

эвристического диалога как эффективного способа образования, выяснено его дидактические возможности в профессиональной подготовке студентов.

Ключевые слова: *диалог, эвристический диалог, эвристическая беседа, метод эвристического диалога, эвристическое обучение, диалогическое мышление, эвристическое мышление, эвристические вопросы.*

SUMMARY

I. Protsenko. Heuristic dialogue: origin, development, use in teaching.

The article touches upon historical pedagogical positions and it is discovered sources, development, using in the educational process of the heuristic dialogue as effective tool of education. It is discovered its didactical opportunities in the professional preparing of students.

Key words: dialogue, heuristic dialogue, heuristic communication, heuristic teaching, method of heuristic dialogue, dialogical thinking, heuristic questions.

УДК 371.13:81'246.2

I. В. Соколова

Мариупольський державний
гуманітарний університет

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-БІЛІНГВІВ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті обґрунтовано концепцію професійної підготовки майбутніх вчителів-білінгвів як органічної єдності загального, особливого, специфічно-предметного й індивідуального, в якій відображаються сучасні освітні парадигми і методологічні підходи (аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, компетентнісний). Запропоновано технологію формування білінгвальних освітньо-професійних програм у вищих педагогічних навчальних закладах.

Ключові слова: *вчитель-білінгв, концепція, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, компетентнісний підходи, білінгвальна освітньо-професійна програма.*

Постановка проблеми. Започаткований у 90-х роках ХХ ст. проект Ради Європи «Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects Through a Foreign Language / Workshop 12 A&B» сприяє інтенсивнішому та гармонізованішому впровадженню білінгвального навчання як провідного напрямку освітньої політики більшості країн. Органічно вписується в освітній простір європейська білінгвальна школа, диплом якої дає змогу випускникам вступати до будь-якого ВНЗ Європейського Союзу. Поширення набувають канадська, американська, німецька моделі білінгвального навчання, білінгвальні програми для вивчення літератури, історії, біології, математики тощо іноземною мовою. Своєрідністю педагогічних коледжів Угорщини, Польщі, Росії є вивчення студентами курсу методики іноземною мовою.

Аналіз наукових джерел і педагогічної практики професійної

підготовки майбутнього вчителя в контексті модернізації вищої педагогічної освіти України засвідчив наявність низки суперечностей, що потребують розв'язання, а саме: між світовою і європейською практикою професійної підготовки вчителя-білінгва та відсутністю науково-обґрунтованої національної концепції білінгвального навчання учнів і професійної підготовки вчителів у ВНЗ; між формально задекларованим відкриттям білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням ІМ, починаючи з 2009 – 2010 н.р. [2] та недостатнім кадровим, навчально-методичним і матеріально-технічним забезпеченням такого реформування; між сталою практикою підготовки вчителів-предметників в монолінгвальному режимі, коли іноземна мова (ІМ) як навчальна дисципліна залишається ізольованою від змісту професійної предметної освіти, і актуальною потребою сучасної полікультурної школи у фахівця, здатних навчати математиці, історії, фізиці тощо на білінгвальній основі. Тому предметом нашого дослідження є професійна підготовка майбутніх вчителів до білінгвального навчання учнів у ЗОШ I-III ступенів.

Мета статті – обґрунтування концепції такої підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Ми виходимо з того, що професійна підготовка майбутнього вчителя-білінгва у вищих педагогічних навчальних закладах характеризується системною цілісністю та процесуальною неперервністю в органічній єдності загального, особливого, індивідуального (С. Сисоєва) й специфічно-предметного (І. Соколова). Як *загальне* така підготовка є складовою неперервної педагогічної освіти, зумовлюється конкретними історичними умовами розвитку суспільства, враховує сучасні тенденції, вітчизняний і зарубіжний досвід білінгвальної освіти, ступеневої підготовки майбутніх вчителів у вищій педагогічній школі до білінгвального навчання. Рівень *особливого* відображає специфіку професійної підготовки майбутнього вчителя, зумовлену освітньою галуззю «гуманітарні, природничі тощо науки», напрямками підготовки майбутнього фахівця («освіта», «філологія», «математика», «історія») на освітньо-кваліфікаційних рівнях бакалавра, спеціаліста, магістра. Як *індивідуальне* така підготовка передбачає створення у педагогічних ВНЗ дієвих стимулів професійного та особистісного розвитку майбутнього вчителя-білінгва шляхом впровадження міждисциплінарного білінгвального курікулума. Професійна підготовка на

