

методу або алгоритму зовсім не свідчить про глибоке розуміння фізичного змісту задачі, або співвідношення між модельними уявленнями та реальними явищами й процесами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугаєв А. И. Методика преподавания физики в средней школе : Теоретические основы : учебное пособие для студентов пед. институтов по физ.-мат. спец. / А. И. Бугаев. – М. : Просвещение, 1981. – 288 с.
2. Балаш В. А. Задачи по физике и методы их решения / В. А. Балаш. – М. : Просвещение, 1983. – 432 с.
3. Скубій Т. В. Розв'язування навчальних задач з фізики: питання теорії та методики / Т. В. Скубій, В. П. Сергієнко ; за заг. ред. Є. В. Коршака. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 185 с.
4. Усова А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова. – М. : Просвещение, 1988. – 112 с.
5. Розв'язування задач з фізики : практикум / під ред. Є. В. Коршака. – К. : Вища школа, 1986. – 312 с.

УДК 378.147:371.134 (4-15)

А. О. Малихін,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний педагогічний
університет)

ДОСВІД ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Постановка проблеми. Проблема інтеграції системи вищої освіти України до європейського та світового освітнього простору потребує моніторингу та творчого використання зарубіжного досвіду освітніх змін, що набули в сучасних умовах глобального характеру. Актуальним, на наш погляд, є порівняння стану професійно-методичної підготовки майбутніх учителів у країнах Західної Європи та в Україні. У зв'язку з цим цікавим є дослідження питань, пов'язаних з пріоритетними напрямками розвитку професійної підготовки вчителів структурних змін і модернізації її систем та моделей у країнах Західної Європи.

Аналіз досліджень і публікацій. В українській педагогічній науці в останні роки активізувались дослідження науковців у галузі зарубіжної теорії та практики професійної підготовки педагогічних кадрів. Зокрема, Л. Пуховською досліджувалась проблема професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи, Н. Яцишин вивчав проблему професійно-педагогічної підготовки вчителів у Великій Британії; стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії та Уельсі в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. досліджувалася Н. Авшенюк; проблема формування професійно-педагогічної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та

Уельсу розглядалася Ю. Кіщенко; система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії вивчалася В. Семілетко; Т. Кошманова досліджувала розвиток педагогічної освіти у США; формування педагогічної майстерності вчителя в теорії та практиці педагогічної освіти США у своїх роботах розглядав Р. Роман; тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи в другій половині ХХ ст. досліджував Т. Десятков. Цінними є наукові доробки О. Бочарової з питань модернізації вищої школи в сучасній Франції.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що в Україні не здійснено цілісного дослідження розвитку системи професійно-методичної підготовки вчителів технології в країнах Західної Європи.

Мета і завдання статті. Метою статті є дослідження досвіду й особливостей професійної підготовки педагогічних кадрів у Західній Європі, які доцільно було б використати в методичній підготовці майбутніх вчителів технології в Україні.

Професійна підготовка вчителів як самостійний феномен базується на певній системі цінностей, які, на думку багатьох дослідників, значною мірою відображають суспільні уявлення про дитину, що змінювались і еволюціонували. У процесі цілеспрямованої педагогічної діяльності вчителю завжди потрібно було навчати, розвивати і виховувати дитину засобами свого предмета. Тому в західноєвропейській вищій школі до основної мети професійної підготовки вчителя входили: забезпечення готовності майбутнього педагога до передачі знань; підготовка вчителя до сприяння розвитку дитини; підготовка педагога до здійснення виховного впливу на дитину, забезпечення її інтеграції в систему соціальних вимог і цінностей. Їх можна розглядати як три “опори” педагогічної освіти. Але якщо в минулому розвиток підготовки вчителів супроводжувався деяким перегрупуванням і зміною акцентів у межах цих складників, то в нових умовах структура почала втрачати стабільність. Передусім, виникло питання щодо першої складової – підготовки майбутнього вчителя до передачі знань. Інформаційний вибух, пов'язаний з абсолютним зростанням знань у гуманітарній сфері й особливо у природничих та точних науках, призвів до “штурму” змісту навчання. У зв'язку з цим у більшості країн Західної Європи відбуваються значні зміни в шкільних програмах та науково-методичному їх забезпеченні. Зміст шкільних програми постійно розширюється. Розробники нових шкільних навчальних планів і програм пропонують включати до змісту навчання все нові й нові компоненти. Таким чином, “зміст освіти” швидко наповнюється новою інформацією, породжуючи значне переваження учнів і вчителів [2].

