

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Корнешук Вікторія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту

Одеського національного політехнічного університету.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців.

УДК 37.013

ДИНАМІКА ЗМІН В ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Олена КУЗНЕЦОВА (Харків)

Актуальність. Питання удосконалення та модернізації педагогічної освіти в Україні є предметом наукових дискусій і практичних нововведень. Їх ефективність залежить від зваженості рішень, що приймаються, що в свою чергу вимагає ретельного вивчення функціонування систем педагогічної освіти у провідних країнах світу та врахування позитивного педагогічного досвіду.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Багатоаспектність організації та змісту педагогічної освіти у провідних країнах світу висвітлюють дослідження Н.Абашкіної, А.Сбруєвої, Ю.Кіщенко, Т.Кошманової, В.Пашкова, Л.Пуховської та багатьох інших науковців. Поряд з тим розв'язання проблеми побудови дієвої ефективної системи педагогічної освіти потребує докладання подальших зусиль, теоретичного осмислення зарубіжного досвіду і реалізації конкретних заходів для забезпечення підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів.

Метою статті є висвітлення динаміки змін в організації педагогічної освіти майбутніх фахівців у Великій Британії та виявлення пріоритетів у їх реалізації.

Виклад основного матеріалу. На початку другої половини століття особливості підготовки вчителів у Великій Британії зумовлювало існування шкіл різного типу. У 70-х роках ХХ ст. педагогічна освіта зазнала істотної перебудови: педагогічні коледжі були віднесені до категорії вищих навчальних закладів, було затверджено двоступеневу підготовку вчителів, термін навчання майбутніх учителів було продовжено на один рік.

Утім фактично у пропозиціях, розроблених Комітетом Е.Джеймса (1972 р.), були запропоновані три послідовні цикли підготовки вчителів із присудженням відповідних освітніх ступенів: 1) здобуття базової вищої освіти (1-2 роки); 2) професійно-педагогічна підготовка: 1 рік - у вищому навчальному закладі і 1 рік – у школі; 3) підвищення кваліфікації учителів.

Такої моделі підготовки вчителів дотримувались педагогічні коледжі, які з часом отримали назву інститутів і коледжів вищої освіти.

Більшість ж студентів, які ставали вчителями, здобували педагогічну освіту після закінчення університетського курсу навчання на однорічному курсі педагогічної підготовки. За даними Л.Пуховської, за однорічною програмою на базі вищої освіти професією вчителя оволодівали 70% студентів-майбутніх учителів [1, 83]. У 50-70-ті роки ХХ століття однорічний курс навчання для випускників університетів будувався лише як курс професійно-педагогічної підготовки. Роботу педагогічних відділень часто піддавали критиці за відрив від потреб школи, надмірний теоретичний характер змісту навчання, недостатню практичну підготовку. 17 навчальних тижнів відводились на теоретичну підготовку і 13 – на педагогічну практику [1, 14]. У цей період у структурі курсу на здобуття сертифікату з педагогіки розмежування між періодами підготовки у навчальному закладі та у школі було герметичним і хронологічно, і з огляду на організацію навчального процесу. Після вступу на курс навчання студенти проходили навчання впродовж семестру на педагогічному відділенні навчального закладу, що переривалось лише відвідуванням “показових” уроків у школах, де застосовувались, як вважалося, ефективні підходи, методи і форми навчальної діяльності. Блочна практика у школі, здобуття студентами практичного досвіду навчально-виховної діяльності, також звичайно тривала протягом семестру і передбачала “повне занурення” у навчальний процес, а влітку студенти повертались до університету до підготовки до теоретичного екзамену з філософії, психології, соціології та історії, а також із охорони здоров'я та методики викладання.

Реформи кінця 80-х-90-х років ХХ ст. здійснювались під гаслом, що школи мають відігравати провідну роль у професійно-педагогічній підготовці вчителів, що

позначилося у суттєвій перебудові курсів педагогічної підготовки, значному збільшенні часу, відведеного на підготовку студентів до викладацької діяльності у школах під час практичної педагогічної діяльності. Сформувалися об'єктивні умови і посилилися заклики до узгодження навчальних програм у галузі педагогічної освіти на національному рівні, до перегляду ролі шкіл і вищих навчальних закладів у забезпеченні педагогічної підготовки. Циркуляром 9/92 Міністерства освіти і науки було визначено, що між вищими навчальними закладами і школами мали бути встановлені офіційні відносини партнерства, що школи мали взяти на себе головну відповідальність за підготовку, атестацію, а також планування і організацію курсів підготовки. За цим циркуляром значна кількість коштів, що виділялись навчальним закладам на підготовку вчителів, мала бути передана школам з урахуванням їх внеску у здійснення підготовки майбутніх учителів. На кінець століття у Великій Британії існувало кілька схем партнерства між школами та вищими навчальними закладами у здійсненні педагогічної освіти - від так званої "традиційної", яка передбачала відповідальність вищого навчального закладу за якість підготовки, що надавалась, до схем, за умов яких майже весь курс педагогічної підготовки проходив у шкільному навчальному закладі.

Типовий однорічний навчальний план студентів, які вирішували здобути професію учителя, передбачав як і раніше 3 семестри навчання, при чому більшість навчального часу тепер студенти мали провести у школі, спостерігаючи, викладаючи, аналізуючи педагогічну діяльність досвідчених учителів, свою власну та своїх друзів.

У Великій Британії здавна кожна школа розглядається як структура, що розвивається незалежно і самостійно. А до вчителя сформоване ставлення як до педагога-дослідника, котрий осмислює та адаптує всі нормативні документи до соціально-психологічного контексту школи та потреб учнів, розробляючи зміст і методи навчання для кожного окремого класу та кожного окремого учня.

Таке розуміння школи і вчителя пояснюється тим, що уряд та громадськість країни, так само як і спеціалісти галузі поділяли переконання, що соціальний і технічний прогрес держави залежить передусім від стану шкільної освіти і можливий лише за умови забезпечення шкіл кваліфікованими професійними педагогічними кадрами. Відповідно, в країні протягом другої половини ХХ ст. здійснювались: 1) активні і відчутні спроби

модернізації шкільної освіти, що проявилось у її реформуванні у 60-ті і у 90-ті роки; 2) пошуки ефективних моделей підготовки та підвищення кваліфікації учителів.

Широке розуміння модернізації в освіті як терміну, що вказує на зміни у мережі традиційних інституцій та в організації їх діяльності з урахуванням більш раціональних та демократичних критеріїв для прийняття рішень, дозволило британським дослідникам виділити модернізацію: еволюційну, технократичну, рефлексивну [2, 7]. Впродовж другої половини століття, на думку У.Бека, у галузі педагогічної освіти Великої Британії відбувався перехід від еволюційної до технократичної модернізації, що зумовило тим не менше зниження соціального статусу професії учителя, зменшення кількості бажаючих отримати професію учителя, зокрема у предметних галузях, де нестача вчителів була особливо відчутною.

Наприкінці 80-х років ХХ ст. у країні сформувалося переконання, що формування змісту педагогічної освіти на предметній основі не виправдовує себе. Тож, навчальні програми педагогічної освіти було перебудовано. Їх було зорієнтовано на типові проблеми, що виникають і потребують розв'язання у класній навчальній ситуації. Таким чином пріоритетність здобули такі аспекти як «дисципліна та контроль за класом», «стосунки з учнями, які мають труднощі у навчанні», «уміння роботи з класами учнів різного культурного та мовного походження» тощо.

У 90-ті рр. ХХ ст. уряд Великої Британії доклав зусиль до переформатування педагогічної освіти та університетського навчання. Було запроваджено кілька моделей педагогічної підготовки майбутніх вчителів, проявом яких стало й впровадження підготовки вчителів, базованої у школі (School Centred Initial Teacher Training), що дозволило школам самим присуджувати кваліфікацію вчителя. Переніс акцентів педагогічної освіти у школи, спрямований на покращення змісту педагогічної освіти в країні, був, значною мірою, відображенням ширшого політичного контексту з відмовою від визнання значущості теоретичної підготовки у педагогічній освіті. Такий підхід визначив, що в основі будь-якої програми педагогічної освіти має бути досвід практичного викладання у школі під керівництвом досвідчених вчителів. Між тим, це безперечне положення трансформувалося у переконання, що: а) досвід окремої школи може бути адекватною моделлю для підготовки майбутнього вчителя; б) майбутні вчителі можуть отримати всі необхідні знання, щоб стати кваліфікованими вчителями, з власного педагогічного досвіду та спостереження за

викладанням інших; в) студенти можуть самостійно розвинути у собі необхідні для педагогічної професії навички і знання. Тобто навчання викладання стали розглядати як чисто практичний технічний та експериментальний процес, а єдиним необхідним аспектом теоретичної підготовки було визначено усвідомлення студентами власної педагогічної практики.

