

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Інтернаціоналізація вищої освіти України
в умовах полікультурного світового простору:
стан, проблеми, перспективи**

**МАТЕРІАЛИ ІІ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІИ
(Маріуполь, 18-19 квітня 2018 року)**



**МАРІУПОЛЬ
МДУ
2018**

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
MARIUPOL STATE UNIVERSITY

2nd International Research Conference

**“INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION
OF UKRAINE IN GLOBAL MULTICULTURAL SPACE:
STATE-OF-THE-ART, CHALLENGES AND PROSPECTS”**

April 18-19, 2018

Conference Proceedings



**MARIUPOL
MSU
2018**

Список використаної літератури

1. Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности. Киев, 1979. С. 59-218.
2. В городе предлагают создать семь школ третьей ступени, остальные – первой и второй. *Приазовский рабочий*. 2018. № 30. С. 4.

S. Tereshchenko

REFORMING OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CITY OF MARIUPOL

The theses highlight the problems of general educational reform that is well under way in Ukraine and should result in the radical reforming of general secondary education institutions in particular in Mariupol since September 2018. The results of school and lyceum parents' community meetings with representatives of the City Council and Department of Education of Mariupol at various educational institutions are discussed. Attention is drawn to the need to train a teacher of the New Ukrainian School under the internationalization of higher pedagogical education.

Keywords: reforming of general secondary education institutions, strategy of the New Ukrainian School, separate profession-oriented schools of tertiary education.

УДК 371

Трубавіна І. М., Васильєва С. О.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВИМОГ ДО ПІДГОТОВКИ УКРАЇНСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА 60 РР. – 1991 Р.) ТА В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Тези розкривають вимоги до підготовки українського вчителя у різні часи. Виявлені спільні вимоги-професійна педагогічна освіта, творчий підхід до справи, неформальна та інформальна освіта тощо. Показано умови для виконання цих вимог. Показано, що наявний досвід підготовки вчителя заслуговує на вивчення і використання. Виявлено проблеми професійної підготовки вчителя: забезпечення якості дуальної освіти, організації самостійної та дослідницької роботи студентів, забезпечення рівних умов для вчителів для оволодіння педагогічною професією, офіційного визнання неформальної та інформальної освіти як підвищення кваліфікації вчителів.

Ключові слова: вимоги до вчителя, професійна педагогічна освіта, практична підготовка вчителя, методична робота школи, підвищення кваліфікації вчителів.

Нова українська школа передбачає перехід від надання знань до розвитку компетенцій. Сучасна реформа освіти не є першою в історії розвитку освіти на землях України. Саме тому вивчення історичного досвіду є особливо актуальним для сьогодення. Починаючи з другої половини 60-х рр. ХХ ст. державна освітня політика була зорієнтована на підвищення якості шкільної освіти, де головний акцент ставився на провідній ролі вчителя, підвищенні його професіоналізму й піднесенні вчительського авторитету. У прийнятих постановах КМ цього періоду наголошувалося на необхідності створення належних умов для діяльності вчителів, систематичного підвищення їхньої кваліфікації, безумовного виконання законів про охорону праці, надання привілеїв для працівників освіти, удосконалення системи післядипломної освіти. Важливою вимогою до вчителя був *творчий підхід до своєї справи*. Вважалося, що вчитель не може проводити уроки за шаблоном, тільки творчий підхід може забезпечити успіх. Учитель повинен постійно самовдосконалюватися, вчитися сам, поки навчає інших. Власне, саме ці вимоги стоять і сьогодні перед вчителем і новою українською школою. Починаючи з другої половини 60-х років ХХ ст., підвищилась увага **до якісного складу вчителів**. Під час працевлаштування на посаду вчителя наявність вищої освіти була обов'язковою. Учителі, які не мали відповідної освіти, навчалися на заочних відділеннях педагогічних закладів. Сьогодні вчителі, які не мають базової педагогічної освіти, здобувають її останній рік як другу вищу в системі післядипломної педагогічної освіти педагогічних університетів на освітньому рівні «спеціаліст», натомість відкривається на факультетах педагогічних університетів магістратура, до якої можна вступити на базі будь-якої бакалаврської підготовки, пропустивши 4 роки вивчення педагогічних дисциплін в обсязі педагогічного університету чи академії. Це створює нерівні умови для оволодіння педагогічною професією для студентів магістратури. Виникає питання про введення ЗНО з педагогіки для вступу в магістратуру.

