

ЛІТЕРАТУРА:

1. Батиянова М.Р. Организация психологической службы в школе / М.Р. Батиянова. – М.: "Совершенство", 1998.
2. Богоявленський В.Н. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методические характеристики / В.Н. Богоявленский. – СПб, 2000.
3. Зінченко В.М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу / В.М. Зінченко // Дошкільна освіта. – №7. – 2004.
4. Комунікативно мовленнєвий супровід становлення україномовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти півдня України / заг. редакція А.М. Богуш / А.М. Богуш, О.С. Трифонова, О.І. Кисельова. – Одеса: ТОВ Лерадрук, 2013.
5. Печенко І. Соціалізація та виховання особистості в дошкільному дитинстві / І. Печенко // Вісник ЛНПУ ім. Тараса Шевченка. – 2008. – №7
6. Пироженко Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т.А. Пироженко. – Киев, 2002.

Богуш А.М.

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыто сущность понятия "коммуникативно-речевое сопровождение", его функции; определено структуру феномена "коммуникативно-речевое сопровождение подготовки будущих специалистов дошкольного образования", представлено характеристику коммуникативно – речевой деятельности будущих воспитателей; педагогических условий и уровней форсированности украинско-речевой компетенции будущих воспитателе .

Ключевые слова: сопровождение, коммуникативно-речевая компетенция, профессиональная речь, педагогические условия.

Bogush A.M.

THE COMMUNICATIVE - SPEECH ACCOMPANIMENT OF PROFESSIONAL DISCOURSE OF THE FUTURE SPECIALIST OF PRESCHOOL EDUCATION

The article deals with the notion 'communicative - speech accompaniment', it's function, structure of the phenomenon 'communicative - speech accompaniment of professional discourse of the future specialist of preschool education'. The characteristic of communicative – speech activity of the future specialist of preschool education, pedagogical conditions and levels of the augmented Ukrainian-speech competence of the future specialist of preschool education are described in it.

Key words: accompaniment, communicative – speech activity, professional discourse, pedagogical conditions.

УДК 37.0132

Бондар В.І., Шапошнікова І.М

ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються питання стратегії та технології розроблення і реалізації стандартів вищої освіти, які являють собою складноструктуровану модель професійної компетентності та особистісних здатностей вчителя системно виконувати фахові функції діяльності. Особлива увага приділяється загальним та спеціальним принципам, які стосуються змісту професійного становлення, неперервного професійного зростання, співвідношення теоретичної і практичної підготовки вчителя.

Ключові слова: професійнодіяльнісні компетенції, фахова компетентність; професійна спроможність, особистісна здатність вчителя.

Окреслюючи в найбільш узагальненому вигляді основні загально-цивілізаційні тенденції, що стверджуються в ХХІ столітті, визначаючи шляхи модернізації національної освіти, президент НАПН України Василь Кремень наголошує на необхідності переходу від кваліфікацій до компетенцій, які дозволяють людині "знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, що уможлиблює діяльність освіченої особистості незалежно від локального чи глобального контексту ринку праці" [1, 13].

Перебудова системи підготовки вчителя на засадах технологічності передбачає включення у концептуальні положення провідних сучасних психолого-педагогічних ідей, що містять основні теоретико-методологічні основи перебудови системи вищої професійної освіти в Україні. Оскільки закони, закономірності і принципи педагогіки і психології вищої школи зазнали за останній час суттєвих змін відповідно до загальної зміни освітньої парадигми, необхідно зупинитися на найбільш вагомим для даної проблеми.

У самовизначенні майбутнього вчителя від моменту вступу до ВНЗ і до отримання відповідного рівня кваліфікації свідомий вибір вартостей і пріоритетів у навчанні має смислотвірне значення у системі становлення студента як майбутнього професіонала. Вчасно здійснений вибір траєкторії руху від власно обраної мети життєдіяльності до забезпечення результативності конкретних дій з її досягнення виступає психологічною основою побудови стратегії і тактики самоосвічення студента. Свідоме ставлення до власного "вирощування" у собі професіонала є важливою складовою системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи, професійною функцією якого є організація сприятливого освітнього середовища для формування у дітей особистісного смислу буття. Закладені Б.Г.Ананьєвим, С.Л.Рубінштейном, Н.В.Кузьміною та їх науковими школами основи методології і теорії забезпечення реального вдосконалення людини знайшли подальший розвиток у працях К.О.Абульханової, Є.О.Клімова, В.Д.Шадрикова та інших вчених, які розглядають проблеми становлення професіонала у контексті суб'єктно-діяльнісного підходу.

