

музичних творів різних жанрів. Крім того, забезпечить цілеспрямований та виважений вплив на внутрішній світ учнів, формування їхньої естетичної культури, пізнавальних інтересів та потреб у спілкуванні з музичним мистецтвом. Перспективи подальших наукових розвідок уможливають дослідження структурних компонентів уроків музики, використання сучасних музично-педагогічних технологій.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі: Учеб. пособие для студетов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с., нот. ил.
2. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа / Д.Б. Кабалевский. – М., 2001. – С. 25–26.
3. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.

4. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія. – Навч. посібник для студентів музичних спеціальностей / О.В. Михайличенко. – Суми: Вид-во «Наука», 2004. – 210 с.

5. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

6. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. Посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

7. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник] / Володимир Черкасов. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Черкасов Володимир Федорович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* становлення і розвитку музично-педагогічної освіти в Україні, професійно-педагогічна підготовка вчителів мистецьких дисциплін, теорія і методика музичної освіти, формування естетичної культури особистості.

УДК 37.011.3(73) – 051

## РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ В АМЕРИКАНСЬКІЙ СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Світлана ШАНДРУК (Кіровоград)*

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції світового розвитку, зокрема демократизація та інформатизація суспільства, зростання глобальних проблем і ролі людського чинника в їх розв'язанні, дають змогу суспільству, заснованому на знаннях, стати єдиною можливою моделлю існування людства. Освітній рівень населення, який у розвинених країнах справедливо вважають основним показником багатства й життєздатності нації, набуває первинної значущості.

В освітній системі США сфокусовано загальні тенденції розвитку зарубіжної вищої школи, адаптовані до соціокультурних умов американського суспільства, за вимогами якого впродовж останніх десятиліть у країні інтенсивно розвивається система безперервної педагогічної освіти. Американське суспільство потребує вчителя, який є суб'єктом безперервного професійного вдосконалення, творцем і дослідником, який несе відповідальність за ефективний інтелектуальний, духовний, соціальний і фізичний розвиток усіх своїх учнів, незалежно від їхньої расово-етнічної належності та соціально-економічного статусу.

**Метою статті** є вивчення та аналіз реалізації освітніх парадигм в системі професійної підготовки вчителів середньої школи США.

**Наукові дослідження розгляданого питання.** Існування і взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей є особливістю системи професійної підготовки педагогічних кадрів США. Сполучені Штати будували свою освітню систему на плюралістичній основі, унаслідок чого одночасно сформувалося декілька альтернативних освітніх парадигм [1, с. 144-152].

Відомі науковці Б. Табачник та К. Цайхнер стверджують, що парадигма в педагогічній освіті може розглядатися як сукупність поглядів і уявлень про суть та цілі освіти, про зміст педагогічної діяльності, про кваліфікаційний і особистісний рівень учителів, їх професійне зростання тощо [7, с. 117-124; 10, с. 3-9]. Сукупність цих поглядів та уявлень зумовлює виникнення особливих, унікальних моделей педагогічної освіти, упроваджених безпосередньо в практику освітніх установ, а їхні розбіжності лежать в основі різноманітних підходів до педагогічної діяльності.

Дослідники (А. Гарнет, А. Найш, К. Цайхнер та ін.) дійшли до висновку, що в США існує декілька альтернативних напрямів професійної підготовки вчителів [4; 10, с. 3-9]. У практиці сучасної педагогічної освіти США діють такі парадигми педагогічної освіти, як поведінкова (behaviorist), особистісна (personal), конструктивістська (constructivist) та рефлексивна (reflexive), об'єднувальним фактором яких є позиція про важливість гуманітарної освіти, а розбіжності полягають у різному баченні проблеми організації процесу професійної підготовки вчителів.

Поведінкова парадигма педагогічної освіти ґрунтується на позитивістській теорії пізнання й психології біхевіоризму. Суть цієї парадигми полягає в тому, що основною метою професійної підготовки майбутніх учителів є опанування базових знань і умінь, які забезпечують ефективне виконання професійних функцій – найвищий показник компетентності, майстерності та професіоналізму вчителя.

