

1. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива // Початкова школа. – 2002. – №5. – С.5–6. 2. Білий А.Г., Веремієнко С.Я. Проблеми розвитку комунікативних вмінь в підручниках та посібниках для технічних вузів // Проблеми підручника для вищої школи / Г.П. Котлярова та ін. – Вінниця: Універсам, 2001. – Т.2. – С.32–36. 3. Ганиш Е. Г. Рівневий підхід до викладання іноземної мови професійного спілкування у технічному вузі // Проблеми та перспективи розвитку транспортних систем: техніка, технологія, економіка і управління. – К.: КУЕТТ, 2003. – С.191–192. 4. Журавель С.В. Деякі проблеми шкільного підручника для індивідуального навчання учня // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип.3.– С.298–300. 5. Кодлюк Я.П. Шкільний підручник в умовах розвивального навчання // Проблеми сучасного підручника: Зб. наукових праць. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип. 3. – С.5–9. 6. Ляшенко О. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1–4. – С.60–66. 7. Мельниченко Б.Ф. Концептуальні засади створення змісту сучасного шкільного підручника: Словацький досвід // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип.3. – С.226–231. 8. Музиченко В., Повторєва С. Філософські засади структурного методу пізнання // Філософські пошуки. – 1997. – Вип. 1–2. – С. 51–56. 9. Першукова О.О. Сучасні критерії відбору соціокультурної компоненти змісту навчання в підручниках з іноземної мови // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип. 3. – С.231. 10. Прадівляний М.Г., Марченко О.Е. Застосування системного та комунікативного підходів до написання підручників з іноземної мови // Проблеми підручника для вищої школи / Г.П. Котлярова та ін. – Вінниця: Універсам, 2001. – Т.2. – С.21–25. 11. Редько В.Г. Пріоритетні функції сучасного шкільного підручника іноземної мови // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К.: Педагогічна думка, 2000. – С.109–113.

УДК 371.14

Н.В. Мукан

Національний університет “Львівська політехніка”

СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ГАЛУЗІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ АНГЛОМОВНОГО СВІТУ

© Мукан Н., 2007

Здійснено аналіз сучасних досліджень в галузі неперервної професійної освіти. Закладено основи теоретичної структури професійного розвитку та підвищення кваліфікації вчителів США та Великобританії, описано та проаналізовано різні моделі неперервної професійної освіти.

In the article the modern research of continuing professional education has been analyzed. The author studies the fundamentals of theoretical structure of professional development and qualification upraising of American and British teachers, describes different models of continuing professional education and characterizes them.

Система неперервної професійної освіти початку ХХІ століття характеризується реформуванням, метою якого є удосконалення освітніх пропозицій спеціалістів різних галузей господарства та творення знань про закономірності розвитку суспільства та економіки на науковій основі. Особлива увага приділяється вивченню проблем неперервної освіти педагогів, професійна діяльність яких тісно пов'язана не тільки із інтелектуальним розвитком та вихованням підростаючого покоління, але й займає одне із чільних місць у розвитку суспільства загалом.

Актуальність дослідження зумовлена сучасними змінами парадигм суспільного розвитку, новизною особистісних та соціальних вимог до системи професійної освіти педагога та його готовності до підвищення кваліфікації в системі неперервної професійної освіти. Значення особистісного потенціалу сучасного вчителя в суспільному виробництві визначається випереджувальним розвитком людини порівняно з його технологічною основою. Такий підхід обґрунтовує поглиблене вивчення значення громадської функції неперервної професійної освіти, стратегії її розвитку та акцентування її ролі в економічному та суспільному прогресі як об'єктивну закономірність.

Недостатнє вивчення зарубіжного досвіду суперечить об'єктивній необхідності освітньої практики. З урахуванням цих суперечностей було зроблено вибір теми нашого дослідження, проблема якого сформульована так: на яких основах розвивається теоретична структура професійного розвитку та підвищення кваліфікації вчителів США та Великобританії.