рівні *специфічного* предметного означає врахування в змісті, формах, методах і педагогічних технологіях особливостей майбутньої діяльності вчителя, який здобуває кваліфікацію за двома спеціальностями (поєднаними, подвійними, широкого профілю) або спеціалізаціями із предметним полем «іноземна мова» (ІМ). Обґрунтуємо висунуті положення нашої концепції.

Змістовно-функціональний та порівняльний аналіз існуючих педагогічних теорій і концепцій білінгвізму свідчить, що в сучасній педагогічній науці теоретично розроблені різні аспекти білінгвальної освіти. Тому наша концепція ґрунтується на: методологічних положеннях полікультурної освіти (М. Бахтін, В. Біблер); білінгвізму, білінгвальної освіти (О. Бердичівський, D. Hymes, Н. Н. Stern, J. Cummins, N. Swain, F. J. Clark, Jan A., Van Ek) і білінгвального навчання (І. Бім, Є. Верещагін, М. Певзнер, В. Сафонова, О. Ширін, U. Weinreich, A. Rene, P. Muysken, H. VBeardsmore, J. Trim); визначених психологічних аспектах формування білінгвізму (І. Зимняя, М. Каспарова, О. Леонтьєв, Р. Міньяр-Белоручев); виявлених особливостях підготовки фахівців подвійної компетенції (І. Соколова, Г. Булгакова, О. Кочнев, Л. Лободіна, О. Лубянніков, К. Позднова, Л. Салехова); навчанні іншомовному професійно-предметному спілкуванню (Н. Бориско, І. Зимняя, Є. Кавнатська, Л. Лобанова, Н. Соколова, J. Hofinan-Goflig, D. Mason).

Основна концептуальна ідея полягає в тому, що ІМ разом з державною і рідною мовами є засобом опанування майбутніми вчителями різних галузей знань за профілем підготовки. При білінгвальному навчанні математиці, історії тощо усувається проблема роз'єднаності мислення і мови, а пізнавальна діяльність особи здійснюється в єдності з іншомовною. У форматі нашої концепції функція двомовності полягає не тільки в здатності особи здійснювати процес комунікації, але і в значному розширенні потенціалу і засобів вербалізації мислення студента, розширення його інформаційного поля, збагачення предметних і методичних знань засобами ІМ. У процесі професійної підготовки в майбутніх вчителів-білінгвів формуються вміння навчати учнів функціонально першій та функціонально другій мовам (за концепцією Н. Шумарової) [4, 32]. При цьому функціонально першою є мова, якою людина користується в більшості комунікативних ситуацій, задовольняючи свої професійні та культурно-інформаційні потреби. Іноземна мова найчастіше набуває характеру функціонально другої, яка вивчається у

спеціально організованому середовищі закладу освіти. Тому коли індивід спілкується з членами колективу рідною мовою, вона є функціонально першою, коли ж він переходить на іншу, рідна мова стає функціонально другою.

Вивчення ІМ (основної, другої) відбувається на основі вже накопиченого людиною досвіду пізнання світу, завдяки здобутим знанням державної, рідної або першої іноземної мови. Опанування предметним полем «іноземна мова» відбувається в контексті культури (світової та національної) та культури країни мови, що вивчається. Комунікативний і соціокультурний розвиток студентів засобами ІМ сприяє формуванню в них комунікабельності, мовного такту, неупередженості в думках і оцінках, готовності до спільної діяльності з людьми незалежно від їх етнічної, расової і соціальної приналежності, віросповідання.

