



ПІСЛЯДИПЛОМНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ-ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ: СКАНДИНАВСЬКИЙ КОНТЕКСТ

А Проаналізовані інтеграційні чинники розвитку системи підготовки вчителів до використання ІКТ з точки зору різноманітності і спільності, обґрунтовані національні особливості та соціальні умови цього суспільного явища та визначені напрями використання ІКТ у післядипломній освіті вчителів скандинавських країн.

Ключові слова: ІКТ-технології, напрями використання ІКТ у післядипломній освіті вчителів скандинавських країн.

Актуальність дослідження. Інформатизація суспільства, що покликана розв'язати значну кількість важливих завдань сучасної освіти як на світовому рівні, так і на рівні окремо взятих країн і регіонів, актуалізувала проблему післядипломної підготовки вчителя до застосування ІКТ й ефективної педагогічної діяльності у навчальному комп'ютерно зорієнтованому середовищі. Для українського освітнього простору в реаліях інформаційного суспільства набули особливої значущості й гостроти питання забезпечення високого рівня інформатизації освіти, що передбачає оволодіння педагогами вміннями впроваджувати в навчально-виховні практики електронні навчальні ресурси, спілкуватися в Інтернеті й керувати проектною діяльністю учнів із застосуванням ІКТ й інтегрувати ІКТ з предметними освітніми галузями.

Вклад основного матеріалу. Визначення сучасних методологічних орієнтирів творення і розвитку навчального комп'ютерно зорієнтованого середовища потребує широкого розгортання порівняльно педагогічних досліджень. У цьому контексті значний інтерес становить досвід Скандинавських країн. За даними світового економічного форуму про розвиток інформаційних технологій у різних країнах Швеція очолює рейтинг за індексом мережної готовності (Global Information Technological Report 2012, Networked Readiness Index, NRI). Цю лідерську позицію у застосуванні ІКТ у різних сферах соціуму Швеція втримує впродовж п'яти років (2008–2012 рр.) [3]. Управління системою освіти у Швеції покладено на Міністерство освіти і створювані ним комісії, що розробляють окремі освітні програми й готують реформи окремих ступенів освіти.

Професійна перепідготовка вчителів в освітніх закладах Скандинавських країн має риси різноманітності і спільності. Для дослідження системи підготовки вчителів до використання ІКТ з точки зору їхньої різноманітності і спільності треба визначити інтеграційні чинники в розвитку цього суспільного явища. На нашу думку, до них можна віднести такі:

– національні системи та моделі педагогічної освіти розвиваються в певних історичних, політичних і соціальних умовах;

– неперервність педагогічної освіти та її головні інституції відображають культурно-національні традиції, погляди на роль учителя, його статус, компетентність і професійні функції;

– розвиток і реформування педагогічної освіти в останні десятиріччя значною мірою визначаються сучасними міжнародними педагогічними ідеями (професіоналізація, інтеграція, універсальна тощо).

Розгляньмо ці чинники детальніше. Західноєвропейськими вченими встановлено [4; 7], що різноманітність, яка є найхарактернішою рисою педагогічної освіти в Західній Європі в цілому, зумовлюється історичним часом, національними особливостями та соціальними умовами. Відмінності ж між системами й моделями поглиблюються в межах окремих регіонів.

Наприклад, у контексті таких країн як Швеція та Данія в кожному муніципальному окрузі існує своя система та модель педагогічної освіти. Виникнення багатьох проблем у ході педагогічних реформ 80-х – першої половини 90-х років було спричинено стрімким розвитком ІКТ, національними педагогічними традиціями й стереотипами професійної підготовки вчителя.

Європейська традиція так званої типізованої підготовки вчителів, тобто автономної підготовки, для різних ланок шкільної та професійної освіти сягає своїм корінням у ХІХ ст. Відмінності між підготовкою вчителів початкової школи, молодшої й старшої середньої школи та професійно-технічної освіти зумовлені традиційним для Європи розривом між початковою школою для більшості населення та середньою – для привілейованої меншості.

На післядипломну педагогічну освіту, зокрема на її структурні модифікації й досі впливають дві традиції в підготовці вчителів. Насамперед, це традиції звичайних шкіл, або так званої «семинаристської» педагогічної освіти для вчителів початкової школи, де на концептуальному рівні

увага акцентується на практичній професійній підготовці вчителя (навчальна практика, методика), а з педагогічною теорією й системою загальних і спеціальних знань слухачів ознайомлюють лише побіжно.

Традиція академічної підготовки вчителів середньої школи, недостатньо уваги приділяє педагогічній теорії, навчальній практиці, натомість абсолютизує теоретичне наукове знання, вивчення академічних дисциплін. Мета підготовки вчителя зводиться до оволодіння ним науковими знаннями, сучасними теоріями й поглядами на постать учителя. Таку підготовку традиційно здійснюють університети.