Одним із завдань педагогічної освіти в західноєвропейському освітньому просторі стало формування готовності майбутнього вчителя до виховання дітей та молоді в душі широкої соціальної комунікабельності, інтелігентності й відповідального ставлення кожного до себе, людей, навколишнього середовища, природи.

Аналіз соціального контексту сучасного розвитку педагогічної освіти в Західній Європі дозволяє зробити такі висновки: в основі розвитку

педагогічної освіти в Західній Європі у XXI ст. знаходяться ціннісні орієнтири суспільства, що рухається стрімкими темпами до полікультурної, поліетнічної та полілінгвістичної спільноти. Вони ґрунтуються на усталених та нових цінностях західної демократії: визнанні прав людини, автономії особистості та її свободи; відповідальності; солідарності; прийнятті різноманітності та відмінності; активній толерантності тощо. В утвердженні цих цінностей чільне місце належить новій генерації вчителів; на передній план у професійній підготовці вчителя вийшли уміння та навички гуманізації шкільного середовища, гармонізація його взаємодії з соціумом; новим аспектом професійної підготовки вчителів стала підготовка до викладання в різноманітному середовищі; інформаційний вибух призвів до активного вторгнення в шкільні програми нових “когнітивних згустків”. У результаті постійного зростання потоку знань сталося значне переваження шкільних навчальних програм; учителям доводиться постійно конкурувати з альтернативними джерелами інформації, які можуть бути носіями суперечливих цінностей. За цих умов змінюються й функції вчителя в шкільному класі – з транслятора знань він перетворюється на організатора та стимулятора самостійної пізнавальної діяльності учнів; застосування в школі нових інформаційних та комунікаційних технологій зумовлює необхідність підготовки вчителя до впровадження нових методів навчання та виховання, інноваційної діяльності в цілому; упродовж останніх двох десятиріч у Західній Європі здійснювалась політика формування єдиного європейського простору, що в освіті може розглядатися як загальне духовне поле, характерними ознаками якого є сукупність спільних ціннісних орієнтацій, інваріантної частини змісту освіти та сучасних педагогічних технологій.

Досвід вищої педагогічної освіти західноєвропейських країн свідчить, що на сучасному етапі відбувається своєрідна концептуальна переорієнтація – на перший план виходить завдання формування та розвитку особистості вчителя, який має творчу індивідуальність. Учитель як слухняний виконавець відходить на другий план. У межах зазначених пріоритетів у підготовці педагога в країнах Західної Європи та виділених парадигм освіти зупинимось на виявленні особливостей підготовки цього процесу з позиції мети; принципів відбору і організації змісту навчальних програм; характеру взаємодії учасників навчального процесу; ідеології методів навчання та ін.

На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної школи на Заході активно вивчається процес становлення професійно значущих якостей учителів з позицій впливу і досвіду їх практичної діяльності. Результатом такого вивчення стала поява концепцій з обґрунтуванням провідної ролі практичних знань у підготовці вчителя. Як вважає засновник цього напрямку англійський педагог П. Хьорст (P.Hirst), завдання педагогічної теорії полягає у створенні “ядра раціональних принципів для педагогічної практики”, а центральна проблема педагогічної теорії полягає в забезпеченні зв'язку між теоретичними знаннями і практикою [5; 6; 7].

