

7. Lipinski H. Didaktische Gesamteinführung. Familiäre Lebenswelten und Bildungsarbeit: Didaktische Erfahrungen und Materialien. Ehe und Familie im sozialen Wandel, Band 3 / H. Lipinski. – Opladen: Leske + Budrich, 1998. – S. 21–59.
8. Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung // Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland // Eine Expertise im Auftrag der BzgA von Andrea Hilgers unter Mitarbeit von Susanne Krenzer und Nadja Mundhenke // Stand: August 2003 Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. – Köln, 2004. – S. 250.
9. Schiersmann C. Pfizenmaier E. Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse / C. Schiersmann, H.-U. Thiel, K. Fuchs. – Opladen: Leske + Budrich, 1998.
10. Schulische Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung. Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis. – Magdeburg, 1998. – 390 s.
11. Sozialgesetzbuch [Elektronischer ресурс] Режим доступа: www.Sozialgesetzbuch.de.
12. Vaskovics L. A. Lebenswelten und familienbezogene Bildungsarbeit – eine Einführung. Familiäre Lebenswelten und Bildungsarbeit: Interdisziplinäre Bestandsaufnahme 1. Ehe und Familie im sozialen Wandel, Band 1. / L. A. Vaskovics, H. Lipinski. – Opladen: Leske + Budrich, 1996. – 13 s.

УДК 371.13:504 (008)

Н. В. СУЛИМ

ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Проаналізовано домінуючі моделі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови в університетах Великої Британії. Обґрунтовано використання традиційних та нетрадиційних форм організації навчання, методів активного навчання з точки зору їх ефективності та доцільності застосування в процесі формування професійної компетенції майбутніх фахівців. Розглянуто домінуючі моделі організації різних видів практики.

Ключові слова: модель професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови, університети Великої Британії, форма організації навчання, метод навчання, модель організації практики.

Н. В. СУЛИМ

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Проанализированы доминирующие модели профессиональной подготовки будущих учителей английского языка в университетах Великобритании. Обосновано использование традиционных и нетрадиционных форм организации учебы, методов активной учебы с точки зрения их эффективности и целесообразности применения в процессе формирования профессиональной компетенции будущих специалистов. Рассмотрены доминирующие модели организации разных видов практики.

Ключевые слова: модель профессиональной подготовки будущих учителей английского языка, университеты Великобритании, форма организации учебы, метод учебы, модель организации практики.

N. V. SULYM

ORGANIZATIONAL ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF ENGLISH IN THE UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN

Dominating models of professional training of future teachers of English in the universities of Great Britain have been analysed in the article. The use of traditional and innovative forms and methods of studying have been examined from the point of view of their efficiency and expediency in the process of future specialists'

professional competence formation. Prevailing models of different types of teaching practice organisation have been considered.

Keywords: *model of professional training of future teachers of English, universities of Great Britain, form of studying, method of studying, model of teaching practice organisation.*

Завдання професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах (ВНЗ) Великої Британії полягають у формуванні їх наукового світогляду, відповідної системи знань, умінь і навичок, розвитку творчих здібностей, професійної компетенції. Вирішення цих завдань безпосередньо стосується й професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Проблемам розвитку вищої професійної освіти у Великій Британії присвячено наукові розвідки Г. Агапової, Г. Андреевої, О. Глузмана, І. Задорожньої, В. Корнієнко, Є. Лисової, Т. Мойсеєнко, Л. Пуховської, О. Сергєєвої, С. Сисоєвої, О. Ситник, Н. Яцишина та ін. Організаційно-змістові аспекти підготовки фахівців досліджували Р. Гуревич, Т. Коваль, Л. Морська, Л. Романишина та ін. Сутність понять «форма організації навчання» та «метод навчання», а також критерії класифікацій цих понять висвітлено у працях Н. Микитенко, Н. Мойсеюк, І. Харламова, І. Козловської, І. Малафійк, І. Мегалової та ін. Проте, організаційні особливості підготовки майбутніх вчителів англійської мови в університетах Великої Британії не стали об'єктом спеціального вивчення науковців.

Мета статті – розглянути домінуючі традиційні та нетрадиційні форми організації професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови, методів активного навчання в університетах Великої Британії з точки зору аналізу їх ефективності і доцільності застосування у процесі формування іншомовної фахової компетенції таких педагогів.