В університетах країни у більшості випадків педагогічна освіта як і раніше реалізовувалася на основі однорічного післядипломного курсу підготовки та включала поєднання практичної роботи майбутніх вчителів у школі і вивчення курсу методики викладання окремих навчальних предметів й загальної педагогічної теорії. Оскільки готували вчителів, які могли б працювати з учнями різного шкільного віку і рівня, під час педагогічної практики студентів залучали до роботи на всіх рівнях шкільної освіти. Під час першої блочної практики студент самостійно працював як найменше у трьох класах і займався методичною роботою. Його педагогічне навантаження складало приблизно 50% навантаження працюючого вчителя.

Під час останнього семестру період теоретичної підготовки припадав на тритижневий період інтенсивного навчання у навчальному закладі. Особлива увага приділялася поглибленню професійних навичок та специфічним рисам викладання у шостому (останньому) класі. Під час другої 5-тижневої блочної практики педагогічне навантаження студентів становило 70% навантаження працюючих вчителів. У цей період студенти викладали у шостих класах, виконували проекти з розробки навчальних матеріалів та проекти, пов'язані з предметом викладання. Наприкінці курсу студенти представляли роботу, яка передбачена вимогами до здобуття статусу кваліфікованого вчителя.

Більшість навчальних закладів намагалися забезпечити можливість проходження педагогічної практики у кількох школах, що розширювало та поглиблювало педагогічний досвід студентів. Особлива увага приділялася організації можливостей для студентів обмінюватися думками, обговорювати, працювати як команда, спостерігати один за одним, вчитися один у одного та навчати "командою".

Курс "Рефлектування на практиці" пов'язував структуроване спостереження у школі з дослідженням психолого-педагогічних та соціальних аспектів, пов'язаних з навчанням та учінням. Важливим результатом вивчення курсу мала бути розробка особистої філософії студента, його погляду на педагогічну діяльність.

Спеціалізована методична підготовка була зорієнтована на поглиблення розуміння особистісних відмінностей учнів та вирішення проблем надання допомоги учням, які мають труднощі у навчанні.

Щодо оцінювання підготовки студента, по закінченні курсу він мав представити повний комплект документів професійного розвитку (Professional Development forms), деякі з них заповнював студент, деякі – предметний ментор. Ці форми професійного розвитку передавалися із школи до школи, із школи до коледжу, від предметного ментора – тьютору у коледжі. У кінці навчання вони перевірялися "зовнішнім екзаменатором" (External examiner).

Крім того студент мав отримати офіційні звіти про проведені ним уроки: в осінньому семестрі - один від предметного ментора або класного вчителя, який співпрацював з ментором; - один від тьютора у коледжі; у весняному семестрі - один від ментора з предмету чи класного вчителя, 4- від тьютора та 1- від професійного тьютора.

Таким чином вивчення показує, що наприкінці ХХ ст. у курсах педагогічної підготовки у Великій Британії пріоритетне значення посідала педагогічна практика – серійна і блочна, тобто шкільний досвід педагогічної підготовки; курс навчання був спрямований на випрацювання практичних педагогічних вмінь і навичок студентів; періоди блочної практики передбачали велику частку педагогічного навантаження студентів і охоплювали їх підготовку до роботи на всіх рівнях шкільної освіти.

Щодо третього ступеня педагогічної підготовки, аналіз офіційних документів показав, що у Великій Британії розробка цілей підвищення кваліфікації на офіційному рівні розпочалася на початку 70-х років. Одним з головних внутрішніх чинників такої роботи став демографічний стан у країні (протягом 1954-1964 років на 28% зріс рівень народжуваності в державі). Як відомо, випускники університетів у той час допускались до роботи у школі без будь-якої психолого-педагогічної підготовки, а підготовка випускників шкіл часто обмежувалась навчанням на однорічних вчительських курсах. Ця прискорена і неповноцінна форма підготовки шкільних вчителів зумовлювала необхідність негайного підвищення кваліфікації "нових" учителів, функції якої у країні було покладено у той час на "пробний" рік, визначений як етап введення вчителя у посаду [6].