Проблеми неперервної професійної освіти вчителів, підвищення кваліфікації педагогів та їхній професійний розвиток вивчаються і вітчизняними, і зарубіжними вченими: Абашкіна Н.В., Пуховська Л.П. Гудлед Дж. (професійна освіта), Коваленко С.М. (освіта дорослих в Англії), Десятков Т.М., Андрущенко В.П., Зязюн І.А., Кремень В.Г., Цехмістер С.Д., Чалий О.В. (неперервна професійна освіта), Синенко С.І., Лісова Н.І., Руссол В.М., Матвієнко П.У. (післядипломна педагогічна освіта), Титаренко І.О., Білик Н.І., Олійник В.В., Чепурна Н.М., Іванов В.М., Омельченко О.П., Дьяченко Б.А., Сорочан Т.М., Данильєв А.О., Рудіна О.М., Бондарєва Л.М., Чарлз А., Коул А. (підвищення кваліфікації вчителів), Єрмола А.М., Грін М., Лупарт Дж., Євчук К. (технології організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами). Проте необхідно зазначити, що питання неперервної професійної освіти, стратегії розвитку підвищення кваліфікації вчителів США та Великобританії, а також сучасні зарубіжні наукові дослідження у вітчизняній науці є недостатньо вивченими.

Метою дослідження є спроба вирішення цієї проблеми. Автором поставлено такі завдання:

- Ø здійснити цілісний аналіз сучасних досліджень в галузі неперервної професійної освіти;
- Ø визначити основи теоретичної структури професійного розвитку та підвищення кваліфікації вчителів;
- Ø охарактеризувати неперервну професійну освіту педагогів.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що інтенсифікація наукових розробок, цілісний аналіз сучасних наукових досліджень неперервної професійної освіти педагога та стратегії її розвитку сприятиме розвитку науки про неперервну професійну освіту педагогів в Україні та матиме практичне застосування в процесі реформування системи неперервної професійної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації вчителів нашої країни.

У міжнародному освітньому просторі на початку ХХІ століття особлива увага приділяється освіті загалом та неперервній професійній освіті педагогів зокрема. Філософія неперервної професійної педагогічної освіти ґрунтується на теоретичних та емпіричних наукових дослідженнях, стратегії розвитку політики в галузі неперервної професійної освіти та стандартах педагогічної професії.

Заслуговують на увагу та аналіз наукові дослідження зарубіжних вчених. Зокрема, Мерилін Кочрен-Сміт висвітлює основні проблеми підготовки та неперервної професійної освіти вчителів, а саме: їх вплив на професійну практику та навчання учнів. Однією з проблем, які вивчаються автором, є професіоналізація педагогічної освіти з метою забезпечення кожного учня висококваліфікованим викладанням, що є основою демократичного суспільства. Автор приділяє увагу ролі вчителя в суспільстві в процесі реформування американської освіти [2].

На нашу думку, усвідомлення професіоналізму та належності вчителя до професійної спільноти вимагає виховання майбутніх вчителів з перших днів здобуття фаху та впродовж професійної діяльності. Власне знання та розуміння кодексу професійної етики та поведінки, політики загальноосвітньої школи, належність до професійних організацій, асоціацій вчителів, усвідомлення потреби в неперервній освіті та професійному розвитку, її значення сприяють професіоналізації педагогічного фаху.

Науковці Р. Аріза, Р. дель Позо, Дж. Тоскано досліджують та аналізують принципи, зміст, методи неперервної професійної освіти. В центрі уваги – вчитель як дослідник-практик. Вчені приходять до висновку, що найбільш ефективною є така форма неперервної професійної освіти, яка ґрунтується на вивченні проблем педагогічної практики в контексті удосконалення академічних програм. В праці подається опис виду неперервної професійної освіти вчителів, який ґрунтується на таких моделях:

- модель підвищення кваліфікації вчителів в галузі предмета та методики його викладання;
- модель підвищення кваліфікації вчителів в галузі використання новітніх освітніх технологій;
- феноменологічна модель [1].

Моделі, що ґрунтуються на принципі наукового підходу до викладання предмета, репрезентують науковий епістемологічний редукціонізм, згідно з яким відповідні знання для викладання предмета охоплюють знання суті предмета і заперечують необхідність наявності загальних знань вчителя (рис. 1).

Експлікація до рис. 1, 2, 3.