Професійна підготовка майбутнього вчителя до білінгвального навчання у педагогічних ВНЗ розглядається нами як неперервний і керований процес набуття майбутніми фахівцями досвіду педагогічної діяльності, що дозволяє системно, цілісно сприймати ідеї полікультурності і професійно організувати білінгвальне навчання учнів на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій. Теоретичними основами побудови авторської концепції є сучасні освітні парадигми (антропологічна, гуманістична, гуманітарна, культурологічна), концепції (неперервної професійної педагогічної освіти, особистісно орієнтованої освіти, плюрилінгвальної (білінгвальної) мовної освіти) та підходи (аксіологічний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, системний).

У площині *гуманістичної парадигми* суб'єктом професійної підготовки є майбутній вчитель-білінгв, вільна й духовно розвинена особистість, якій притаманні потреба в саморозвитку та самовдосконаленні. *Гуманітаризація* передбачає переорієнтацію професійно-предметної підготовки на вивчення цілісності полікультурності світу, формування в особистості системного мислення щодо білінгвальної, полікультурної освіти. *Культурологічна парадигма* сприяє кращому розумінню особливостей професійної підготовки майбутніх вчителів, основним або опосередкованим об'єктом діяльності яких є мова (рідна, державна, іноземна) та література (рідна, зарубіжна). Взаємозв'язок освіти та культури відбувається в полікультурному середовищі ВНЗ через зміст, комунікативні й діалогічні форми, методи навчання

студентів, шляхом засвоєння людиною соціокультурних норм поведінки, збереження та відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації. За таких умов інтегруючою основою є культура (рідна, національна, зарубіжна), що транслюється в освітньо-професійні програми і навчальні плани спеціальностей.

Професійна підготовка майбутнього вчителя в площині концепції *особистісно орієнтованої освіти* полягає в її спрямованості на розвиток майбутнього вчителя-білінгва як неповторної індивідуальності; задоволення його професійних та екзистенційних потреб; неперервному процесі збагачення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку, формуванні здатності до педагогічної діяльності і білінгвального навчання; запровадженні міжпредметної й міждисциплінарної диференціації та інтеграції змісту в білінгвальному курікулумі. *Аксіологічний підхід* розглядається в контексті усвідомлення фахівцем цінностей: загальнолюдських, педагогічної діяльності, білінгвальної освіти. *Акмеологічний підхід* скеровується на дослідження факторів, умов, критеріїв якості професійної підготовки майбутнього вчителя, обґрунтування чинників, що безперервно мотивують особу на особистісне зростання, професійний розвиток, самовдосконалення. *Особистісно діяльнісний підхід* у дослідженні спрямовано на аналіз функціонально-компонентного складу професійно-педагогічної діяльності та виокремлення функцій сучасного вчителя-білінгва: світоглядна, культурологічна, комунікативна, мотиваційна, цілепокладання, інтегративна, навчальна, культурологічна, розвиваюча, соціальна, інформативна, рефлексійна. *Компетентнісний підхід* розглядається в дослідженні у площині формування у вчителя-білінгва спеціальних компетенцій, що сприяють його швидкій адаптації на ринку праці, успішному розв'язанню життєвих, особистісних, професійних завдань для самовизначення, саморозвитку, самореалізації [3, 204].

У контексті дослідження проблеми вважаємо за доцільне визначити принципи формування змісту професійної підготовки в міждисциплінарних модулях білінгвального курікулуму: фундаменталізації, полікультурності, компетентнісного підходу, модульності, домінантності, бінарності, «єдиного предметного поля», комунікативної спрямованості, міждисциплінарності. Розглянемо це детальніше.