Починаючи з 1975 р. із зміною демографічної ситуації змінилися характеристики цілей підвищення кваліфікації. Зниження народжуваності на 35% у 1964-1977 рр. викликало зменшення потреби у нових

педагогічних кадрах і примусило багатьох учителів змінити предмет викладання та вікову групу дітей, яких вони навчали. У зв'язку з цим акцент у підвищенні кваліфікації був перенесений на післядипломну освіту.

Ідеї неперервної освіти, що висунули до вчителя вимогу про підготовку учнів до умов суспільства, яке постійно змінюється, почали формуватись у 80-ті роки століття [3, 730-731]. Тісне співробітництво Європейських держав на цей час сприяло посиленню вагомості ідей неперервної освіти та прагнення до стандартизації концепції підвищення кваліфікації на рівні ЮНЕСКО, Європейського інформаційного центру тощо. Було встановлено, що підвищення професійного рівня вчителя може визначатись особистими інтересами вчителя, інтересами школи, місцевих органів освіти та держави із спрямованістю на підвищення рівня психолого-педагогічної професійної кваліфікації та особистісної досконалості вчителя, причому розвиток особистості став центральною категорією концепції неперервної освіти.

Згідно з документом Європейського інформаційного центру підвищення кваліфікації учителів (1988 р.) особистість педагога має характеризуватись наступними рисами: - високим рівнем спеціальних знань та педагогічною майстерністю; - широким світоглядом та високими моральними якостями; - прагненням до неперервної освіти, що виходить із внутрішньої потреби до самовдосконалення [5, 14].

Поняття післядипломної підготовки як такої англійською мовою передається поняттями "навчання на посаді" (in-service education) та терміном "розвиток педагогічного колективу" (staff development). У 90-ті роки століття на зміну традиційній моделі підвищення кваліфікації, за якої вчителі "відривались" від роботи на термін до 3-х років і яку гостро критикували за відірваність від проблем школи та неекономічність, прийшла модель "сконцентрована на шкільних проблемах". У межах нової моделі виділяли: модель, сконцентровану на шкільних проблемах, яка могла реалізовуватись як «при школі», так і за її межами, тобто у різних освітніх закладах. Д.Хопкінс відзначав, що значним стимулом розвитку нетрадиційних моделей стала не лише неефективність застарілих форм і методів підвищення кваліфікації, але й зростаючий рівень участі вчителів в удосконаленні шкільної навчальної програми, організації навчального процесу тощо [4,19]. До того ж наприкінці 80-х років Департамент освіти і науки провів перебудову фінансування системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у

здійсненні якої спочатку відповідальність була покладена на місцеві органи освіти, а з часом – на школи.

За місцем проведення курси підвищення кваліфікації організовувались при: - інститутах педагогіки вищих навчальних закладів; - незалежних консультаційних групах; - Департаменті освіти і науки; - Учительських центрах; - місцевих органах освіти; - школах. За тривалістю курси післядипломного навчання підрозділялись на коротко і довготермінові. Серед короткотермінових курсів найбільш поширеними стали одно-, три-, п'яти-, шестиденні та канікулярні або святкові курси. Усі короткотермінові курси були платні і школи компенсували вчителям витрати на навчання при пред'явленні ними сертифікату про їх закінчення, якщо відвідування курсів було включене до шкільного плану підвищення кваліфікації.

Слід відзначити, що наприкінці ХХ ст. британські дослідники – науковці і практики активно заговорили про необхідність рефлексивної модернізації у педагогічній підготовці. М.Янг вказував, що різниця між технократичною модернізацією і рефлексивною може бути визначена у межах переносу наголосу з посилення контролю, через більш специфічні оціночні критерії, тести вміння і більшу частку інспектування до політики розширення процесу публічного учіння (public learning) [6]. Зміна акцентів передбачала розробку нових типів зворотного зв'язку між вчителями та учнями, між персоналом школи, між школами та соціумом, стосунків між школами та університетами, ставлення держави до педагогічної професії.

Британські педагоги вбачали конкретні переваги у зверненні до рефлексивної модернізації, очікуючи, що вона: 1) приведе до зростання "колективного інтелектуального розвитку" освітньої системи на кожному рівні; 2) визначить пріоритетність учіння протягом життя для молоді, вчителів і широкої громадськості; 3) визначить важливість поєднання трьох елементів педагогічної освіти – початкової підготовки, підвищення кваліфікації і проведення науково-дослідної роботи під час практичної педагогічної діяльності, післядипломного навчання – у єдину відкриту та гнучку систему без розгляду їх лише у послідовності і певній ієрархії.

