

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

порівняльної педагогіки: пер. з франц. / Жульєн М.А. – 1817. – С. 121-125.

5. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика / Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: Модек, 1966. – С. 10-11.

6. Nation at Risk: The Imperative for Education Reform. National Commission on Excellence in Education, U.S.GPO, Washington D.C. – 1983. – 227 p.

7. Lapointe A. World Of Differences: An International Assessment of Mathematics and Science / A. Lapointe, N. Mead, G. Phillips. – Princeton, JTS/JAEP, 1989. – 198 p.

8. Bottani N. International Educational Indicators / N. Bottani, H.J. Walbeng // The International Encyclopedia of Education. – Oxford, 1994. – Vol. 9. – P. 94-99.

9. Алферов Ю.С. Мониторинг развития образования / Ю.С. Алферов // Педагогика. – 2002. – №7. – С. 88-96.

Тимофей Десятов

***Непрерывное образование
как проблема сравнительной педагогики***

Аннотация. В статье проанализировано современное научное виденье непрерывного образования, определены этапы его развития в процессе исторического становления.

Ключевые слова: непрерывное образование, сравнительная педагогика.

Tymofiy Desyatov

Life-long education as a problem of comparative pedagogy

Summary. The article analyses the current scholar view of life-long education and reveals the stages of its historical formation.

Key words: life-long education, comparative pedagogy.

УДК 371:14 [(71)+(410)+(73)]

**Олена Огієнко,
м. Київ**

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ,
КАНАДІ ТА США: СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ**

Провідною тенденцією розвитку сучасного суспільства є інтеграція систем освіти у єдиний європейський та світовий освітній простір. Це зумовлює, з одного боку, уніфікацію

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

національних освітніх стандартів, диверсифікацію освітніх моделей, а з іншого боку, намагання кожної нації зберегти свої історичні освітні традиції, збагачуючи їх інноваційним досвідом інших країн.

Модернізація загальноосвітньої школи є невід'ємною частиною кардинального оновлення всієї освітньої системи у контексті інтеграції. При цьому визначальним у здійсненні шкільних реформ був та залишається вчитель. Тому проблеми підготовки вчителя набувають особливої актуальності, на що наголошується у міжнародних документах (Всесвітня доповідь з освіти “Учителі та навчання у світі, що змінюється” (1998), Всесвітня доповідь з моніторингу програми ЮНЕСКО “Освіта для всіх” (2005) та інш.

Пошук оптимальних шляхів реформування середньої школи в Україні об'єктивно потребує визначення нових підходів до підготовки вчителя, вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду. Про це йде мова у Державній програмі “Вчитель” (2002), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004) та ін.

У цьому контексті значний інтерес викликають Велика Британія, США та Канада, у яких наприкінці ХХ – початку ХХІ століття шкільна та педагогічна освіта зазнали масштабних радикальних змін, а за даними міжнародних порівняльних досліджень якості середньої освіти (IEAP-II, PISA) показали високі результати.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що суттєвий внесок у розробку проблеми розвитку педагогічної освіти у зарубіжних країнах зробили відомі вітчизняні вчені, а саме: Л. Зязюн, О. Матвієнко, Н. Лавриченко, Т. Левченко, М. Лещенко, О. Лисова, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сухомлинська та ін. Дослідженню провідних напрямів сучасної реформи вищої педагогічної освіти у Великій Британії присвячені праці Н. Авшенюк, Ю. Кіщенко, О. Леонтєвої, А. Парінова, Н. Яцишин та інш.; у Канаді – М. Красовицького, І. Руснака, М. Смирнова; у США – В. Жуковського, О. Заболотної, В. Коваленка, Т. Кошманової, О. Літвінова, О. Романовського та ін. Проте, у зв'язку з швидкоплинними змінами у сучасному суспільстві, проблема підготовки вчителя у зарубіжних країнах потребує подальшого ретельного дослідження.

Отже, *метою статті* є визначення та обґрунтування особливостей професійної підготовки вчителів загальноосвітніх

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

шкіл у Великій Британії, Канаді та США, виявлення у них спільного та відмінного.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що різноманітність, яка є найхарактернішою рисою систем педагогічної освіти, зумовлюється історичним часом, національними особливостями та соціальними умовами. Проте загальним для усіх систем педагогічної освіти є зумовленість її розвитку у вимогами до підготовки вчителів з боку держави та суспільства та залежність від світових тенденцій розвитку освіти. Послідкуємо цей взаємозв'язок. Так, у 70-ті роки ХХ століття різко зросла потреба у розширенні системи освіти, що зумовлювалося науково-технічним прогресом. Ці часи називають “революцією очікувань, які постійно зростають”, періодом “освітнього буму”. Зрозуміло, що це потребувало різкого збільшення кількості учителів, при цьому не приділялося відповідної уваги до якості їх підготовки. Результати такої ситуації стали зрозумілими пізніше, коли молоді вчителі мали труднощі у вирішенні складних проблем [6].

