

що тривале перебування на сонці небезпечно тільки для дітей молодшого віку; 74% відмітили негативний ефект ультрафіолетового випромінювання для людей старше 50 років та лише 30% опитуваних обрали свою вікову категорію як уразливу для дії даного діапазону сонячного випромінювання.

Згідно до концепції дослідження був розроблений навчальний посібник «A Handbook On Health Education: Translation Aspect» для самостійної роботи студентів I-II курсів перекладацького відділення факультету іноземної філології, у якому в окремий модуль виділена тема „Сонячне випромінювання та здоров'я людини”. У модулі сконцентровані англійські матеріали медико-біологічного й соціального плану щодо дії сонячного випромінювання на здоров'я людини. З позицій формування спеціальної складової були відібрані англійські матеріали з джерел ВООЗ, ЮНІСЕФ, ООН щодо проблем здоров'я та формування здорового способу життя для вивчення студентами I-II курсів. Критерії відбору даних текстів формували з позицій особистісно-орієнтованого й компетентного підходів з урахуванням специфіки регіону, віка та статі студентів, проблематики майбутньої професійної діяльності.

ФІЛОСОФІЯ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЯКОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Зязюн І.А. (м. Київ)

Педагогічна якість – інтегральна характеристика, яка допомагає описати специфіку носія педагогічної професії на фоні представників інших професійних сфер діяльності. Професійна дія з виховання (учіння) відрізняється від повсякденних виховних (повчаючих) зусиль непрофесіонала передусім тим, що утворює в собі особливе ціннісне відношення, що поєднує людей. Воно може найбільше вирізнитися лише двома словами "учительство – учнівство". У момент усвідомленого прийняття учасниками міжособистісної взаємодії ролей, які мають педагогічний смисл (прийняття не просто в функціональному, але в життєвому, екзистенційному плані), це відношення задає певну структуру будь-якому освітньому процесу. Професійно-педагогічна якість базується на особливій особистісній установці людинотворення як змістово-сміслового начала професійної діяльності. Ця установка в поєднанні з вільним володінням певною предметною сферою уможливорює повноцінну навчально-виховну взаємодію. Нарешті, це володіння специфічними технологіями, що дозволяють продуктивно здійснювати виховання, учіння, а також інші види педагогічної діяльності, одержуючи стійкі позитивні результати. Питання про розвиток професійно-педагогічної якості набуває особливої актуальності в сучасній ситуації, яка характеризується: відсутністю законодавчої бази, що регламентує становлення і розвиток системи неперервної педагогічної освіти; формуванням вільного ринку освітніх послуг у сфері додаткової професійної освіти (недержавні заклади, фірми, вузи), що створюють ситуацію конкуренції і вимагають якості підготовки слухачів при відсутності державного стандарту останньої; глобалізацією освітнього простору, що народжує спільність професійної проблематики працівників освіти і можливість доступу до будь-яких інформаційних масивів; формуванням у межах ноосфери-генезису професійно-педагогічного співтовариства, носія принципово нової освітньої культури, яка фіксується на рівні міжнародних документів про освіту й культуру, що проголошують спільність таких принципів діяльності у сфері освіти, як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, толерантність, неперервність та інші; виробленням культурної, концептуальної, технологічної множинності підходів до вирішення проблем освіти, що вимагає професійно-особистісного самовизначення і соціальної відповідальності за свій вибір.

Грані соціальних виявів професійно-педагогічної якості (ППЯ) зазвичай описуються за допомогою таких відомих категорій, як "кваліфікація", "компетентність", "педагогічна майстерність", "педагогічна техніка", "педагогічна культура", "компетенція", "педагогічна творчість". Кваліфікація і компетентність – своєрідні соціально-трудові характеристики, які задають межі й рівень функціональних дій у професії. Вони визначені нормативно і контролюються соціумом у ході різних атестаційних актів.

Кваліфікація формально зумовлюється типом одержаної освіти та документами, що дають право на роботу зі спеціальності, а також основи для присвоєння висхідного тарифного розряду. Кваліфікаційна характеристика спеціаліста так чи інакше пов'язана з рівнем його освіченості й формує деякі кваліфікаційні очікування, в тому числі і з приводу технологічної готовності до виконання певних функцій. Однак сам по собі документ про освіту не дає гарантії якості наступної роботи.