Висновки. Вивчення показує, що система педагогічної освіти Великої Британії перебувала у другій половині ХХ ст. у стані постійного пошуку. Перебудови торкнулись структури закладів педагогічної освіти, вирівнювання їх освітнього статусу, терміну навчання, змісту навчання, навчальних планів та програм,

впровадження нових методів, форм, засобів навчання.

Моделі педагогічної підготовки акцентували професійні аспекти діяльності вчителя, посилили роль навчальної педагогічної практики, прагнули об'єднати зусилля викладачів вишів і спеціально створеного персоналу шкіл для удосконалення підготовки майбутніх учителів.

Ідеї рефлексивної модернізації педагогічної освіти передбачали переосмислення розуміння поняття учіння, за яким усвідомлення необхідності учіння впродовж життя мало стати центральним моментом розуміння професії учителя; вимагали перегляду зв'язку між формою і змістом підготовки та визначення адекватних установ педагогічної освіти з визначенням цілей учіння, як таких, яких можна досягти шляхом рефлексії досвіду і тих, що вимагають від вчителів і майбутніх вчителів доступу до систематичних теоретичних знань і науково-дослідної роботи.

Заходи і зусилля з модернізації педагогічної освіти у Великій Британії засвідчили, що не дивлячись на те, що шкільний педагогічний досвід допомагає генерувати практичні знання у повсякденній діяльності, між тим, і майбутні вчителі, і вчителі з досвідом роботи потребують теоретичних психолого-педагогічних знань, що не дозволяє відмовлятися від педагогічної підготовки у стінах вищих навчальних закладах. Водночас досвід Великої Британії свідчить про важливість збалансування теоретичної і

практичної складових підготовки майбутніх вчителів, налагодження нових видів зв'язків між школами та університетами.

БІБЛІОГРАФІЯ.

1. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності/ Л. П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
2. Beck U., Giddens A., Lash S. Reflexive Modernisation/ U. Beck, A. Giddens, S. Lash. – Cambridge: Polity Press, 1994.
3. Erant M. Inservice Teacher Education // The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education. - Oxford: Pergamon Press, 1988. - P. 730-743.
4. Hopkins D. Inservice training and educational development: An International Survey/ D. Hopkins. – London: Croom Helm, 1986. – 334 p.
5. Selected Aspects of In-Service Education of Teachers in the Eighties// European Information center for further education of teachers. – Prague: Charles University, 1988. – 79 p.
6. Young M. Rethinking Teacher Education for a Global Future: Lessons from the English// Journal of Education for Teaching. – Vol. 24. – N 1. - 1998.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кузнецова Олена Юріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов №3, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, м. Харків

Коло наукових інтересів: історія зарубіжної педагогіки, питання розвитку іншомовної освіти, підготовки викладачів, компаративні дослідження розвитку освіти.

УДК 371.124

ДО УЯВЛЕНЬ ПРО СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Валерій РАДУЛ (Кіровоград)

Уявлення про своє професійне майбутнє, вміння вибудувати свій професійно-освітній простір на різних етапах професійного становлення та готовність реалізувати себе в ньому фактично є діагностованим результатом саморозвитку особистості в період професійної підготовки, формування відповідного виду професійно-освітнього простору, що має характер розвивального.

Поняття „середовище” в широкому розумінні означає оточення. Для психолого-педагогічного аналізу середовища змістовною є „теорія можливостей” Дж. Гібсона [4]. Дж. Гібсон використовує категорію можливості, підкреслюючи активну сторону людини-суб'єкта, що опановує своє життєве середовище. Можливість слугує проміжною ланкою між суб'єктом і середовищем, і визначається

властивостями середовища та суб'єкта. Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток.

Особлива роль соціальної спільності як середовища людини визначається В.В. Рубцовим: „Ми перебуваємо в людському середовищі, але для людини середовище – це не тільки навколишній світ. Для людини це той світ, який існує в її спілкуванні, взаємодії, взаємозв'язку, комунікації та інших процесах [13, с. 93].

Особистісний розвиток полягає у послідовному розвитку механізмів саморегуляції. Вищою формою саморегуляції є самодетермінація, тобто здатність діяти не прогнозовано з позиції зовнішнього спостерігача, а внутрішньо усвідомлено й