Фундаменталізація, що, на наш погляд, є методологічним орієнтиром у формуванні змісту професійної підготовки майбутніх вчителів у площині гуманітарних, природничих тощо наук, на пряму підготовки і предметних полів двох або більше спеціальностей («мова», «математика», «історія»), замість вузької спеціалізації в межах однієї спеціальності. Засвоєння майбутніми фахівцями фундаментальних педагогічних теорій, законів, принципів і понять, що відображають сучасний стан гуманітарних наук, сприятимуть формуванню наукового мислення випускника певного освітньо-кваліфікаційного рівня. Фундаменталізація педагогічної підготовки потребує збалансованості соціально-гуманітарної, лінгвістичної, професійно-предметної і мовленнєвої компонентів педагогічної освіти і максимальної наближеності до реальних умов білінгвального навчання учнів. Узгодженість змісту навчання професійно-орієнтованих дисциплін у ВНЗ зі шкільним, його скерованість на умови навчання в загальноосвітніх закладах освіти різних типів, профільність навчання допоможе майбутньому вчителю глибше осмислити структурні особливості та зміст шкільних курсів із різних предметів.

Формування змісту має відбуватися з урахуванням його диференціації на метапредметне, що відображає споріднений зміст для всіх дисциплін у галузі «гуманітарні науки», міжпредметне (для циклу предметів у форматі на пряму підготовки), предметне, що відтворює своєрідні узагальнені об'єкти діяльності або виробничі функції та предмети діяльності в площині конкретного поля спеціальності, освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів наук. Особливість модульної організації змісту професійної підготовки виявляється в інтеграції модулів (основних, підтримуючих, організаційно-комунікаційних, спеціалізованих, переносних); фундаментальної психолого-педагогічної, професійно-предметної підготовки з основної спеціальності і іноземної мови (як другої або спеціалізації) із орієнтацією на прогнозований результат – сформовану білінгвальну компетенцію випускника певного ОКР [3, 202 – 203]. Визначені модулі, як ми це розуміємо, – це не просто сукупність окремих дисциплін освітньо-професійної програми підготовки вчителя-білінгва. Кожен модуль має цільову спрямованість, узагальнений об'єкт дослідження, предмет, загальну методологію його побудови і спрямований на формування білінгвальної компетенції вчителя-білінгва.

Основні модулі формують предметно-педагогічне «ядро» основної спеціальності і зорієнтовані на формування психолого-педагогічної, предметної, білінгвальної методичної, іншомовної комунікативної компетенцій вчителя (у сукупності білінгвальної методичної, плюрилінгвальної, мовної, мовленнєвої, соціокультурної, соціолінгвістичної). Узагальнено зміст, що має опанувати майбутній вчитель-білінгв при вивченні змістових модулів (ЗМ), можна представити так.

ЗМ «Психологія». Білінгвізм як психічний процес. Вплив білінгвізму на розвиток психофізичних процесів. Фізіологічні та психічні механізми продукування мовлення в процесі білінгвального навчання.

ЗМ «Педагогіка». Історія білінгвального навчання в Європі, США, на теренах СРСР. Основні моделі білінгвального навчання. Теоретичні, організаційно-методичні засади організації білінгвального навчання. Принципи формування білінгвального курікулуму. Полікультурне виховання. Вплив білінгвізму на розвиток особистості.

Лише зіставляючи зміст білінгвального навчання і особливості реалізації білінгвальних програм, полікультурного виховання дітей в освітній практиці різних країн можна запропонувати напрямки адекватного розв'язання проблем і прогнозувати найбільш вірогідні шляхи розвитку білінгвальної освіти. Окреслені питання мають бути розв'язаними у процесі опанування ЗМ з порівняльної педагогіки.