Розглядаючи теоретико-прикладні основи психології професійного самовизначення студента, Є.О.Клімов звертає нашу увагу на особливості взаємовідповідності людини та її роботи в системах "людина-людина", "людина-художній образ", "людина-знакова система", "людина-природа", "людина-техніка", що для побудови нашої концепції має значення як системотвірна основа для визначення психологічних орієнтирів процесу організації навчання студентів. Досконале володіння психолого-педагогічними основами організації навчально-виховної роботи з молодшими школярами стало першочерговою вимогою до підготовки вчителя. Протягом навчання у бакалавратурі студент проходить шлях від шкільного, учнівського сприйняття системи навчання до розуміння сутності самонавчання, самовиявлення власних потенційних можливостей, необхідності віднайдення самоорганізаційних механізмів власного буття у соціумі, усвідомлення необхідності навчатися все життя.

Розкриваючи закономірності андрагогіки як відносно нової науки, Змейов С.І. звертає увагу на те, що зміст, форми і методи навчання дедалі більшою мірою стають предметом сукупної діяльності тих, хто навчається, і тих, хто навчає. Набуваючи ознак відкритості у світовому просторі, освітні процеси мають тенденцію до управління. Виявлення, інтерпретація і аналіз цілей на початковому етапі навчання під час знайомства і оволодіння студентом навчальними програмами вимагає урахування власних потреб і запитів. Перехід системи вищої освіти України у площину реалізації завдань Болонської конвенції вимагає від організаторів освіти перегляду методологічних засад організаційно-діяльнісної моделі навчання. Загальна тенденція до підвищення ролі і місця самостійної роботи студентів, урахування багатьох чинників її забезпечення вимагають звернення до досвіду організації індивідуального навчання як певного його виду, зорієнтованого на безпосереднє набуття дорослою людиною професійної компетентності. В ході проведеного експерименту всі студенти спеціальності "Початкова освіта" переведені на індивідуальні плани, які реалізуються на засадах кредитно-модульної технології навчання та рейтингового оцінювання його результатів.

Як показує наш досвід, багато в чому побудова індивідуальних траєкторій навчання студентів і винайдення ефективних способів управління даним процесом базується на найбільш оптимальних технологіях забезпечення руху від мети до результату, що містять в своїй основі відомі психологічні концепції минулого і сьогодення.

Зважаючи на це, авторами проекту останні п'ять років активно запроваджувалась модульно-рейтингова технологія навчання бакалаврів початкової освіти. Постійно здійснюючи моніторинг якості підготовки майбутніх вчителів у різних формах контролю, було започатковано використання найбільш доцільних технологічних процедур, які безпосередньо впливають на підвищення результативності оволодіння студентами професійними вміннями і навичками. Таким чином, загальна концепція формування конкурентоспроможного вчителя початкової школи в умовах кредитно-модульної системи, що реалізується на засадах компетентнісного підходу, розроблялась як у теоретичному плані, так і у практичному. Узгодження даних систем для визначення структури професійної діяльності вчителя початкової школи відбувалось з урахуванням вимог Державного стандарту його підготовки, визначення сукупності фахових компетенцій, обґрунтування узагальненої моделі оволодіння ними та визначення покомпонентної структури процесу оволодіння знаннями і професійними вміннями. Розроблення навчальних планів з урахуванням вимог кредитно-модульної системи, цілої низки типових і робочих навчальних програм фахового спрямування, підготовка навчально-методичного забезпечення спеціальності, виготовлення контрольних робіт та пакетів моніторингу якості професійної підготовки – основи формування фахової конкурентоспроможності вчителя дало змогу повному підійти до питання стандартизації всіх складових підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Практика підготовки вчителя початкової школи з широкою теоретико-прикладною, поліфункціональною компетентністю при переході на двоциклове навчання спонукало нас до глибокої модернізації цілісного педагогічного процесу.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури, врахування наявного досвіду засвідчують, що відбір і структурування змісту освіти взагалі і фахової зокрема є однією з найбільш складних, визначальних проблем педагогіки вищої освіти. Вона відноситься до сфери проектування, вихідні положення якого ще не до кінця з'ясовані.