Компетентність можна схарактеризувати як здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навиків, досвіду. Вона виявляється у практиці професійної діяльності як системна характеристика і має чітко визначену структуру. Компетентність може мати кількісний вимір, зокрема з допомогою виокремлення рівнів. Так само може визначатися якість, наприклад, соціальна, методологічна, технологічна й інші. Професійно-педагогічна компетентність відбиває готовність і здібність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно із прийнятими у суспільстві на цей час нормативами і стандартами. Саме тому поняття компетентність має конкретно-історичну визначеність і може оцінюватися лише у практичній діяльності. Якщо кваліфікація і компетентність є нормативними характеристиками спеціаліста, то поняття "педагогічна культура" і "педагогічна майстерність" указують, у першу чергу, на специфіку суб'єкта педагогічної діяльності, на своєрідність і унікальність його особистого внеску в розвиток освіти. Педагогічна майстерність визначається рівнем цілісності буття і самореалізації у професії. Вона є своєрідним підсумком розвитку людини, що виражає досягнення чи повноту професійної якості. Особлива риса педагогічної майстерності – усвідомлення механізмів успішності своєї праці, себе як специфічного "інструмента" роботи з людиною.

Повнота усвідомлення глибин професії, механізмів і меж власної діяльності, будучи однією із суттєвих ознак майстерності, народжує здібності ставити і вирішувати (у межах своєї компетенції) професійні будь-якого рівня складності – від прикладних до методологічних. Це уможливорює передачу своєї майстерності іншій людині. Форми передачі досвіду різноманітні, різноаспектні, але у будь-якому випадку в них обов'язково присутні не просто описання, демонстрація, але й передача смислу, принципів, ціннісних установок, технологій педагогічної праці, що забезпечують відтворювання професійних дій іншими. Убираючи в себе зміст кваліфікації і професійної компетентності, існуючи в історично заданих, а отже, перехідних формах, педагогічна майстерність характеризується вміннями реалізувати у професійній сфері цінності й життєві смисли індивідуально-унікальним шляхом. "Ухід" чи "вихід" у стан майстерності знаходиться у свідомих і підсвідомих глибинах людини, у просторі суб'єктивної реальності. Педагогічна майстерність розпочинається з переведення творчих, людиноутворювальних зусиль на себе, на свою діяльність, на свій досвід, на свою індивідуальність. Тому поступ до майстерності завжди має професійно-виховну і самовиховну цілеспрямованість.

Питання про педагогічну майстерність – це питання про якість "інструмента", тобто про людську якість педагога і про якість його життя, її відповідності проповідуваним людським ідеалам. На рівні досягнення майстерності виникає особлива властивість професійної діяльності, вираженої мірою здатності інтегруватися з будь-яким науково-практичним контекстом,

будь-яким досвідом, будь-якою інформацією, перетворюючи її на джерело, засіб вирішення професійних задач і власного професійного зростання. Майстерність – це особливий стан, який уможливує рівень професійної свободи вчителя, педагога, вихователя, керівникові навчального закладу, визначаючи межі можливого і внутрішньо дозволеного в педагогічній реальності. Його можна розглядати як своєрідну етичну міру професійної дії. Майстерність надає педагогові свободу за рахунок осмисленого оволодіння широким технологічним діапазоном, здатність до вибору стратегії (зовнішня свобода дій); наявності сили духу і волі (внутрішня свобода). Внаслідок цього буття майстра завжди технологічне у своєму виховному впливові на оточення.

Якщо кваліфікація, компетентність, майстерність – це характеристики одиничного носія професії, то культура твориться багатьма людьми, внутрішньо поєднаними за якимись ознаками. У зв'язку з цим педагогічна культура вимагає точності контекстного визначення. Індивідуальна педагогічна культура завжди похідна від досвіду суб'єкта більш значущого масштабу і вбирає в себе його специфіку. Можна, наприклад, говорити про західну чи східну педагогічну культуру, розглядати особливості технократичної, гуманітарної, традиційної, класичної, постмодерністської чи іншої культури. Разом із тим, кожен індивідуальний чи сукупний носій освітнього досвіду здатний стати творцем культурних форм, що несуть у собі відбиття своєрідності й рівня розвитку його внутрішнього світу. Не можна не згадати ще одне поняття, пов'язане з аналізом категорії професійно-педагогічної якості. Йдеться про компетенцію. Під компетенцією тут розуміється простір соціально-професійного впливу, визначений посадою, соціальним статусом, службовим функціоналом спеціаліста. Трапляється так, що сфера компетентності не завжди співпадає з рівнем кваліфікації чи компетентності працівника, з його професійним досвідом. Вона може бути ширшою чи вужчою від його реальних можливостей, у тому числі й технологічних. У цьому випадкові результативність професійно-педагогічної діяльності безсумнівно знижується. Поява державних стандартів загальної, середньої спеціальної і вузівської освіти формує ситуацію суміщення дослідницької домінанти у вивченні системи неперервної педагогічної підготовки у напрямку способів збільшення міри суб'єктності майбутніх спеціалістів у процесі свого саморозвитку, а також вивчення процесів саморегуляції в системі професійного становлення і пошуку інноваційних технологій підготовки. Значно менше уваги приділяється безпосередній розробці інваріантної структури змісту підготовки, ізоморфній реальній проблематиці професійно-педагогічної діяльності на кожному з етапів професійного становлення.