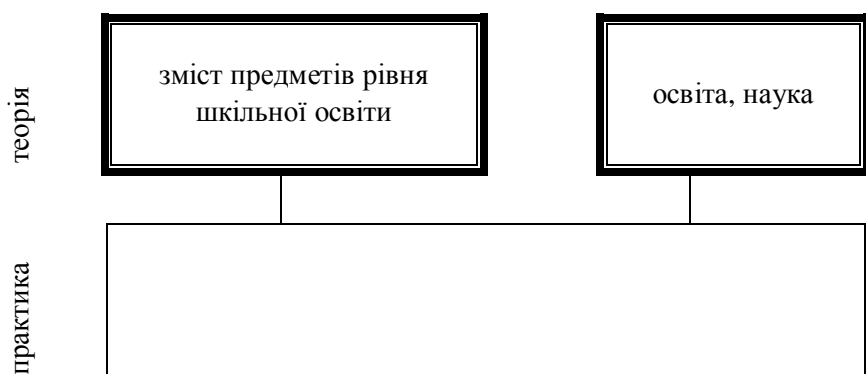
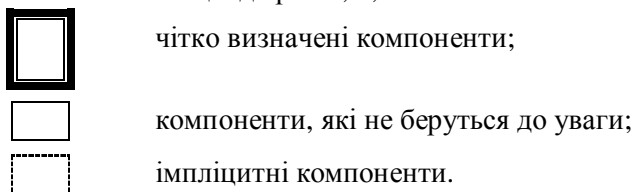


Рис. 1. Компоненти професійних знань моделей, що ґрунтуються на принципі наукового підходу до викладання предмета

Моделі, що ґрунтуються на принципі технічного підходу до викладання предмета, являють собою раціональний та інструментальний епістемологічний редукціонізм, згідно з яким відповідні знання для викладання предмета охоплюють поверхневі знання суті предмета і знання, необхідні для практичної педагогічної діяльності. Викладання предмета розглядається як технологія і тому передбачає наявність функціональних знань вчителя (рис. 2).

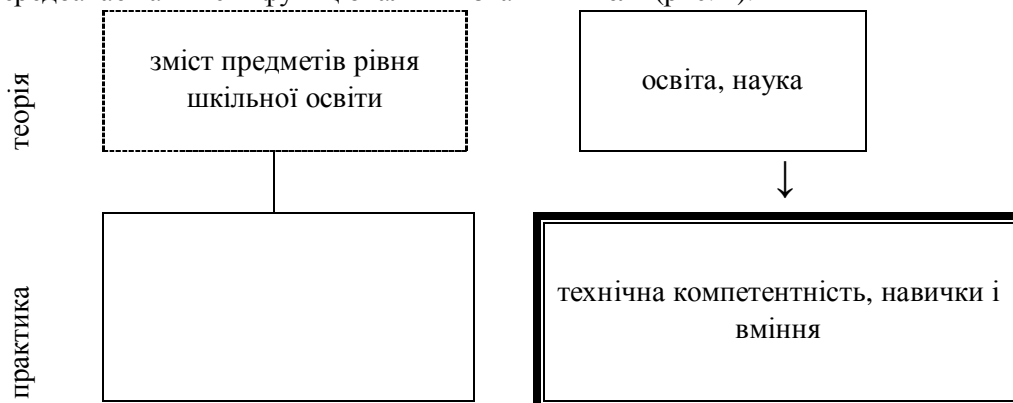


Рис. 2. Компоненти професійних знань моделей, що ґрунтуються на принципі технічного підходу до викладання предмета

Моделі, що опираються на принцип феноменологічних знань, згідно з яким відповідні знання для викладання предмета ґрунтуються на епістемологічних концепціях, що охоплюють просту індукцію (роздуми, автентичні професійні знання, набуті на основі досвіду) та крайній релятивізм (універсальні теорії та методики навчання є безглуздими, оскільки все залежить від певного контексту). Такі знання ґрунтуються на професійному досвіді та залежать від навчального середовища, в якому працює вчитель (рис. 3).