У дослідженнях нідерландських учених процес становлення системи професійно значущих відносин майбутнього вчителя пов'язуються з формуванням у майбутніх учителів професійного мислення, яке визначає їх поведінку в різних педагогічних ситуаціях. У наукових працях Дж. Б'ютінка (J. Vuitink) обґрунтовується концепція ролі практичних знань у підготовці вчителя, які надають можливість йому розібратись у будь-якій педагогічній ситуації і миттєво знайти правильне рішення, забезпечити перехід розгорнутих процесів мислення у згорнуті на основі знань та досвіду. Зміст головних категорій практичних педагогічних знань науковець визначає в такому обсязі: вивчення поведінки учнів у процесі навчання; організація уроків; власна (навчальна) поведінка студента (вчителя); викладання певної дисципліни; аналіз соціальної поведінки учнів [4]. Дж. Б'ютінк, досліджуючи проблему професійної підготовки вчителя, пропонує робити акцент саме на практичних педагогічних знаннях, відповідно зменшуючи при цьому місце і роль академічної теорії. У змісті педагогічної освіти він рекомендує представляти теорію та іншу інформацію двома шляхами: а) у вигляді корисної інформації, що має важливе значення для практичної діяльності; б) у вигляді описової теорії досвіду і практичних знань педагогічної діяльності. Значний інтерес у західному педагогічному просторі викликала концепція групи розробників під керівництвом Д. акінтура "Базова підготовка вчителя як практичне теоретизування". Ця концепція, що отримала назву "оксфордської", розглядає педагогічну теорію "не як усталене знання, а як інтелектуальний процес, що веде до особистісного відкриття майбутнім учителем головних законів та закономірностей педагогічного процесу". Звідси й розуміння теоретичної підготовки майбутнього вчителя: "До теоретичних знань, які надаються студентам у процесі їх базової підготовки, вони повинні ставитись як до експериментальних – постійно ставити "їх під сумнів, а, коли потрібно, й відхиляти. У процесі такого навчання викладачі повинні намагатись зробити корисними для студентів ті теоретичні знання, які в майбутньому відшліфуються й асимілюються з професійним мисленням учителя" [8]. Базова підготовка вчителів, за цією концепцією, має бути пов'язана з критичним вивченням, удосконаленням та експериментальним використанням ідей, що надходять з різних джерел, включаючи, з одного боку, знання та вміння досвідчених учителів, зразки педагогічної праці, з іншого – різноманітну наукову літературу, тобто теоретизування про практику.

Проведений аналіз свідчить про те, що проблема співвідношення між теоретичною і практичною складовими професійної підготовки вчителя є актуальною і для країн Західної Європи. Розв'язання цієї проблеми вищими навчальними закладами Великої Британії здійснюється за двома напрямками: академічний, який орієнтується на посилення загальної освіти майбутнього вчителя з урахуванням його особистих потреб, і професійно-педагогічний, орієнтований на розширення та поглиблення професійно-педагогічної підготовки, її практичне спрямування, урахування шкільних навчальних планів і програм [2].

Основні напрями реформування педагогічної освіти у Великій Британії, що почалося в 90-х роках, пов'язані зі зміцненням зв'язку теорії і практики, пошуком показників якості підготовки фахівців та запровадженням акредитації навчальних закладів, що готують учителів.

Певні зміни відбулися і в структурі університетської освіти Великої Британії. Якщо раніше статус кваліфікованого вчителя надавали випускникам одразу після закінчення педагогічних відділів університетів, то зараз студенти університету, які бажають стати вчителями, мають додатково навчатися ще один рік (36 тижнів), і тільки після цього їм видається сертифікат з галузі освіти. Цю додаткову професійно-педагогічну підготовку випускники проходять в інститутах педагогіки при університетах, які здійснюють науково-методичне керівництво коледжами, організовують екзамени та оцінюють знання студентів з циклу психолого-педагогічних дисциплін. У своєму дослідженні Л. Пуховська [2] зазначає, що найбільше суперечностей закладено в іншому положенні реформи про те, що школа відіграватиме роль вузівського партнера в системі професійно-педагогічної підготовки вчителя. За документами реформи система партнерства педагогічного вишу і школи включає спільну відповідальність за розробку та реалізацію програм підготовки вчителів; структури і змісту педагогічної практики; методик викладання дисциплін спеціалізації та дисциплін навчального плану школи; методик перевірки знань учнів; методик оцінки практичної роботи студентів; спільної перевірки кінцевого результату професійно-педагогічної підготовки; програм підвищення кваліфікації.

