

УДК 371.13:373.3(1-15)

ХОМИЧ Л.О.

м. Київ, Україна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КРАЇНАХ ЗАХОДУ

Проаналізовано сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у країнах західної цивілізації. Визначено актуальні підходи для вдосконалення вітчизняної професійної підготовки вчителя початкової школи.

Ключові слова: педагогічна освіта, підготовка учительських кадрів, вчитель початкових класів, зарубіжний досвід професійної підготовки вчителя.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В сучасних умовах проблема підготовки учительських кадрів є глобальною, хоча у різних країнах її розв'язують по-різному. Це зумовлено реальними змінами, що відбуваються на теренах Європи і світу: проблемами глобалізації, становленням інформаційного суспільства, посиленням міграційних процесів, мобільності ринку праці, міжкультурних обмінів, об'єктивно сформованою потребою навчитися жити разом, зберігаючи власну етнічну, культурну, релігійну та іншу різноманітність і водночас розуміючи та поважаючи один одного [1, с. 516].

Головними засадами освітньої політики в країнах Заходу можна вважати: демократизацію та гуманізацію освіти; поєднання спрямовуючої ролі держави, громадської й приватної ініціативи; свободу вибору вчителями методів і засобів навчання; увагу до матеріального забезпечення реалізації освіти; використання для задоволення освітніх потреб сучасних досягнень науки і техніки; зацікавленість економічної сфери у вдосконаленні освіти, що виявляється в створенні ряду освітніх фондів і програм (Форда, Карнегі, Сороса та ін.); координацію діяльності освітніх закладів і релігійних, культурно-мистецьких та інших громадських об'єднань; додержання в усіх ланках освітньої системи норм державного законодавства, а також історичних національних традицій [6, С. 7-8].

Болонський процес своєю Декларацією про Європейський регіон вищої освіти (1999 р.) задекларував основні засади наукового співробітництва країн Європи в галузі освіти. Але у світлі загальноєвропейської консолідації для нашої країни дуже важливим є досвід європейських країн з організації педагогічної освіти, особливо підготовки вчителя, що знає наукову теорію і володіє сучасною методикою навчання школярів.

Трактуючи Болонський процес не як рух стандартизації, а як процес пошуку консенсусу, в Україні освітні реформи слід спрямовувати не на радикальні зміни, втрату ліпших тенденцій та зниження національних стандартів якості освіти, а на розвиток і набуття якісно нових ознак. Еволюцію системи

освіти не слід відокремлювати від інших сфер суспільства. Система освіти повинна розвиватися в гармонійному взаємозв'язку із суспільством у цілому, будучи його провідником [2, с. 43].

Аналіз досліджень за проблемою. Реформуючи українську педагогічну освіту, слід брати до уваги прогресивний досвід зарубіжних країн. Сучасна різноманітність підходів та стратегій підготовки вчителів зумовлена історичними, соціальними, культурними та економічними чинниками розвитку кожної країни. Питання порівняльної педагогічної освіти в Україні досліджують В. Андрущенко, Н. Авшенюк, О. Глузман, І. Зязюн, Н. Лавриченко, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Огієнко, А. Парінов, Л. Пуховська, Р. Роман та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Порівняльний аналіз змін у підготовці педагогічних кадрів свідчить про чітко виражену тенденцію переходу до університетської освіти як основного шляху формування учителя для всіх типів шкіл. У деяких країнах, зокрема в Німеччині, університети відповідають за теоретичну частину підготовки майбутнього вчителя, а місцеві органи народної освіти і школи за практичну. У Франції загальна й спеціальна підготовка вчителя середньої школи проходить в університеті, а професійно-педагогічна (теоретична й практична) у спеціальних центрах. У Великобританії нині вибудовується нова модель, за якою університети здійснюють цілісну теоретичну підготовку вчителів, а практична професійна підготовка повністю переноситься в школу. Таким чином, можна говорити про багатоваріантність взаємозв'язку університетів з іншими інституціями у справі підготовки вчителів.

У країнах світу велика різноманітність традицій змісту і форм організації освіти, але їх об'єднує потреба в новому типі вчителя, здатного працювати в педагогічній системі, що характеризується взаємодією різних культур, зростаючою мобільністю та демократизмом.