Основні проблеми, що заважають неперервності у нарощуванні професійно-педагогічної якості, які стають очевидними при вивченні існуючої практики професійної підготовки в усіх її ланках, можна звести до наступного. На даний час не існує реальних передумов забезпечення неперервності на рівні спадковості змісту, оскільки наявна серйозна неузгодженість при переході від етапу загальної, до середньої спеціальної чи вищої освіти. Немає взаємозв'язку між результатами вузівської освіти і змістом подальшого підвищення кваліфікації. Не створено механізмів нагромадження інформації про професійне становлення спеціаліста на рівні адміністративно-методичних і управлінських служб. Разом з тим, реалізація принципу неперервності багато в чому пов'язана з можливістю нарощування, інтеграції інформації про професійний поступ на індивідуально-особистісному рівні у певній логічній послідовності і структурі. Проблема неперервності професійного становлення кадрів системи освіти може розглядатися в:

- а) логіці становлення суб'єкта професійно-педагогічної діяльності;
- б) контексті перспективи нарощування повноти об'єму професійно-педагогічної культури на суб'єктному рівні;
- в) плані формування нормативного інформативно-змістового простору

професійного зростання для кожного зі ступенів неперервної освіти.

Особам, які працюють у системі підвищення кваліфікації з управління розвитку професійно-педагогічної якості, необхідно віміти: виокремлювати структуру і параметри, що дозволяють відслідковувати динаміку її розвитку; прогнозувати напрямки і можливі результати розвитку; оцінювати її результати за певними критеріями і показниками; інформувати слухачів про специфіку підходу до організації учіння на основі управління якістю; забезпечувати передумови до соціального визнання динаміки якості.

ПРИНЦИПИ ПРИРОДНИЧОНАУКОВОЇ ОСВІТИ В ПРОГРАМІ «ДОВКІЛЛЯ»

Ільченко В.Р., Гуз К.Ж., Ільченко О.Г. (м. Полтава)

Попередній аналіз філософських та психологічних основ інтеграції змісту природничонаукової освіти, моделі навчально-виховного процесу та дидактичних основ освітньої програми "Довкілля" показує, що освіта цієї моделі є:

1. Цілісною:

а) за змістом знань, в який включені наскрізні принципи інтеграції і який структурований відповідно до ієрархії законів і закономірностей природи в кожному дидактичному відрізку навчального матеріалу, що подається учням як цілісність, фрагмент природничонаукової картини світу;

б) за навчально-виховним процесом, який у кожний момент, починаючи з 1 класу, є процесом формування цілісності свідомості учня через створення у ній природничонаукової картини світу як системи знань про довкілля, в основі якої лежать найбільш загальні закономірності природи;

в) за методами навчання, бо вони послідовно орієнтують пізнавальну діяльність учнів на виявлення в природі сутнісних об'єктивних зв'язків, що виражаються загальними закономірностями природи; (на встановлення цілісності знань під час їх структурування, переформулювання, систематизації, моделювання цілісності відрізків навчального матеріалу);

г) за формами навчання, які ставлять учня в умови необхідності спостереження, дослідження в довкіллі, співставлення систематизованих знань про довкілля з реальними зв'язками в ньому (на уроках серед природи), співставлення "сирого" навчального матеріалу з ущільненою, структурованою інформацією на узагальнюючих уроках та інтегративних днях;

д) за системою навчання – засвоєння знань про природу відбувається в інтегративно-предметній системі.

ж) за комплексним діагностуванням ефективності навчально-виховного процесу, основними характерне; тиками якого є цілісність знань учня і їх розуміння.

2. *Герменевтичною* (від гр. "тією, що роз'яснює, розтлумачує), бо вона веде учня, починаючи з 1 класу, до все більш глибокого і широкого розуміння цілісних знань про природу, про явища і процеси, що відбуваються в його життєвому світі. Розуміння мислительний процес, спрямований на з'ясування, виявлення істотних рис, властивостей предметів, зв'язків, подій - досягається завдяки відкриттю єдиних стійких структур світу, що лежать в основі різноманіття мінливих явищ, фундаментальних закономірностей, властивих світу. Процес розуміння природи, довкілля постає перед учнем системним по своєму характеру, він відбувається в результаті взаємодії частин і цілого. Учень щоразу переконується: щоб зрозуміти щось, треба мати передрозуміння цілого, а потім перейти до вивчення його частин. Наступний синтез знань про частини буде сприяти більш повному і глибокому розумінню цілого; включення в нього знань про частини буде розширювати горизонт розуміння. Цей процес розширення горизонту і глибини розуміння знань про природу корелює із зростанням учня: