

В белорусскую часть сопоставительных справочников начала столетия включались и лексемы из идиш, которые сейчас активно употребляются в разных сферах терминологии: *chayrus, chaytury, chabar, љабаць, љабацьну, љталес* и др.

При создании переводного словаря по археологии (многоязычного с включением украинской части) авторами в белорусскую часть введены лексемы украинского языка, напр.: укр. *будинок* – бел. *будзінак, збудаванне*; укр. *писало, стыло* – бел. *пісала, стыло*, укр. *шалом, який застібується* – бел. *шалом, які засцебываецца*, укр. *литво з втратою форми* – бел. *ліццё з втратай формы*, укр. *домішки* – бел. *дамешкі*, укр. *держак* – бел. *дрэўка, дзяржак*.

Таким образом, анализ терминов белорусской части немецко-белорусских словарей демонстрирует, что заимствование является довольно продуктивным способом достижения эквивалентности. Обращение к лексическим материалам других национальных языков обусловлено или отсутствием в белорусском языке необходимой терминологии, или желанием авторов использовать опыт более развитых терминосистем, не менее важное значение имеет при этом и общая тенденция унификации международной терминологии. Следует отметить, что одной из ведущих причин выбора языка-источника иноязычной лексики является терминосфера, в которой подготовлен словарь. Кроме этого, активность введения заимствованной лексики в словарные источники зависит непосредственно от периода создания сопоставительного справочника и степени разработанности терминологической области белорусского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вине Жан-Поль, Дарбельне Жан. Технические способы перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: Междунар. отношения, 1978. – С. 157-184.
2. Булаховский Л. А. Введение в языкознание. – М.: Учпедгиз, 1953. – Ч. 2. – 235 с.
3. Латышев Л. К. Übersetzungslehre in Wort und Beispiel = Курс перевода: Эквивалент перевода и способы его достижения. Для изучающих немецкий язык – М.: Междунар. отнош. 1981. – 246 с.
4. Федоров А. В. Искусство перевода и жизнь литературы: очерки. – Л.: Сов. писатель, 1983. – 352 с.
5. Антанюк Л. А. Беларуска навуковая тэрміналогія: Фарміраванне, структура, упарадкаванне, канструяванне, функцыяніраванне. – Мінск.: Навука і тэхніка, 1987. – 240 с.

УДК 378.126

Бахтіярова Х. Ш., Голубєва М. О.
(Київ, Україна)

ДО НОВОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ ВНЗ УКРАЇНИ

Зміст статті присвячено процесу формування нової освітньої парадигми ВНЗ України, зазначаються риси традиційної та партнерської моделі викладання, професійні риси сучасного викладача.

Ключові слова: парадигма освіти ВНЗ України, традиційна модель вищої освіти, риси «ідеального» викладача.

© Бахтіярова Х. Ш., Голубєва М. О., 2008

The article describes the process of new educational paradigm in the universities of Ukraine, the features of traditional and partner high education model, qualities of «ideal» teacher.

Key words: *university paradigm, traditional high education model, qualities of «ideal» teacher.*

Традиційна модель освіти, яка зберігає практично монопольні позиції в сучасній вищій школі України, відчужує і викладача, і студента «як від предмету вивчення, так і від цінності навчання: ні перший, ні другий не переслідує у процесі взаємодії власне освітні цілі, які відповідають особистим інтересам; і перший, і другий будують свою діяльність під примусом» [1: 185, 186]. Такий «особистісно-відчужений» підхід у системі освіти призводить до зниження навчальної мотивації та негативно позначається на результатах освітньої діяльності. Більше того, він має величезні негативні наслідки для особистості як студента, так і викладача. Традиційна система освіти створює перешкоди на шляху до формування творчої особистості студента і призводить до декваліфікації, зниження професійного та творчого потенціалу самого викладача.