Особливу значущість проблема стандартизації змісту освіти набуває в наш час в умовах кардинальних змін в науково-технічній, соціально-економічній, гуманітарній сферах. Якщо в основу відбору і конструювання змісту середньої загальної освіти кладеться соціокультурний підхід, структура соціокультурного досвіду, то яким має бути підхід до розроблення структури і змісту професійної освіти. Тут без інтегрування соціокультурного і професійно орієнтованого досвіду не обійтись. Культура як система знань, умінь, відповідних поглядів, творчості, ціннісних орієнтацій складає основу загальної освіти, якою має володіти вчитель, щоб цей соціокультурний досвід передавати дітям. Але це одна, предметно-змістова сторона його підготовки. Другою стороною є оволодіння майбутнім фахівцем досвідом професійної діяльності, до різновидів якого можна віднести психолого-педагогічні знання про об'єкт освіти, знання про способи професійної діяльності, закономірності і принципи, методику й технологію її організації і здійснення. По-третє, систему загальних і спеціальних інтегрованих умінь і навичок, наявність яких забезпечує виконання багатофункціональної професійної діяльності вчителя з урахуванням національних особливостей; вміння творчо застосовувати сучасні наукові досягнення в галузі педагогіки, психології, методики, технології у практичній навчально-виховній діяльності, розробляти нові технології професійної діяльності. В-четверте, досвід ціннісного ставлення до предмета професійної діяльності, що проявляється у гуманному наданні освітніх послуг, задоволення потреб в освіті своїх вихованців, забезпечення вдоволеності батьків від результатів роботи з їхніми дітьми. Йдеться про структуру загальної матриці відбору змісту освіти на рівні навчальних предметів, які б включали основні елементи

соціальної культури, володіння якими є обов'язковим для тих, хто навчається, і тих, хто навчає, а також предмети професійно орієнтованої підготовки.

На визначення змісту професійної освіти впливають багато чинників. Одні з них стосуються особистісних якостей фахівця - його індивідуального розвитку, особистісного і професійного вдосконалення, інші – професійного становлення, рівності загальної та професійної освіти, співвідношення теоретичної і практичної підготовки, неперервного професійного розвитку та інші. Регулюють реалізацію перерахованих чинників у відборі змісту професійної освіти вчителя загальні та специфічні принципи. До першої групи принципів відбору та реалізації змісту професійної освіти вчителя слід віднести такі: принцип науковості, професійної спрямованості, принцип наступності; принцип інтеграції, диференціації та гуманітаризації змісту підготовки, його модульності у відборі, побудові та засвоєнні. До специфічних принципів слід віднести своєчасне та оперативне реагування на зміни парадигми освіти, основою якої є і залишається її гуманістична спрямованість, гуманна концепція розвитку людини; педагогічна адаптивність соціокультурного досвіду до умов і специфіки професійної діяльності, змістом якої є основні елементи соціальної культури; принцип освітньо-кваліфікаційної рівності, яким передбачається наступність у проектуванні та реалізації змісту професійної освіти; збалансованість та професійна спрямованість гуманітарної, соціально-економічної та природничо-наукової підготовки фахівця, що диктується особливостями індивідуальності студента - майбутнього вчителя та його правом вибору додаткової спеціальності чи спеціалізації.

Аналіз структури професійної діяльності вчителя початкової школи дозволив виділити основні виробничі функції та типові задачі їхньої діяльності, врахування яких дає можливість розробити зміст теоретичної і практичної підготовки фахівця-освітянина за кожним змістовим блоком та навчальними модулями, які складають структуру і зміст навчальних планів, типових навчальних програм відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки: гуманітарна і соціально-економічна, природничо-наукова, професійна теоретична та практична підготовка.

При визначенні співвідношення між теоретичною і практичною підготовкою слід керуватися такою закономірністю - чим вищим є освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, тим глибшою має бути його теоретико-методологічна підготовка.