У системі вищої освіти Великої Британії професійна підготовка майбутніх вчителів англійської мови здійснюється за двома базовими моделями: «послідовною», коли майбутньому вчителю присвоюється кваліфікація бакалавра мистецтв з англійської філології, а надалі він спеціалізується у викладанні англійської мови та «узгодженою» («одночасною»), коли студент спеціалізується у академічній дисципліні фаху – англійській мові та методиці її викладання. В результаті він отримує освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра мистецтв з англійської філології та диплом (сертифікат) вчителя англійської мови. Для бакалаврів англійської філології існує можливість здобути кваліфікацію вчителя англійської мови безпосередньо, працюючи у школі під керівництвом акредитованого досвідченого вчителя.

Концепція неперервної педагогічної освіти Великої Британії акцентує на таких ключових моментах професійної підготовки майбутніх педагогів [4]:

- фундаментальна педагогічна освіта забезпечується у процесі навчання в педагогічних коледжах чи університетах;
- професійне становлення молодого вчителя відбувається під керівництвом акредитованих досвідчених педагогів (період адаптації до професійної діяльності триває від одного до трьох років);
- учителі-практики повинні підвищувати свою кваліфікацію, проходячи спеціальну підготовку у ВНЗ, спеціалізованих установах підвищення кваліфікації, вчительських центрах та організаціях;
- самоосвіта вчителів має здійснюватись у процесі роботи в бібліотеках, консультування з більш досвідченими колегами, обміну думками і виступів на семінарах, «круглих столах», конференціях.

Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови (як рідної, так і іноземної) здійснюється у педагогічних коледжах та університетах. Проте сьогодні спостерігається тенденція переходу до університетської моделі педагогічної освіти. Системотвірним чинником багатоциклічної системи професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови у Великій Британії є високий рівень їх фахової компетенції.

Питання, які знання, уміння, навички та інші інтегральні якості повинні бути сформовані у майбутніх вчителів англійської мови у процесі їх фахової підготовки, є предметом дискусій багатьох науковців. Більшість з них схиляється до думки, що навчальні програми, тобто перелік і послідовність вивчення навчальних дисциплін, мають формувати у студентів:

- фундаментальні знання з філософії, історії, соціології освіти та освітньої психології;
- предметні компетенції;

- уміння застосовувати відповідні педагогічні технології, методики, методи, техніки навчання, здійснювати оцінювання навчальних досягнень студентів;
- досвід педагогічної діяльності.

Працівники Центру освіти та досліджень з працевлаштування Університету Букінгема А. Смітерс та П. Робінзон оцінили якість педагогічної освіти і склали рейтинг десяти найкращих університетів Великої Британії, що здійснювали фахову підготовку майбутніх учителів, у т. ч. з англійської мови, у 2010 р. (табл. 1) [5].

Таблиця 1

Рейтинг десяти кращих університетів Великої Британії, що здійснювали фахову підготовку майбутніх педагогів у 2010 р.

Підготовка вчителів для системи початкової освіти	Підготовка вчителів для системи середньої освіти
Університет Кембриджа	Університет Кембриджа
Університет Ворвіка	Університет Нортумбрії
Університет Манчестера	Університет Оксфорда
Університет Рідінга	Університет Ексетера
Університет Ексетера	Університет Іст Англії
Університет Бірмінгема	Університет Ворвіка
Університет Іст Англії	Університет Букінгема
Університет Крайст Черч Кентербері	Університет Лафборо
Університет Нортумбрії	Університет Йорк Сейнт Джона
Університет Вулверхемптона	Університет Бірмінгема

Інваріантні компоненти компетенцій, відповідні якості майбутніх фахівців формуються у процесі навчання: проведення аудиторних занять, організації самостійної роботи, проходження студентами практики. У практиці підготовки майбутніх вчителів англійської мови британськими університетами домінують групові та мікрогрупові лекційні та семінарські форми організації навчання, індивідуальні консультації, практичні заняття, різні види практики.

