

сприйняття інакшою лінгвокультурною спільнотою. Такі тексти є наближеними до реальних ситуацій спілкування, що вкрай необхідно студентам-іноземцям для занурення у мовно-мовленнєве середовище країни, мову якої вони вивчають, до того ж цінні тим, що поєднання вербальних і невербальних кодів під час креолізації позитивно впливає на процес сприйняття інформації, поглиблює і вдосконалює його, а отже, впливає на ефективність оволодіння природною мовою.

У перспективі маємо за мету розкрити технологію використання креолізованих гіпертекстів у навчанні міжкультурного спілкування іноземних студентів в українських вишах.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Горіна Ж. Д. Принципи рідномовної освіти з позиції міжкультурного діалогу / Ж. Д. Горіна // Наука і освіта. – 2011. – №5. – С. 85-89
2. Дороз В. Ф. Українська мова в діалозі культур: факультативний курс [Текст]: навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2010. – 320 с.
3. Квон Сун Ман. Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Квон Сун Ман. – М., 2006. – 25 с.
4. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990. – С. 180-181
5. Формування мовної особистості на різних вікових етапах [Текст]: монографія / А. М. Богуш [та ін.]; Південний науковий центр АПН України. – О.: [ПНЦ АПН України], 2008. – 271 с.
6. [http://uk.wikipedia.org/wiki/Прецедентний\\_текст](http://uk.wikipedia.org/wiki/Прецедентний_текст) (Назва з екрану).

Исаенко А. А.

#### ***КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ: СВЯЗЬ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)***

*В статье рассматривается лингводидактический аспект анализа креолизованных рекламных текстов, их значение для развития коммуникативно-речевых умений иностранных студентов в процессе преподавания украинского языка как иностранного.*

*Ключевые слова: украинский язык как иностранный, креолизованные тексты, межкультурный диалог.*

Isaenko A. A.

#### ***CREOLIZED TEXT: CONNECTION OF LANGUAGE AND CULTURE (LINGUADIDACTIC ASPECT)***

*In the article is examined the linguadidactic aspect of analysis of creolized advertisement texts, their value for the process of development of communicative-speech abilities of foreign students within the framework of methodology of teaching of Ukrainian as foreign language.*

*Key words: Ukrainian as foreign language, creolized texts, intercultural dialogue.*

**УДК 371.126**

**Кіщенко Ю.В.**

#### ***АНГЛІЙСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ЗА ОДНОРІЧНИМИ ПРОГРАМАМИ PGCE***

*Статтю присвячено аналізу досвіду організаційно-методичного забезпечення процесу оволодіння майбутніми вчителями основами педагогічної майстерності у вищих навчальних закладах Англії та Уельсу.*

*Ключові слова: тьютор, ментор, рефлексуючий практик, професійний цикл, професійна компетенція.*

На початку ХХІ століття у світі немає жодної держави, вдоволеної системою професійної підготовки вчителів. Причина цього відома – світ і його закони стрімко змінюються, вимагаючи кардинальних змін від Учителя. За умов перетворення школи у відкриту навколишньому світу систему з учителями пов'язуються нові надії та суперечливі сподівання з боку різних груп населення, включаючи школярів та їх батьків. У світовому культурно-освітньому середовищі поступово затверджується нове гасло: Учитель – носій освітніх і суспільних змін. Про це свідчать важливі документи міжнародних організацій, присвячені учителю, його функціям, ролі і статусу в сучасному технологічно-інформаційному суспільстві.

В умовах формування загальноєвропейського освітнього простору актуалізується запит на вчителя, здатного працювати в різних освітніх системах. Активні процеси децентралізації управління освітою, започаткування нових взаємин між державою, громадянським суспільством і освітніми громадами в кожній європейській країні наприкінці ХХ – початку ХХІ століть висунули проблему підготовки вчителя-європейця, який розширює свою ідентичність від місцевого до національного та європейського рівнів.