ЗМ з методики білінгвального навчання спрямовано на набуття студентами сукупності вмінь: *аналізувати* концепції лінгвістичного детермінізму; формування вторинної мовної особистості, білінгвального навчання згідно з соціальною функцією мови («зустрічі», «партнерства», «посередництва»; *пояснювати* підходи щодо конструювання білінгвальних освітніх програм; *розрізняти* когнітивну та мовну форми свідомості, явища інтерференції загальної та мовної картин світу в процесі навчання ІМ; граматичні, когнітивні і мотиваційні психоглосси як одиниці мовної свідомості для формування білінгвальної; *організовувати навчання* з урахуванням типів білінгвальних програм: перехідна («transitional bilingual education»), підтримуюча (language shelter), збагачуюча і моделей білінгвального навчання (витісняючий, зберігаючий, бікультурний, ізолюючий, відкритий), видів білінгвального навчання, рівнів білінгвізму (рецептивний, репродуктивний та продуктивний).

Підтримуючі модулі соціально-гуманітарної підготовки (культурологія, соціологія, основи психолінгвістики і соціолінгвістики) розвивають у майбутнього фахівця методологічні компетенції, визначають його світоглядні орієнтири, перспективи та пріоритети, які узагальнено можна представити у вигляді сукупності знань про: загальну теорію білінгвізму, соціальний контекст білінгвізму; концепції лінгвістичного детермінізму; класифікації білінгвізму (складовий, координативний, субординативний типи); теорії мовної особистості, мовної свідомості та формування іншомовної свідомості; соціолінгвістичний аспект мови; особливості формування мовної і іншомовної компетенції; різні підходи до трактування поняття «імерсія» та її види (рання, тотальна або повна, часткова).

Організаційно-комунікаційні модулі спрямовані на самонавчання й самоорганізацію діяльності студентів шляхом застосування технологій самостійної та науково-дослідницької роботи для формування білінгвальної компетенції майбутнього вчителя на кожному етапі його професійної підготовки в вищому навчальному закладі.

Спеціалізовані модулі, як правило, вивчаються за вибором студента або факультативно і забезпечують формування у студентів додаткових знань з білінгвального навчання і білінгвальної освіти, реалізації ідеї плюралізму культур і полікультурного виховання в різних країнах шляхом застосування імерсійних програм; з європейських білінгвальних освітніх моделей: засобами мови лінгвістичної більшості і лінгвістичної меншини (наприклад, досвід Люксембургу, Брюсселя, Каталонії, Провінції Басків); засобами мови, що є офіційною мовою держави та мов етнічних груп, що входять до складу держави; засобами рідної і ІМ. *Переносні модулі* (курсів роботи, бакалаврська, дипломна або магістерська робота, педагогічні практики забезпечують перенесення здобутих теоретичних знань на практику і формують у студента здатності до організації білінгвального навчання учнів предмету засобами державної (рідної) та іноземної мов.

Принцип домінантності означає виділення смислової домінанти, яка об'єднує окремі компоненти міждисциплінарного змісту професійної підготовки. Такою смисловою домінантою ми вважаємо міждисциплінарні поняття («білінгвізм», «білінгвальна освіта», «мовна (білінгвальна) свідомість», «бікультурність», «полікультурність», «білінгвальне навчання», «білінгвальна програма» тощо), опанування якими відбувається у площині

змістових модулів білінгвального курікулума. Принцип міждисциплінарності вбачаємо в тому, що змістові модулі дисциплін білінгвального курікулума мають вигляд множинності Одичних, особливих і загальних понять, сфера перетину яких відображає їх інваріантність при переході від одного щабля до іншого, за умови збереження транзитивності основного змісту. Причому в процесі накопичення кількісних ознак та виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів. Варто наголосити на важливість професійної кооперації викладачів дисциплін, що забезпечують реалізацію білінгвальних курікулумів і міждисциплінарних модулів.

Принцип подвійного входження базисних компонентів до системи (В. Ледньов), на який ми спираємося в нашій концепції, полягає в тому, що компоненти змісту підготовки вчителя формуються відповідно до закономірностей білінгвального навчання з погляду її обов'язкової представленості в навчальному плані (перше входження) і не менш обов'язкового входження (другого) у всі види діяльності майбутніх вчителів. Відповідно до цього принципу необхідно дотримуватися оптимального співвідношення теоретичної і практичної підготовки вчителя. Наше бачення реалізації принципу бінарного включення базових компонентів до змісту професійної білінгвальної підготовки. Він полягає в тому, що зміст професійної підготовки за предметною галуззю кожної спеціальності включається до змісту навчання не тільки окремої навчальної дисципліни, але й є наскрізним в освітньо-професійній програмі підготовки майбутнього вчителя-білінгва у ВНЗ.