Слід зазначити, що за своєю суттю західна модель освіти у вищих навчальних закладах є в більшій мірі зорієнтованою на інтереси особистості, а не системи. Відповідно, вона є більш інтерактивною, побудованою на активній взаємодії викладача та студентів. Для західних університетів характерним є кардинально інший стиль викладання, який базується на широкому використанні активних методів навчання, таких, як рольові ігри, групові дискусії, робота в команді над проектом, написання письмових робіт творчого характеру тощо. Стиль викладання знаходить своє дзеркальне відображення у стилі навчальної діяльності студентів, який відзначається більшою активністю, самостійністю у процесі оволодіння знаннями та, водночас, більшою відповідальністю самих студентів за результати власної навчальної діяльності. Використання такої моделі ставить на меті формування у студентів та студенток навичок аналітичного, незалежного, критичного та самостійного мислення, а не просту трансляцію певної суми знань від викладача до студента. Ця мета, у випадку суспільно-гуманітарних дисциплін, досягається головним чином трьома шляхами, а саме: дискусії, обговорення під час самих занять, написання творчих письмових робіт і відповідний підбір навчального матеріалу, який за своїм змістом є неоднозначним, дискусійним і вимагає самостійного осмислення студентами та студентками.

Проте останнім часом в академічному середовищі навіть найбільш розвинутих країн Заходу зростає невдоволення наявною системою навчання та набуває поширення думка про недостатність використання окремих новітніх освітніх методик. Йдеться про поступове визрівання в надрах нинішньої системи вищої освіти розуміння необхідності запровадження радикальних змін, які започаткують трансформацію всієї парадигми вищої освіти. Важливим у теоретичному плані кроком на цьому шляху стала публікація в 1995 році статті Роберта Бара та Джона Тата «Від викладання до навчання: нова парадигма вищої освіти». Суть заміни однієї парадигми іншою полягає в новому розумінні процесу навчання та ролі навчального закладу, який повинен не стільки забезпечувати навчання, скільки виробляти навчання, використовуючи для цього всі можливі засоби [7: 13]. Ці парадигми відрізняються самою філософією освіти, місією та цілями ВНЗ, критеріями успіху, структурою навчання, теоретичними засадами, продуктивністю, природою ролей викладача та студента. Нова місія вузу полягає не в тому, щоб передавати знання від викладачів до студентів чи пропонувати програми та курси, а в тому, щоб створювати навчальну ситуацію й

навчальне середовище, досягати того, щоб студенти та студентки відкривали та конструювали знання, і дозволити різним групам студентів та студенток досягти успіху. Йдеться також про те, щоб відновити багато в чому втрачену цілісність освіти, яка зараз навіть у найкращих університетах виступає у формі атомізованих, відокремлених, роз'єднаних курсів. Необхідно створювати сприятливі для студентів умови, за яких вони б «оволодівали функціональними структурами, що базуються на знаннях, а не обмежувались короткотерміновим утриманням в розумі розрізнених, вирваних з контексту уривків інформації», щоб вони розуміли широкий контекст отриманих знань [7: 22].

В основі нової парадигми лежить і нова теорія навчання, згідно з якою знання – це не те, що знаходиться десь «ззовні», а те, що відбувається в розумі людей і формується на основі індивідуального досвіду. У центр процесу навчання замість викладача виходить фігура студента, який контролює хід усього процесу, впливає на його зміст і темп [1: 14]. Змінюється і природа ролей основних акторів процесу навчання. Якщо у старій парадигмі викладач виступає в ролі актора – «мудреця на сцені», то в новій – тренера, який взаємодіє з командою. Якщо модель «парадигми викладання» полягає в читанні лекцій, то модель «парадигми навчання» полягає в розробці та реалізації командної гри. «Нова роль викладача є крок уперед тому, що він не тільки розробляє план гри, але також створює нові кращі ігри, які краще виробляють навчання» [9: 268].

