

УДК 371.13(4)

## ІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Гордієнко Т.В.

*У статті проаналізовано досвід європейських країн щодо формування професійної майстерності майбутніх учителів, підходи до розуміння поняття майстерності.*

*Ключові слова: педагогічна майстерність, ефективність педагогічної діяльності, педагогічна технологія.*

*В статье проанализирован опыт европейских стран по формированию профессионального мастерства будущих учителей, подходы к пониманию понятия мастерства.*

*Ключевые слова: педагогическое мастерство, эффективность педагогической деятельности, педагогическая технология.*

*The author of the article analyzes experience of the European countries in the formation of future teachers' pedagogical mastery and describes approaches to the understanding of the notion of mastery.*

*Key words: pedagogical mastery, effectiveness of pedagogical work, pedagogical technology.*

Використання позитивного зарубіжного досвіду є актуальним для сучасного стану освіти в Україні, особливо у зв'язку з прийняттям Болонської декларації. Загалом світова спільнота у числі пріоритетних напрямків функціонування та розвитку освіти визнала професіоналізм педагогів. Про це переконливо свідчать як національні реформаторські нормативні документи, так і матеріали міжнародних організацій ЮНЕСКО, Комітету з питань освіти Ради Європи, Організації Міжнародного співробітництва та розвитку, Європейської Асоціації педагогічної освіти тощо. Ці організації, протягом останнього десятиріччя, надають особливу увагу проблемам педагогічної діяльності, питанням підготовки вчителя, навчанню протягом всього життя.

Вітчизняні дослідники досить ретельно вивчили стан цієї проблеми у зарубіжних країнах (Т.Вакруменко, В.Гаргай, М.Красовицький, О.Леонтьєва, М.Лещенко, С.Синенко, І.Тараненко): Німеччині (Н.Абашкіна, Ю.Коваленко, Н.Козак, М.Тихонова та ін.); Франції (Б.Вульфсон, О.Гопанчук, Л.Зязюн, В.Минько та ін.); Англії (Н.Гайдук, Ю.Кіщенко, І.Ковчина, Л.Пуховська та ін.); США та Канаді (В.Булавін, Л.Талалова, Л.Толкачова, Л.Карчинська та ін.).

Професійна підготовка педагогічних кадрів в економічно розвинених зарубіжних країнах належить до пріоритетних напрямків розвитку суспільства. Зарубіжні дослідники виявили, що недооцінювання важливості підготовки педагогічних кадрів негативно впливає на соціальний розвиток і виробництво. На сучасному етапі пріоритетів інтелекту-

альної праці основними компонентами успішної праці вчителя визначені: фундаментальна освіта, компетентність, творча ініціатива, тенденція акмеологічного навчання протягом всього життя. Ефективне їх поєднання визначає рівень професійної майстерності вчителя.

Згідно з гуманістичною теорією А.Маслоу, творчість є універсальною функцією особистості, яка властива всім людям від народження. На думку А.Маслоу, в результаті "окультурення" переважна більшість людей цю якість втрачають, але особистість здатна її відновлювати, якщо постійно взаємодіяти з тими, хто зберіг здатність творити. Людям необхідно "сприяюче" співтовариство, в якому можна було б розкрити свій потенціал якнайповніше.

К.Роджерс, який поділяв погляди А.Маслоу, вважав, що провідним мотивом у житті людини є самоактуалізація як одне з найважливіших джерел життєвої енергії. Вона сприяє максимальному виявленню здібностей особистості з метою свого збереження і розвитку.

У досвіді зарубіжних країн стрижневою, системоутворюючою категорією комунікативної педагогіки було визначено комунікативне спілкування. Це дало поштовх для більш повного обґрунтування професійних якостей учителя. На думку німецького філософа Ю.Хабермаса, основним завданням учителя є приведення стану незрілості до стану повноцінності, що досягається шляхом самоосвіти у межах мови, праці та взаємодії. Саме до цих основних видів діяльності повинен бути підготовлений учитель.

Аналізуючи педагогічні джерела з питань формування професійної майстерності, доцільно зазначити, що університетська освіта в Німеччині спрямована, перш за все, на підготовку професіонала з всебічним світоглядом. Основними вимогами до цього процесу є: навчання повинно постійно виступати як творча діяльність, з конкретними зобов'язаннями до педагога та школярів, а наукова діяльність повинна постійно взаємодіяти з навчальною. Наукові організації в Німеччині плідно співпрацюють з навчальними, впроваджуючи основні ідеї у практичну діяльність. З цією метою у Німеччині відсутній розрив між вишівською наукою та промисловою, що не дозволяє дублювати дослідження, передаючи новітні технології з одного навчального закладу в інший, прискорюючи процес реалізації впровадження нових винаходів у продуктивну діяльність.