Важливе значення для України має критичне вивчення досвіду психолого-педагогічної підготовки вчителів початкових класів у та-

ких високорозвинених країнах, як США і Англія. Головне завдання професійно-педагогічної підготовки студентів у цих країнах вбачають в оволодінні певним обсягом теоретичних знань з дисциплін педагогічного циклу, а також практичними вміннями і навичками для роботи в школі, у формуванні особистісних якостей, потрібних майбутньому вчителю для спілкування з школярами. Виділимо спільну для обох країн тенденцію до зменшення частки психолого-педагогічних дисциплін у підготовці вчителя, за винятком учителя початкової школи. У середньому на професійно-педагогічну підготовку студентів у коледжах США і Англії відводять 50% загального навчального часу. Підготовка включає три компоненти: опанування теоретичних дисциплін педагогічного циклу, професійних курсів (математики, читання, образотворчого мистецтва і праці, історії, географії, фізичної культури і співів з методикою їх викладання у школі) і педагогічної практики в школі. Такі складові виділяють й у вітчизняній професійно-педагогічній підготовці студентів.

Психолого-педагогічний цикл підготовки майбутніх вчителів початкових класів – його теоретичний і практичний компоненти – у розвинених країнах вважають головною ланкою в змісті педагогічної освіти. Характерна особливість програм підготовки вчителя в зарубіжних країнах – їх варіативність, подібності педагогічних курсів, а також елективний принцип освіти. Наприклад, у педагогічних коледжах США багато психолого-педагогічних дисциплін (від 100 до 299 курсів), їх групують у блоки, кількість яких може досягти десяти. У зв'язку з великим обсягом інформації в курсах, котрий неможливо охопити повністю, запроваджено систему вибіркового відвідування занять і систему елективних курсів. Це, з одного боку, має позитивне значення, бо сприяє підготовці висококваліфікованих спеціалістів на основі врахування індивідуальності кожного студента, його здібностей, уподобань і прагнень. З іншого боку, дає негативні результати, оскільки знижується рівень освіти, переважає утилітарний підхід в оволодінні теоретичними знаннями, що не дає змоги засвоїти теоретичні, академічно важливі курси. Вчені, викладачі, вчителі завжди дискутують з питань педагогічного курсу. Так, в Англії є дві тенденції, що протидіють: представники однієї виступають за інтегроване викладання педагогіки, прихильники іншої вважають за доцільне вивчити окремі дисципліни філософію виховання, психологію, педагогічну соціологію, історію педагогіки. Окремі педагоги переконані, що для досягнення органічного зв'язку між теоретичними і практичними аспектами курсів потрібно змінити модель викладання педагогічних дисциплін, які ма-

ють бути основою шкільного навчального плану і програми в широкому розумінні цього слова [4].

З початку 90-х років психолого-педагогічна підготовка англійських вчителів включає три компоненти: загальну підготовку (педагогіка, психологія, гігієна); спеціальну підготовку (побудова навчально-виховного процесу з урахуванням вікових груп, діагностика нахилів та інтересів, взаємодія з батьківським комітетом тощо); педагогічну практику в школах різного типу. Аналіз програм 1992–1993 навчального року одного з англійських інститутів свідчить, що структура професійно-педагогічного компоненту в змісті підготовки майбутніх учнів значно змінилася. Обов'язковими для вивчення є курси “Навчання дітей”, “Керівництво”, “Питання педагогіки”, “Педагогіка в Європі” – на них відведено 15% навчального часу. Водночас головний аспект зроблено на перших двох курсах (12% навчального часу), решту вивчають паралельно протягом одного семестру. Їх зміст формується на основі інтеграції елементів дисциплін, суміжних з педагогікою. Усього для вивчення запропоновано 37 тематичних блоків. Як зазначено у вступі до першого курсу, він присвячений огляду фізичного, розумового, соціального, емоційного та морального розвитку людини. Поряд з темою “Діти з проблемами поведінки” йдуть такі, як “Особистість, суспільство і загальнолюдські цінності”, “Освіта в місті”, “Перехід від школи до робочого життя” та ін. [7, с. 208].