Розуміння необхідності переходу вітчизняної освіти на нову філософію освіти та нову модель педагогічної діяльності було висловлене на її Всеукраїнському з'їзді працівників освіти у виступі міністра: «Не тільки гуманна педагогічна етика повинна утвердитись у навчальних закладах. Не менш важливим є застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій. Їх сутнісними ознаками є навчання і виховання особистості з максимально можливою індивідуалізацією, створенням умов для саморозвитку і самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей. Такий тип навчання орієнтується на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільного обміну думками, авансуванні успіху» [2].

Як підкреслював американський психолог Лоренс Колберг, особистість здатна здійснювати високоморальні вчинки незалежно від загальноприйнятих цінностей і норм, усвідомлювати можливі протиріччя між різними моральними переконаннями, робити узагальнення щодо наслідків тих чи інших дій. Так кристалізуються власні судження та переконання особистості стосовно того, що є «добрим» і що «поганим», власне моральне почуття, універсальні та послідовні етичні принципи. Високоморальні особистості позбавлені егоцентризму та висувають до себе такі ж самі вимоги, як і до інших [5: 106-107].

Чи погляди українських викладачів відповідають саме таким установкам? Швидше ні. Викладачі значно більшою мірою зорієнтовані на традиційне розуміння виховного процесу у ВНЗ, який полягає у прищепленні існуючих у суспільстві цінностей і традицій, а не у вихованні дійсно моральної, автономної особистості, у якій закладено необхідний потенціал для саморозвитку, у тому числі й морального самовдосконалення.

Серед базових принципів педагогічної діяльності, найбільш дискусійними виявилися питання впровадження педагогіки партнерства та проблема поєднання професійних і особистісних якостей студентів. Указані питання цілком закономірно є дискусійними за сучасних умов. Так, педагогіка партнерства приходить на зміну авторитарним стосункам між викладачем і студентом, стосункам домінування першого над останнім. Слід підкреслити, що ця позиція тісно пов'язана зі сприйняттям студента як особистості зі

своїм світовідчуттям, ціннісним виміром. Але такий підхід вимагає зміни, перш за все, викладача, який не завжди готовий до цього. Дискусійний характер цієї проблеми відбивається й у позиціях стосовно формування особистості студента поряд із його професійним формуванням.

Чи може викладацький загальний підтримувати достатньо високий рівень професійної компетенції при обмеженому доступі до наукової інформації за межами країни, слабкому комп'ютерному та лабораторному забезпеченні, нестачі наукової та методичної літератури, недовісті інституту підвищення кваліфікації, про що говорять самі педагоги, при сучасних надшвидких темпах оновлення наукової інформації та технологій викладання? Мабуть, що ні.

Додатковим прямим аргументом на підтвердження критичної позиції стосовно розповсюджених методик викладання може бути думка студентів. Опитування в десяти ВНЗ східної України засвідчило існування серйозних проблем у стосунках студентів і викладачів, пов'язаних із методами викладання [6: 52]. До рис «ідеального» викладача абсолютна більшість студентів віднесла чотири: повагу до особистості студента, розуміння його проблем і готовність допомогти порадою, інтелігентність та об'єктивність в оцінці. «Нелюбий» викладач – майже точне зворотнє віддзеркалення. Він проявляє неповагу та грубість у ставленні до студентів, байдужий до їх проблем, занудливий моралізатор, необ'єктивний в оцінках.

На додаток до цього, характер спілкування з більшістю викладацького складу 83% студентів та студенток оцінили як формальний. Таким чином, сьогодні, як правило, викладачі не в змозі забезпечити інтенсивне й індивідуалізоване спілкування зі своїми студентами, а знеособлене, деіндивідуалізоване навчання нині не може визнаватись ефективним. Перевантаженість викладацького корпусу, з одного боку, і перебування в полоні авторитарної моделі стосунків зі студентами, з іншого, стоять вагомими перепонами на шляху вдосконалення якості результатів роботи нашої вищої школи. Правда, вказана проблема не виключно наша, вона має місце й у багатьох інших освітніх системах. Звернемо увагу також на те, що з боку студентських мас усе ще не існує сформованого, достатньо сильного запиту на педагогіку нової моделі[3: 38].