Рис. 3. Компоненти професійних знань моделей, що ґрунтуються на принципі феноменологічних знань

На нашу думку, ці три моделі являють собою основні завади розвитку неперервної професійної освіти вчителів. Перші дві – це псевдонауковий абсолютизм, який є перепорою для визначення специфіки та диференціації суті проблем викладання, а остання – являє собою феноменологічний редукціонізм, який перешкоджає збагаченню та об'єктивній взаємодії між практикою та теорією. Саме тому необхідно вважати практику епістемологічною сферою, яка інтегрує різноманітні типи знань (академічні, технологічні, феноменологічні) і сприяє всебічному розвитку вчителя в професійному та особистісному аспектах. Основні характеристики моделей неперервної професійної освіти вчителів подаємо в таблиці.

Моделі неперервної професійної освіти вчителів та їх характеристики

Категорії	Моделі неперервної професійної освіти вчителів	
	Технологічно-академічні	Практично-феноменологічні
Основні принципи неперервної професійної освіти вчителів	<ol style="list-style-type: none"> оновлення знань з дисципліни та методики її викладання гарантує підвищення якості викладання моделі освіти, що ґрунтуються на практичних дослідженнях та самоаналізі діяльності, сприяють підвищенню кваліфікації вчителів 	<ol style="list-style-type: none"> вчитель навчається під час виконання посадових обов'язків освіта, що ґрунтується на вербальному поясненні навчального матеріалу, сприяє механічному запам'ятовуванню основних теорій, принципів та правил
Розвиток професійних знань	<ol style="list-style-type: none"> висококваліфіковані науковці-теоретики відіграють основну роль в процесі підвищення кваліфікації вчителів зміст діяльності вчителя в процесі підвищення кваліфікації ґрунтується на основах психолого-педагогічних концепцій 	<ol style="list-style-type: none"> поглиблення знань вчителя з історії та епістемології дисципліни, яку він викладає організація професійних знань навколо проблем, пов'язаних із щоденною професійною діяльністю набуття вчителями досвіду учіння розподіл професійних знань на частини, кожна з яких інтегрує певний зміст (практичний, особистий, методичний)
Методи неперервної професійної освіти вчителів	<ol style="list-style-type: none"> організація курсів підвищення кваліфікації на основі змісту різних модулів дисципліни ознайомлення з новими вимогами навчальних програм загальноосвітньої школи 	<ol style="list-style-type: none"> усвідомлення нового контексту освіти на початку XXI століття на основі попередньо набутих знань ознайомлення та аналіз новітніх освітніх технологій, метою яких є сприяння ґрунтовному професійному розвитку визначення поточних проблем щоденної професійної практики вчителів обмін досвідом між вчителями-слухачами курсів підвищення кваліфікації

На основі проведеного аналізу приходимо до висновку, що визначальними домінантами, які формують основу теоретичної структури професійного розвитку та підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітніх шкіл, є:

- об'єктивна реальність та ідеї комплексної системної проєкції навчального процесу;
- соціальний аспект неперервної професійної освіти вчителів та інтеграційні зв'язки між наукою, ідеологією, реаліями повсякденного життя суспільства, а також принципи автономності й диференціації;

- конструктивізм, згідно з яким знання генеруються на основі внутрішніх (теорії, ідеї, інтереси, потреби людини) та зовнішніх (теорії, досвід, інтереси інших людей) факторів і впливів;

- комплекс професійних знань, що розвиваються на основі різноманітних джерел походження (досвід роботи в навчальному середовищі і професійна поведінка – емпіричні знання; освітні технології – технологічні знання; концепції та ідеї учнів, вчителів, батьків щодо різних чинників навчального процесу – особисті знання; ідеологічні демократичні концепції – етичні та ідеологічні аспекти; нові еволюційно-реалістичні, конструктивістські, комплексні філософські та епістемологічні концепції – міжпредметні знання; концепції та методика навчальних дисциплін, пов'язані із змістом шкільного рівня освіти – знання предмета рівня шкільної освіти; соціальні, політичні та культурні концепції – соціально-політичні аспекти змісту шкільної освіти; концепції та методика педагогічних наук про навчальний процес учнів і педагогів з міжпредметної перспективи – знання педагогічних дисциплін; зміст практичних знань, організований з перспективи практичних досліджень та професійного розвитку вчителів).