На першому занятті з курсу навчальної дисципліни викладач знайомить студентів з вимогами до курсу, пропонує «опис курсу» у вигляді роздаткового матеріалу, який включає: перелік основних тем, що пропонуються до вивчення у курсі навчальної дисципліни; форми контролю знань студентів; критерії оцінювання, вимоги до виконання усних і письмових завдань; терміни здачі самостійних письмових робіт; рекомендовану літературу для самостійного опрацювання та дані викладача (прізвище та ім'я, вчене звання, посада, телефон та e-mail).

Велика кількість кредитних одиниць відводиться для виконання студентами самостійних завдань, переважно письмових, підготовці усних презентацій, організації консультативних занять, індивідуальній роботі викладача зі студентами, а також виконанню тестових завдань.

Ефективність формування інваріантних компонентів фахової компетенції майбутніх учителів англійської мови зростає в процесі реалізації інноваційних підходів до організації лекційних занять, зокрема проблемних лекцій, лекцій із заздалегідь запланованими помилками, лекцій-прес-конференцій, лекцій-дискусій та ін. Відповідно організація і проведення міждисциплінарного, проблемного, тематичного, орієнтаційного семінарів сприяє реалізації міждисциплінарного підходу до процесу формування іншомовної фахової компетенції майбутніх учителів англійської мови у процесі їх професійної підготовки у ВНЗ. Метою проведення згаданих семінарів є аналіз проблеми, що вивчається, з позицій різних наук, формування у студентів аналітичного, критичного мислення, умінь комплексної оцінки наукових проблем. До участі в семінарі і дискусії запрошуються викладачі відповідних навчальних дисциплін і фахівці-практики. Застосування згаданих семінарів у навчальному процесі сприяє становленню мотивації студента щодо вивчення нових аспектів досліджуваної проблеми, продуктивному засвоєнню навчального матеріалу [1; 2, с. 271–292].

Як «узгоджена», так і «послідовна» моделі підготовки майбутніх вчителів англійської мови у Великій Британії відають перевагу в навчальному процесі активним методам навчання, спрямованим на інтегрування теоретичних знань з практикою: виконанню індивідуальних та групових проектів, організації презентацій, дидактичних ігор (ситуативних, рольових,

симуляційних, інтелектуальних – «мозкова атака», інтелектуальне проектування), проведенню дискусій, «круглих столів», різних тренінгів, особливо стосовно психолого-педагогічних аспектів розвитку педагогічної майстерності. Тренінги та презентації проводяться здебільшого у великих навчальних групах. Щодо дидактичних ігор, то вони застосовуються у малих групах. «Мозгова атака» довела свою ефективність у роботі як з малими, так і з великим навчальними групами. В основі роботи «круглого столу» лежить принцип колективного обговорення проблеми. Метою застосування цього методу є моделювання окремих форм діяльності науковців, тобто забезпечення студентів можливістю інтегрувати теоретичні знання у практику.

Ділові ігри широко використовуються у досвіді професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови в університетах Великої Британії для моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності з метою застосування засвоєних теоретичних знань на практиці, навчання реалізації певних технологічних процесів, оцінки ефективності механізмів дій. У підготовці і проведенні ділової гри впроваджуються усі дидактичні методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладу, частково пошуковий, дослідницький. Ділова гра характеризується високою мотивацією та емоційністю студентів, хоча у багатьох випадках – їх недостатньою готовністю до використання цього методу навчання [1; 2, с. 271–292].

Широко застосовуються у британській системі підготовки майбутніх учителів англійської мови письмові й комп'ютерні форми контролю знань студентів, зокрема різні типи тестів і письмові проекти.

Проблема співвідношення теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови в університетах Великої Британії завжди була предметом дискусій. Навчальні плани (британська реальність – програми підготовки фахівців) відповідних факультетів і шкіл на сучасному етапі містять теоретичний і практичний компоненти, причому другому відводиться особлива увага.

Педагогічна практика відтворює послідовну систему адаптації студентів до умов школи, «занурення» у професійну діяльність. Навчальні програми підготовки бакалаврів і магістрів – майбутніх вчителів англійської мови в університетах Великої Британії відводять близько третини кредитів практичній підготовці студентів.

Практична підготовка майбутніх вчителів англійської мови в університетах Великої Британії передбачає проходження студентами кількох видів практики: ознайомлювальної, «серійної» – навчальної практики без відриву від навчального процесу в навчальному закладі, «блочної» – навчальної практики з відривом від навчального процесу у ВНЗ. Організація практики здійснюється за двома домінуючими моделями: «університетською» та «шкільною».