Дана стаття є спробою поглянути крізь призму вчителя на англійський соціум з його ієрархією цінностей, культурними та педагогічними впливами на європейську цивілізацію.

Описуючи протиріччя сучасного суспільного розвитку, науковці часто використовують термін “виклик” [1, с. 38]. Щодо загальноєвропейських змін у галузі вищої освіти і, зокрема, підготовки педагогів (вчителів і викладачів вищих навчальних закладів) останніми роками цей термін застосовується в зв'язку з Болонською декларацією з її головними “лініями дії” щодо формування європейського простору в вищій освіті:

- 1) затвердження загальноприйнятої системи легко порівнюваних дипломів,
- 2) уключаючи додатки до дипломів;
- 3) запровадження двох ключових навчальних циклів: додипломного та післядипломного;
- 4) створення системи нагромадження та перенесення кредитів на зразок Європейської системи трансферу оцінок;
- 5) мобільність студентів, викладачів дослідників;
- 6) співдружність у забезпеченні якості освіти;
- 7) європейський вимір (стандарт) вищої освіти.

Дослідники вважають, що на початку ХХІ століття процес формування європейського освітнього простору значно поглибився, перейшовши від підписаних міністрами освіти абстрактних принципів міжнародного співробітництва в галузі вищої освіти – до іншого – інституційного рівня.

Які ж критерії щодо підготовки вчителя мають закладатися у контексті сучасного українського державотворення? Суттєвим джерелом визначення стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні є аналіз досвіду підготовки вчителів у різних освітніх системах. Осмислення досвіду організаційно-методичного забезпечення процесу оволодіння англійськими вчителями основами педагогічної майстерності у вищих навчальних закладах є важливим для процесів модернізації системи педагогічної освіти в Україні, зокрема, в напрямі її стандартизації та запровадженні європейських вимірів.

Починаючи з кінця ХХ ст. і до теперішнього часу, однією з найбільш популярних програм підготовки вчителя в Англії та Уельсі вважається однорічний курс, що веде до одержання післявипускного свідоцтва з педагогіки (PGCE). Доцільно зазначити, що незважаючи на те, що програми PGCE для майбутніх учителів початкової і основної (середньої) школи обіймають однаковий час, англійські педагоги наголошують на відмінностях між ними. Крім вікових особливостей, слід урахувувати той факт, що майбутні вчителі середньої школи вивчають два предмети своєї майбутньої спеціалізації – основний і допоміжний, – у той час як учителі початкової школи мають оволодіти предметами, що складають ядро програми початкової школи – математикою, англійською мовою і дисциплінами природничого циклу. Отже, існують окремі програми, що ведуть до

одержання післявипускного свідоцтва з педагогіки для середньої (PGCE secondary) і початкової школи (PGCE primary). Зупинимося на їх детальному розгляді.

Метою однорічного курсу на одержання *свідоцтва з педагогіки для середньої школи (PGCE secondary)* є активне залучення школи до процесу підготовки вчителя: всі студенти програми PGCE проводять у школі 60% свого навчального часу. Для ефективності навчального курсу забезпечується тісна співпраця трьох партнерів: шкіл, студентів та університету. Школи об'єднуються в консорціуми (по 4–10 шкіл у кожному), що розташовані в певному географічному регіоні. Тісний зв'язок між консорціумами вможливується завдяки спеціальній посаді, що затверджується університетом, – *тьютор-координатор*. За період педагогічної практики тьютор має двічі відвідати кожен школу консорціуму, забезпечуючи зв'язок між вишем і школою [3, р.14].

