



Рекомендовано до видання Вченою радою  
Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка  
(Протокол № \_\_ від \_\_\_\_\_ 2013р.)

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

Безпалько Ольга Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка (головний редактор);

Беленька Ганна Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент, заступник директора з наукової роботи, завідувач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка;

Іванов Олександр Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Московського гуманітарного педагогічного інституту;

Побірченко Неля Антонівна, доктор психологічних наук, Провідний науковий співробітник НДЛ освітології Київського університету імені Бориса Грінченка;

Сергєєнкова Оксана Павлівна, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка;

Чернобровкін Володимир Миколайович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка;

Бакланов Костянтин Володимирович, кандидат педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної педагогіки Московського гуманітарного педагогічного інституту;

Веретенко Тетяна Григорівна, кандидат педагогічних наук, професор завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка;

Прокопович Євгеній Михайлович, кандидат медичних наук, доцент кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса Грінченка;

Юрченко Віктор Іванович, кандидат психологічних наук, доцент, директор Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка(головний редактор);

Мартиненко Світлана Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедрою початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка;

Котенко Ольга Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов і методик їх навчання Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка;

Гріньова Ольга Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

© Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, 2014

© <http://www.psyh.kiev.ua>, 2014

**Запрошуємо Вас презентувати науковій Інтернет-спільноті свої пошукові доробки  
Вимоги до оформлення статті**

**ЗМІСТ**

**Передмова**

**Безух Ю.С. Активізація іншомовної мовленнєвої діяльності майбутнього вчителя початкової школи**

**Бондаренко Г.Л. Формування мовленнєво-риторичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи**

**Буренко В.М. Деякі аспекти іншомовної підготовки майбутнього вчителя початкової школи**

**Веклич Ю.І. Порівняльна семантика лексем позначення білого та чорного кольорів у культурах країн світу**

**Віттенберг К.Ю. Вимоги до іншомовної підготовки в дошкільних навчальних закладах у контексті проблеми наступності**

**Герасимова О.І. Самоосвітня компетентність студентів як складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи**

**Голота Н.М. Особливості реалізації компетентнісного підходу в системах освіти зарубіжних країн**

**Дубовик С.Г. Формування культури професійного мовлення майбутніх учителів початкової школи на засадах компетентнісного підходу**

**Заворотна О.І. Організація процесу навчання іноземних мов в умовах адаптації першокласника у школі**

**Котенко О.В. Іншомовна складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи**

**Кошарна Н.В. Операційно-процесуальний компонент педагогічної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ (на прикладі України та Швеції)**

**Куземко Л.В. Підготовка вчителя початкової школи до реалізації індивідуального підходу**

**Лабунець Ю.О. Реалізація компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи у Канаді**

**Лобода О.В. Проблема наступності у навчанні іноземної мови дітей дошкільного і молодшого шкільного віку**

**Мартинчук О.В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання**

- Мартиненко С.М. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя початкової школи: здобутки, проблеми і перспективи
- Метелюк В.І. Розвиток компетентнісного підходу до формування міжособистісної взаємодії учнів початкової школи
- Новик І.М. Формування діагностичних умінь студентів напряму підготовки "ПО" у процесі індивідуальної навчально-дослідницької роботи
- Петрик Л.В. Медіатекст як один із засобів формування іншомовної комунікативної компетенції студентів педагогічної спеціальності
- Руденко Л.С. Підготовка вчителя початкової школи до творчої педагогічної діяльності
- Руднік Ю.В. Змістовно-методичне забезпечення процесу підготовки вчителів ПШ до застосування інноваційних технологій навчання ІМ
- Ситник О.І. Неперервна педагогічна освіта вчителя в Ірландії
- Сінельник І.П. The actualization of the potential of the cycle "a Foreign language" disciplines in prospective primary school teachers' education for tolerance
- Соломаха А.В. Розв. іншомов. соціокульт. компетенції майбут. вчителя ПШ на матер. усталених словесних комплексів з назвами тварин у нім. мові
- Толубко І.Г. Формування виховної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами українського фольклору
- Юрченко В.І. Роль рідної мови у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів

## Кошарна Н.В. Операційно-процесуальний компонент педагогічної підготовки майбутніх вчителів у ВНЗ (на прикладі України та Швеції)

---

Кошарна Наталія Володимирівна – доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання кафедри іноземних мов і методик їх навчання Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, м. Київ.