До професійних якостей, які користуються найбільшою пошаною серед студентів, відносяться вміння просто й дохідливо пояснити матеріал поряд із глибоким знанням свого предмета, а також уміння цікаво проводити заняття й особиста висока культура. Менше студентів здатні оцінити такі професійні риси, як ерудиція, багатосторонність знань, розвиток самостійності мислення, ув'язування теорії з практикою майбутньої професії, висвітлення останніх наукових і технічних досягнень, без використання яких готувати фахівців сучасного рівня неможливо. Отже, маємо помітне домінування орієнтації на викладача – транслятора професійних знань і еталон культури. Тоді як розуміння зростаючої важливості рис матеріалістично-прагматичних рольових позицій викладача, таких, зокрема, як уміння стимулювати й формувати самостійне та гнучке мислення, готувати його до розв'язання життєвих проблемних ситуацій, до постійного оновлення та практичної корисності, широко не сформоване[3: 42].

Наступним важливим елементом нової педагогіки, який давно й міцно укорінився в західній системі вищої освіти, але з великими труднощами торує собі шлях у стінах вітчизняних вищих навчальних закладах, є право вибору навчальних дисциплін. Одним із важливих моментів при формуванні навчальних програм є врахування міждисциплінарності, яка уможливорює гнучкість і вибірковість. Відсутність свободи індивідуальної

траєкторії студента та брак можливості вибору навчальних дисциплін – одна з найслабших ланок формування навчального процесу у вищих навчальних закладах України. Однак чи не найбільшою вадою є наявність державних стандартизованих обов'язкових предметів і дисциплін (на рівні 70% від усіх), які часто невмотивовані і які не підлягають оновленню та модернізації. Тільки 30% відводять на курси, які можуть пропонувати самі ВНЗ. Так чи інакше, усі питання формування навчальних планів і програм торкають одне з найболючіших питань – питання автономії ВНЗ та академічних свобод. Мусить відбутися перерозподіл обов'язків між Міністерством освіти і науки та вищими навчальними закладами, особливо в питанні змісту вищої освіти, права університету мати своє унікальне обличчя, про що б засвідчували різні (а не однакові) дипломи, і, зрештою, справжній рейтинг вищих навчальних закладів [4].

Наступна педагогічна складова – багаторівневості і гнучкості системи освіти. У даному випадку диференціація позицій має мінімальну кількість соціальних детермінант. За гнучкості і багаторівневості системи освіти висловлюються викладачі-оптимісти (вони взагалі з надією й ентузіазмом дивляться на реформи в освіті). Особливо ж значну підтримку гнучка, різноманітна система освіти знаходить серед тих, хто працює у ВНЗ недержавної форми власності. Та ж частина професорсько-викладацького складу, яка сприймає реформування з недовірою, вважає, що запровадження багаторівневої системи вищої освіти лише зруйнувало її цілісність, заплутало її.

Ще одна складова, яка має мінімальну кількість соціальних детермінант – існуюча лекційно-семінарська система занять. За її зміну виступають ті, хто вважає, що попередня система освіти була гіршою; що якість освіти покращилася за останні роки реформування. Таким чином, підтримка цього ключового елементу старої, традиційної моделі освітня діяльності глибоко вкорінена у свідомість вітчизняних педагогів і залишається на досить високому рівні.