У 80-ті роки прийшло розуміння того, що освіта є важливим фактором, який визначає економічне зростання країни, її конкурентоспроможність, дає можливість людині впевнено почуватися на ринку праці. Водночас гостро стала проблема якості підготовки школярів у розвинутих країнах світу та, зумовлена нею, проблема “ізгоїв системи освіти” [6]. Тому, саме у ці роки розпочинаються реформи педагогічної освіти у провідних країнах світу. Наприклад, у Великій Британії у 1988 році був прийнятий новий Закон про освіту, який докорінно змінив систему освіти, визначивши основними напрямками реформування вищої освіти взагалі, та педагогічної освіти, зокрема, централізацію управління та стандартизацію. Були сформульовані загальні освітні цілі для всіх видів підготовки вчителів. Відтоді вчитель після закінчення 3-х або 4-х річних курсів отримував ступень бакалавра освіти. У США, після доповіді “Нація в небезпеці” (1983р.) також почали створюватися національні стандарти педагогічної освіти.

Можна вважати досить логічним те, що проблеми якості підготовки педагогів у 70-ті роки, низька якість знань школярів 80-х роках, а також глобальні міграції привели до появи проблеми грамотності населення у 90-ті роки. Усвідомлення цієї проблеми дозволило реформаторські зусилля спрямувати на підвищення якості підготовки майбутніх учителів. Наприклад, у Великій Британії Агентство з підготовки вчителів починає ретельно

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

контролювати навчальний процес, розробляє досить жорсткі критерії готовності до професійної діяльності. У 1995 році ним пропонується перелік компетенцій, якими повинен володіти майбутній вчитель. У 1997 році Департамент освіти та науки затверджує Державний навчальний план у галузі підготовки вчителів, а у 1998 році – перелік загальних стандартів з підготовки вчителя незалежно від вибраного освітнього маршруту. Реформи, які відбувалися у США, були спрямовані на підвищення якості педагогічної освіти через використання інноваційних технологій навчання, які здатні сприяти неперервному розвитку педагога, його професійному та особистісному зростанню.

Початок XXI століття характеризується інтернаціональною уніфікацією систем, структур та змісту педагогічної освіти, створення єдиного європейського, а в майбутнього, світового освітнього простору, входження європейських освітніх систем до Болонського процесу. Це сприяє розробці шляхів узгодженості та гармонізації систем педагогічної освіти.

Порівняємо системи підготовки вчителів у США, Канаді та Великій Британії.

Педагогічна система США поєднує три академічних ступеня:

- бакалавр педагогіки. Його присвоєння передбачає 4-х річне навчання на факультеті гуманітарних наук (чи природничих наук) та річну спеціалізацію на педагогічному факультеті. Наголосимо, що це загальна програма навчання для здобуття наукового ступеня в трьох предметних площинах, замість традиційного навчання за основною спеціальністю;

- магістр педагогіки. Його присвоєння вимагає вже дворічну спеціалізацію на педагогічному факультеті;

- доктор філософії (доктор педагогіки). На цей ступень можуть претендувати магістри, які навчалися ще три роки та захистили докторську дисертацію.

За даними Національного центру статистики в освіті, інституції педагогічної освіти США складаються з 1206 педагогічних шкіл, коледжів, факультетів чи департаментів, які розташовані у 78% чотирьохрічних коледжів і університетах США. Освітню програму бакалавра пропонують 401 підрозділів педагогічної освіти (коледжі, відділення факультетів), які щорічно випускають пропонують 13% вчителів для початкових і середніх шкіл. Магістерські програми акредитовано в 562 вищих педагогічних школах, коледжах та на факультетах педагогічної

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

освіти університетів. Щорічно їх закінчують 54% вчителів. 228 структурних підрозділів університетів пропонують програми підготовки докторів у галузі освіти [5].