Період навчання за програмою PGCE становить 38 тижнів, і тим самим він більше відповідає шкільному навчальному року, ніж вузівському періоду навчання. Оскільки більшу частину часу відведено для роботи в школі, даний курс має характер професійної підготовки. Студенти сприймаються як члени педагогічного колективу (в одній школі можуть працювати до 10 студентів). Основним керівником роботи практиканта є член шкільного колективу – *ментор*. Він призначається директором школи й має бути спеціалістом з предметів спеціалізації майбутніх учителів. Його навантаження передбачає години для виконання обов'язків ментора. Таким чином, забезпечується керівництво педагогічною практикою з боку тих, хто безпосередньо знається на проблемах даної школи й місцевості. Серед необхідних умов для одержання статусу вчителя-наставника (ментора) відзначимо добре володіння навичками педагогічного менеджменту, високу предметну й методичну підготовку, комплекс особистісних якостей, таких як рефлексивність, вміння слухати, емпатія, творчість, доброзичливість.

Навчальний рік за даною програмою розподілено на 3 триместри: осінній, весняний та літній. Умовно весь навчальний курс можна поділити на 5 фаз.

Перша фаза складається з тижнів 1–4, й назвати її можна *орієнтувальною*. Перший тиждень студенти проводять у школі за місцем проживання. За цей час вони мають скласти уявлення про школу, її навчальні програми. Таку мікропрактику можна віднести до розряду ознайомлювальної. Ще три тижні цієї фази студенти проводять в університеті: вони знайомляться з університетськими тьюторами, з навчальним курсом та його завданнями, з поняттями “вчитель-професіонал” і “рефлексуючий практик”. У цей період майбутні вчителі повинні чітко визначити взаємозв'язок предмета своєї спеціалізації зі шкільною програмою і з Національною програмою взагалі й скласти свою індивідуальну програму з вивчення цього предмета. Один день на тиждень студенти відвідують школу, де вони знайомляться з організацією навчального процесу й методикою викладання предмета своєї майбутньої спеціалізації.

До другої фази належать тижні 5–20. Цей період є початком викладання предмета спеціалізації. У цей час 2,5 днів на тиждень відводиться на відвідування школи (А), 0,5 дня на тиждень – на роботу в консорціумі та 2 дні на тиждень – на заняття в університеті.

Третя фаза обіймає тижні 22–35. На 22-му тижні студенти переходять до школи (Б), де вони продовжують набувати професійного досвіду (школа (Б) відрізняється від попередньої іншим соціально-культурним статусом даної місцевості). З цього моменту вони фактично весь свій час проводять у школі. Практиканти відповідають за викладання предметів спеціалізації в декількох класах, виконують обов'язки класного керівника й беруть участь у всіх сферах шкільного життя. Приблизний розподіл тижневого часу можливо показати таким чином: 3 дні – для викладання основного предмета, 1 день – для спостережень, 0,5 дня – для самоосвіти і підготовки до уроків. Особлива увага приділяється питанням керівництва середньою школою, зв'язкам з іншими школами, з батьками, з громадськістю, з підприємствами і навіть з комерцією.

Четверта фаза є завершальною і охоплює тижні 36–41. У цей період студенти мають можливість займатися вивченням особливостей процесу мислення, а також провести невелике дослідження щодо поліпшення навчального процесу в школі.

П'ята фаза продовжується лише один – 42-й – тиждень. Студенти відвідують заключні лекції, консультації, готують документацію для екзаменаційної комісії [3, р. 27].

Аналіз вивчення даної програми підготовки вчителів дає підстави для висновку, що студенти напрямку PGCE проводять більшу частину навчального часу в школі. Для чіткості планування й організації навчального процесу запроваджується умовний розподіл програми на два цикли: 1) цикл з вивчення предмета спеціалізації та 2) професійний цикл (останній налічує 120 годин навчального часу, з них 66 годин відведено на вивчення методики). Мета цього циклу – навчити студентів розглядати питання педагогіки як у теоретичному, так і в практичному контексті.

Весь **професійний цикл** складається з 6 модулів:

1. Учитель-професіонал1 (The professional teacher): вступ і орієнтація.
2. Учитель, який уміє планувати навчальний процес (The curriculum planner).
3. Класний керівник (The classroom manager).
4. Учитель, який уміє оцінювати роботу учнів (The assessor and recorder of pupil learning).
5. Учитель-професіонал 2: участь у житті школи.
6. Рефлексуючий практик (The reflective practitioner) [3, р. 54].

