

УДК 371.15:37(485)

О. В. ШМОТІНА

м. Миколаїв

ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ВЧИТЕЛІВ ШВЕЦІЇ

У статті проаналізовано зміст, форму та складові компоненти педагогічної практики в Швеції; визначено практичну складову педагогічної практики в Швеції. Наведено види робіт, обов'язкових для виконання під час проходження практики, на різних етапах.

Ключові слова: практична складова, педагогічна підготовка, педагогічна практика, педагогічна освіта Швеції, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Необхідність успішної реалізації суттєвих соціально-економічних, культурних і технологічних трансформацій, що відбуваються у суспільстві, актуалізує проблему модернізації усієї системи освіти як провідного чинника розвитку будь-якої країни. Розв'язання цього складного завдання повною мірою залежить від особистості педагога. Нові вимоги до професійної компетентності педагогічних кадрів зумовлюють пошук основних механізмів підвищення ефективності їх фахової підготовки.

Одним із шляхів розв'язання зазначеної проблеми в умовах інтеграції України до загальноєвропейського освітнього простору є ґрунтовний аналіз, всебічне осмислення та належна оцінка світової педагогічної думки, зокрема досягнень Швеції, де накопичено значний теоретичний і практичний досвід у галузі підготовки вчительських кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досягнення системи освіти Швеції привертають увагу багатьох українських і зарубіжних науковців. Значний інтерес становлять праці, в яких досліджено специфіку шкільної освіти (І. Луговська, Р. Ніфарін), стан доуніверситетської професійної підготовки (Е. Ісмаїлов), проблеми вищої школи (Ю. Дерябін), різноманітні аспекти освіти дорослих (В. Давидова, Т. Зотова, О. Огієнко). Однак особливості сучасної професійної підготовки педагогів, а саме, практичної, на нашу думку, висвітлені недостатньо.

Постановка завдання. У зв'язку з цим мета нашої статті полягає у дослідженні практичної компоненти педагогічної освіти Швеції в умовах євроінтеграції.

Відповідно до сформульованої мети перед нами поставлено такі завдання:

- проаналізувати зміст, форму та складові компоненти педагогічної практики в Швеції;

- здійснити аналіз практичної складової педагогічної практики в університетах Швеції.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна практика є складовою педагогічної підготовки майбутніх учителів, що забезпечує єднання теоретичної підготовки з їх практичною діяльністю. Сприяючи формуванню творчого ставлення до педагогічної діяльності, вона визначає міру професійної придатності, рівень педагогічної спрямованості. Під час педагогічної практики майбутні фахівці набувають таких професійних умінь, як визначення мети і завдань навчально-виховного процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, вивчення особистості дитини, можливостей її розвитку в колективі, планування педагогічної діяльності, використання різних форм і методів організації навчально-виховного процесу, їх аналіз та корекція тощо.

Вітчизняними науковцями практична підготовка майбутніх педагогів розглядається як надійна основа для швидкої адаптації фахівців до конкретних умов педагогічної діяльності, оскільки вона є мікроаналогом професійної діяльності вчителя.

Досліджуючи зміст та особливості організації та здійснення практичної складової професійної підготовки майбутніх учителів в університетах Швеції, можна побачити, що саме педагогічна практика розвиває творчу активність майбутніх педагогів, формує професійні вміння та навички, виховує професійні якості – любов до дітей, гуманізм, педагогічну проникливість, вміння користуватися голосом, засобами вербального та невербального самовираження, розвиває інтерес до педагогічної професії, формує індивідуальний стиль діяльності. Цьому сприяє її зміст та структура.

Шведські науковці, які обґрунтували механізми організації та здійснення педагогічної практики студентів в університетах, їх теоретичні положення та наукові праці можна простежити (зокрема у: Drakenberg M. «The Professional Development of Teachers in Sweden»; Bergem T., Bjorkqvist O., Hansen S.-E., Carlgren I., Hauge T. «Research on teachers and teacher education in Scandinavia: a retrospective view»; Bruning B., Martens E., Selander S.-A. «Filosofididaktik (Didactics of Philosophy)»; Carlgren I. «Pedagogy and Teachers' Work»; Gran B. «Research and Innovation in Swedish Teacher Training» та ін.). Вони вважають педагогічну практику критерієм істинності педагогічної теорії. Однак взаємозв'язок між педагогічною теорією і практикою шведські дослідники розглядають як проблематичний, такий, що містить у собі суттєві професійні протиріччя, до яких належать наступні: «практичний шок», який виникає у вчителів-початківців унаслідок невідповідності змісту теоретичної підготовки та практичної діяльності вчителів; протиріччя між необхідністю популяризації новаторського педагогічного досвіду та практичним упровадженням його результатів у масову педагогічну практику з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу та небажанням значної частини вчителів його приймати й використовувати; протиріччя між вимогами новітніх реформ у галузі освіти та стереотипним мисленням і діяльністю більшості вчителів (у шведській літературі це протиріччя використовується як суперечність «думати – діяти»).