Розглядаючи освіту як науку і мистецтво німецькі вчені запевняють, що наука забезпечує знання, а мистецтво – можливість їх застосування. Наукова діяльність у Німеччині побудована на основі концепції вищої освіти В.Гумбольдта. Поряд з цим основну увагу в Німеччині звертають на розгалужену систему навчальної практики студентів, котра проходить з поступовим підсиленням: від пасивних спостережень за учнями, складання характеристик, анкетування, відвідування уроків провідних учителів до самостійного проведення уроків. Уся ця робота спрямована як на вивчення провідного досвіду вчителів-майстрів, так і на формування, на цій основі, індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя, котрий буде поступово наближатись до роботи професіоналів-майстрів.

Щодо методів педагогічного діагностування якості освіти, німецький учений К.Інгенкамп обґрунтував розроблені педагогічною діагностикою методичні критерії якості вимірювання, а саме: об'єктивність, надійність, валідність (вірогідність) та дав опис методів наукового дослідження (спостереження, опитування, тестування). Адже саме тестування К.Інгенкамп убаचाє об'єктивним інструментарієм діагностики.

Цікаві методологічні підходи до дослідження ефективності педагогічної діяльності вчителів запропонував німецький учений, керівник секції педагогіки та психології Ростокського університету професор Г.Грассел. У проведених ним дослідженнях об'єктом є діяльність вчителя, що працює успішно, тобто учителя-майстра. Провідними методами дослідження Г.Грассел обрав:

- 1) вивчення ступенів впливу вчителя на учнівський колектив шляхом опитування учнів, випускників шкіл;
- 2) фіксацію оцінки діяльності вчителя та її ефективності: самим вчителем (самооцінка), його колегами, керівництвом школи, батьками учнів;
- 3) оцінку особистості вчителя: учнями, випускниками школи, самим учителем (самооцінка), його колегами, керівництвом школи, батьками учнів;
- 4) спостереження за діяльністю вчителів: у навчальних ситуаціях, у позакласній та позашкільній діяльності;
- 5) вивчення довільної поведінки вчителя: самооцінка, оцінка колегами, керівництвом школи, учнями, батьками;
- 6) аналіз документації, що фіксує діяльність учителя: планів занять, щоденників та іншої навчальної

документації. Як один з прийомів було використано фотознімки під час уроку.

Дослідження німецьких учених дозволили виокремити нові вимоги, котрі постають перед учителями у сучасній практиці професійної школи, а саме: основу професіоналізму вчителя повинні становити багатоаспектні знання, оптимальні уміння та навички, нові технологічні розробки.

Німецька педагогічна думка ХХ ст. була розподілена на три течії. Представники першої течії – *гуманістичної педагогіки* – вважали основними такі життєві відносини та ситуації, котрі несуть у собі виховний вплив. Другу педагогічну течію – *емпіричну чи емпірично-аналітичну* – характеризує узагальнення положень щодо суспільної ролі учителя, його функцій у процесі навчально-виховної роботи, що розширило розуміння проблеми спілкування. З позицій діалогової педагогіки були розглянуті питання значення діяльності вчителя, що виходили з аналізу ситуативно визначених функцій, які визначають її якість. Ефективний індивідуальний педагогічний стиль спілкування зумовлює інтенсивність і результативність цієї роботи та є важливим компонентом професіоналізму вчителя. Представники третьої педагогічної течії – *теорії критичного виховання* – визначили, що учитель – це передусім “духовна людина”, адже вона, насамперед, інтелектуал у кращих традиціях цього поняття. Іншою важливою ознакою професіоналізму вчителя вони вважали культуру мовлення. Як інтелектуала вчителя повинна характеризувати освіченість та фахова майстерність.

В університетах США актуальною є проблема підвищення якості підготовки вчителів, котра містить постійний пошук ефективних критеріїв оцінки знань, умінь і навичок студентів та технологій оцінювання цього процесу; оптимізація психологічної й моральної готовності випускників американських університетів до педагогічної праці; оцінювання рівнів сформованості професійних якостей майбутніх учителів. В цих університетах є багато видів контролю: поточний та підсумковий, контроль на груповому та індивідуальному рівнях, самоконтроль тощо. Прихильники поточного контролю відзначають, що викладач несе відповідальність не лише за якість передачі знань, а й за спосіб та ступінь якості засвоєння пропонованого матеріалу. Основне в цьому процесі не сам результат, а процес його засвоєння, хід роботи над цим матеріалом. Американські педагоги вважають, що здійснення контролю є прямим продовженням роботи у межах певного методу навчання, тобто контроль сприймається не як підсумок та результат навчальної діяльності, а як неперервний процес. Деякі дослідники наполягають на тому, що не так важлива форма контролю сама по собі, скільки те, що під час проведення будь-якої з цих форм ставляться конкретні вимоги, які мають сформувати мотиваційну готовність до подальшого навчання.