Кожний з модулів вивчається окремо. Основні положення обговорюються на заняттях в університеті. В школі теорія втілюється в практику. Зміст окремих модулів і складає загальну структуру професійного циклу. Заключне завдання за програмою PGCE виконується на базі школи (Б) у вигляді наукового дослідження, що презентується перед спеціальною комісією, до якої входять викладачі вишу, представники викладацького складу школи, студенти.

Однорічний курс на одержання *свідоцтва з педагогіки для початкової школи (PGCE primary)* складається з 38 навчальних тижнів. Програму створено для студентів, які вже мають ступінь бакалавра з одного з предметів, що входять до Національної програми. До початку занять усі абітурієнти повинні надати свідоцтва про загальну середню освіту, в яких має бути зазначено рівень англійської мови та математики (не нижче “задовільно”).

Метою даного курсу є розвиток професійної компетенції майбутніх учителів, формування знань та вмінь починаючого вчителя й готовність використовувати їх у роботі. При цьому заняття в виші та робота в школі переплетені й доповнюють одна одну (вишівський і шкільний компоненти). Протягом курсу студенти працюють у 3-х різних школах, вивчають усі предмети Національної програми, а також цикл професійного навчання. Під час завершальної стадії навчання випускники зможуть викладати предмети шкільної програми та організувати навчальну діяльність учнів, а також слідкувати за їх дисципліною та поведінкою в класі [2, р. 12].

Програма передбачає чітке виконання своїх обов'язків усіма учасниками навчального процесу: школою, директором, ментором (наставником), класним керівником, професійним тьютором і самим студентом.

Розглянемо функції кожного з названих учасників навчального процесу.

*Школа* бере участь у процедурі знайомства студентів з навчальним закладом; сприяє виконанню завдань, що проводяться на її базі; керує та оцінює успішність студентів під час атестації заключної практики; підтримує й розвиває професійну компетентність студентів; бере участь у плануванні та атестації всього навчального курсу; надає студентам характеристики-рекомендації.

*Директор школи* відповідає за педагогічний та учнівський колективи, а також за виконання навчальної програми. Він призначає менторів, підтримує їх у роботі; допомагає розподілу студентів за класами; забезпечує зв'язок між професійним тьютором, ментором,

учителями й студентами; надає практикантам необхідне шкільне обладнання та інші засоби навчання.

*Ментор* призначається директором школи. Він проходить спеціальний курс підготовки у виші, відвідує засідання ради факультету й регулярно зустрічається з професійним тьютором. До обов'язків ментора входить формальна відповідальність за всіх студентів даної школи, а саме: планування розкладу практикантів з урахуванням побажань членів педагогічного колективу; залучення студентів до участі в справах школи; підтримування зв'язку з директором, учителями, професійним тьютором; допомога студентам у виконанні програмних завдань у школі; відвідування засідань комітету з виконання даної навчальної програми й ради екзаменаторів у разі необхідності.

*Класний керівник* відіграє дуже важливу роль у становленні молодого вчителя. Він ділиться своїм досвідом роботи, допомагає студентам побачити себе в ролі вчителів, сприяє тому, щоб учні сприймали їх у цій ролі; дає необхідні поради, які допомагають набутти професійної компетенції майбутнім учителям; занотовує свої спостереження й зауваження в ході "блочної" (з відривом від занять у виші) практики; надає студентам можливість практикувати свої вміння в класі. Класні керівники тісно співпрацюють з менторами.

*Професійний тьютор* працює з групою шкіл. Він, як правило, відвідує кожен школу даної групи двічі протягом педагогічної практики. Тьютор забезпечує зв'язок усіх аспектів навчального курсу і є першою особою, до якої слід звертатися в разі виникнення будь-яких проблем.