Зазначені вище протиріччя обумовлюють розгляд проблеми співвідносності між практичною та теоретичною складовими професійної підготовки як співвідносності між намірами й реальністю [1]. Такий спосіб співвідношення зв'язку між теорією і практикою підготовки вчителів передбачає відносини, в яких практика розглядається як прикладна теорія. Разом із тим використання на практиці теоретико-педагогічних положень обумовлюється не тільки теоретичною підготовкою майбутніх вчителів, але й умовами функціонування школи та особистими амбіціями й намірами майбутніх педагогів.

Тому при організації та проведенні педагогічних практик в університетах Швеції врахо-

вується єдність соціального та педагогічного вимірів діяльності вчителя.

Соціальний вимір регламентує відповідальність педагога перед суспільством за виховання кожної конкретно взятої дитини, виконання першочергово завдання вчителя – здійснення турботи про учнів.

Педагогічний вимір регламентує дидактичну діяльність педагога, у межах якої відбувається реалізація цілей освіти. Отже, організація практичної підготовки майбутніх педагогів з урахуванням зазначених вище вимірів обумовлює її значущість як вагомого чинника формування фахівця для освіти.

Зміст і форма практичної підготовки вчителів у Лундському, Уппсальському, Крістіанстадському університетах, Незалежному університеті Мальме дає змогу сформулювати її провідну ідею: педагогічна практика має забезпечувати зворотній зв'язок, у межах якого вчителі шкіл-баз практик не лише створюють умови для адаптації студентів та формування їх професійних умінь та навичок, але й забезпечують широкий спектр видів діяльності майбутніх педагогів (від виготовлення наочності та проведення консультацій з учнями – до надання соціальної підтримки батькам, сім'ям та здійснення серед них культурно-просвітницької роботи) [2].

Розкриваючи роль і значення практичної підготовки майбутніх педагогів, О. Холмберг стверджує, що соціально-дидактичний зв'язок педагогічної теорії та практики є дихотомічним та в загальних рисах відображає зв'язок між цивілізацією (педагогічною підготовкою учителів) і природою (школа). Дослідник зазначає: «... І природа колись була дикою і небезпечною. Однак, людина, пізнавши її закони й навчившись користуватися ними, перетворила природу на середовище мешкання» [3]. Проводячи подібну аналогію з педагогічною теорією та практикою, О. Холмберг стверджує, що професійно-педагогічна освіта повинна бути нормативною до певної міри, оскільки гарно засвоєні теоретичні положення без їх адаптації до педагогічної практики ще не забезпечують успіху професійної діяльності вчителя.

Тому на педагогічну практику покладаються ключові завдання у підготовці педагогів. Реалізації цих завдань, на думку шведських

учених, має допомогти сама громадськість, яка має бути зацікавлена в якісній підготовці майбутніх учителів.

У Швеції широко розповсюджена практика створення та успішного функціонування фондів, які сприяють співпраці муніципалітетів з навчальними закладами, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів та надають бази для організації та здійснення фахових практик. Ці фонди містять у собі державні кошти й передаються безпосередньо місцевим органам влади, які, у свою чергу, розподіляють їх відповідно до потреб університетів та навчальних закладів (фінансування магістерських програм, виділення фінансів на підвищення кваліфікації вчителів, оплату праці вчителів-наставників практики тощо).

Завдяки такій плідній співпраці, як стверджує О. Холберг, навчальні заклади, що здійснюють педагогічну підготовку (університети та партнерські школи) забезпечують собі лідерство у публічних дебатах щодо найважливіших політичних питань: освіта, управління школою, результати сучасних інновацій, розвиток навчальних закладів [4]. Таким чином, практична підготовка майбутніх вчителів у Швеції перетворилась у вагомий суспільний справу, до якої активно залучається громадськість.