У США сучасна педагогіка вищої школи також зорієнтована на широкий спектр навчальних програм. Важливим є підхід, що дає змогу викладачам вільно діяти в рамках програми чи плану, беручи за основу мету, визначену в них. Помітна орієнтація на виділення блоків курсів для того, щоб зменшити ризик випадкового вибору студентами неоптимального набору дисциплін. Професійно-педагогічна підготовка у США включає кілька компонентів: гуманістичні та поведінкові науки (“Вступ до педагогіки”, “Філософія освіти”, “Соціологія освіти”, “Антропологія освіти”, “Освітня політика”, “Економіка освіти”, “Порівняльна педагогіка”, “Педагогічна етика” та ін.); теорію навчання і викладання; практикум. Американські педагоги вважають, що вивчення цих дисциплін допоможе вчителю розглядати освіту як комплексну діяльність, бачити речі в широкій перспективі, правильно оцінювати навчально-виховний процес і педагогічні ідеї.

З початку 90-х років у Франції співіснують два різних підходи до розуміння вчительської професії: учитель-учений – академічний підхід; учитель-педагог – поширений підхід, який підтримує Міністерство освіти. Вони відмінні тим, що по-різному розгляда-

ють питання, чого вчити майбутнього вчителя, як його вчити і яку практику він має проходити в школі.

Педагогічну освіту студент Німеччини здобуває в процесі: вивчення одного або двох шкільних предметів та методів їх викладання; вивчення основного предмету, визначеного місцевими органами освіти (німецька чи англійська мова, історія, музика, образотворче мистецтво, релігія); засвоєння основ педагогічних знань: вступу до педагогіки, педагогіки школи, психології; вивчення предметів за вибором (філософія, соціологія, політичні науки, теологія). Кількість і зміст цих навчальних дисциплін є різною в усіх землях. Тривалість практичної підготовки у різних землях становить від 18 місяців до трьох років. Вона організована таким чином, що майбутні вчителі отримують місце роботи у школі з повним навантаженням. Їх педагогічною діяльністю керують досвідчені вчителі. Після завершення циклу практичної підготовки майбутній учитель складає другий державний іспит, який включає перевірку вмінь та навичок у проведенні навчальної роботи у школі. Крім того, претендент повинен дати їй теоретичне обґрунтування.

Японській системі університетської педагогічної освіти притаманні широкопрофільність підготовки вчителів, багатоваріантність навчальних програм і багаторівневність, централізація управління, керівництво з боку держави. У підготовці вчителя початкових класів значну перевагу віддано педагогічному циклу дисциплін. Він складається з ряду предметів, що дають уявлення про різні аспекти реалізації навчально-виховного процесу. Навчальний план університету Ойта включає такі предмети: принципи освіти, педагогічна психологія, вікова психологія, методи навчання, моральне виховання. Деяко інший набір предметів пропонує університет Фукуока: філософія освіти, історія педагогіки, методика виховання, школознавство, педагогічна психологія, моральне виховання [5]. Значимо, що в межах названих предметів в університетах читають основні курси і кілька спецкурсів, а також організують семінарські заняття.

Нині в японських педагогічних закладах збільшено кількість спецкурсів за вибором. Це дає змогу орієнтувати студентів в основних проблемах психолого-педагогічного циклу, спонукає до самостійного вивчення їх, викликає інтерес до педагогічних досліджень. Суттєвими недоліками педагогічної освіти японські вчені вважають відсутність системи в усьому психолого-педагогічному циклі, логічних зв'язків між предметами, необґрунтованість їх обсягу, дублювання багатьох питань у різних курсах. Через те на перспективу розробляють програми підготов-

ки вчителя-дослідника, розв'язують завдання вибору змісту освіти; збільшилась кількість спеціальностей, з опануванням яких присвоюватимуть вчені ступені магістра і доктора наук.

Таким чином, у сучасній педагогіці високорозвинених зарубіжних країн, що розвивається в умовах світоглядного плюралізму, немає єдиної теоретичної основи. До змістовно-процесуальних тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у країнах Заходу можна віднести:

- а) перманентний перегляд навчальних планів та програм базової педагогічної освіти на основі досліджень взаємопов'язаного комплексу методологічних, психологічних, загальнопедагогічних та методичних проблем та у відповідності з реальними потребами шкільної практики;
- б) оновлення змісту всіх складових компонентів підготовки вчителя загальноосвітніх дисциплін, спеціальних дисциплін за профілем викладання, психолого-педагогічного циклу, шкільної практики на засадах науковості та фундаментальності, відповідності сучасному рівню розвитку науки;
- в) оновлення спеціальної підготовки вчителя спрямоване на те, щоб майбутні вчителі одержали цілісне уявлення про наукову галузь, у якій вони спеціалізуються, з її провідними поняттями, проблемами та в нерозривному зв'язку з іншими науками;
- г) здійснюється поступ у напрямі фундаменталізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя за рахунок інтеграції різних знань, що характеризують найбільш загальні закономірності розвитку особистості і протікання цілісного педагогічного процесу;
- д) посилюється увага до формування комунікативної компетентності майбутнього педагога в умовах істотного розширення навчально-педагогічного простору;
- е) підвищується роль практичної професійної підготовки вчителя, урізноманітнюються її форми і методи.