*Студенти* повинні дотримуватися кодексу професійної поведінки, який включає: пунктуальність і відвідування всіх запланованих заходів; дотримання норм одягу, що відповідають стандартам школи; правильне застосування методів заохочування й покарання; такт, бажання працювати, ввічливість, встановлення доброзичливих взаємовідносин з колективом школи; участь у позакласній та позашкільній роботі. Студенти зобов'язані відвідувати всі заняття в університеті. Наприкінці кожного тижня професійний тьютор збирає письмову інформацію про присутність студентів на заняттях. У разі 3-денної відсутності студент має надати координатору навчальної програми необхідні медичні документи [2, р. 44].

Програма підготовки вчителя початкової школи (PGCE primary) базується на трьох складових компонентах:

- 1) курс з вивчення предметів шкільної програми;
- 2) професійний цикл;
- 3) робота в школі.

Розглянемо як приклад *першого компоненту* навчальний план з англійської мови – одного з основних предметів шкільної програми. Всього на вивчення цього предмета відведено 150 годин, з яких 14 годин складають лекції, 46 годин – практичні заняття, 50 годин – робота в школі, 40 годин – самостійна робота. Подібний розподіл годин справедливий для інших основних предметів програми початкової школи – математики та природничих наук. Для решти дисциплін, до яких належать образотворче мистецтво, географія, історія, фізична культура, релігія і технічне моделювання, навчальне навантаження розподіляється таким чином: загальна кількість налічує 33 години, з яких 3-4 години відводиться на лабораторні заняття, 9 годин – на роботу у школі, 12 годин – на самостійну роботу [2, р. 21].

Другим компонентом програми PGCE primary для підготовки вчителя початкової школи є *професійний цикл*. Він складається з 150 годин, з яких 23 години – лекції, 80 годин – робота в школі (разом з 50 годинами практики за місцем проживання), 10 годин – тьюторіали, 24 години – самостійна робота, 13 годин – практичні заняття.

При вивченні цього циклу студенти ознайомлюються із змістом Національної шкільної програми, з різними теоріями про механізми дитячого сприйняття. Вони розвивають своє уявлення про співвіднесеність цих теорій з практикою роботи в початковій школі, знайомляться з процесом розвитку дитини тощо.

Професійний модуль даної програми підготовки вчителів також розглядає питання методів викладання відповідно обраним віковим категоріям, при цьому приділяється однакова увага методикам викладання всіх предметів, що входять до Національної програми початкової школи.

Третім компонентом даної програми є *робота на базі школи*. Згідно з програмою студенти набувають досвід викладання у трьох різних школах. Атестація перших двох практик має діагностичний характер; третя практика оцінюється в вигляді “зараховано – не зараховано”.

Перша практика в школі А проходить за місцем проживання студентів протягом перших двох тижнів, ще до початку занять у виші. За цей час майбутні вчителі отримують первинні знання про шкільне середовище, про учнів і систему навчання. Згідно з програмою практики вони повинні прочитати своїм учням деякі з програмних оповідань, а також перевірити техніку читання самих дітей. Після цього студенти повертаються до вузу, де на практичних заняттях протягом тижня проходить обговорення одержаних даних. Основна мета цього періоду – підтвердження студентами вибору вікової категорії для майбутньої роботи, а також розвиток умінь викладання через роботу з учнівським колективом під керівництвом досвідченого вчителя й накопичення бази даних для обговорення протягом першого тижня на заняттях в університеті.

Наступна практика в школі Б триває протягом 6 місяців, починаючи з 2-х днів на тиждень у першому семестрі, коли студенти повинні відвідати 1 урок з орфографії і певну кількість уроків з читання, й закінчуючи 5-тижневою “блочною” практикою в другому семестрі.

Третя практика в школі В відрізняється від попередньої типом самої школи в плані культурно-соціального статусу даної місцевості, структурою й віковою фазою цієї школи. Педагогічна практика починається з 2-х днів на тиждень і закінчується 7-тижневим блоком. Вона переслідує такі цілі:

- розширити розуміння педагогічних прийомів оцінювання при роботі з певною віковою фазою;
- залучити студентів до широкого кола обов’язків учителя, включаючи довгострокове планування, вірне сприйняття шкільної політики та її виконання.