Вивчаючи структуру підготовки та педагогічні технології навчання майбутніх учителів професійної школи в системі вищої освіти ФРН, А. Турчин встановив, що в цій країні існує декілька варіантів здобуття педагогічної освіти, два з яких є найбільш поширеними: педагогічні й дипломні навчальні курси, що завершуються складанням відповідно першого державного іспиту та іспиту на звання дипломованого вчителя професійної школи. Успішне складання іспитів після закінчення навчання у ВНЗ свідчить лише про отримання кваліфікації і є своєрідною перепусткою до дворічної підготовчої роботи – референдаріату, який включає набуття професійно-практичного досвіду у формі стажування в професійних школах і несе в собі основний зміст методичної підготовки вчителів-предметників [3]. Науковець встановив, що характерними особливостями навчальних планів і програм вищих навчальних закладів є їх різноманітність і багатоваріантність, а також організація курсів у вигляді послідовних циклів. Характерним прикладом різноманітності є дво-, а іноді трипрофільність підготовки вчителів. Основна спеціальність поєднується із загальноосвітнім, спорідненим чи близькоспорідненим предметом. Це забезпечує отримання кваліфікації з різнотипних профілів, що створює додаткові можливості для самореалізації педагогів на ринку праці. Багаторівневість передбачає також диференціацію та індивідуалізацію підготовки майбутніх учителів. Реалізацію такого підходу забезпечує блоково-модульна система побудови програм. Було визначено, що перший блок навчальних планів включає в себе обов'язкові курси, що є

специфічним для кожної спеціальності. До другого блоку входять елективні курси (вибір одного з обов'язкових предметів на альтернативній основі), які можуть бути як загальнонауковими, так і прикладними. Третій блок утворюють факультативні предмети. Можливість вибору предметів з різних блоків допомагає уникати суперечності між загальними вимогами до освіти студентів та їх індивідуальними нахилами й уподобаннями. Самостійність студентів у виборі змісту навчання є характерною особливістю організації навчального процесу в університетах Німеччини.

Показовим є досвід підготовки вчителів трудового навчання (слайду) у Швеції. Цій проблемі присвячено дослідження І. Жерноклеєва [1]. Науковець зазначає, що педагогічна освіта вчителів слайду у Швеції (робота з текстилем, деревообробка) розпочалася у 80-х роках XIX ст. Спочатку це були 2-4-тижневі курси для вчителів початкової школи, щоб вони могли викладати слайд поряд з іншими предметами. Майбутні вчителі навчалися в невеличких школах у таких педагогів, як Отто Саломон, Гульда Лундін та Марія Норденфельдт. Приблизно до 1960 р. підготовка вчителів слайду відбувалася в приватних закладах або як додатковий предмет на вибір у педагогічних коледжах.

З уведенням у 1890 році навчального предмета "Трудове навчання", основна увага приділялася техніці, а від учнів очікувалося вироблення практичної продукції. Сьогодні метою предмета, як зазначено в національній навчальній програмі, є стимулювання всебічного розвитку учнів за допомогою постійного тренування їх творчих, фізичних і комунікативних можливостей. Від учителя чекають пошуку сполучної ланки між викладацькою технікою і попередніми або сучасними традиціями, а також обізнаності з ремісничими традиціями різних культур. Після Другої світової війни шведський парламент дійшов згоди щодо необхідності створення нової загальноосвітньої школи для всіх, з появою якої, виникла потреба в новій педагогічній освіті, котру зазвичай забезпечували різні навчальні заклади. Були засновані чотири педагогічні коледжі, які спеціалізувалися на роботі з текстилем, в Умео, Уппсалі, Стокгольмі та Гетеборзі й один педагогічний коледж із обробки дерева та металу в Лінчопингу. Вони були незалежними коледжами, але підпорядкованими державним правилам і вказівкам. Освітній план учителя по роботі з текстилем був розрахований на 3 роки, а учителя з обробки дерева та металу — лише на 1 рік. При цьому вимоги до вступу цих вчителів були жорсткішими і вимагали щонайменше 3-4 роки професійного досвіду в теслярській справі та металообробці. Лише 4 місяці ткацького досвіду і вишивання та ще стільки ж у моделюванні одягу було достатньо, щоб вступити до педагогічного коледжу. Починаючи з 1960 р., підготовка вчителів слайду для дівчат була продовжена до трьох років і включала прядіння, пошиття одягу, вишивку, в'язання тощо. Для вчителів по металу та деревині передумови до вступу були іншими. Вони зобов'язувались мати повну технічну освіту, досвід роботи столяра з внутрішніх робіт та не менше, як один рік досвіду роботи з металом, перш ніж допускались до однорічного курсу з підготовки вчителів слайду, який включав естетичне вираження та дидактику [1].