На нашу думку, неперервну професійну освіту вчителів можна охарактеризувати так:

1) вчитель навчається під час виконання посадових обов'язків;

2) моделі освіти, що ґрунтуються на практичних дослідженнях та самоаналізі діяльності, сприяють підвищенню кваліфікації вчителів;

3) освіта, що ґрунтується на вербальному поясненні навчального матеріалу, сприяє механічному запам'ятовуванню основних теорій, принципів та правил;

4) оновлення знань з дисципліни та методики її викладання гарантує підвищення якості викладання;

5) розвитку професійних знань вчителя сприяє набуття досвіду учіння вчителями; зміст діяльності вчителя в процесі підвищення кваліфікації, який ґрунтується на основах психолого-педагогічних концепцій; поглиблення знань вчителя з історії та епістемології дисципліни, яку він викладає; організація професійних знань навколо проблем, пов'язаних із щоденною професійною практикою; поділ професійних знань на частини, кожна з яких інтегрує певний зміст (практичний, методичний);

б) цілями підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітніх шкіл в системі неперервної професійної освіти є (на прикладі США, Великобританії):

- проведення тренінгів для ознайомлення з новими вимогами навчальних програм загальноосвітньої школи;

- сприяння розумінню нового контексту освіти на початку XXI століття на основі попередньо набутих знань;

- ознайомлення та перевірка новітніх освітніх технологій для сприяння ґрунтовному професійному розвитку;

- сприяння обміну досвідом між вчителями, слухачами курсів підвищення кваліфікації;

- визначення поточних проблем щоденної професійної практики вчителів.

Підтвердження дієвості моделі, що опирається на принцип феноменологічних знань, знаходимо у науковому дослідженні М.Б. Кінга, який досліджує проблему вивчення власної практики вчителів американських загальноосвітніх шкіл та її вплив на удосконалення навчального процесу учнів [7]. На думку автора, саме школа є тим навчальним середовищем, в якому вчитель має можливість досліджувати, інтегрувати та застосовувати знання, навички і вміння, необхідні

для неперервної професійної освіти. Дослідження власної педагогічної практики, характеризується кількома рівнями:

- особистісний рівень (дослідження власних цілей, практики, змісту, методів і форм педагогічного впливу на успішність учнів);
- соціальний рівень (дослідження, генерування та підтримка основних надій, норм та цінностей суспільства);
- професійно-колегіальний рівень (дослідження практики колег, співпраця, прийняття колегіальних рішень щодо удосконалення школи).

Дослідження власної практики сприяє чіткому визначенню змісту, форм і методів підвищення кваліфікації вчителів. Автор особливу увагу приділяє колегіальній співпраці педагогів у шкільних професійних спільнотах, основними характеристиками діяльності яких є:

- спрямованість усіх зусиль на удосконалення навчального процесу учнів;
- співпраця між колегами;
- дослідження власної практики вчителів з метою вирішення нагальних проблем навчального середовища;
- можливість педагогів впливати на прийняття рішень щодо розвитку політики школи та її діяльності.

Професійні спільноти американських загальноосвітніх шкіл – це об'єднання вчителів певної школи, діяльність яких спрямована на удосконалення навчального процесу та змісту освіти учнів, а також на покращання успішності американських школярів. За допомогою професійних спільнот вчителі мають можливість: здійснювати контроль за навчальним процесом та розвитком змісту освіти, обговорювати питання навчальних програм школи, процесів викладання та навчання учнів, висловлювати власні погляди, навіть якщо вони відрізняються від поглядів адміністрації школи, збирати та аналізувати дані про успішність учнів, обговорювати проблеми та приймати колегіальні рішення.