О. Холберг, характеризуючи діяльність студентів протягом педагогічної практики стверджує: «Наші студенти працюють у школі (ми не говоримо «проходять практику»). Вони не мають спеціально призначених керівників, а значить співпрацюють разом з існуючими командами вчителів у наших партнерських школах. Наші студенти не самотні, разом з ними працюють їх однокурсники. Вони помітні в школі, бо роблять істотний внесок в загальний шкільний процес» [4].

Роль та значення партнерських шкіл у підвищенні якості професійної підготовки майбутніх фахівців розкривається в численних дослідженнях шведських вчених (зокрема: Gran B., Fritzel Ch. «Education in Teacher», Holmberg O. «Partner Schools», Kallos D. «The Study of Pedagogical Processes» та ін.). Науковці вважають, що педагогічна практика студентів на базі партнерської школи дає змогу залучитися до навчально-виховного процесу і поглибити свої знання з практичної педагогіки, долу-

читися до культури і традицій представників різних націй та національностей, які навчаються та працюють у цій школі, спостерігати й досліджувати особливості організації та здійснення навчального процесу протягом тривалого часу.

Таким чином, одним з основних признаков партнерських шкіл є всебічна демонстрація сутності педагогічної діяльності, її особливостей, складності й напруженості, а також здійснення максимально можливої адаптації майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Підвищенню позитивної мотивації педагогічних колективів шкіл в організації педагогічної практики студентів університету суттєво сприяє той факт, що практиканти надають навчальним закладам суттєву допомогу, беручи на себе вирішення значної частини поточних організаційних та педагогічних завдань, чим суттєво знижують професійне навантаження працюючих учителів.

Як стверджують укладачі програми практик (Дж. Албін, О. Андерсон, К. Елфверсон, Л. Хокансон, А. Крафт, Л. Рінгдал, А. Олсон), практична підготовка майбутніх учителів зорієнтована на озброєння студентів трьома найбільш значущими для професійної діяльності вміннями:

- використовувати на практиці отримані теоретичні знання (науковцями Мальмського університету це вміння у програмі практики назване ідентифікацією);
- приймати дидактично правильні рішення (доцільність);
- здійснювати демократичне керування, виявляти лідерські якості (комунікація).

Зазначені вище вміння формуються поступово, протягом послідовного проходження студентами запропонованих університетом видів практики. Виконання завдань, що пропонуються студентам протягом кожної практики мають чітку тенденцію до постійного ускладнення, розширення обов'язків, поглиблення змісту фахової підготовки.

Динаміка якісних змін у процесі практичної підготовки окреслена викладачами Мальмського університету як поетапний перехід від майбутнього вчителя-початківця до майбутнього вчителя-професіонала. Індикаторами кожного з чотирьох етапів такого переходу є елементи педагогічної діяльності студен-

та-практиканта, прояви поведінки та професійні судження, які він демонструє протягом педагогічної практики.

Перехід від орієнтаційного рівня («майбутній вчитель-початківець») до професійного рівня («майбутній вчитель-професіонал») відбувається поступово під час виконання запропонованих програмою практики завдань, що обумовлюються цілями різних видів практики.

Види робіт, обов'язкових для виконання студентами орієнтаційного рівня підготовки (пропедевтична практика):

1. Ознайомлення з завданнями практики та вимогами, що висуваються програмою до студентів-практикантів.

2. Знайомство з навчально-матеріальною базою школи, основними напрямками її діяльності, специфікою комплектації контингенту учнів у навчальному закладі.

3. Ознайомлення з особливостями організації навчально-виховного процесу в різних класах обов'язкової середньої школи або вищої (старшої) середньої школи (в залежності від спеціальності).

4. Спостереження та аналіз процесу організації дозвілля учнів, роботи гуртків, секцій, дитячих та юнацьких об'єднань в обов'язковій середній чи старшій школі.

5. Виконання нескладних педагогічних доручень вчителів партнерської школи.

6. Ознайомлення з основною шкільною документацією: інструкціями, розпорядженнями, навчальним планом даної школи, річним планом її роботи, класним журналом, його веденням, особовими справами учнів тощо.

7. Ведення щоденника спостережень з описом та аналізом побаченого, написання есе з проблем шкільного навчання на підставі побаченого протягом практики [6].