У статті представлено порівняльний аналіз операційно-процесуального компоненту педагогічної підготовки майбутніх учителів у Швеції та в Україні. Досліджено спектр використання методів навчання, які мають суттєві відмінності та простежуються, перш за все, на теоретичному рівні та мають прояв у належності методів навчання до певної класифікації. З'ясовано, у який спосіб використання методів навчання й методів його моніторингу в комплексі дає можливість вирішити нагальні питання педагогічної підготовки майбутніх учителів.

*Ключові слова:* педагогічна підготовка, підготовка майбутнього вчителя, операційно-процесуальний компонент, методи навчання, методи моніторингу, порівняльний аналіз.

В статье представлено сравнительный анализ операционно-процессуального компонента педагогической подготовки будущих учителей в Швеции и Украине. Исследовано спектр использования методов обучения, которые имеют существенные различия и прослеживаются, прежде всего, на теоретическом уровне и проявляются в принадлежности методов обучения к определенной классификации. Выяснено, каким образом

использование методов обучения и методов его мониторинга в комплексе дает возможность решить насущные вопросы педагогической подготовки будущих учителей.

*Ключевые слова:* педагогическая подготовка, подготовка будущего учителя, операционно-процессуальный компонент, методы обучения, методы мониторинга, сравнительный анализ.

The articles deals with the comparative analysis of operational and procedural component of teacher training the future pedagogues in Sweden and Ukraine. It is investigated the spectrum of using teaching methods which have significant differences, and they are observed, especially at the theoretical level and are appeared in teaching methods' belonging to a certain of classification. It is pointed out how the usage of teaching methods and methods of their monitoring in combination gives a possibility to solve the essential issues of pedagogical training of future pedagogues.

*Key words:* pedagogical training, teacher training the future pedagogues, operational and procedural component, teaching methods, monitoring techniques, comparative analysis.

## Постановка проблеми

---

В умовах розбудови української вищої школи і науки особливий інтерес викликає специфіка організаційно-педагогічних умов підготовки вчителя у системах вищої освіти розвинених європейських країн, в яких національний освітній чинник органічно поєднується з вимогами до якості й обсягу знань, продиктованими концепцією сучасної освітньої моделі. В цьому сенсі педагогічна освіта Швеції являє собою культурну унікальність.

Дослідження операційно-процесуального компоненту педагогічної підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах Швеції виявило широкий спектр використання методів навчання, що мають суттєві відмінності від вживаних у вітчизняній системі педагогічної підготовки. Ці відмінності простежуються, перш за все, на теоретичному рівні та мають прояв у належності методів навчання до певної класифікації.

## Аналіз досліджень

---

У сучасній педагогіці вищої школи існують різні підходи до класифікації методів навчання. При цілісному підході до цього питання слід відзначити розподіл методів навчання на дві групи – традиційні та нетрадиційні. Незважаючи на те, що більшість традиційних методів навчання стосуються школи взагалі, вони мають місце й у практиці педагогіки вищої школи також. В якості ознаки відмінності традиційних методів навчання використовується ступінь активності студентів, характер їхньої пізнавальної діяльності, психологічні й логічні аспекти тощо. Розрізняють класифікації, в основу яких покладено наступні ознаки:

- джерела передачі та сприймання навчального матеріалу (С. Петровський, Є. Голант, Д. Лорджіпарідзе, М. Верзілін): словесні (вербальні), наочні та практичні;
- логіка передачі та сприймання навчальної інформації (С. Шаповаленко): індуктивні та дедуктивні;
- ступінь керівництва навчальною роботою (П. Підкасистий, Б. Паламарчук, В. Паламарчук): робота під керівництвом педагога, самостійна робота студентів;