Науковець Хадсон-Росс досліджує співпрацю між вчителями загальноосвітньої школи та професорсько-викладацьким складом університету [6]. На думку автора, школи професійного розвитку (Professional development schools – PDS) та співпраця між вчителями-предметниками різних шкіл є продуктивними моделями реформування шкільної освіти США та неперервного професійного розвитку педагогів. Таке співробітництво передбачає обмін досвідом між вчителями та спільне навчання, але співпраця з професорсько-викладацьким складом університету має свої переваги. Дослідник аналізує співпрацю “університет-школа”, основною метою якої є визначення та обговорення професійного розвитку вчителів та викладачів вищих навчальних закладів освіти, вивчення можливостей підвищення кваліфікації педагогів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Науковець Р. Фокс досліджує конструктивістський підхід до навчання загалом та до освіти вчителя зокрема [4]. На початку XXI століття особлива увага науковців англосаксонського наукового світу прикута до конструктивізму, який у сфері освіти розглядається ними як філософія процесу побудови знань людини. Ричард Фокс робить спробу проаналізувати такі основні ідеї, як: процес пізнання як активний процес; знання – це винаходи, а не відкриття; усі знання є особистими та ідіосинкретичними; побудова знань має соціальний характер; навчання в основі своїй – це процес знаходження сенсу життя; ефективне навчання ґрунтується на вирішенні важливих, відкритих проблем.

На основі проведеного аналізу, автор доходить висновку, що згідно з ідеєю конструктивізму, врахування природних здібностей учнів та їхнього попереднього навчального досвіду сприяє налагодженню ефективного навчального процесу, але, окрім того, вчитель повинен забезпечити можливість взаємодії, спілкування, вирішення проблеми та усвідомлення нових ідей та концепцій учнями.

Дослідник І.Дж. Майєрс вивчає діяльність школи професійного розвитку в штаті Луїзіана, США, її цілі та завдання, обов'язки та права всіх учасників проекту [8]. Така школа була створена в

січні 1999 року з метою розвитку партнерства між школою та університетом і підготовкою майбутніх учителів до неперервного професійного розвитку.

Зазвичай школи професійного розвитку в США здійснюють власну діяльність згідно зі стандартами професійного розвитку, розробленими Національною радою з акредитації педагогічної освіти (the National Council for Accreditation of Teacher Education – NCATE), які передбачають:

- підвищення успішності майбутніх учителів, задіяних в школі професійного розвитку;
- розвиток освіти майбутніх учителів;
- забезпечення практичного застосування їхніх знань, навичок і умінь;
- створення можливостей участі в семінарах з розвитку педагогічних стратегій;
- надання допомоги вчителям щодо застосування освітніх технологій в навчальному середовищі.

Огляд літератури з підвищення кваліфікації вчителів в системі неперервної освіти США та Великобританії свідчить про поглиблений інтерес науковців до цієї проблеми та широке обговорення майбутнього педагогічної професії на початку XXI століття.

Лінда Еванс вивчає концепції, фактори та процеси професійного розвитку вчителів Великобританії [3]. Автор розглядає процес підвищення кваліфікації вчителів як тривалий процес зміни професійної поведінки вчителів, основою якого є практичне застосування новітніх освітніх технологій. Це є процес генерування нових ідей, їхнє використання, колегіальне обговорення переваг та недоліків, адаптація нової практики викладання. Підвищення кваліфікації вчителів передбачає особистісний, професійний та соціальний розвиток фахівця. Науковець приділяє значну увагу процесу підвищення кваліфікації вчителів як об'єктивно-суб'єктивному процесу, в якому вчитель є і суб'єктом дії, і об'єктом, над яким виконується дія. Основними характеристиками цього процесу є розвиток ставлення до професії (розвиток інтелекту та мотивації), а також розвиток функцій професіонала (процесуальний та продуктивний розвиток), які сприяють чіткому усвідомленню вчителем його ролі (права, обов'язки, характеристики), а також культури педагогічної професії.

Науковець М.З. Хешве аналізує акомодацийні зміни у професійній діяльності вчителя, спричинені еволюційним розвитком нових концепцій, надій, очікувань у зв'язку із запровадженням реформ у сфері освіти [5]. Автор визначає основні умови, необхідні для професійного розвитку вчителів та підвищення їхньої кваліфікації:

- внутрішня мотивація вчителів до підвищення власної кваліфікації (усвідомлення розбіжностей між власними цілями та існуючою практикою);
- критичний аналіз існуючих знань, навичок, вмінь, ставлення до роботи вчителя (усвідомлення цінності власних знань теорії і практики, розуміння недостатності існуючих знань та необхідності набуття нових);
- побудова нових знань, розвиток навичок, вмінь, надій, сподівань та ставлення вчителя до роботи (усвідомлення цілей навчальної діяльності, практичного застосування нових знань, навичок і умінь);
- когнітивна реструктуризація знань (усунення дисонансу між попередньо набутими та новими знаннями і реаліями сучасності);
- створення соціального клімату, сприятливого для професійного розвитку вчителів (співпраця між колегами та професорсько-викладацьким складом університетів, дослідниками в сфері освіти; повага та довіра, які сприяють відкритому обговоренню ідей та досвіду).