Особливістю підготовки вчителів у США є її традиційна спрямованість на певну вікову групу учнів. Так, ступень бакалавра дозволяє викладати в початковій та середній школі основні дисципліни, а ступень магістра дає можливість викладати у старшій школі (10-12 класи) однієї або кількості суміжних дисциплін. За рекомендацією Національної комісії з питань навчання (1996) більш посилено вимоги до академічної й професійної підготовки. Зараз отримати постійну ліцензію на право викладати в загальноосвітній або середній школі можна лише за умови завершення курсу магістерської підготовки. Треба зазначити, що проблема якості професійної підготовки є досить актуальною. Кожен штат розробляє власні вимоги, які є обов'язковими тільки для федеральних закладів освіти, що розташовані в штаті. Варіативність ліцензій та вимог щодо професійної підготовки вчителів є негативним фактором щодо професійної мобільності вчителів на території США. Саме тому з 2002 року Національна рада з професійних педагогічних стандартів (Nation Board for Professional Teacher Standards) запровадила добровільну сертифікацію вчителів для здобуття національного сертифікату, який визнається у всіх штатах країни. Для цього претенденти мають продемонструвати власну здатність працювати з класом та скласти письмовий іспит.

На думку дослідників комплексна природа знань зумовлює перехід американської вищої школи, у тому числі й педагогічної, на міждисциплінарну основу підготовки майбутнього фахівця, що відображено в структурі і змісті підготовки фахівців. Це найбільш повно відповідає завданням сучасної вищої школи, забезпечує більшу свободу студентам у виборі дисциплін для навчання [4, с. 168].

Дослідники виділяють декілька способи формування міждисциплінарних програм. Перший скеровано на формування змісту для програм двопрофільної або двоступеневої підготовки майбутніх учителів, коли студенти паралельно опановують предметні поля двох або трьох дисциплін модулів фахової підготовки. Другий спосіб лежить у площині поєднання кількох предметних полів, створюючи відтак основу для підготовки фахівців широкого профілю, здатних демонструвати системні знання на рівні їх інтеграції. Третій спосіб розкриває

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

кооперативний, командний підхід до формування таких програм різними закладами освіти.

Наприклад, Пенсильванський університет пропонує міждисциплінарну програму “Навчання жителів міста”, яка спрямована на розвиток пізнавальної активності та творчості студентів, відкриті для них нових шляхів синтезування інформації [4].

Особливо заактуалізуємо, що вивчення навчальних дисциплін педагогічної спрямованості в американських педагогічних коледжах і університетах розподілено на чотири блоки: теоретичний, практичний, практика в школі і дослідницький.

Реформування шкільної і педагогічної освіти у Великій Британії можна розглядати як сукупність структурних та функціональних змін, що здійснювалися Британським Урядом.

Сучасна система педагогічної освіти у Великій Британії координується Агенцією з підготовки вчителів, яка розробляє рекомендації для Міністерства освіти, педагогічних закладів та здійснює розробку стандартів якості, а також поточний і підсумковий контроль якості професійної підготовки вчителів.

Закінчивши чотирирічну програму коледжу, майбутні вчителі отримують диплом бакалавра педагогіки. А оскільки підготовка вчителів у коледжах передбачає вивчення курсу психолого-педагогічних дисциплін, методики викладання предмета та педагогічної практики (32 тижня), то випускники отримують ще і статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status – QTS). Педагогічна практика займає особливе місце у підготовки вчителя, яка забезпечується тісною співпрацею школи та вищого навчального закладу. Так, студенти останніх курсів повинні проводити дві третини навчального часу у двох різних школах, у різних класах. Наприкінці практики студенти готують портфоліо, за яким здійснюється оцінювання студента.

Другий ступень – магістр педагогіки, одержується бакалавром впродовж двох або чотирьох років, де вивчаються предмети спеціалізації. Третій ступень – доктор педагогіки.

Водночас британська система педагогічної освіти пропонує варіативні можливості набуття професії вчителя, як то: дворічний курс на одержання свідоцтва вчителя початкової школи за контрактом (артикульований учитель); дипломований або ліцензований учитель; дворічний курс на держання ступеню бакалавра педагогіки [3]. Університети здійснюють також

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

спеціальну підготовку менторів – шкільних учителів, які керують педагогічною практикою.

Великою популярністю користуються прискорені програми підготовки вчителів, які дають можливість випускникам університету, які мають бажання працювати вчителями, пройти практичну підготовку на робочому місці в школі і отримати кваліфікацію вчителя. Такі курси відрізняється високою гнучкістю, оскільки будуються на основі модульного підходу, з урахуванням індивідуальних потреб кожного, хто навчається.