У країнах Заходу значну увагу приділяють формам організації підготовки вчителів. Завдання формування вчителя, який добре володіє педагогічною технікою, тобто сумою вмінь і навичок управління навчальним процесом із заданою метою, орієнтує на вибір нових форм і методів педагогічної освіти. Традиційними для більшості країн Заходу є такі методи навчання в педагогічних коледжах: лекторський з активізацією студентів завдяки проблемному викладу матеріалу; тьюторський – керівництво й організація самостійного навчання студентів; дискусійний – проведення дискусій у невеликих групах. Набувають широкого поширення нові методи: мікрОВикладання, моделювання і рольові ігри. МікрОВикладання і міні-курси – це серія мікроуроків для індивідуальних і групових занять студентів, на яких відтворюють мініатюрні ситуації і послідовно відпрацьовуються прості “технічні” вміння (ставити питання, спрямовувати дискусію, контролювати роботу

класу, перевірити знання тощо). Моделюванням створюють обстановку класу, школи, де студенти виступають у ролі учня, вчителя або керівника навчального закладу. Воно дає змогу імітувати реальну діяльність викладача в штучно створених педагогічних ситуаціях. Під час ігрової діяльності студентів створюються умови для розвитку творчих здібностей особистості. Використовують такі її форми: аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій та інцидентів; мікрореконструкція; вхідна кореспонденція; розігрування ролей; ігрове проектування – поділ на групи, кожна з яких пропонує своє розв'язання завдань; лабіринт – постанова науково-методичних завдань, конкретних запитань та їх розв'язання за допомогою комп'ютера. В усіх випадках особливої уваги приділяють розвитку комунікативних умінь майбутнього вчителя: педагогічного спілкування, культури і техніки мовлення, саморегуляції. В організації діяльності студентів – на першому місці в усіх розвинутих країнах світу – самостійність мислення [3].

Висновки. Отже, на початку третього тисячоліття визначились головні тенденції розвитку педагогічної освіти: орієнтація на

вищу освіту як умова для опанування професії учителя; ускладнення й посилення психолого-педагогічної підготовки; розмаїтість спеціалізацій у програмах навчання; вдосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; одночасна підготовка в різних навчальних закладах.

Література

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / Віктор Андрущенко // Андрущенко В.П. Роздуми про освіту. – К., 2004. – С.516–524.
2. Журавський В. Основні завдання вищої школи щодо реалізації в Україні принципів і завдань Болонського процесу // Вища школа. 2004. № 1. С.42–44.
3. Лысова Е. Тенденции развития педагогического образования в капиталистических странах // Народное образование. 1988. №6. С.91–93.
4. Парінов А.В., Пуховська Л.П. Проблеми змісту педагогічної освіти в зарубіжних країнах // Вища педагогічна освіта. Наук.-метод. зб., Вип.17, 1994. С.123–128.
5. Радионов М.Л. Проблема подготовки учителей в Японии // Подготовка учителей в капиталистических странах. М.: МГПИ, 1983. С.24–44.
6. Сухорський С. Освіта закордоння. Львів: Основа. 1995. 38с.
7. MA (QTS) Modular Programme /Rockampton Institute. 439p.

ХОМИЧ Л.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ЗАПАДНЫХ СТРАНАХ

Проанализированы современные подходы к профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов в странах западной цивилизации. Определены актуальные подходы усовершенствования отечественной профессиональной подготовки учителя начальной школы.

Ключевые слова: педагогическое образование, подготовка учительских кадров, учитель начальных классов, зарубежный опыт профессиональной подготовки учителя.

НОМУСН Л.

MODERN APPROACHES TO THE VOCATIONAL TRAINING OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHER IN WESTERN POWERS

Modern approaches to the vocational training of future elementary school teachers in western powers have been analyzed. Actual approaches to the improvement of domestic vocational training of elementary school teachers have been defined.

Keywords: pedagogical education, teacher's staff training, elementary school teacher, foreign experience of teacher vocational training.