Теоретичний рівень поетапно підвищується відповідно до розширення виробничих функцій вчителя. Змістові модулі та навчальні елементи, що визначають зміст підготовки фахівців, розробляються з урахуванням кількості та особливостей виробничих функцій і типових задач професійної діяльності фахівців відповідного ОКР – молодший спеціаліст, бакалавр чи магістр.

Забезпечити становлення і професійне та особистісне зростання фахівця від нижчого до вищого освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки означає розробити науково обґрунтовані освітньо-професійні програми, які поетапно реалізуються без дублювання змісту і розвивають фахівця від прикладних, професійно значимих знань і вмінь до теоретико-методологічних, високотехнологічних.

Академізм і прагматизм як протилежні напрями, що у різному співвідношенні на кожному історичному етапі становлення і розвитку вищої школи склали серцевину науки і освіти, практично у всіх викликають нині почуття невдоволеності домінуючим захопленням рафінованим академізмом. Проблема співвідношення теорії і практики у змісті підготовки фахівців завжди була і є надзвичайно актуальною.

Особлива її актуальність пов'язана зі стандартизацією змісту загальної і професійної освіти та новими завданнями щодо формування у процесі освіти специфічних суб'єктивних якостей, пов'язаних з такими поняттями як "компетентність" і "компетенції", сучасна системна парадигма яких ще не сформульована.

У статті "Знання или компетенции?" А. Андреев пише: "Наполягаючи на приматі фактичності над абстрактним теоретизуванням, ми маємо відзначити, що сьогодні про компетенції і компетентності уже не можливо говорити мовою простих емпіричних

констатацій. Смысл, який вкладається в ці поняття-концепти, все більшою мірою завдається так званим "компетентнісним підходом" до освіти, який в останні роки стає все більш популярним. При чому, з відносно локальної педагогічної теорії він поступово перетворюється в суспільнозначиме явище, що претендує на роль концептуальної основи освітньої політики..., складової формування визначальних стратегій соціального розвитку" [2, 18-25]. Автор статті антагоністом компетентнісного підходу називає концепцію радянської педагогіки щодо мети і змісту освіти - понятійну тріаду: "знання - уміння - навички", за якої чисто "знанийна" освіта сьогодні є неефективною і недоцільною. Традиційна установка на "передачу" від учителя (викладача) до учнів (студентів) "необхідного запасу знань" стає виключно утопічною. Основна суперечність сучасної освітньої системи - між швидким темпом прирощення знань в сучасному світі і обмеженими можливостями їх засвоєння індивідуумом за певний час - змушує педагогічну теорію відмовитися від ідеалу всебічного розвитку особистості і перейти до ідеалу максимального розвитку здатностей людини розв'язувати потік проблем в певній галузі діяльності. Для підкріплення цієї позиції є й інший серйозний аргумент: старіння інформації відбувається ще до моменту її засвоєння.

Відновлення втраченого балансу між освітою і практикою можливе за умови зміни мети освіти – від знань до інтегрованих практично-діяльнісних умінь, тобто до компетентностей, оскільки на ринку праці затребувані не самі собою знання, що, принагідно, відтворюються пам'яттю на іспитах, а здатність здійснювати відповідні виробничі функції. Йдеться про систему функціональних компетенцій фахівця. Вийти за межі знанийного освітнього простору, підсилити практично-діялісну орієнтацію освіти, забезпечити перехід від дидактичної стадії самовизначення до стадії професійної самореалізації в різноманітних виробничих ситуаціях - такі перспективи реалізації компетентнісного підходу на сучасному етапі його розвитку в процесі підготовки та професійної діяльності вчителя. Йдеться про необхідність розробки моделі спеціаліста в умовах двоциклової системи вищої професійної освіти і пілотних варіантів галузевих стандартів з спеціальності "Початкова освіта", розроблених В. Бондарем, І. Шапошніковою та іншими колегами [3].

Новий проект моделі являє собою перший досвід переводу системи принципів і вимог із площини знанийної парадигми на компетентнісну. Йдеться про систему параметрів педагогічної освіти, складовими якої є декілька груп компетенцій, що знайшли своє відображення у змісті ОКХ вчителя початкової школи.