Концептуальні ідеї інтеграції, професіоналізації, універсалізації тощо (педагогічні реформи 60-х та 80-х рр.), ставши головним напрямом у галузі освіти в скандинавському контексті, реалізувалися ефективно, шляхом інтеграції знань у змісті підготовки вчителя, в різних теоретично обґрунтованих моделях і підходах [2].

Нині розв'язання проблеми професіоналізації підготовки вчителя у контексті використання ІКТ у педагогічній діяльності пов'язане з науковим обґрунтуванням і практичним удосконаленням змісту неперервної педагогічної освіти Швеції. Традиційні методологічні орієнтири, поширення ідей неперервної педагогічної освіти розвивають підхід до післядипломної базової професійної підготовки як до відкритої динамічної системи. Елементи такого підходу були реалізовані в процесі реформ педагогічної освіти в середині 80-х – першій половині 90-х років.

Навчання без відриву від виробництва було організоване під час четвертого етапу впровадження ІКТ в педагогічну освіту. На рівні уряду у 1999 році була прийнята проектна програма, основним завданням якої було проведення заходів для покращення ІКТ-компетентності вчителів на базі шкіл.

У ході освітніх змін виявилась загальна тенденція розвитку національної системи професійної підготовки вчителів, яка проявилася в переході до вищої багаторівневої педагогічної освіти не тільки по лінії інституційних та організаційних засад (об'єднання під «дахом» вищої освіти всіх інституцій післядипломної професійної підготовки вчителів). На основі наукових розробок з відбору (конструювання) змісту навчання та адекватних цьому змісту методів післядипломної професійної підготовки майбутніх учителів перманентно переглядаються навчальні плани та програми базової педагогічної освіти.

Післядипломна освіта вчителів із використання ІКТ зосереджувалась на наступних напрямках: навчання вчителів Швеції на базі загальноосвітніх навчальних закладів у групах; забезпечення комп'ютером кожного вчителя; виділення грантів на покращення мережного середовища загальноосвітніх навчальних закладів; створення е-адреси для вчителів та учнів; підтримка роз-

витку національної та європейської мережної взаємодії; заходи для соціальної опіки дітей з особливими потребами; нагороди за вагомі педагогічні досягнення.

Проектна робота з упровадження ІКТ у навчальну діяльність та створення відповідного начального комп'ютерно зорієнтованого середовища мала підтримку уряду Швеції, освітня політика якого направлена на створення можливостей і нових сфер для самореалізації педагогів, студентів і всіх учасників навчального процесу. Навчання для педагогів без відриву від виробництва надає змогу оцінити можливості розвитку та постійного взаємного збагачення та обміну досвідом саме серед колективу педагогів. Вчителі самі були зобов'язані брати відповідальність за своє навчання на робочому місці. Отже, вчительські колективи ділили на групи (команди), всі учні були поділені на групи (команди). Отже, кожна група вчителів разом із групами учнів планувала, розробляла та виконувала невеликі проектні завдання. Зазначимо, що всі учасники заохочувалися до використання ІКТ і проблемного методу навчання.

Комп'ютерні тренінги для вчителів проходили без відриву від виробництва й охоплювали майже тритижневе стаціонарне навчання у вищому педагогічному закладі. Наступним кроком було навчання в групах разом із учнями. Протягом такої спільної роботи вчителі й учні готували проектне завдання з обраної ними предметної тематики, міждисциплінарної проблеми тощо.

У Швеції нині вчителі мають у навантаженні 104 години навчання застосування ІКТ у педагогічній діяльності протягом року на кожному школу. Вони використовують на розвиток ІКТ-компетентностей частину проектного часу, частину викладацького часу та частину вільного часу. Для реалізації цього проекту були підготовлені вчителі-фасилітатори, які надавали консультації групі вчителів та учнів, а також консультанти з питань методичних. Такими консультантами могли бути вчителі з високим рівнем загальнопедагогічної компетентності та міждисциплінарної методики. Велика кількість сформованих груп постійно зустрічалася на семінарах для обміну досвідом та обговорення. Семінари очолювали фасилітатори, а також викладачі-спеціалісти з ІКТ. Протягом постійно-діючих семінарів учасники презентували свої доповіді, де аналізували проведену роботу та обмірковували подальші перспективи [3].

Окрім семінарів і тренінгів для вчителів і учнів, були організовані тренінги для вчителів-фасилітаторів груп, для адміністрації шкіл, для муніципальної влади та осіб – представників громадських організацій.