Проте всі форми підготовки вчителя базуються на таких основних принципах:

- професійно значущий відбір існуючих методів навчання;
- перевага ніколи не віддається певній моделі освіти;
- основне місце в програмі підготовки вчителів займає педагогічна практика;
- забезпечення професійного співробітництва як у межах університету, так і між університетом і шкільними вчителями [7].

Останній принцип лежить в основі моделі “партнерства університетів зі школами”, за якою школи мають можливість керувати студентами на практиці, вносити зміни в їх підготовку. Шкільні вчителі несуть відповідальність за керівництво та допомогу студентам на практиці. Проте, школоорієнтована модель підготовки вчителів не може замінити університети. Хоча все ще функціонують школоорієнтовані курси підготовки вчителів (School Centered Initial Teacher Trainings), програми яких розробляють декілька шкіл, залучаючи чи не залучаючи університети. Проте такі центри підготовки вчителів (SCITTs) повинні отримати акредитацію в Агентстві з підготовки вчителів. Такі курси можуть надавати статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status – QTS) чи слугувати курсами післядипломної підготовки. Але така модель визнана малоєфективною, оскільки підготовка здійснюється кількома викладачами, носить обмежений характер і дає низькі шанси на ринку праці.

Дослідження системи педагогічної освіти Канади показало, що незважаючи на різноманітність та варіативність підготовки вчителів у США, Канаді та Великій Британії, вона має багато спільного завдяки загальним корінням та традиції. Канада, яка сформувалася з колишніх французьких та англійських колоній,

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

знаходиться поряд з США, тому її освітня система має багато спільного з системами освіти цих країн. Зауважимо, що вища освіта Канади спочатку орієнтувалася на британську ієрархічну систему вищої освіти, а потім поступово перейшла до більш егалітарної американської моделі. Тому сучасна система педагогічної освіти є інтегративною та багаторівневою, яка складається з університетів, університетських коледжів, суспільних коледжів, коледжів системи CEGEP (College d'Etudes Generates et d'Education Professionnelle). Тільки університети мають право надавати наукові ступені бакалавра, магістра, доктора. Суспільний коледж не присуджує наукових ступенів, а коледжі системи CEGEP розташовані у провінції Квебек і здійснюють дворічну підготовку до вступу в університет. Для отримання ступеня бакалавра (Bachelor's Degree) потрібно навчатися в університеті протягом 3-5 років (залежно від провінції, кваліфікації та здібностей студентів). Після трьох років навчання надається звичайний ступінь (Ordinary Degree), а після чотирьох років – ступінь “з відзнакою” (Honours Degree). Інколи ступінь “з відзнакою” може бути наданий за гарні результати й після третього року навчання. Щоб стати магістром (Master's Degree), необхідно мати ступінь бакалавра та провчитися ще якнайменше рік (зазвичай 2-4 роки) та написати дослідницьку чи практичну дипломну роботу. Для отримання докторського ступеня (Doctor's Degree) потрібно ще якнайменше три роки навчання і не менше року практичної діяльності у студентському містечку [2].

Зміст педагогічної освіти для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається галузевими стандартами професійної педагогічної освіти та стандартами вищої освіти Канади і передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Навчальні програми підготовки вчителів поєднують в собі академічну і професійну складові, базуючись на збалансованому поєднанні навчального часу та відході від традиційного поділу всіх предметів на загальноосвітні та наукові, технологічні, практичні, з акцентуванням на професійній діяльності. Тому особлива увага приділяється педагогічній практиці, яка поділяється на педагогічну практику вступного професійного семестру та прогресивного професійного семестру та передбачає вивчення теоретичних курсів і практичну діяльність у шкільному

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

середовищі з метою формування знань, навичок та вмінь майбутніх вчителів [1].

Отже функціонування системи педагогічної освіти Канади базується на принципах демократизму, варіативності, якості, доступності, мобільності, відповідності, а її сутність розкривається в контексті двох концепцій: початкова підготовка майбутнього вчителя як динамічна система, спрямована на професійний педагогічний розвиток майбутнього вчителя; початкова підготовка майбутнього вчителя як методика передачі майбутньому вчителеві певного набору теоретичних знань та розвиток практичних навичок і вмінь [1; 2].

На нашу думку, вислів В. Халстіда про те, що реформа в освіті наприкінці ХХ століття ознаменувалась рухом від індивідуалізму і ідеалізму до прагматизму педагогічної системи і логічної обґрунтованості методів навчання і вибору дисциплін, є узагальнюючою характеристикою загальних підходів до реформування педагогічних систем” [5, с. 15].