Майбутня професійна діяльність вчителя в структурі моделі розщеплена на складові компетенцій (виробничі функції), якими завдається сукупний кінцевий результат навчання у вигляді фіксованого набору інтегрованих вмінь та відповідних блоків змістових модулів (професійних компетентностей), за наявності яких можливо оцінити якість та визначити ефективність підготовки та діяльності вчителя.

А як же бути за цього із абстрагованою від практики теорією, яка, до речі, є основою тестових замірів в системі моніторингу якості освіти?

Виходить, що декларується прогресивне, яке будується на засадах компетентнісного підходу, а чиниться протилежне, коли йдеться про компетенції не взагалі, а конкретно, стосовно певної спеціальності, конкретного майбутнього фахівця. Якщо вважати правильною тезу про те, що "когнітивною основою всіх компетенцій є наукові знання", то в кінцевому підсумку в системі навчання і оцінювання результатів підготовки вчителя повертаються до старої знанийної парадигми освіти. Уміння і навички як елементи освітньої парадигми знаходяться на периферії уваги і не вважаються, на жаль, найбільш значущими результатами освіти, а тому не оцінюються в повному обсязі.

Безумовно в кожному вмінні слід глибоко розібратися, проникнути в його змістове наповнення, з'ясувати, якими знаннями воно забезпечене. Ось такими знаннями слід цікавитися як в процесі навчання, так і при контролі його результатів.

Не можемо не послатися на термін "компетентнісна раціональність", вперше вжитий А. Андрєєвим. На його переконання, тотальна раціоналізація всієї соціокультурної системи

"освіта-практика" знаходить свій прояв у переході від функцій пристосування індивідуальних і колективних суб'єктів до обставин до функцій їх перетворення. Останнє вимагає теоретичних знань, фундаментальної підготовки компетентних професіоналів наукового типу на відмінну від навчання "під завдані функції" за моделями "вузького фахівця". Жорстко адаптовану освіту до потреб практики не можна вважати базовою, здатною розв'язувати стратегічні завдання в реальних умовах ринкової економіки. Перспективною є освіта, в тому числі і професійна, результатами якої є знання сутностей і знання правил та алгоритмів дій і поведінки. Україні потрібні компетентноконкурентні фахівці і науковці в сфері освіти, здатні не лише забезпечувати освітню практику, але й розвивати педагогічну науку.

Освітні концепції проголошують специфічний підхід, в центрі якого функціональні компетентності, усереднені освітні практики. Одні вчені звужено трактують сутність таких термінів як компетентність, компетенції, інші навпаки, намагаються розширено їх пояснювати, переносючи їх прояв в будь-яких здібностях чи здатностях. Межі їх сутностей ще не визначені особливо в сфері вищої освіти. Окремі науковці (А.Андрєєв, Н.Тамарська та ін.) пропонують розділити номенклатуру професій на "знанійні" і "компетентнісні". Перші покликані розвивати багатомірні системні якості особистості професіонала широкого профілю, готового взаємодіяти з фахівцями різних спеціальностей і профілів, другі – формувати готовність кваліфіковано виконувати окремі виробничі функції (компетенції).

У зв'язку з таким розподілом професій А.Андрєєв зауважує, що доцільно диференційовано підходити до реалізації знанійної і компетентнісної парадигми підготовки професіоналів і менеджерів. Для одних достатньо загальної компетентності в сфері діяльності, для інших необхідна глибока практична компетентність для забезпечення своїх компетенцій (функцій). В останньому значну роль відіграють знання, що засвоюються за принципом "підкорення знань умінням і практичної потреби в знаннях".

Автор концепції "знання - компетентність - знання" (А.Андрєєв) дещо ототожнює знання і компетентність, вважаючи основою всіх компетенцій наукові знання, які за І.А.Зимною розподіляються між різними соціальними і виробничими компетентностями і можуть одночасно відноситися до цілого ряду компетенцій. Автор стверджує, що коли йдеться про компетенції і компетентності не взагалі, а конкретно, то в кінцевому підсумку приходимо до тих же горезвісних "зунів". На думку ряду вчених, заміна знанійної парадигми на компетентнісну, які змістово рівноцінні і рівнозначні, не просуне освіту ні предметно, ні методично. Оцінювати слід знання, які, по-перше, виконують функцію методу пізнання нового, а по-друге, супроводжують практичну діяльність, роблять її цілеспрямованою і усвідомленою. Оцінювання знань у відриві від відповідних компетенцій не дає можливості перевірити їх на якість за такими ознаками: повнота, дієвість, можливість переносу в різні виробничоускладнені ситуації, системність, узагальненість тощо. Безумовно, такий підхід, хоча глибоко і переконливо обґрунтований, ми не поділяємо.