Залежно від спеціальності майбутнього педагога вища педагогічна освіта триває 3,5-4,5 роки. Існує дві спеціальності, а саме: вчителі 1–7 класів і вчителі 4-9 класів. З січня 1991 р. вчителі є муніципальними працівниками, тобто муніципальна влада несе відповідальність за те, щоб у школах працювали компетентні спеціалісти із відповідними ступенем і освітою.

Сучасна система ступенів у вищій школі Швеції складається із загальних і професійних. До загальних відносяться: “hogskoleexamen”: щонайменше дворічне безперервне навчання, 80 кредитних пунктів (відповідають 120 кредитам ECTS); “kandidatexamen”: щонайменше трирічне безперервне академічне або професійно орієнтоване навчання, 120 кредитних пунктів (відповідають 180 кредитам ECTS); “magisterexamen”: щонайменше чотирирічне безперервне навчання, 160 кредитних пунктів (відповідають 240 кредитам ECTS), 20 із яких – одна дипломна робота або дві по 10 кредитів кожна; “licentiatexamen”: звичайно дворічне безперервне навчання після завершення трирічного стаціонарного навчання; “doktorsexamen”, звичайно чотирирічне безперервне навчання після завершення щонайменше трирічного безперервного навчання [1, с.23].

Крім цього, існує більше п'ятдесяти професійних ступенів (у медицині, педагогіці, інженерії тощо), які характеризуються іншою структурою і відрізняються за тривалістю.

Відповідно до вимог системи підготовки педагогічних кадрів, прийнятої в 1988 р., всім учителям обов'язкових шкіл треба пройти, крім основної програми, і додатковий курс (тривалістю половини семестру) з оволодіння спеціальними методами навчання дітей із відхиленнями у фізичному та психічному розвитку.

І. Жерноклеєв указує, що “сучасне вивчення слойду процесуально-орієнтоване. Творчий процес має відштовхуватись від ідеї, персональних потреб або проблеми, яку потрібно вирішити. Учні мають спробувати знайти шлях до реалізації того, що вони зобразили за допомогою ескізу або креслення; вибрати матеріали, знайти вирішення та вивчити методи і сформувати вміння, необхідні для втілення ідеї в життя. У процесі роботи обов'язково буде багато випадків, коли учень має зупинитись і осмислити процес, бо виникають перешкоди або нові проблеми, які потрібно вирішити. Учитель підтримує його за допомогою інструктажу, пояснення або поради і запитань. Після того, як робота над об'єктом або проектом буде закінчена, виділяється час на його оцінку (разом із однокласниками й учителем). Учні мають навчитися бачити зв'язок між якістю їхньої роботи, власним рівнем компетенції та майстерності, дизайном і кінцевим результатом роботи над проектом слойду” [1, с.24].

У чинній шкільній програмі робиться акцент на індивідуальний вибір та процес. Рідко учні працюють над схожими завданнями одночасно. Тому в підготовці вчителів слойду постало завдання розвивати комунікаційні вміння для того, щоб кваліфіковано допомагати й обговорювати з кожним учнем питання, які виникають у ході реалізації проекту.