Проведене дослідження дозволило виявити особливості систем педагогічної освіти Великої Британії, Канади та США та зробити *висновки*, щодо їх відмінностей, а саме:

- співвідношення у структурі педагогічної освіти між обсягами загальноосвітньої предметної підготовки, педагогічної підготовки з орієнтацією на професію і практичною підготовкою різняться між країнами; важливим компонентом педагогічного циклу є психолого-педагогічні дисципліни, проте структура та зміст їх мають специфіку у різних країнах.

Проте, аналіз досвіду цих країн показує, що незважаючи на різноманітність традицій і характеру освіти в кожній з них, вони мають багато спільностей, оскільки їх розвиток зумовлюється такими загальними чинниками як: науково-технічний розвиток, потреба у фахівцях високого професійного рівня для різних галузей економіки, необхідність підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, глобалізаційні процеси в освіті, сучасні міжнародні ідеї професіоналізації, інтеграції та універсалізації. Це актуалізує питання про уніфікацію систем педагогічної освіти Великої Британії, Канаді та США та дозволяє говорити про спільне у їх розвитку, а саме:

- реформування педагогічної освіти здійснюється у напрямку підготовки вчителя нового типу, а саме творчого вчителя-професіонала;
- відбувається зміцнення ролі вчителя та підвищення

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

статусу педагогічної професії;

- здійснюється формування законодавчо-нормативної бази щодо вчителя;

- застосовується три моделі підготовки вчителів, які у тому чи іншому вигляді застосовуються у цих країнах: послідовна, яка передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й навчальну практику – на другому, завершальному етапі; паралельна, що будується за принципом паралельності всіх складових навчальної програми протягом усього терміну підготовки майбутнього вчителя; комбіновану чи інтегровану, за якою вивчення складових навчальної програми здійснюється не тільки одночасно, а й у взаємозв'язку як через інтеграцію професійно доцільних тем, так і через інтеграцію теорії з практикою;

- навчальні програми підготовки педагогів розробляються на основі принципів: створення умов для забезпечення суб'єктності позицій студента у формуванні власної особи як особистості та моделювання своєї професійної діяльності та наближення змісту педагогічної освіти до змісту освіти професійної діяльності педагога;

- педагогічна практика має визначальний вплив на якість професійної підготовки майбутніх учителів;

- у контексті глобалізації та інтернаціоналізації відбувається гармонізація систем педагогічної освіти з урахуванням національних надбань та традицій.

Дослідження даного питання не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з точки зору порівняння особливостей трансформації ролі і функцій вчителя різних країн у інформаційному суспільстві; дослідження змісту педагогічної підготовки у умовах формування світового та європейського освітнього простору тощо.

Література

1. Муқан Н.В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл. Професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США): монографія / Н.В. Муқан; – Л.: Вид-во Нац. ун-ту “Львівська політехніка”, 2010. – 284 с.

2. Павлюк В.І. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів у контексті багаторівневої педагогічної освіти в Канаді / В.І. Павлюк // Вісник Черкаського унів-ту. Сер. Педагогічні науки. –

Вип. 145. – 2009. – С. 103-106.

3. Соколова А.В. Этапы реформування системи педагогічної освіти в Англії // Вісник СевНТУ. Сер. Педагогіка. – 2010. – Вип. 105. – С. 143-158.

4. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями / І.В. Соколова. – Маріуполь; Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

5. Halstead V. Teacher Education in England: analysing change through scenario thinking / V. Halstead // European Journal of Teacher Education. – 2003. – V. 26. – № 1.

6. Husen T. Conversations in Comparative Education / Torsten Husen, Tjeldvoll Arild, Lingens Hans G. – Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 2000. – 181 p.

7. Whitty G. Making Sense of Education Policy Sage / G. Whitty. – London, 2002. – 240 p.

Елена Огиенко

Профессиональная подготовка учителей общеобразовательных школ в Великобритании, Канаде и США: общее и различное

Аннотация. В статье определяются и исследуются особенности профессиональной подготовки учителей для общеобразовательных школ Великобритании, Канады и США; выявляются общее и различное в ее развитии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей, общеобразовательная школа, учитель, Великобритания, Канада, США.

Olena Ogienko

Professional training of teachers of public schools in the Great Britain, Canada, the USA: commonalities and differences

Summary. The article features of professional training of teachers of public schools in the Great Britain, Canada, the USA are defined and investigated; the commonalities and differences in their development are identified.

Key words: professional training of teachers, public schools, teacher, Great Britain, Canada, USA.