Оцінка знань не вичерпує проблему оцінювання якості підготовки майбутнього вчителя. Більш того, ця проблема може ставитися в повному обсязі лише до працюючого вчителя, а не до студента, котрий лише збирається ним стати. Для корекції навчального процесу та для підвищення мотивації студентів корисними є різноманітні форми оцінювання професійних якостей та здібностей учителя, котрі застосовуються

у межах навчального процесу. Згідно з Дж.Брунером, розвиток здатності міркувати і дискутувати є метою навчального процесу; адже школа – це “майстерня”, де учні беруть старт, щоб стати як дослідниками, так і вмільми партнерами в активному спілкуванні.

Засновник прагматичної педагогіки Дж.Дьюї та його учень В.Кілпатрик запропонували побудувати системне навчання в активній формі через цілеспрямовану діяльність учня відповідно до його особистісних запитів. В основі цього методу лежить розвиток критичного мислення та пізнавальних навичок студентів, уміння зорієнтуватися в інформаційному просторі тощо.

Основні вимоги до вчителя становлять кваліфіковане викладання навчального предмета на основі скрупульозного вивчення вже отриманих знань учнів та визначення педагогічних умов їх ефективного засвоєння. У цьому зв'язку важливими складовими професіоналізму вчителя поряд з дидактичними здібностями зарубіжні вчені виокремлюють інтелектуальні, експресивні та комунікативні.

Значна увага у підготовці вчителів у зарубіжних країнах приділяється формуванню уміння налагодження взаємодії учасників педагогічного процесу. На думку зарубіжних учених, взаємодія розглядається як засіб організації та активізації самостійної роботи студентів, її стимулюючим фактором. Вони також відмічають мотиваційну здатність до неперервної освіти – активний пошук можливостей підвищення рівня професійних знань у процесі самостворення.

Отже, можна виокремити основні стратегічні освітні напрямки, котрі є найбільш ефективними у цих країнах та які істотно впливають на підвищення якості освіти, а саме: інтерактивну та експериментальну технології, а також метод самостійного навчання. Усі вищезазначені технологічні напрями тісно пов'язані між собою.

**Інтерактивна технологія** сприяє використанню діалогових методів навчання, у процесі яких студенти вчать критично мислити, приймати виважені рішення, брати активну участь у дискусіях. Інтерактивне навчання сприяє розвитку творчої взаємодії викладача зі студентами, у процесі якої активність педагога не пригнічує творчої активності студентів. Використання різноманітних інтерактивних методів навчання (інтерв'ювання, дискусія, “мозкова атака”, круглі столи, метод проектів тощо) слугує простором для ефективного розвитку комунікативності майбутніх учителів. Основними функціями цієї стратегії доцільно виокремити наступні: комунікативну, інтерактивну та афективну.

*Комунікативна функція* полягає у встановленні контакту як стану взаємної готовності до прийому та передачі повідомлення, підтриманні взаємозв'язку в процесі педагогічної взаємодії; активному обміні повідомленнями (інформацією, думками, рішеннями, станами), наданні інформації за запитом або отриманні відповіді на запит від партнера; в усвідомленні та фіксації власного місця в системі рольових, ділових, міжособистісних зв'язків спілкування; у здійсненні сугестивного впливу на зміну стану, поведінки, особистісно-смыслові та ціннісно-мотиваційної сфери школярів.

*Інтерактивна функція* педагогічного спілкування – це, перш за все, обмін ідеями, діями та здатність

відстоювати свої ідеї, остаточно доводити свою точку зору. Тут доречно нагадати, що між індивідами або соціальними групами можливі два основні типи взаємних стосунків: симетричні (рівноправні) та асиметричні (нерівноправні) і якщо симетричні відносини характеризуються взаємною допомогою, то в асиметричних закладені авторитарні тенденції. Якщо вчитель зацікавлений розвитком особистісної сфери учнів, то він буде прагнути до оволодіння школярами навичок соціальної поведінки, діалогової взаємодії тощо.

*Афективна функція* спілкування полягає в емоційній стимуляції, психологічному розвантаженні, комфорті й контролі афекту, його нейтралізації, корекції або створенні соціально значущого афектного ставлення. Відмінності в емоційних відгуках, які різні люди викликають в оточенні, є результатом того, що вони не однаковою мірою можуть вибирати для кожної ситуації, що виникає, адекватний стиль спілкування.

Випускники педагогічних закладів повинні володіти: навичками міжособистісного спілкування, знати професійну етику та вміти застосовувати етичні принципи і норми поведінки у майбутній продуктивній діяльності, постійно прагнути до підвищення свого науково-методичного рівня, бути готовими до участі в дослідженнях, котрі сприяють удосконаленню практичної діяльності тощо. З цією метою у зарубіжних країнах найбільш широко використовуються технології експериментального та самостійного навчання.