Навчальним планом із підготовки майбутніх викладачів слайду в шведських університетах передбачається, що на своєму робочому місці вони насамперед мають оцінювати сукупність необхідного індивідуального розвитку школяра, його знання предмета, набутих умінь і навичок, здатності вирішувати проблеми і втілювати ідеї в продукцію. Щодо підготовки студентів до творчої роботи із своїми вихованцями, то вона багатогранна і може включати весь спектр культурних, технічних і соціальних ресурсів. Серед інших особливостей, які треба враховувати, здатність долати труднощі, виявляти проблеми і шляхи їх вирішення. Такі якості знань неможливо виміряти об'єктивним шляхом, так само, як і немає конкретної шкали, щоб визначити наскільки гарині певний продукт.

Найголовніше, що оцінювання роботи студентів стало частиною освітнього процесу, а не лише як завершальний контроль кожного семестру. Нині ми говоримо про виділення стимулюючого, а не підсумовуючого оцінювання.

Характеризуючи особливості сучасної підготовки вчителів слайду, К. Борг наголошує, що зазначена програма пропонує нові можливості для міждисциплінарного навчання та нові комбінації предметів такі, як “слайд і мистецтво”, “слайд та історія”, “слайд і фізичне виховання” тощо. Протягом цього терміну навчання загальні педагогічні знання займають не менше 30% усього часу. Організація курсу базується на тому, що міждисциплінарна практика й узагальнюючі теми є корисними для учнів у школах. Світ і життя не розподіляються за предметами, і саме тому вчителі повинні мати досвід у викладанні кількох предметів і поєднувати різноманітні знання. Далі професор шведського університету м. Умео нагадує про те, що рівновага між ремеслом і академічними знаннями також значно змінилась. Раніше акцент у педагогічній підготовці вчителів слайду робився на майстерність; тепер загальний академічний рівень має таку ж саму, якщо не більшу, вагу. Загальні педагогічні знання зараз займають 30% – 40% відсотків усього часу, а слайд та інші предмети – 60 – 65%. Зміст знань із предмета слайд зменшився, але було додано інші предмети. Нині майбутні вчителі слайду мають більше академічних знань загалом і особливо про професію викладача. Студенти тепер можуть критично і науково оцінювати інформацію та літературу. Вони читають і розуміють наукові статті та пишуть наукові звіти відповідно до стандартів. Науковий і академічний рівень студентів значно зріс, бо вони пишуть більше робіт і проводять більше дослідів. І нарешті, звернемо увагу на зміст предмета. Наразі когнітивні знання про ремесло є значно глибшими. Немає необхідності вчителю слайду бути обдарованим у численних техніках ремесла, але важливим є усвідомлення того, що можна робити в межах слайду, і чому деякі проекти є стимулюючими та корисними для учнів. Змінилися й методи навчання і викладання. Раніше вивчалось багато предметів, на яких студенти працювали в майстернях або студіях під наглядом викладачів, що спеціалізувалися на якомусь конкретному предметі або сфері. Учні вчилися у своїх викладачів, як раніше підмайстер у майстра. Це можна назвати репродуктивним способом навчання. Зараз професори у шведських університетах презентують нову тему, техніку або

підхід, установлюють межі, терміни і зміст курсу та відповідають за іспити, а студенти самі вирішують, що і як робити в установлених межах. Курс освіти змінений на збільшення індивідуальної роботи.

Позитивні результати в освітній політиці Швеції свідчать, що побудоване в цій країні сучасне інформаційне суспільство, нові виробничі технології визначили, насамперед, зміну ролі вчителя як у школі, так і суспільстві. Складові цього світового визнання, досягнень навчального і виховного процесів у школах і університетах Швеції знаходяться в прямій залежності від професіоналізму вчителя слایду, вміння створювати відповідну атмосферу навчальних занять, що спирається на застосування нових технологій, наполегливий розвиток позитивної мотивації трудової діяльності учнів, засновану на колективній роботі, співробітництві у формуванні знань і вмінь. І. Жерноклеєв наголошує на тому, що “принципово важливими для майбутніх учителів слایду у Швеції вважаються такі якості, як здатність до впровадження інноваційних методів використання техніки і технологій, підвищення рівня технічної грамотності, постійна робота над власним професійним самовдосконаленням” [1, с.24].