– рівень самостійності пізнавальної діяльності студентів (М. Скаткін, І. Лернер): пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, методи проблемного викладу знань, частково-пошукові (евристичні), дослідницькі;

– дидактичні цілі, які необхідно вирішувати на конкретному етапі навчання (М.Данилов, Б.Єсіпов): методи оволодіння знаннями, формування умінь і навичок, застосування отриманих знань, умінь і навичок [4]

Ю. Бабанський виокремлює три великі групи методів навчання, в основу яких покладено:

- а) організацію та здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- б) стимулювання і мотивацію навчально-пізнавальної діяльності;
- в) контроль і самоконтроль навчально-пізнавальної діяльності [1].

Класифікація методів навчання на бінарній основі (методи викладання та методи учіння) була розроблена М. Левіною, М. Махмутовим, М. Ярмаченком, В. Галузинським, М. Євтухом [3; 4; 5; 6].

Автором своєрідної класифікації методів навчання є І. Харламов: методи усного викладення знань педагогом, методи закріплення навчального матеріалу, методи самостійної роботи, спрямовані на осмислення та засвоєння навчального матеріалу, методи використання знань на практиці, методи перевірки й оцінки знань, умінь і навичок.

Важливою для нашого дослідження є класифікація нетрадиційних методів навчання, якими є «активні» методи.

Є. Литвиненко та В. Рибальський виділяють сім основних методів навчання: ділова гра, розігрування ролей, аналіз конкретних ситуацій, активне програмоване навчання, ігрове проектування, стажування та проблемна лекція. В. Ляудіс пропонує виділити серед сучасних активних методів навчання три групи: методи програмованого навчання, методи інтерактивного (комунікативного) навчання, методи проблемного навчання [6].

Своєрідну класифікацію активних методів навчання пропонує А.Смолкін. Дослідник розрізняє імітаційні та неімітаційні методи навчання.

Розглядаючи активні методи навчання як навчання діяльністю, зазначені вище науковці стверджують, що саме в активній діяльності, спрямованій викладачем, студенти оволодівають необхідними для їхньої майбутньої діяльності знаннями, вміннями й навичками. В основі активних методів навчання лежить діалогічне спілкування як між викладачем та студентами, так і між самими студентами. Вони спрямовані на залучення майбутніх фахівців до самостійної пізнавальної діяльності, формування інтересу до вирішення будь-яких пізнавальних проблем, створення можливостей для використання студентами отриманих знань [2].

## Постановка мети дослідження

---

Мета статті – представити зміст операційно-процесуального компоненту педагогічної підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах Швеції.

## Виклад основного матеріалу

Як засвідчує аналіз діяльності вищих навчальних закладів Швеції (університети Стокгольму, Лунду, Мальме, Хальмстаду, на базі яких здійснюється підготовка майбутніх учителів для всіх ланок освіти), саме такий підхід до розуміння сутності методів навчання є характерним для практики підготовки педагогічних кадрів. Незважаючи на відмінності у межах термінологічного поля зазначених методів у шведській вищій школі, їх сутність точно відображає орієнтацію на максимальне забезпечення пізнавальної активності майбутніх фахівців [7; 8].

Сутнісний компонент таких методів навчання майбутніх учителів представлено в таблиці 1.

Таблиця 1. Сутнісна характеристика методів педагогічної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Швеції