Одним із важливих напрямів удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів було поглиблення *практичного вектору підготовки* [2]. Це стосувалося, передусім, удосконалення педагогічної практики. Було видано окремих наказ Міністерства освіти УРСР «Про стан та заходи з поліпшення організації і проведення педагогічної практики у педагогічних інститутах республіки» (від 24.05.1970). Значну увагу приділяли самостійній і дослідницькій роботі студентів – які зараз значно збільшилися, але окрім мультимедіа та інформаційно-комунікативних технологій, принципових змін вони не зазнали. У той час, як на самостійну роботу студентів сьогодні відведено не тільки окремі нові поняття, а й цілі розділи педагогіки – наприклад, управління навчальним закладом. Виникає питання про зміни в технологіях організації самостійної роботи та їх наукового обґрунтування в нових умовах [4]. Сьогодні знов збільшено увагу до практичної

підготовки майбутніх вчителів, зменшено обсяг аудиторних занять до 2 пар на день для створення умов для самостійної та дослідницької роботи студентів. Дуальна ж освіта, яка зараз пропагується, вимагає окремої підготовки тих вчителів, хто на робочому місці повинен навчати студентів 3 роки – вони повинні мати компетенції викладача вища, забезпечити виконання стандарту не закладу середньої освіти, а закладу вищої освіти, вміти підготувати студентів до вступу в магістратуру, пройти експертні перевірки на акредитацію, створювати належні освітні програми тощо. Це вимагає високого рівня володіння ними педагогікою вищої школи [3].

Підвищенню рівня підготовки майбутніх учителів у минулому сприяв розвиток педагогічної науки, наукова діяльність професорсько-викладацького складу педагогічних вишів з базовими експериментальними школами як майданчиками для досліджень. Ці вимоги актуальні і тепер, але сьогодні до наукової роботи викладачів закладів покладе ще й завдання наукового забезпечення проєвропейських освітніх змін в умовах скорочення чисельності установ і співробітників НАПНУ. Якщо раніше наука у виші стосувалася індивідуальних розробок вчених, то сьогодні вимагає транскордонних досліджень і публікацій найвищого рівня і вартості. Такі наукові проєкти вимагають від викладачів знання іноземних мов, фінансового і матеріального, правового забезпечення наукової роботи, яким ніхто ніколи не навчав викладачів і це створює плацдарм для підвищення кваліфікації викладачів педагогічних закладів вищої освіти. У той же час до викладачів на робочих місцях за дуальною освітою такі вимоги не висувуються, хоча планується їм передати 3 роки навчання студентів у закладі освіти.