У межах згаданого підходу основні зусилля спрямовано на технологізацію навчального процесу для підвищення його ефективності [1, с. 144-152]. У структурі біхевіористичних уявлень саме технологія навчання набуває пріоритетного значення, відносно незалежного від інших чинників (виконавців, їхніх ціннісних орієнтацій, інтересів тощо). На думку А. Тома, метадики навчання, викладання, учительовання (teaching) є прикладною наукою (applied art/science), а вчитель – виконавцем законів і принципів ефективного навчання [8, с. 198]. У взаємодії з викладачами університету майбутній учитель виступає пасивним отримувачем професійних знань та відіграє незначну роль у визначенні змісту й напрямку програми своєї професійної підготовки.

Реалізація цієї парадигми залежить від технологічного підходу до професійної підготовки вчителів, основною метою якого є створення умов для розвитку вмінь під час виконання певного завдання, при цьому ігноруються реальні обставини, які завжди виникають у безпосередній педагогічній діяльності. У програмі підготовки майбутнього вчителя середньої школи сформульовано конкретні вимоги до його професійної компетентності, передбачено досягнення запланованого заздалегідь остаточного результату, визначеного предметними знаннями та вміннями.

Особистісна парадигма педагогічної освіти ґрунтується на феноменологічній теорії пізнання та психології сприйняття і розвитку. Особистісно-орієнтований підхід в освіті реалізується через категорії форм вияву особистості (суб'єкт, свобода, саморозвиток, цілісність, діалог).

Відомі науковці (Р. Блум, Г. Васс, А. Комбс, А. Ньюман) стверджують, що зміст програми педагогічної підготовки насамперед повинен урахувати потреби, професійну самосвідомість та інтереси майбутніх учителів. Вони розглядають педагогічну діяльність як емпіричне дослідження, що водночас є способом вияву вільної особистості вчителя.

У працях С. Файмен-Немсер та Р. Флодена метою навчання визначено формування психологічної зрілості майбутніх учителів і наголошено не на здобутті, а на вдосконаленні навичок спілкування й професійних знань, які не можна повністю визначити заздалегідь, оскільки вони розвиваються й удосконалюються безпосередньо в процесі професійної діяльності [3, с. 505-526]. Студентів орієнтовано на пошук шляхів власної реалізації в майбутній професії. Окрім того, підходи, властиві цій парадигмі, дають змогу майбутнім учителям усвідомити власні прагнення в пізнавальному аспекті, тому студента розглядають як активного учасника визначення змісту та напрямів власної професійної освіти.

Отже, зорієнтоване на досягнення психологічної зрілості професійне становлення розглядається як процес саморозвитку, що підтримується зовнішнім середовищем.

Конструктивістська парадигма педагогічної освіти передбачає розгляд процесу навчання як особливого мистецтва, а педагогів – як творчих особистостей. Педагогічна освіта визначається переважно як процес передачі елементів майстерності. У дослідженнях Дж. Лен'єра, Дж. Літла, С. Файмен-Немсер та Р. Флодена наголошено, що педагогічні знання накопичуються значною мірою за допомогою експерименту, шляхом проб і помилок і повинні виявлятися в мудрості досвідчених практиків [3, с. 505-526].

Окреслюючи специфіку конструктивістського підходу, А. Том зазначає, що майстерність передбачає систему вмінь, яку педагог творчо застосовує у своїй повсякденній педагогічній практиці. Професійно обдарований учитель може здійснити найбільш складний план дій, який, найімовірніше, забезпечить успіх [8, с. 318]. Отже, потрібне особливе мистецтво діяти в нестандартних ситуаціях, яке набувається з досвідом, а не зводиться до нього.

У межах цієї парадигми майбутніх учителів розглядають як пасивних одержувачів знань, що мають невелику роль у визначенні змісту та напрямку програм їхньої підготовки. Декларування творчості як результату професійної підготовки не підтверджується в створенні умов формування творчих якостей у процесі навчання. Незважаючи на це, конструктивістська парадигма все ж досить широко застосовується в системі педагогічної

освіти США у формі емпіричного педагогічного досвіду [10, с. 3-9].

Відповідно рефлексивної парадигми педагогічної освіти навчання методичних прийомів процесу рефлексії майбутнього вчителя та розвиток його схильності до критичного дослідження стають центром, довкола якого вбудовується система професійної підготовки вчителя середньої школи. За цією парадигмою організацію навчання як процесу оперативного критичного дослідження розглядають необхідним засобом вирішення завдань ефективної підготовки.