Особливості реалізації принципу білінгвальної спрямованості змісту розроблено нами із врахуванням концепції білінгвальних освітніх програм у вищій школі, автором якої є І. Алексашенкова [1]. Зазначимо тут вимоги до змісту білінгвальної міждисциплінарної програми: сформованість її на засадах діалогу культур; спрямованість дидактичних завдань на формування у студентів сукупності компетенцій; міжпредметна інтеграція, в основі якої оптимальне співвідношення предметних, спеціальних і мовних знань; адитивність змісту фундаментальних, а також дисциплін основної (другої) спеціальності або спеціалізації для уникнення дублювання й забезпечення спадкоємності; індивідуально-особистісна траєкторія навчання й розвитку студентів, їх мотиваційна готовність до засвоєння білінгвальної програми;

оперативна корекція білінгвальних куррікулумів.

З попереднім принципом тісно пов'язаний і наступний – принцип «єдиного мовного середовища» вищого навчального закладу (факультету). Єдиний «мовний режим» досягається через міждисциплінарну методикау навчання іноземних мов, тобто через «ланцюжковий рух» цілей і завдань, які вирішуються на практичних заняттях із профільних дисциплін спеціальності та ІМ, а також під час позанавчального спілкування студентів і викладачів.

Рівень сформованості білінгвальної методичної компетенції вчителя іноземних мов визначається у синтезі білінгвальної культури (знання, вміння, навички); мотивах (впевненість в необхідності володіти методикою використання сучасних технологій білінгвального навчання) і зовнішньої виразності (здатність, поведінка), що виявляються у відкритості до нових знань з сучасних технологій білінгвального навчання, готовності допомогти учням-білінгвам подолати труднощі вивчення двох іноземних мов та сприяти успішності їхньої комунікативної діяльності. Основними критеріями сформованості білінгвальної методичної компетенції майбутніх вчителів є здатності: навчатися на мовних факультетах ВНЗ та навчати учня-білінгва в певному середовищі закладу освіти; реалізовувати моделі поведінки в процесі міжкультурної комунікації. діяти відповідно до розроблених освітніх білінгвальних програм; корегувати білінгвальні куррікулуми; організувати процес вивчення ІМ на різних рівнях білінгвізму (рецептивному, репродуктивному, продуктивному); відображати в навчальному процесі ідеї культурного плюралізму, діалогу культур; методично правильно викладати другу іноземну мову; враховувати феномен інтерференції рідної та ІМ або двох іноземних мов; розробляти правила, що забезпечують попередження інтерференції ІМ1 при спілкуванні другою мовою та створюють умови для позитивного міжмовного переносу; враховувати лінгвістичний досвід учнів, набутий у процесі вивчення рідної, першої іноземної мови; забезпечувати високу внутрішню мотивацію учнів у процесі навчання ДІМ; самостійно удосконалювати мовленнєві та мовні вміння і навички.

Висновки. Розроблена концепція спрямована на забезпечення системної цілісності й процесуальної неперервності професійної підготовки майбутнього вчителя-білінгва та органічної єдності загального, особливого, специфічно-предметного й індивідуального в формуванні білінгвальних