Конкурентоспроможний спеціаліст в сфері педагогічної діяльності – фахівець, що володіє професійною компетентністю, закладеною в галузевій освітньо-професійній програмі (ОПП), достатньої для вирішення типових задач професійної діяльності.

На основі методологічного аналізу та практичного обґрунтування досліджуваних у проекті питань формування конкурентоспроможного вчителя початкової школи за двоциклової системи підготовки було розроблено дві вихідні загальні моделі: підготовки конкурентоспроможного випускника і професійнокомпетентного та особистісно здатного випускника. Розроблені структури моделей детально описані за результатами проведених теоретичних та експериментальних досліджень і покладені в основу концепції переходу на двоциклову підготовку фахівців з початкової освіти.

Побудована концепція реалізує такі ідеї та гіпотези проекту: перехід від енциклопедичної до компетентнісної парадигми освоєння змісту професії та забезпечення органічної єдності двох професійно-особистісних новоутворень випускника: конкурентної

спроможності та здатності конкурувати в умовах ринку праці, які виступатимуть системотвірними індикаторами якості випускника.

Проблема розвитку особистісних здатностей студентів – майбутніх учителів аналізувалась на предмет визначення психолого-педагогічного супроводу їх навчання у ВНЗ і виявлення структурних компонентів моделі професійної компетентності.

На основі аналізу вибудовано ієрархію предметних, інтегрованих, комплексних компетенцій майбутнього фахівця відповідно до змісту професійної підготовки, закладеного у державних стандартах вищої освіти (освітньо-кваліфікаційні рівні "бакалавр", "спеціаліст", "магістр").

Складноструктурована модель професійної компетентності та особистісної здатності майбутнього вчителя початкової школи, розроблена згідно із концептуальними положеннями методологічного аналізу, впроваджується в практичну діяльність випускових кафедр педагогічних ВНЗ України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П., Бондар В.І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття / В.П. Андрущенко, В.І. Бондар // Розвиток педагогічної освіти в контексті цивілізаційних змін. – Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. – Миколаїв: МДУ. – 2010. – С. 13. – (Серія "Педагогічні науки"; випуск 1.28).
2. Андреев А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высшее образование России. – 2005. – № 2. – С. 18-25.
3. Галузевий стандарт вищої освіти: освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра. – За спеціальністю 6.010100 Початкове навчання. – Розробники стандарту: Бондар В.І., Шапошнікова І.М., Каніщенко А.П. та інші. Загальна редакція академіка АПН України Бондаря Володимира Івановича. – Видання офіційне. – Міністерство освіти і науки України. – К. – 2006. – 57 с.

Бондарь В.И., Шапошникова И.Н.

ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы стратегии и технологии разработки и реализации отраслевых стандартов высшего образования, которые представляют собой сложноструктурованную модель профессиональной компетентности и личностных способностей учителя системно выполнять педагогические функции. Особое внимание уделено общим и специальным принципам, которые касаются содержания профессионального становления, непрерывного профессионального совершенствования, теоретической и практической подготовки учителя.

Ключевые слова: профессионально-деятельные компетенции, специальная компетентность, профессиональная возможность, личностная способность учителя.

Bondar V.I., Shaposhnikova I.N.

PROBLEMS OF MODERNIZATION OF PREPARATION OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN TERMS OF STANDARDIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION

The article deals with the questions of strategy and technology of creating and realization of the Higher Education standards, which can be regarded as complicated and structural model of professional competence and personal abilities of teacher to realize professional functions. Special attention is centred on the basic and specialized aspects which are related to professional growth and correlation of theoretical and practical teacher's preparation.

Key words: competence of professional activities, competence of speciality, professional and personal abilities of teacher.