Значно вплинули на розвиток концепції рефлексії когнітивні психологічні теорії, з-поміж яких особливе місце посідає підхід Дж. Піаже, основоположника цього напрямку. Основне завдання педагогічної освіти з позиції рефлексивної парадигми полягає в тому, щоб сприяти розвитку самосвідомості, здатності майбутніх учителів середньої школи до рефлексивної діяльності.

Усесвітньо відомий американський дослідник Дж. Дьюї [2] вважав, що рефлексивна діяльність передбачає активний, наполегливий і ретельний розгляд будь-якої думки і запропонованої форми знань з тих позицій, які її підтримують, а також результати, які вона зумовить. На відміну від рефлексивної рутинної діяльності керується здебільшого традицією, авторитетом і положенням.

Науковці М. Кон, С. Файмен-Немсер та Р. Флоден вважають [3, с. 505-526.], що спрямованість навчального процесу на розвиток професійних умінь, найбільш важливих для дослідника-педагога, охоплює також потребу засвоєння методичних прийомів самого процесу навчання, що стають способом забезпечення бажаного результату професійної підготовки.

Ця парадигма розглядає студента як активного діяча, суб'єкта педагогічної підготовки і передбачає, що високий рівень знань про передумови і наслідки своїх дій з більшою вірогідністю дає змогу контролювати свою діяльність та управляти нею. Майбутнім учителям слід надавати більш вагому роль у визначенні напрямку педагогічної діяльності відповідно до цілей, які вони усвідомлюють. Самі ж цілі слід однаковою мірою визначати як методичними вимогами, так і моральними та етичними чинниками.

Основне завдання педагогічної освіти полягає в тому, щоб розвивати здатність майбутніх учителів до рефлексивної діяльності та допомагати їм досліджувати моральні, етичні, політичні та методичні проблеми. У межах рефлексивної парадигми стрижнем професійної підготовки вчителя середньої школи є

стимулювання інноваційного підходу до педагогічної діяльності.

Останнім часом програми професійної підготовки вчителів середньої школи часто віддзеркалюють поєднання різних підходів, що є результатом особливостей світогляду суб'єктів, залучених до складання курикулуму. Загальною тенденцією в Сполучених Штатах стало поширення еkleктичної (eclectic) моделі [7, с. 117-124], яка може поєднувати декілька відносно самостійних наукових або організаційних напрямів в одну програму підготовки вчителів.

Професійна підготовка вчителів середньої школи в США традиційно будується за зразком, у якому педагогіка не виокремлюється як наукова дисципліна і майбутні педагоги обов'язково натрапляють на безліч підходів, кожен з яких претендує на основну роль.

Багато науковців (Е. Айзнер, М. Ватсон, Г. Гарднер, М. Кочран-Сміт, Г. Ледсон-Біллінгс, С. Ністо, Р. Стернберг), які займаються дослідженням теоретичних проблем освіти, вважають педагогіку прикладною наукою, пропонуючи замість неї такі моделі:

1. Соціально-психологічна інтелектуальна модель (social-psychological intelligence model);
2. Психобіологічна інтелектуальна модель (psychobiological intelligence model);
3. Творча (естетична модель) (artistic model);
4. Розвивально-психологічна модель (developmental-psychological model);
5. Загально-конструктивістська модель (general-constructivist model);
6. Модель соціальної ідентичності (social-identity model);
7. Мультикультурна модель (multicultural model).

Самі лише назви цих моделей засвідчують, що в більшості підходів, які сьогодні пропонують дослідники в галузі освіти США переважає психологізм.

Сучасний американський учений Ч. Майєрс визнає потребу спеціальних наукових досліджень в освіті та вважає, що на теорію навчання впливають чотири чинники: клас (його рівень), характеристики учнів, курикулум та особистий стиль учителя [6, с. 347]. Зокрема науковець зазначає, що дотепер учитель змушений користуватися різними освітніми теоріями, оскільки наука ще не дала відповіді на всі питання про абсолютно правильні способи викладання [6, с. 349].

Ці позиції виключають спроби виокремити специфічні поняття і категорії, виявити педагогічні закономірності, сформувати педагогічні дисципліни, оскільки вчення педагогічної дійсності розпадається на безліч

окремих досліджень у галузях різних наук. Складається уявлення про педагогіку як галузь додаткових знань з інших наук, причиною чого є те, що доміантним напрямом педагогічної освіти в США продовжує залишатися технократизм.