**Експериментальна технологія** є ефективною в силу того, що вона зорієнтована на діяльність, яка підвищує процес запам'ятовування матеріалу. Методи експериментальної технології (рольові ігри, драматизація, експеримент тощо) сприяють підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу. Студенти, як правило, більш мотивовані, коли вони беруть безпосередню участь у вивченні матеріалу. Усі залучені технології повинні бути щільно пов'язані між собою.

**Технологія самостійного навчання** є поширеною тому, що у кожному конкретному випадку педагог очікує від студента аналізу проблеми, яка поставлена на заняттях, формування висновків і вживання заходів. До цієї стратегії належать методи, які стимулюють розвиток індивідуальної ініціативи учнів, а це саме: індивідуальні дослідницькі проекти, есе, навчання за допомогою комп'ютерних технологій, доповіді тощо. У процесі цієї роботи студент виконує певні завдання під безпосереднім керівництвом викладача.

У процесі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі Канади використовуються різноманітні стратегії – як традиційні, так і не характерні для вітчизняної вищої школи. Найбільш поширеними технологіями доцільно вважати пряму та непряму технології навчання. *Пряма технологія* сконцентрована на вчителі та ефективна в процесі подачі інформації або послідовного розвитку навичок. Пряма технологія включає різні методи (лекція, мінілекція, практичне виконання вправ, демонстрація, опитування тощо). *Непряма технологія* сконцентрована на особистості студента, чим і відрізняється від прямої. Але обидві технології можуть доповнювати одна одну. Прикладами методів непрямої технології можуть бути рефлексивна дискусія,

формування концепції, нестандартне вирішення проблеми, створення понятійних карт, метод кейсів тощо. Ця технологія дозволяє учню розвивати креативність і міжособистісні вміння та навички. Як і в інших, у непрякій технології також існують недоліки: її використання забирає більше часу, ніж пряма; це також не є кращим засобом повідомлення нової інформації.

Багато зарубіжних учених стверджують, що якщо вибір професії педагога правильний, то це вже саме по собі забезпечує великі можливості для самореалізації. Необхідними особистісними характеристиками у цьому процесі виступають: професійно-особистісні якості, які відбивають зрілу та збалансовану особистість; уміння працювати (знання предмета, володіння матеріалом, роз'язання завдань); інтелект вищий за середній, любов та прагнення зрозуміти людей; уміння висловлювати свої думки, мати гарне здоров'я (розумове та фізичне), любити учнів, бути допитливим, соціально та емоційно зрілим, вірити у цінність та значущість навчання, виховання та розвитку дітей, уміти спілкуватися з людьми, мати необхідні здібності, які потрібні педагогу для роботи з людьми.

Отже, педагог-майстер повинен оволодіти: професійними знаннями, артистичними вміннями, не-

обхідними особистісними якостями та здібностями; уміти не лише відповідати на численні запитання учнів, але й вміти "трішки грати" для того, щоб учні самі знаходили відповідь на поставлені питання; легко говорити та пояснювати, але й знати, як потрібно бути тихим та уважним, коли учні намагаються самостійно висловити свої думки.

Співпраця України і країн Західної Європи та США у сфері педагогічної освіти потребує розробки науково обґрунтованої національної програми з урахуванням існуючих зарубіжних практичних рекомендацій. Аналіз позитивного зарубіжного досвіду дає можливість стверджувати, що ця проблематика є нагальною для освітньої галузі й в Україні, особливо у зв'язку з впровадженням Болонської декларації. Творче використання позитивного зарубіжного досвіду дозволяє уникнути застарілих підходів до професійної майстерності майбутніх учителів та визначити оптимальні шляхи формування цього феномена на основі вивчення сучасного стану цієї проблеми в Україні. Це дає змогу ефективніше застосовувати набутий досвід оцінювання знань студентів на всіх етапах їх навчання у вищій школі, що у свою чергу дозволить врахувати ці вимоги до формування професійної майстерності учителів.

### Література

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : монографія / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Альтбах Филипп Дж. Модели развития высшего образования в преддверии 2000 г. / Филипп Дж. Альтбах // Перспективы – 78/79. – 1992. – № 3. – С. 40–57.
3. Бергхорн Г. Система высшего образования ФРГ / Г. Бергхорн // Международное сотрудничество. – 1997. – № 1. – С. 24–27.
4. Бетяева Е. Я. Подготовка учителей во Франции / Е. Я. Бетяева, Е. Н. Кузьмина // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 34.
5. Георгиева Т. С. Высшая школа США на современном этапе : монография / Т. С. Георгиева. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
6. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире : учеб. пособ. / А. Н. Джуринский. – М. : Владос, 1999. – 200 с.