Згідно з «Положенням про методичну роботу з учителями загальноосвітніх шкіл УРСР» (1971 р.), для підвищення професійного рівня вчителів створювалися *методичні об'єднання*, які працювали над такими питаннями, як розгляд нових програм, підвищення якості знань, запровадження кабінетної системи, ефективність навчання, самоосвіта тощо. Ці питання, окрім кабінетної системи, є і сьогодні предметом методичної роботи для вчителів. Учителі-предметники відвідували уроки, аналізували їх, надавали необхідні консультації класоводам. У межах методоб'єднань проводилися спеціальні семінари-практикуми, присвячені викладанню окремих предметів, спільні засідання учителів-предметників і вчителів початкових класів тощо. Створювалися методкабінети з різних предметів, у яких надавалися групові й індивідуальні консультації для вчителів із питань виховання та навчання, на їх базі проводилися семінари для вчителів, використовувалися різноманітні форми роботи з учителями (диспути, вечори, дискусії, обговорення критичних матеріалів). Перед вчителями виступали викладачі ЗВО, підтримувалися постійні зв'язки з різними організаціями, музеями. У школах поширилася практика проведення *психолого-педагогічних семінарів*. Тобто, була наукова складова в неформальній освіті вчителів за місцем роботи того часу. Зараз це є тільки в тих школах, які мають угоди з вишами і готують для них абітурієнтів, у школах нового типу. Відзначимо, що методична робота в ті часи, і зараз не є складовою підвищення кваліфікації вчителів, хоча за Законом «Про освіту», можлива інформальна та неформальна освіта дорослих, яка не розглядалася досі як резерв підвищення кваліфікації [1]. І в цьому є резерв підвищення кваліфікації вчителів. Але ця робота вишів повинна мати ліцензований характер.

На основі викладеного можемо говорити про такі проблеми у підвищенні кваліфікації вчителів сьогодні: ліцензування неформальної та сертифікація інформальної педагогічної освіти, включення методичної роботи наукового спрямування до можливостей підвищення кваліфікації вчителя, забезпечення підготовки вчителів за дуальною освітою компетенціями для навчання студентів, введення ЗНО в магістратуру з педагогіки, створення рівних умов для здобуття магістерського рівня освіти для студентів з різною бакалаврською підготовкою, забезпечення підвищення кваліфікації викладачів педагогічних закладів вищої освіти в напрямку міжнародних досліджень і публікацій.

Список використаної літератури

1. Васильєва С. Розвиток професійного статусу вчителя: теорія та історія. Харків, 2015. 356 с.
2. Годовой отчет о деятельности института за 1950 год. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. Учебная часть. *Государственный архив Харьковской области*, Ф. Р4293. Оп. 2. Д. 255. Л. 80.
3. Исполнительный комитет Харьковского обласного Совета депутатов трудящихся: отдел народного образования г. Харьков. Инспектура кадров. Приказы министра просвещения УССР за 1970 г. *Государственный архив Харьковской области*. Ф. Р 4695. Оп. 7. Д. 47. Л. 8.
4. Трубавіна І. М. Формування умінь самостійної роботи у студентів методами проблемного навчання в сучасному ЗВО. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія: педагогічні науки* / за ред. В. С. Курило. Старобільськ, 2017. № 7(312). Ч. 2. С. 116–125.

I. Trubavina, S. Vasilieva

COMPARATIVE ANALYSIS OF TRAINING REQUIREMENTS FOR A UKRAINIAN TEACHER OF THE PAST (SECOND HALF 1960s - 1991) AND OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article reveals the requirements for the preparation of a Ukrainian teacher at different times. The revealed common requirements are vocational pedagogical education, creative approach to the case, informal and informal education, etc. Conditions for fulfilling these requirements are shown. It is shown that the

existing experience of teacher training deserves to be studied and used. The problems of teacher's professional training were identified: the quality of dual education, the organization of independent and research work of students, the provision of equal conditions for teachers to master the pedagogical profession, the official recognition of informal and informal education as a teacher training.

Keywords: requirements to the teacher, professional pedagogical education, practical training of the teacher, methodical work of the school, improvement of teachers' qualification.

УДК 378.016:811.112.2

Удовиченко Н. К.

ПОЗИТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОМИЛОК В УМОВАХ ГІБРИДНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Тези присвячено висвітленню аналізу помилок під час навчання іноземної мови. Автор розглядає гібридне мовне навчання, зумовлене розвитком інформаційно-комп'ютерних технологій. З'ясовується трактування мовних помилок та рівня якості оволодіння іноземною мовою. Описується принцип позитивного аналізу помилок, характеризується приклад його застосування у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя та вказується на його розвивальну та мотиваційну функції.