Види робіт, обов'язкових для виконання студентами початкового рівня підготовки (навчальна практика):

1. Відвідування уроків педагогів-наставників, спостереження педагогічного процесу в конкретних умовах.

2. Проведення психолого-педагогічних мікродосліджень з вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнів, діагностування причин неуспішності у навчанні.

3. Здійснення допомоги вчителям партнерської школи в організації та проведенні дозвілля школярів.

4. Самостійна розробка та проведення з учнями та їхніми батьками окремих видів виховної та просвітницької роботи.

5. Розробка під керівництвом вчителів партнерської школи та проведення уроків за фахом.

6. Відвідання та аналіз занять, які проводять інші студенти.

7. Ведення щоденника спостережень з аналізом побаченого та презентацією пропозицій щодо покращення результатів педагогічної діяльності.

8. Визначення теми та завдань дипломної роботи [6].

Види робіт, обов'язкових для виконання студентами технологічного рівня підготовки (навчальна практика):

1. Самостійне планування власної педагогічної діяльності протягом практики виходячи з її завдань та змісту.

2. Самостійна розробка та проведення занять з фаху в запропонованих вчителями партнерської школи класах (кількість і вимоги до занять узгоджуються з керівником практики та вчителями партнерської школи).

3. Планування та здійснення корекційної роботи з невстигаючими учнями з метою підвищення якості їх пізнавальної діяльності.

4. Аналіз власної педагогічної діяльності, планування заходів її покращення.

5. Здійснення просвітницької роботи з батьками учнів за запропонованими вчителями партнерської школи напрямками.

6. Організація та проведення дозвілля з учнями протягом їх вільного часу в школі (перерви, позаурочний час).

7. Участь у педагогічних нарадах, дискусіях, семінарах, підготовка доповідей чи повідомлень на запропоновані вчителями партнерської школи теми.

8. Написання теоретичної частини дипломної роботи [6].

Види робіт, обов'язкових для виконання студентами професійного рівня підготовки (професійна практика):

1. Самостійне планування, організація та реалізація діяльності на посаді вчителя середньої обов'язкової або старшої школи.

2. Вивчення і узагальнення системи роботи провідних педагогів партнерської школи, аналіз найбільш ефективних методів та засобів навчання.

3. Самостійна творча розробка та проведення різних типів уроків з використання сучасних методик та технологій навчання.

4. Презентація виготовлених власноруч наочних посібників чи їх моделей.

5. Участь у системі удосконалення професійної майстерності вчителів партнерської школи.

6. Планування та здійснення виховної роботи з учнями в умовах полікультурного шкільного середовища.

7. Застосування різноманітних методів вивчення учнівського колективу, міжособистісних та гендерних відносин.

8. Завершення процесу написання дипломної роботи [6].

Як бачимо, вагомою складовою діяльності студентів-майбутніх учителів, є написання ними дипломної роботи (дисертації). Викладачі шведських університетів розглядають таку наукову роботу практикантів як вагомий внесок у процес підготовки педагогічних кадрів та її удосконалення.

Дисертація, на написання якої відводяться 10 кредит/годин, виконується студентами на базі партнерської школи та використовує дослідницький матеріал, зібраний студентами протягом кількох практик. Саме тому вона має чітко виражену практичну спрямованість. Висновки та рекомендації, окреслені студентами в таких дипломних роботах часто слугують підґрунтям для діяльності викладачів університету та вчителів партнерських шкіл щодо удосконалення форм і методів педагогічної підготовки у ВНЗ, підвищення якості організації, здійснення й результативності її практичного компоненту [6; 7].

Перевірка практичних умінь й навичок, а також оцінювання результатів професійної діяльності студентів на практиці відбувається протягом всього курсу навчання і здійснюється в різних формах: індивідуально та колективно, усно або письмово. Оцінка за практику, як правило, виставляється її керівником, яка свідчить про те, що практику «пройдено» або «не пройдено» («зараховано» – «не зараховано») [5].

Таким чином, оцінка, що виставляється студенту за педагогічну практику, залежить, у першу чергу, від рівня особистої зацікавленості студента в отриманні високого рейтингу

навчальних досягнень та якості виконання поставлених викладачами завдань і є складовою комплексної оцінки з курсу «Практично-педагогічна підготовка».

Проаналізувавши систему педагогічної практики в університетах Швеції, ми можемо побачити, що оволодіння практичними вміннями та навичками майбутніми вчителями в Швеції здійснюється у процесі педагогічної практики в партнерських школах.