курікулумів. У ній відображаються освітні парадигми (антропологічна, гуманістична, гуманітарна, культурологічна), концепції (неперервної професійної педагогічної освіти; особистісно орієнтованої освіти, плюрилінгвальної мовної освіти), підходи (аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, системний). Формування білінгвальних освітньо-професійних програм підготовки вчителя для викладання предметів іноземною мовою відбувається з урахуванням принципів фундаменталізації, полікультурності, компетентнісного підходу, модульності, домінантності, бінарності, «єдиного предметного поля», комунікативної спрямованості, міждисциплінарності. Подальшої розробки і обґрунтування потребують моделі білінгвального навчання учнів у спеціалізованих школах із поглибленим вивченням іноземних мов, що й стане предметом наших подальших розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексашенкова И. В. Билингвальная образовательная программа (куррикулум) как средство поликультурного образования студентов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, теория и история педагогики» / И. В. Алексашенкова. – Великий Новгород, 2000. – 22 с.
2. Про затвердження Типових навчальних планів білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов [Електронний ресурс]: Наказ М-ва освіти і науки України від 07.07.2009 пр. № 626 . – Режим доступу : <http://www.education.gov.ua>.
3. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: моногр. / І. В. Соколова. За ред. С.О.Сисоевої / АПН України. МОН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих – 2007. – 400 с.
4. Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму: моногр. / Н. П. Шмарова. – К. : Київський держ. лінгв. ун-т, 2000. – 283 с.

РЕЗЮМЕ

И. В. Соколова. Профессиональная подготовка будущих учителей-билингвов: концептуальный аспект.

В статье представлена концепция профессиональной подготовки будущих учителей-билингвов как органическое единство общего, особенного, специфически-предметного и индивидуального, в которой отражены образовательные парадигмы и методологические подходы (аксиологический, акмеологический, синергетический, компетентностный). Предложена технология формирования билингвальных образовательно-профессиональных программ в педагогических ВУЗах.

Ключевые слова: учитель-билингв, аксиологический, акмеологический, синергетический, компетентностный подходы, билингвальная образовательно-профессиональная программа.

SUMMARY

I. Sokolova. The future bilingual teachers professional training: conceptual bases.

The article covers the conceptual bases of the future bilingual teachers professional training as a systematic unity of the whole, the special, the specific subjective and the individual constituents, in which the instructional paradigms and the methodological approaches (axiological, akmeological, synergetic, competency building approaches) are

reflected. The technology of forming bilingual professional training programmes at the teachers training universities is suggested by the author.

Key words: bilingual teachers, axiological, akmeological, synergetic, competency building approaches, bilingual professional training programme.

УДК 37.013. : 371.14 : 796

С. О. Старченко

Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглядаються особливості підвищення кваліфікації вчителя фізичної культури в системі післядипломної освіти. Обґрунтовується важливість та доцільність використання, дотримання андрагогічних принципів навчання педагогів, визначаються основні форми проведення занять ними, а також фактори-причини, що визначають мотиваційну структуру підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури.

Ключові слова: *післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, вчитель фізичної культури, андрагогіка, форми навчання, мотивація, компетентність.*

Постановка проблеми. Науково-технічний розвиток, зміни в сучасному суспільстві, демографічні зрушення висувають нові вимоги до системи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів й організації післядипломної фізкультурної освіти. Сучасне суспільство вимагає не тільки наявності професійної кваліфікації, але й соціальної компетенції, громадянської відповідальності, уміння бачити взаємозв'язки та творчо мислити. Відповідно в сучасних умовах, коли галузь має гострий недолік у висококваліфікованих фахівцях із нових актуальних напрямів з одного боку, а з іншого, зростає армія «кваліфікованих безробітних». І тому післядипломне фізкультурне навчання є одним із шляхів до працевлаштування, забезпечення її конкурентоспроможними кадрами різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, а також виступає засобом їхнього соціального захисту.

Суспільно-економічні зміни в нашій країні, які відбуваються завдяки появі нових технологій, засвідчують, що саме післядипломна освіта має вирішувати безліч проблем. Отже, однією з підсистем макроструктури післядипломної освіти педагогічних кадрів є система підвищення кваліфікації, яка має переваги порівняно з базовою професійною освітою: вона не інерційна, реагує на швидко змінювані соціально-економічні та техніко-технологічні умови; має двобічний зв'язок із практикою; термін