Висновки. Системи професійної підготовки вчителів, незважаючи на різноманітність структурної організації, змісту тощо, усе більше зближуються. Це зумовило нове суспільне явище – створення загальноєвропейського освітнього простору. Вивчення європейського досвіду в галузі підготовки вчителів технологій у системі вищої освіти, на нашу думку, є актуальними на сучасному етапі розвитку системи підготовки вчителів трудового навчання у вишах України.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. З урахуванням позитивного досвіду розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Західної Європи та набутого власного досвіду подальшого дослідження потребують удосконалення змісту, форм і методів організації чинної системи педагогічної освіти в Україні і зокрема системи підготовки вчителів технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жерноклеєв І. Система освіти Швеції у сфері трудового навчання школярів і підготовка вчителів технологій / І.Жерноклеєв // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – №12. – С.21-25.
2. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. П. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – №1. – С 20-26.
3. Турчин А. І. Сучасні підходи до підготовки вчителів професійної школи у Німеччині: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. пед. наук : спец.13.00.01. “Теорія та історія педагогіки” / А. І. Турчин. – К., 2002. – 18 с.
4. Buitink J. Research on Teacher Thinking and Implications for Teacher training // European Journal of Teacher Education – 1992.-Vol. 16. – №3, – P. 195-203.

5. Hirst P. A. Internship: A View from Outside // Benton P/ (ed.) The Oxford Internship Scheme: Integration and Partnership in Initial Teacher Education. – London: Calouste Gulbenkian Foundation, 1990. – P.145-161.

6. Hirst P. A. The PGCE Course : Its Objectives and Their Nature // British Journal of Teacher Education. – 1972. – Vol. 2 – №1.-P. 9-15.

7. Hirst P.H. The Theory-Practice Relationship in Teacher Training // Booth M., Furlong J., Wilkings M. (eds.) Partnership in Initial Teacher Training. – London : Cassell, 1990.

8. Liston D., Zeichner K. Teacher Education and Social Conditions in Teaching.- New York: Routledge. – 1991. – P.13-17.

9. Renshaw P. Re-appraisal of College of Education Curriculum // Education for Teaching. – 1968. – № 75. – P. 28-34.

УДК 378.147+371.321.7:004

Є.С. Маркова,
старший викладач
(Бердянський державний
педагогічний університет)

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ГУМАНІТАРІЇВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
КОМП'ЮТЕРНОГО КОНТРОЛЮ
(на прикладі використання табличного процесора MS Excel)**

Постановка проблеми. Практична підготовка майбутніх вчителів-гуманітаріїв повинна відповідати сучасним тенденціям розвитку освіти та науки. Сьогодні особливо широкого застосування набули інформаційно-комунікаційні технології в освіті, тому майбутні фахівці повинні бути готові до їх застосування у своїй подальшій професійній діяльності. Інформатизація та інтенсивний технологічний прогрес спонукають все більше уваги приділяти застосуванню інноваційних технологій не тільки для організації навчально-виховного процесу, а й для підготовки та проведення контролю за набуттям знань, формуванням вмінь і навичок. Тому проблема підготовки майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей до застосування комп'ютерних форм оцінювання знань, вмінь і навичок у подальшій професійній діяльності є доволі актуальною.

Аналіз останніх досліджень. Основними джерелами отримання інформації для розроблення нами методичних засад навчання основ комп'ютерного оцінювання майбутніх вчителів-гуманітаріїв були праці провідних українських та світових педагогів, філософів, психологів. Проблема методичного забезпечення процесу навчання та контролю засвоєння навчального матеріалу в Україні висвітлювалася в дослідженнях П. Атаманчука, Л. Благодаренко, О. Бугайова, Г. Бушка, С. Величка, М. Головка, С. Гончаренка, І. Горбачука, Г. Грищенко, О. Іваницького, А. Касперського, Е. Коршака, Д. Костюкевича, О. Ляшенка, М. Мартинюка, А. Павленка, Ю. Пасічника, В. Савченка, М. Садового, О. Сергеева, В. Сергієнка, В. Сиротюка, В. Сумського, Б. Суся, І. Тичини,