Ключові слова: гібридне навчання, іноземні мови, мовна помилка, позитивний аналіз помилок.

Розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій суттєво вплинув на зміну форм навчання іноземних мов, коли поряд з традиційним відбувається он-лайн навчання, поєднуються аудиторна та позааудиторна робота.

Для опису комбінованої методики вживають термін гібридне/змішане навчання (blended learning). Як зазначає О. Ю. Чугай, змішане навчання це не лише використання сучасних інтерактивних технологій на додаток до традиційних, а якісно новий підхід до навчання, що трансформує, а іноді і «перевертає» клас (flipped classroom) [3].

Прикладом гібридного навчання в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя можуть бути профблоки, орієнтовані на країнознавство, профблок з методики викладання німецької мови «Вчимосся навчати німецької» (DLL 2), який здійснюється за підтримки Німецького культурного центру Goethe-Institut. Крім того, все частіше елементи такого навчання застосовуються під час викладання практики усного та писемного мовлення першої та другої іноземних мов.

Ми зупинимося на аналізі помилок, і, зокрема, на значенні позитивного аналізу помилок. Слід підкреслити, що аналіз помилок не є інструментом оцінювання – це інструмент допомоги. Усвідомлення як вчителем, так і учнем, типових помилок та їх подальший аналіз визначає подальші кроки обох сторін у процесі навчання. Серед них: розробка способів виправлення типових помилок, підготовка низки цільових мовних та мовленнєвих завдань для виконання на заняттях і вдома, вибір підручника відповідного рівня, розробка стратегій вивчення іноземної мови [1, с. 38]. Однак зазначимо, що в сучасних умовах філософія оцінювання змінюється від фіксації результатів до нових витоків розвитку, підвищення якості освіти [2, с. 45]. Воно не повинно зводитися тільки до виявлення недоліків, прогалин, а має розглядатися як критичний аналіз освітнього процесу для визначення напрямків його вдосконалення.

На основі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти розгортається дискусія щодо критеріїв оцінювання та загального трактування помилок. Оскільки помилки відіграють основне значення в оцінюванні, вони отримують швидше негативне сприйняття з боку студента. З огляду на це, критерій коректності висловлювання повинен відповідати поряд з іншими аспектами комунікативної компетентності (змістовна завершеність, когерентність та плавність, лексична виразність) позитивно сформульованим описам умінь.

Так, аналіз умінь показує, що вирішальним критерієм на рівнях C1 та B2 є самостійне виправлення помилок. На рівні A2 розглядаються систематичні елементарні помилки (орфографія, вимова, морфологія, синтаксис, лексика) [4, с. 114]. Отже, остаточним критерієм під час оцінювання повинен бути ступінь досягнення комунікативної мети. Помилка розглядається як показник розвитку студента в індивідуальному процесі навчання, тому робота над помилками, аналіз помилок має велике значення.

Традиція аналізу мовних помилок бере свій початок з 60-70-х років XX ст. Дослідники визначають аналіз помилок як засіб ідентифікації, класифікації та системної інтерпретації неприйнятних форм, вжитих тими, хто вивчає іноземну мову. Здійснюється збір зразків мовного матеріалу, який вивчається, визначення помилок, їх класифікація за типами та причинами, оцінка їх важкості. Підкреслюється різна мета аналізу помилок: дізнатися наскільки добре людина знає мову, зрозуміти як вона вчить мову та отримати інформацію про типові труднощі у вивченні мови [1, с. 38].

Крім того, розвиток умінь аналізувати власні помилки та помилки інших сприяє формуванню професійних навичок вчителя іноземної мови. Німецька дослідниця К. Клеппін підкреслює формування у студентів позитивного ставлення до помилок, коли помилки розглядаються як стимул для подальшої діяльності, пошуку [5, с. 110-112]. Студентам необхідно навчитися класифікувати свої помилки, розуміти причини їх виникнення та шукати шляхи їх виправлення. Важливо, щоб помилки