Учасниками процесу проходження практики за обома моделями є: координатор, інструктор, супервізор-керівник практики та студенти-практиканти. Функціями координатора практики є здійснення загального керівництва практичною підготовкою студентів, визначення місця проходження студентом практики. До обов'язків координатора практики відноситься також призначення супервізорів-керівників практики на місцях проходження практики студентами. Він проводить зустрічі з інструктором та супервізором, координує їхню роботу. Власне координатор надає студентам інформацію про наявність баз проходження студентської практики, потреби та цілі їхньої практичної підготовки.

Інструктор студентської практики як за «шкільною», так і за «університетською» моделлю керує процесом укладання студентом індивідуальної програми проходження практики, аналізує зміст навчальної документації, яку веде студент, і форми оцінювання результатів практики, заповнені студентами, підводить підсумки успішності проходження студентом практики та досягнення її цілей, оцінює результати курсу практичної підготовки студентів.

Працюючи за «університетською» моделлю організації практики, інструктор періодично проводить зустрічі зі студентами. Вони мають форму індивідуальних зустрічей-бесід, консультацій, зустрічей з групою студентів, які проходять курс практичної підготовки у навчальних закладах.

Інструктор практики за «шкільною» моделлю зустрічається з студентами один-два рази в тиждень. Це, як і за «університетською» моделлю, можуть бути індивідуальні та групові

зустрічі. Відмінність у діяльності інструктора «шкільної» моделі практики полягає у тому, що він здійснює керівництво роботою лише студентів, які проходять практику в навчальному закладі за його місцем праці. Такий інструктор практики достеменно обізнаний зі специфікою діяльності навчального закладу, в процесі керівництва практики тісно співпрацює з супервізором-координатором практики, а також, будучи постійно присутнім у закладі проходження практики, має можливість частіше зустрічатися зі студентами.

Супервізор-керівник курсу практичної підготовки студентів за обома моделями забезпечує щоденний супровід практики, виконуючи при цьому ролі: 1) менеджера (організовує процес проходження студентами практики безпосередньо у навчальному закладі; 2) посередника (виконує посередницькі функції між студентом, інструктором та координатором студентської практики); 3) ментора (дає настанови, спрямовує процес проходження студентами практики, забезпечує психологічну підтримку практикантів). Він надає студентам допомогу в оформленні та веденні усієї необхідної документації, бере участь в оцінюванні діяльності студента, здійснює оцінювання підсумкових результатів практики і рівня досягнення студентом цілей практики, заповнює відповідні форми оцінювання та передає їх інструктору практики.

Супервізор-керівник навчальної практики повинен тісно співпрацювати з інструктором практики щодо ефективності процесу проходження студентами практики, інформувати його стосовно наявності відповідних ресурсів для студентів з метою забезпечення досягнення визначених цілей практики. Між інструктором та супервізором-керівником навчальної практики існує тісна співпраця і зворотній зв'язок, якщо вони працюють у одному навчальному закладі (що передбачає «шкільна» модель). Вони матимуть можливість частіше зустрічатися для пошуку відповідних ресурсів, оцінювання діяльності студента, розробки стратегій організації процесу проходження студентами практики. Цей фактор впливає на ефективність практичного компонента підготовки майбутніх учителів англійської мови в університетах Великої Британії і вигідно вирізняє «шкільну» модель організації практики студентів перед «університетською».

Нині університети Великої Британії віддають перевагу «шкільній» моделі, оскільки за неї студент перебуває у полі зору більшої кількості фахівців і має ширші можливості формування професійних знань, умінь і навичок – компонентів його фахової компетенції.

Після завершення навчання за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем ВНЗ здійснює моніторинг професійної діяльності своїх випускників у навчальному закладі впродовж не менше одного року [3].

На основі здійсненого аналізу можемо зробити висновок про вагомість практичного компонента професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ Великої Британії. У процесі підготовки майбутніх вчителів англійської мови українські ВНЗ значно менше уваги приділяють організації практики, зокрема, студенти проходять лише короткотривалу блочну навчальну практику, яка не дає можливості «зануритися» у середовище професійної діяльності.