Отже, на початку XXI століття особлива увага науковців США та Об'єднаного Королівства Великобританії і Північної Ірландії приділяється вивченню проблем неперервної професійної освіти педагогів, підвищенню їхньої кваліфікації та професійному розвитку впродовж усієї фахової діяльності. Аналіз застосування видів неперервної професійної освіти вчителів, які ґрунтуються на моделі підвищення кваліфікації вчителів в галузі предмета та методики його викладання; моделі підвищення кваліфікації вчителів в галузі використання новітніх освітніх технологій; феноменологічній моделі дає можливість визначити переваги та недоліки кожної з них, а також

модельовати стратегію розвитку неперервної професійної освіти педагогів на основі національних надбань та усталених світових традицій з метою забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб.

1. Ariza R.P., del Pozo R.M., Toscano J.M. *Conceptions of school-based teacher educators concerning ongoing teacher education*// *Teaching and Teacher Education*. – № 18. – 2002. – P. 305–321.
2. Cochran-Smith M. *The outcomes question in teacher education* // *Teaching and Teacher Education*. – № 17. – 2001. – P. 527–546.
3. Evans L. *What is Teacher Development?* // *Oxford Review of Education*. – Vol. 28. – No. 1. – 2002. – P.123–137.
4. Fox R. *Constructivism Examined* // *Oxford Review of Education*. – Vol. 27. – No. 1. – 2001. – P.23–35.
5. Hashweh M.Z. *Teacher accommodative change* // *Teaching and Teacher Education*. – № 19. – 2003. – P. 421–434.
6. Hudson-Ross S. *Intertwining opportunities: participants' perceptions of professional growth within a multiple-site teacher education network at the secondary level*// *Teaching and Teacher Education*. – № 17. – 2001. – P. 433–454.
7. King M.B. *Professional development to promote schoolwide inquiry* // *Teaching and Teacher Education*. – № 18. – 2002. – P. 243–257.
8. Mayers E.G. *Establishing a Professional Development High School with an Exemplary Student Teaching Environment*// *American Secondary Education*. – № 30 (2). – Spring 2002. – P. 62–71.

УДК 81.111 – 13

О.В. Сидорчук

Національний університет “Львівська політехніка”

ДО ПИТАННЯ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З УРАХУВАННЯМ НАБУТОГО СТУДЕНТАМИ ДОСВІДУ ТА ФАКТОРІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА СТУПІНЬ ЗАСВОЄННЯ МАТЕРІАЛУ

© Сидорчук О.В., 2007

Розглядаються розвиток і зміни ідеології освіти та навчальної парадигми. Процес навчання/самоосвіти розглядається як процес соціальних ітерацій. Виокремлюється відношення між сучасним суспільством та природою вивчення іноземних мов як частиною культурного обміну.

In the article the development of an educational ideology and changing teaching paradigm were envisaged/ The article has concentrated on teaching/learning process as a process of human interaction and on the relationship between contemporary society and the nature of the teaching/learning foreign language as a part of cultural change.

Зміна парадигми суспільно-політичного життя країни та інтеграція в загальноєвропейський процес не може не призвести до переходу системи освіти на якісно вищий рівень. Інтенсифікація навчального процесу вимагає високого темпу адаптації студентів до академічних вимог. На ступінь адаптації істотно впливають попередній соціокультурний досвід, засвоєний досвід навчання або самоосвіти.

В ракурсі оптимізації викладання іноземної мови соціокультурні аспекти та їх вплив (як позитивний, так і негативний) на процес передачі та засвоєння інформації привертають науковий інтерес багатьох дослідників, які вивчають чинники, детермінуючі цілі і мотивацію оволодіння іноземною мовою.