Значно ускладнює проблему ще й той факт, що педагогічна підготовка має відчутні відмінності в різних університетах. Дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи виявило цілу низку праць, у яких науковці вивчали, що саме майбутні педагоги опановують під час специфічних курсів підготовки вчителів – інструктивні методи чи, наприклад, психологію освіти [9]. Зміст курсів та послідовність викладення матеріалу різні, навіть за умови однакових назв курси можуть бути абсолютно не схожими. Усе це не дозволяє зробити узагальнення досліджень, які вивчають окремі програми підготовки вчителів середньої школи.

В американському суспільстві зріє думка про те, що умовою якісного шкільного викладання є висококваліфікований учитель, а педагогіка («наука про викладання») (science of teaching) є не менш важливою для вчителя середньої школи, ніж знання предмета, який він викладає.

Поняття «pedagogical theory», «the theory of learning», «learning theory», «the theory of instruction» у професійній підготовці вчителів середньої школи можуть означати те саме або мати відмінності. На нашу думку, таку невпорядкованість понять зумовлено відсутністю в США педагогічної науки, яка б могла стати своєрідним концептуальним «стрижнем» й об'єднати безліч досліджень у галузі освіти. А поки що американська система освіти робить спроби компенсувати відсутність науки педагогіки формуванням «професійної бази знань для вчителів» (Professional Knowledge Base for Teaching) [5].

**Висновки.** Відмінною особливістю змісту професійної підготовки вчителів середньої школи в університетах США є взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей. У практиці сучасної вищої педагогічної освіти США діють такі парадигми педагогічної освіти, як поведінкова (behaviorist), особистісна (personal), конструктивістська (constructivist) та рефлексивна (reflexive), об'єднувальним фактором яких є позиція про важливість гуманітарної освіти, а розбіжність полягає в різному баченні проблеми організації процесу професійної підготовки вчителів.

Відсутність об'єднувального концептуального «стрижня» змушує американську систему професійної підготовки вчителів компенсувати нерозробленість педагогічної науки формуванням професійної бази знань для вчителів, що, на нашу думку, в майбутньому обов'язково змусить систему вищої педагогічної освіти до пошуку шляхів уніфікації програм професійної підготовки вчителів середньої школи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Пуховська Л.П. Тенденції в розвитку професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи (кінець XX ст.) / Л.П. Пуховська // Педагогіка і психологія професійної освіти, 1998. – № 5. – С. 253-261.
2. Dewey, J. *How We Think* / J. Dewey. – Chicago: Henry Regnery Co, 1933. – 257 p.
3. Feiman-Nemser, S., Floden, R. *The Cultures of Teaching* / In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. – New York: Macmillan, 1986. – P. 505-526.
4. Hartnett, A., Naish, M. *Technicians or Social Bandits? Some Moral and Political Issues in the Education of Teachers* / A. Hartnett, M. Naish. – London: Croom Helm, 1980. – 142 p.
5. Mau, S. *The Professional Knowledge Base for Teaching: A Philosophical Justification for a Plurality of Ways of Knowing* / M.C. Mau. – Concordia University, Montreal, Quebec, Canada, 1999. – 314 p.
6. Myers, Ch. *An Introduction to Teaching and School* / Ch. Myers. – New York: Harcourt School, 1990. – 629p.
7. Tabachnick, B., Zeichner, K. *The Development of Teacher Perspectives: Conclusions from the Wisconsin Studies of Teacher Socialization* / B.R. Tabachnick, K.M. Zeichner // *Dutch Journal of Teacher Education*, 1985. – No3. – P. 117-124.
8. Tom, A. *Teaching as a Moral Craft* / A. Tom. – New York; Longman, 1984. – 326 p.
9. Wilson, S., Floden, R., Ferrini-Mundy, J. *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations* [Електронний ресурс] / S. Wilson, R. Floden, J. Ferrini-Mundy. – Center for the Study of Teaching and Policy, 2001. – Режим доступу: edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf.
10. Zeichner, K. M. *Alternative paradigms of teacher education* / K.M. Zeichner // *Journal of Teacher Education*, 1983. – Vol. 39(3). – P. 3-9.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Шандрук Світлана Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* компаративна педагогіка, американістика.