основные компетенции, управление компетенциями), образование и подготовка кадров

(компетентностное образование в семидесятых годах прошлого века [6]).

Исследование компетенций может быть основано на теориях пределов прогностической валидности тестирования IQ и традиционной оценки в области образования, профессиональной подготовке, подборе и расстановке специалистов. Кроме того, на основе различных теорий образования и эмпирических исследований были разработаны восемь принципов компетентностного профессионального образования [7]. Кроме того, следует учитывать многие критические замечания в отношении старых инициатив на основе компетентности, а также более поздние разработки на основе компетенций [8–9].

В семидесятых и восьмидесятых годах прошлого века практика учебных планов на основе компетентности существовала в системе высшего образования в США. Списки компетенций были слишком подробными, а компетенции были слишком фрагментированы. В результате многовекового университетского образования оно стало более специализированным и фрагментарным. Специальные знания стали наиболее важными. Новым в подходах к образованию на основе компетенций является явное использование компетентностных инструментов, подобно моделям основных компетенций, профилей компетентности, матриц компетенций и оценок компетенций.

Компетенции в настоящее время играют важную роль в академическом образовании во всем мире. Внутреннее использование компетенций происходит в процессах подотчетности и аккредитации. Внешнее использование присутствует в согласовании линий и траекторий обучения студентов, определении задач обучения, содержания курса, выборе учебного заведения и оценке достижений студентов.

Другим предрассудком компетентностного образования является то, что компетентность может заменить знания. Многие предупреждают о чрезмерном акцентировании внимания на профессиональной подготовке. Это беспокойство выражается в европейском контексте и в сфере профессионального образования. По реакции университетов стало очевидным, что респонденты разделились в вопросе о том, осуществляется ли компетентностное образование путем приобретения знаний. Перевод компетентностно-ориентированной философии образования в учебную программу или профиль компетенции осуществить достаточно сложно. Компетенции, которые формулируются, часто дополняются уровнем мастерства.

Способ получения профиля компетенции начинается с ролей и определения результата и,

следовательно, компетенции для этих ролей. Специальность, по которой студент готовится, часто состоит из нескольких ролей (например, исследований, проектирования и консалтинга). Эти роли описаны, и последующие результаты сформулированы: это услуги или продукты, например, аналитические отчеты, исследовательские инструменты, результаты испытаний, статьи, презентации и инструкции. На основании этого определяются компетенции.

Компетенции могут быть сформулированы как на общем, так и на очень конкретном уровне. Формулируя компетенции в университетском образовании, следует избегать как чрезмерной обобщенности, так и излишней специализации.

На уровне ЕС дублинские дескрипторы образуют систематику всех компетенций, которые являются важными для бакалаврских и магистерских программ:

- 1) знание и понимание;
- 2) применение знаний и понимания;
- 3) разработка решения;
- 4) связь;
- 5) обучение навыкам.

При этом достаточно четко указано, что именно выпускник должен уметь делать и каковы различия в компетенциях на уровне бакалавра, магистра и доктора философии, которые усложняются от уровня к уровню.

Технические университеты в Делфте, Эйндховене и Твенте, например, различают 7 компетентностных доменов, которые характеризуют выпускника академического образования (в каждом от 6 до 8 компетенций):

- 1) способность к одной или нескольким научным дисциплинам;
- 2) способность к научным исследованиям;
- 3) способность к творчеству;
- 4) научный подход;
- 5) интеллектуальные базовые навыки;
- 6) способность к сотрудничеству и коммуникациям;
- 7) принятие во внимание временного и социального контекста.

Компетентностное образование часто идет рядом с реализацией принципов активизации знаний учащихся. В соответствии с этими принципами студенты должны собирать информацию самостоятельно и уметь решать проблему в группах. Это меняет роль преподавателя и студента. Опыт показывает, что преподаватели дают все меньше и меньше информации и инструкций студентам. Можно предположить, что с уменьшением роли преподавателя в обучении студентов у них снизится уровень овладения базовыми навыками.

Таким образом, компетентностно-ориенти-

рованное профессиональное образование – объективное явление, вызванное к жизни социально-экономическими, политико-образовательными и педагогическими предпосылками. Практика показывает, что именно компетентностный подход в образовании должен дать наиболее эффективные результаты в подготовке молодых специалистов.

Дальнейшее исследование может быть связано с изменением роли преподавателя и студента в компетентностном обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. On Competence: A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education / [G. Grant, P. Elbow, T. Ewens, Z. Gamson, W. Kohli, W. Neumann, V. Olesen, D. Riesman]. – San Francisco : Jossey-Bass, 1979. – xxii + 592 p.
2. Mulder M. The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis / M. Mulder, T. Weigel, K. Collins // *Journal of Vocational Education and Training*. – 2006. – V. 59, № 1. – P. 65–85.
3. Developing competence-based VET in the Netherlands. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA [R. Wesselink, M. Mulder, E. R. van den Elsen, H. J. A. Biemans]. – San Francisco, 2006.
4. Wesselink R. Competence-based VET as seen by Dutch researchers / R. Wesselink, H. J. A. Biemans, M. Mulder // *European Journal of Vocational Training*. – 2007. – № 40. – P. 38–51.
5. Competence-based VET in The Netherlands: backgrounds and pitfalls / [H. Biemans, L. Nieuwenhuis, R. Poell, M. Mulder, R. Wesselink] // *Journal of Vocational Education and Training*. – 2004. – V. 56, № 4. – P. 523–538.
6. Mulder M. Competence – the essence and use of the concept in ICVT / M. Mulder // *European Journal of Vocational Training*. – 2007. – № 40. – P. 5–22.
7. Wesselink R. Evaluation of the Utility of a Model for Competence-Based VET. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Chicago, April 9–13 / R. Wesselink, M. Mulder, H. Biemans. – Wageningen : Wageningen University, ECS, 2007.
8. Mulder M. Competence development in selected EU member states. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA in Chicago / M. Mulder, K. Collins. – 2007.
9. Vaatstra R. The effect of the learning environment on competences and training for the workplace according to graduates / R. Vaatstra, R. de Vries // *Higher Education*. – 2007. – № 53. – P. 335–357.