У зв'язку з цим не можна додатково не зазначити, що лекційно-семінарська система побудована на монолозі й тому є край неефективною. Ефективність будь-якої освітньої моделі значною мірою залежить від правильно обраної моделі комунікації. У вітчизняній системі вищої освіти домінуючою формою комунікації протягом кількох десятиліть був і залишається монолог як під час лекції, коли знання механічно транслюються від викладача до студента, так і в ході семінару, коли студенти відповідають у такій самій монологічній формі. При цьому викладач виступає в ролі своєрідного полюсу, навколо якого й відбувається комунікація. Таким чином, на практиці реалізується модель односторонньої комунікації [6: 22]. Нова ж модель педагогічної діяльності побудована на використанні активних методів навчання, які передбачають як необхідну складову зміну моделі комунікації, а саме: перехід від монологу до діалогу, «багатопозиційного навчання... де відсутня суворя полярність і концентрація на точці зору викладача» [8: 655].

На додаток, традиційна модель, побудована на уявленнях про передачу необхідного змісту навчання, закономірно призводить до значного перевантаження як викладачів, так і студентів аудиторними заняттями. І цей факт має ще один негативний наслідок: суб'єкти навчального процесу поставлені в такі умови, коли часу на творчу діяльність, на просте осмислення навчального матеріалу катастрофічно не вистачає. Викладач має вмістити максимально можливий обсяг матеріалу в текст лекції, а студент - встигнути запам'ятати якнайбільший обсяг інформації. Критерії оцінювання студента також будуються, виходячи з цієї механістично-репродуктивної моделі. Така модель глибоко вкорінюється в свідомість учасників освітнього процесу та позбавляє їх можливості вільного пошуку

та самостійного прийняття рішень. Безумовно, що за таких обставин неможливою стає реалізація завдання з формування активної, творчої, незалежно мислячої особистості та громадянина, який відповідально ставиться до своїх обов'язків, готовий приймати власні рішення й нести відповідальність за їх наслідки. Нова ж модель навчальної взаємодії допомагає людині повірити у власні сили, у цінність власних думок і власного досвіду, оволодіти вмінням використовувати їх для конструювання нового власного знання [10: 44].

Дуже важливим постає питання про співвідношення формування професійних і особистісних якостей студента у стінах вищого навчального закладу. Ця проблема торкається широкого кола проблем, бо пов'язана з вибором моделі освіти. Сучасна, «особистісно-центрована» модель робить наголос не просто на оволодінні професійною майстерністю, певними фаховими знаннями, вміннями та навичками, але й на формуванні творчої, всебічно розвинутої особистості, на розкритті її потенціалу, її самовдосконаленні та самореалізації [6: 73].

ЛІТЕРАТУРА

1. Гусинский Е. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2000. – 215 с.
2. Доповідь Міністра освіти і науки України В. Г. Кременя на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти // <http://www.education.gov.ua:8800/edu/educ.home.ukr>
3. Кіпень В. П. Проблемний стан вищої школи: бачення і оцінки // Вісник. Філософія. Політологія. Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – 2000. – Вип. 31 – С. 34-35.
4. Кіпень В. П. Філософські моделі вищої освіти і сучасний стан освітньої практики // Схід. – 1999. – № 12. – С. 67 -89.
5. Ковалева В. Студент и преподаватель глазами друг друга // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С.78 -103.
6. Инновационные методы обучения в гражданском образовании /В. В. Величко, Д. В. Карпиевич, Е. Ф. Карпиевич, Л. Г. Кирилук. – Мн.: Медисонт, 2001. – 173 с.
7. Barr R., Tagg J. From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. Change. – 1995. – Vol. 27, № 6. – P. 51 – 59.
8. Manicas P. The radical restructuring of higher education // Futures. – 1998. – Vol. 30, № 7. – P. 651 – 656
9. Newby P. Culture and quality of higher education // Higher education policy. – 1999. – Vol. 12. – P 261 – 275.
10. Sullivan E.G. A changing higher education environment // Journal of Professional Nursing. – 1997. – Vol.13. – N0 3. – P. 143-148.

УДК 811.161.2'272

*Селівєрстова Л. І.
(Харків, Україна)*

СТРАТЕГІЯ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНІ

У статті досліджується проблема мови навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах на території центральної та східної України в умовах білінгвізму.

© Селівєрстова Л. І., 2008