Група методів навчання	Методи навчання, що входять до зазначеної групи	Призначення методів навчання зазначеної групи
Методи, які використовують з метою подачі змісту навчального матеріалу	Бесіда («відповідь-питання» (дослівний переклад зі шведської, розповідь, лекція, пояснення, ілюстрація, демонстрація, гра, драматизація, дискусія, моделювання та аналіз професійних ситуацій).	Основне призначення методів – організація передачі й засвоєння студентами педагогічних знань, розвиток теоретичного мислення, формування професійних умінь і навичок, та збудження пізнавального інтересу до змісту навчального предмету та професійної мотивації майбутнього вчителя.
		Супутні завдання методів – розвиток та вдосконалення комунікативних здібностей, формування вмінь взаємодіяти, презентувати свої знання та вміння, активізація пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.
Робочі методи, що використовуються студентами	Робота з навчальною літературою та першоджерелами (попереднє ознайомлення з навчальним матеріалом з теми наступної лекції, анотування, конспектування, підготовка відповідей за планом), виконання творчих (твори з актуальних педагогічних питань, есе) та науково-дослідних (дипломні проекти) робіт.	Основне призначення методів – організація самостійної пізнавальної діяльності студентів, навчання їх способам здобування необхідної навчальної інформації, її обробки та презентації. Супутні завдання методів – допомога в діагностуванні студентом особистої пізнавальної потреби у розширенні й поглибленні знань, формування особистого інтересу до вирішення пізнавальних завдань, здатності презентувати й відстоювати власну точку зору.
Методи інструкції та оцінювання, що використовує викладач.	Консультування, інструктування, бесіда, індивідуальне та фронтальне опитування, тестування, програмований контроль, самоконтроль.	Основне призначення методів - рефлексія вимог, поставлених перед студентами у межах вивчення певної теми чи розділу з метою підтримати учіння індивіда, вдосконалення вже отриманих знань та професійних умінь, перевірка рівня засвоєння студентами знань, сформованості професійних умінь та навичок. Супутні завдання методів - підвищення ступеня пізнавальної активності студентів, створення стійкої позитивної мотивації у навчанні, прийняття викладачем адекватних рівню підготовленості студентів та ступеню складності навчальної теми рішень при постановці цілей і завдань пізнавальної діяльності студентів, доведення до них змісту навчального матеріалу, здійснення студентами коректного аналізу результатів самостійної роботи студентів.

З таблиці видно, що описані вище групи методів навчання найбільшою мірою нагадують вітчизняну класифікацію, в основу якої покладено ступінь керівництва навчальною роботою (робота під керівництвом педагога та самостійна робота студентів). Однак класифікація, наведена в таблиці, містить дві суттєві відмінності від класифікації методів навчання, розробленої П. Підкасистим, Б. Паламарчуком та В.Паламарчук: по-перше, наявністю в зазначених вище групах як традиційних, так і нетрадиційних методів навчання, які з успіхом використовуються у практиці педагогічної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Швеції; по-друге, виділенням в окрему групу методів інструктування та оцінки, що слід розглядати як методи оцінки, контролю й самоконтролю [5].

Незважаючи на широке використання традиційних методів навчання у практиці підготовки педагогічних кадрів у системі

вищої освіти Швеції, з точки зору провідних шведських дослідників проблем вищої педагогічної освіти, зокрема таких, як О.Холден (Стокгольмський університет), М.Екхольм (Гетеборзький університет), особлива увага має приділятися використанню методів драматизації, дидактичних та рольових ігор.

Спостереження за навчальним процесом та інтерв'ю з викладачами цих університетів Анітою Петерссон, Аннікою Ландберг, Унном Гераном, Йеррі Розенквістом, Кейо Ерікссоном, Барбо Анселмссоном, Стефаном Ерлі. Бо Лундалом показало високу оцінку педагогами вищої школи зазначених методів, що полягає у великій мотивуючій силі, самооціночному характері, що дає можливість учасникам самостійно, не звертаючись до викладача за допомогою, розв'язати поставлену перед ним задачу. Викладач виступає лише спостерігачем і наставником.

Отже, у практиці педагогічної підготовки вчителів в університетах Швеції драма виступає не просто як вид мистецтва, а як засіб передачі навчального матеріалу, його закріплення й творчого застосування. Завдяки її широкому використанню велика кількість студентів залучається до колективної спільної роботи, де кожен окремий студент може проявити себе як особистість.