Атестація цієї заключної практики відбувається в формі заліку. Щоб його отримати, студент повинен проявити своє вміння ефективно навчати й забезпечувати процес навчання, а також здатність слідкувати за дисципліною в класі та керувати поведінкою учнів. Кожний студент оцінюється двома вчителями школи, один з яких виконує обов’язки ментора. Професійний тьютор несе відповідальність за якісний контроль у всіх школах, що об’єднані в консорціум [2, р. 58].

Атестація студентів проходить за такими параметрами, як практична діяльність у класі й школі та письмова робота в галузі обраного предмета. Існують два види атестації – проміжна та підсумкова. Перша базується на результатах поточних спостережень з боку класних керівників, менторів, професійних тьюторів за роботою студентів. Оцінюють також виконання спеціальних завдань і досліджень. На основі зібраних даних ментори й професійні тьютори проводять регулярні обговорення досягнень зі студентами. Під час таких дискусій підводять проміжний підсумок діяльності практикантів і намічають нові завдання.

У ході підсумкової атестації студенти презентують свої папки з педагогічної практики на семінарах у виші. Вони також повинні показати щоденники з педагогічної роботи в школі. Ці два документи розглядаються атестаційною комісією.

Таким чином, для одержання післядипломного свідоцтва з педагогіки студенти мають виконати заключний блок педагогічної практики, правильно оформити папку й щоденник з педагогічної практики, а також отримати залік із спеціального завдання в галузі предмета спеціалізації, що виконується в письмовій формі та оцінюється як учителем, так і ментором спільно.

Детальне вивчення сучасних програм підготовки вчителя в Англії та Уельсі підтверджує їх спрямованість на інтеграцію теорії та практики. Саме ідеї інтеграції сформували основу концептуального обґрунтування сучасної англійської реформи педагогічної освіти, яка одержала назву “підготовка вчителя з центром у школі”. Такий напрямок залучає до роботи зі студентами – майбутніми вчителями викладачів вишів і шкільних учителів-професіоналів, що забезпечує повну включеність студентів у педагогічну теорію та практику.

У сучасній англійській школі на фігурі ментора (або вчителя-наставника) перехрещуються всі вимоги до висококваліфікованого педагога. Суть педагогічного наставництва визначається як двобічний зв’язок між досвідченим педагогом-ментором і молодим учителем, що існує в педагогічному середовищі. При цьому відбувається професійний розвиток не тільки вчителя-початківця, але й досвідченого наставника, оскільки він вимушений постійно поновлювати свій педагогічний репертуар, свідомо розвиваючи педагогічну рефлексію. Можливість для взаємозв’язку вузу й школи в період педагогічної практики є очевидною, оскільки школа виступає повноправним партнером вузу в підготовці педагогічних кадрів і формує основу для розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів.

Новим в англійському підході до наставництва є офіційний статус інституту менторства, який дає вчителю-майстру стимули й зацікавленість у професійному становленні молодих учителів.

Необхідними умовами для одержання статусу ментора є такі:

- відмінне володіння навичками педагогічного менеджменту;
- висока предметна й методична підготовка;
- комплекс особистісних якостей, таких як рефлексивність, вміння слухати, емпатія, творчість.

Серед компонентів, які забезпечують педагогічну майстерність ментора, більшість англійських учених називають такі:

- 1) психолого-педагогічні знання (предмет спеціалізації, методика викладання, психологія, фізіологія, гігієна);
- 2) міжособистісні вміння (терпимість, почуття гумору, прагнення до взаєморозуміння);
- 3) технічні вміння (планування, обговорення, зворотній зв’язок, оцінка);
- 4) комунікативні вміння (встановлення вірних відносин з колегами та учнями);
- 5) організаторські вміння (керівництво групою та індивідуальною роботою учнів);
- 6) вміння викладати в змішаному середовищі.