Даючи загальну оцінку досліджених нами матеріалів, відзначимо, що переваги використання методів активного навчання у практиці професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови в університетах Великої Британії окреслюють орієнтацію на співпрацю викладача та студента, активну участь студентів у навчальному процесі, зростання їх інтересу до занять і проблем, які розглядаються на цих заняттях, творчий підхід до проведення навчальних занять, зростання об'єктивності самооцінки студентів у самостійній пошуковій і дослідницькій діяльності, підвищення в них мотивації стосовно навчання і засвоєння нової інформації та нових знань, здобуття майбутніми педагогами досвіду прийняття професійних рішень.

Проведене нами дослідження не вичерпує усіх аспектів цієї важливої проблеми. Обґрунтування шляхів реалізації кращого досвіду професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови в університетах Великої Британії в умовах вітчизняних ВНЗ може бути предметом подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Микитенко Н. О. Особливості формування іншомовної професійної компетентності науковців-мігрантів у США, Канаді та Великобританії / Н. О. Микитенко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». – 2010. – Вип. 15. – С. 316–326.

2. Оганесян Н. Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий: учеб. пособие / Н. Т. Оганесян. – М.: КНОРУС, 2006. – 328 с.
3. Скоробогатова М. Р. Педагогическая практика как ведущий компонент в становлении будущих учителей / М. Р. Скоробогатова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 23.02.2012: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_6/2_rozd/Skor.htm.
4. British inform department of education // Учителя и работники сферы образования. – 2010. – № 1. – С. 3–5.
5. The top 10 teacher training providers for 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 21.05.2012: <http://newteachers.tes.co.uk/news/top-10-teacher-training-providers-2010/23646>.

УДК 159.947.5; 801.311

Т. В. ТАДЕЄВА

ПЕДАГОГІЧНА ФЕНОМЕНОЛОГІЯ В ГЕНЕЗИСІ І РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ДІСИ-РАЯНА

Аналізуються ключові педагогічні ідеї, лабораторні та польові експерименти, що послужили джерелом для виникнення та розвитку теорії самодетермінації сучасних американських психологів Е. Дісі та Р. Раяна. Розглядаються перспективні наслідки з цієї теорії для сучасної педагогічної практики та приклади їхнього втілення у різних країнах.

Ключові слова: теорія самодетермінації, автономія, компетентність, зв'язки з оточенням, психологічне здоров'я, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, навчання, учіння.

Т. В. ТАДЕЄВА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЯ В ГЕНЕЗИСЕ И РАЗВИТИИ ТЕОРИИ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ ДИСИ-РАЯНА

Анализируются ключевые педагогические идеи, лабораторные и полевые эксперименты, послужившие источником для возникновения и развития теории самодетерминации современных американских психологов Э. Дисси и Р. Раяна. Рассматриваются перспективные следствия этой теории для современной педагогической практики и примеры их применения в различных странах.

Ключевые слова: теория самодетерминации, автономия, компетентность, связь с окружением, психологическое здоровье, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, обучение, учение.

T. V. TADEYEVA

DECI-RYAN'S THEORY OF SELF-DETERMINATION AND EDUCATIONAL MOTIVATION

The article analyses main pedagogical ideas, laboratory and field experiments, served as the source for the origin and development of the self-determination theory of modern American psychologists E. Deci and R. Ryan. The perspective consequences of this theory for the modern pedagogical practice and examples of their application in the various countries are also considered.

Keywords: self-determination theory, autonomy, competence, relatedness, well-being, intrinsic motivation, extrinsic motivation, teaching, learning.

У нашій статті [1], опублікованій у попередньому номері цього збірника, були викладені основні положення психологічної теорії самодетермінації сучасних американських психологів Едварда Дісі та Річарда Раяна. Там, зокрема, згадувалися й деякі педагогічні феномени, що сприяли появі цієї теорії, а зараз визначають значний сегмент у сфері її застосувань.

Метою статті є детальніше висвітлення цих педагогічних аспектів.

Педагогічні витoki теорії. Автори теорії, а також численні їхні учні та послідовники в усьому світі незмінно приділяли найбільше уваги педагогічним аспектам і присвятили їм сотні публікацій. У списку літератури нашої статті відображена лише мізерна частина цих джерел. Відносно недавно з'явився систематизований авторський огляд усього цього величезного