Використовуючи зазначені вище методи, як стверджує О. Холден, кожен викладач будує процес засвоєння змісту педагогічної освіти у формі інтерпретації того, що він хоче досягти. За умови участі у раціонально організованій ігровій чи імітаційній діяльності майбутні педагоги у подальшій професійній роботі будуть використовувати не персоніфіковані інтерпретації суб'єктивного педагогічного досвіду (який може бути помилковим або хибним), а інтерпретації доцільної педагогічної діяльності власне пережитої та обміркованої під керівництвом досвідченого викладача [8].

Разом із тим, аналіз організаційно-методичних засад педагогічної підготовки вчителів засвідчив використання у практиці підготовки педагогічних кадрів у системі вищої освіти Швеції методів навчання, які в українській педагогічній науці характеризуються як методи досліджень. Однак, у практиці підготовки шведських учителів ці методи використовуються з метою адекватної оцінки правильності вибору викладачем форм і методів роботи. З цієї точки зору їх слід розглядати як методи моніторингу педагогічної підготовки майбутніх учителів [9], а саме:

- група якісних методів: спостереження, анкетування, інтерв'ювання;
- група технічних методів: ведення щоденника спостережень викладачем;
- група технічних методів: ведення щоденника спостережень студентом.

Наведені методи моніторингу педагогічної підготовки майбутніх учителів мають певні особливості, що відображають специфіку їх використання у системі вищої педагогічної освіти. Так, у процесі використання анкетування як методу перевірки засвоєння навчального матеріалу, викладачам вищої школи пропонується дотримуватися таких методичних рекомендацій:

1) Укладати анкети у такий спосіб, який би забезпечував мульти-вибір для студентів у формулюванні відповідей на поставлені запитання (тобто кожний студент має не лише продемонструвати рівень знань з певного предмету, але й висловити свою суб'єктивну думку про доцільність або ефективність запропонованих викладачем форм роботи щодо опанування змістом навчального матеріалу або запропонувати свій підхід до викладення певних тем навчального курсу.

2) Чітке та зрозуміле формулювання питань, їх розумна кількість.

3) Присутність викладача серед студентів під час анкетування з метою надання їм допомоги щодо роз'яснення сутності питань анкети та здійснення контролю.

Таким чином, зазначені вище методи моніторингу покликані покращувати процес педагогічної підготовки майбутніх учителів. Засобами їх використання побіжно вирішуються питання розвитку бажання студентів оволодіти знаннями, вміннями й навичками; надання майбутнім учителям можливості самостійно занурюватися у зміст навчального предмету; формування інтересу до пошукової діяльності.

## Висновок

---

Використання методів навчання й методів його моніторингу в комплексі дає можливість вирішити наступні нагальні питання педагогічної підготовки:

- забезпечити варіативність способів опанування студентами змістом фахової підготовки на основі максимального врахування багатоманітності індивідуальних психологічних особливостей кожного студента;
- формувати й розвивати у подальшому незалежне мислення, важливими складниками якого є здатність самостійно приймати рішення, робити висновки та узагальнення в межах опанованого навчального матеріалу, інтегрувати його з суміжними науками;
- озброювати майбутніх педагогів ефективними прийомами професійної діяльності.

## Список використаних джерел

---

1. Бабанський Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : монография / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Вовк Л. П. Збірник навчальних програм із загальнопедагогічної підготовки / Л. П. Вовк, О. С. Падалка. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011.– 188 с.
3. Вовк Л. П. Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять і термінів / Л. Вовк, В. Гончаров, О. Падалка [та ін.]; науково-метод. версія і заг. ред. Л. Вовк ; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 334 с.
4. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М., 1981. – 182 с.
5. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Штянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
6. Педагогіка : навч. посіб. / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – 253 с.#
7. Adams Stephen T. A strategy for technology training as part of a Master's program conducted at a school site / Stephen T. Adams //Journal of Technology and Teacher Education. – September 22, 2005. – <http://www.highbeam.com/doc/1G1-133660306.html>
8. Holmberg O. Students' Identification Levels: Handbook for teachers and Students / O. Holmberg // Malmo University, 2006. – 25 p.



9. Verksamhetsförlagd tid i Lararutbildningen: Text till Studenter // Malmö Högskola, Lararutbildningen, 2005. – 15 p.