Розглянемо досвід роботи з упровадження ІКТ у навчальний процес загальноосвітньої школи Швеції у м. Остергьотленд на основі аналізу представлених звітів учителів і безпосереднього

спостереження за навчальним процесом. Діяльність проектної програми розпочалася з перекваліфікації вчителів. По-перше, було вирішено, що базові знання з ІКТ необхідні при викладанні будь-якого предмета. Спільне навчання ІКТ учителів та учнів дало змогу оцінити можливості розвитку і постійного взаємозбагачення та обміну досвідом.

Вчителі свідомо брали відповідальність за своє навчання на робочих місцях. Кожна команда, тобто вчителі разом з учнями планували, розробляли і виконували невеликі проекти. У ході проектної діяльності всі учасники групи заохочуються до використання ІКТ і реалізують проблемний підхід під час міжособистісної взаємодії. Кожна група отримувала постійну підтримку від керівництва школи, а також від консультантів (фасилітаторів від муніципальної ради). Група вела журнал своєї діяльності (log book), де фіксувалися досягнення, прогрес у розв'язанні задач проекту при застосуванні ІКТ.

У міжпроектний період вчителі об'єднувалися для проведення семінарів, на яких вони обмінювалися досвідом, обговорювали пропозиції щодо покращення їхньої роботи та отримували подальші поради й заохочення для плідної співпраці. Наприкінці проекту кожен учитель писав свій звіт у формі нарративу, який обговорювався з

колегами, консультантами, професорами вищих педагогічних закладів.

Висновок. Отже, поділяючи позиції шведських науковців щодо ролі Інтернет-технологій у післядипломній педагогічній освіті, зазначимо, що ІКТ інтегрують свої інформаційні ресурси у педагогічний простір і надають доступ до інтегрованих інформаційних ресурсів широкому колу користувачів практично по всьому світу. Таку форму мережної педагогічної взаємодії часто називають *всесвітнім класом*, *глобальною аудиторією*. При цьому забезпечується як ретроактивний доступ до мережних ресурсів, так і інтерактивна (online) взаємодія їхніх користувачів у процесі виконання ними спільних проектів, розв'язування єдиних навчальних завдань, взаємного інформування тощо.

Список використаних джерел

1. Гуржій, А. М. Інформатизації і комп'ютеризації загальноосвітніх навчальних закладів України – 20 років / [А. М. Гуржій, В. Ю. Биков, В. В. Гапон та ін.] // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 5. – С. 3–11.
2. Давидова, В. Д. Педагогічні ідеї Миколи Грундтвіга в неформальній освіті дорослих у Швеції / В. Д. Давидова // Педагогічний процес: теорія і практика. – Київ : ЕКМО, 2007. – Вип. 2. – С. 31–40.
3. Chaib, M. ITiS-satsningen 1999–2002. Sammanfattning av den nationella utvärderingen. (ITiS, ICT in Schools 1999–2002. A summary of the national evaluation) : skolverket / M. Chaib, U. Tebelius. – HlK, 2004. – 245 p.
4. Chen, Y. C. Three waves of teacher education and development / Y. C. Chen // ICT in Teacher Education – Challenging Prospects / [M. Chaib, A.-K. Svensson (Eds.)]. – Jonkoping : NRS46CMA, 2005. – P. 58.
5. Clark, J. B. Chautauqua Literary and Scientific Circle 1878–1978 / [J. B. Clark; Chautauqua Institution, Chautauqua, New York, Fakta om folkbildning]. – Stockholm : Folkbildningradet, 2006. – 26 p.
6. Colley, H. Informality and formality in learning / [H. Colley, P. Hodkins, J. Malcom; Lifelong Learning Institute, University of Leeds]. – Leeds : U. of Leeds, 93 p.

Дата надходження авторського оригіналу до редакції: 23.10.2014

Капустян И.И., Хаммер К. Последипломная подготовка учителей общеобразовательных заведений к использованию ИКТ-технологий обучения: скандинавский контекст.

А Проанализированы интеграционные показатели развития системы подготовки учителей к использованию ИКТ с точки зрения разнообразия и общности, обоснованы национальные особенности и социальные условия этого общественного явления и определены направления использования ИКТ в последипломном образовании учителей скандинавских стран.

Ключевые слова: ИКТ-технологии, направления использования ИКТ в последипломном образовании учителей, скандинавские страны.

Kapustian I.I., Hammer K. In-service teacher training for using ICT-technologies in teaching: Scandinavian context.

С The article reveals the integrating reasons of the development of the system of ICT implementation for teaching practice with its diversity and similarity, the national peculiarities and social preconditions were defined and the directions of the ICT functioning within the in-services education for Scandinavian teachers were figured out.

Key words: ICT-technologies, uses of ICT in postgraduate education teachers in Scandinavian countries.