Отже, як свідчить аналіз представлених сучасних програм для одержання професії вчителя, ключовим положенням нової моделі англійської системи підготовки педагогічних кадрів є утвердження *школи* в статусі *вузівського партнера*. Фактично ті партнерські зв’язки, які історично існували між англійськими вишами й школами, в умовах активізації інтеграційних процесів наприкінці ХХ – початку ХХІ століття переходять на новий якісний рівень – систему рівноправного партнерства “виш – школа”. Вищі навчальні заклади в цьому партнерстві виступають широким контекстом професійного становлення майбутнього вчителя. Їх досвід потребує подальшого вивчення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
2. Primary PGCE course handbook. – Bedford: De Montfort University Press, 2011. – 81 p.
3. Secondary PGCE course handbook. – Bedford: De Montfort University Press, 2011. – 117p.
4. Universities Council for the education of teachers. A survey of students completing university courses of initial training for the teaching profession in 2011. – London: UCET, 2011. – 230 p.

Кищенко Ю.В.

*АНГЛИЙСКИЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ПО ОДНОГОДИЧНЫМ  
ПРОГРАММАМ PGCE*

*Статья посвящена анализу опыта организационно-методического обеспечения процесса овладения будущими учителями основами педагогического мастерства в высших учебных заведениях Англии и Уэльса.*

*Ключевые слова: тьютор, ментор, рефлексирующий практик, профессиональный цикл, профессиональная компетенция.*

Kishchenko Y. V.

*ENGLISH EXPERIENCE OF TEACHER TRAINING IN ACCORDANCE  
WITH THE PGCE PROGRAMMES*

*The article is devoted to the analysis of the experience of organizational and methodological bases in the process of mastering the principal professional skills by future teachers in universities of England and Wales.*

*Key words: tutor, mentor, reflective practitioner, professional cycle, professional competence.*

**УДК 378.14**

**Ковтонюк М.М.**

***ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПУ ФУНДУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ  
МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН***

*Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена необхідністю оптимізації змістових ліній кожної математичної дисципліни у вищому навчальному закладі і виокремлення у них фундаментального ядра. Пропонується моделювати зміст математичної дисципліни на основі базових навчальних елементів шкільної математики (вихідні об'єкти фундування) з наступним їх теоретичним узагальненням, практичним застосуванням і методичним обґрунтуванням (спіраль фундування).*

*Ключові слова: принцип фундування, спіраль фундування, навчальна математична дисципліна, базові навчальні елементи шкільної математики.*

Розвиток змістової лінії кожної математичної дисципліни в педагогічному ВНЗ, продовжуючи вивчення математичних дисциплін у СЗШ, іде по спіралі (часто ми повертаємось до вивчення математичних об'єктів, але з більш загальних позицій), де математичні об'єкти вивчаються у відповідності зі зростанням рівня узагальненості і тому елементи нового знання, базуючись на попередніх, утворюють своєрідний перехід на більш високий ступінь інтелектуального розвитку і професійної підготовки студента. У проектуванні, конструюванні і вивченні математичних дисциплін використовують основні принципи розробки інструментарію методичної системи викладача: принцип відбору змісту (підбір і конструювання творчо орієнтованих та практико орієнтованих задач з основного змісту дисципліни), принцип паралельності навчання (поряд із застосуванням традиційних форм і методів навчання паралельно пропонуються частково-пошукові, пошукові і дослідницькі форми робіт), принципи спіралі, цілісності і фундування. На нашу думку, важливим є наявність спіралевидного характеру змістової частини математичних дисциплін, яка забезпечується через фундування основних математичних понять. Ця проблема є актуальною для математичної підготовки майбутнього вчителя математики, вивчена недостатньо і тому потребує свого вирішення.

Принцип фундування розглядається у наукових дослідженнях В. Д. Шадрікова, В. І. Смірнова та інших вчених. Російський вчений, академік В. Д. Шадріков пропонує поглиблення теоретичної і практичної складової математичної освіти майбутнього вчителя