Програми педагогічних практик шведських університетів є наскрізними від першого до останнього курсів, що містить у собі чотири етапи, зміст яких реалізується як перехід від майбутнього вчителя-початківця до майбутнього вчителя-професіонала.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, вивчення досвіду педагогічної підготовки вчителя в Швеції показує, що багато педагогічних ідей є оновленими світовими концепціями і теоріями і що педагогічна підготовка вчителів в Швеції має суттєву практичну підготовку. Але досвід кожної окремої країни не є істиною в кінцевому значенні – застосовувати досвід інших країн можна з урахуванням вітчизняних особливостей.

Список використаних джерел

1. Brusling C. Microteaching – A Concept in Development / Christer Brusling // Dissertation in Educational Sciences, Stockholm University (Sweden). — 1974. — 196 p.
2. Hand-Out : The Programme / Seminar on «International Exchange of Postgraduate Students of Education as Teacher-trainees at Schools for General Secondary Education». — Malmo School of Education, 2000. — 7 p.
3. Head Teachers for Tomorrow. — Stockholm : The Swedish National Agency for Education, 1999. — 15 p.
4. Holmberg O. Partner Schools / Olle Holmberg // Journal Malmo School of Education, 2003 (May 13). — 4 p.
5. Lararutbildning i forandring: DS 1996:16 (Teacher education in change) // Stockholm: Utbildningsdepartementet. — 1996. — p.
6. Marklund Sixteen. Research and Innovation in Swedish Teacher Training / Sixteen Marklund, Bertil Gran // Educational and Psychological Interactions, #53. — November, 1975. — 87 p.
7. Malmberg P. Modern languages in the compulsory and upper secondary school from 1960 and onwards / P. Malmberg // Languages: syllabuses, grading criteria and comments. Stockholm: National Agency for Education, 2001. — P. 7—28.
8. Nixon J. SPRINT Content and Language Integrated Learning and Teaching in Sweden/ J. Nixon: a report for the National Agency of Education/ Stockholm: Skolverket, 1999. — 19 p.

O. V. SHMOTINA
MYKOLAIV

CONTENT COMPONENT OF TEACHERS' INTERNSHIP IN SWEDEN

Content, form, component of pedagogical practice in Sweden are analyzed in the article; practical component of pedagogical practice in Sweden has been determined. Mandatory types of work for an internship at various stages are provided.

Key words: practical component, teacher training, pedagogical practice, teacher education in Sweden, professional competence.

О. В. ШМОТИНА
г. Николаев

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ УЧИТЕЛЕЙ ШВЕЦИИ

В статье проанализировано содержание, форму и составляющие компоненты педагогической практики в Швеции; определено практическую составляющую педагогической практики в Швеции. Приведены виды работ, обязательных для выполнения при прохождении практики на различных этапах.

Ключевые слова: практическая составляющая, педагогическая подготовка, педагогическая практика, педагогическое образование Швеции, профессиональная компетентность.

Стаття надійшла до редколегії 19.03.14

УДК 378:111.852:37.015.31

Л. Н. ШТОМА
м. Київ

РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ – ОСНОВА ЙОГО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

У статті розкриті фактори, що обумовлюють творчу самореалізацію вчителя і естетичний досвід, який прямо пропорційний творчій самореалізації педагога. Динаміка розвитку творчої самореалізації, в свою чергу, потребує гармонії мислення і чуттєвості та має такі тенденції: від засвоєння пасивних форм художньо-естетичної діяльності до активної участі студентів у різноманітній творчій діяльності.

Ключові слова: вчитель, самореалізація, педагогічна майстерність, естетичний досвід, діяльність.

Постановка проблеми. Однією з важливих проблем успішного становлення національної школи України є формування творчої особистості педагога: «Важливішими цілями створення системи освіти є передусім творча діяльність спеціаліста, здатність до гнучкої її перебудови, згідно зі зміною системи соціальних і культурних орієнтацій» [1, 65].

Проблема педагогічної майстерності, проблема розвитку естетичного досвіду є одними з ключових у педагогіці, яка як наука і особливо – як мистецтво, не можлива без педагога.

Метою статті є розкрити роль естетичних начал у педагогіці, які пронизують усе життя людини, її працю, побут, відносини з людським оточенням. Естетика впливає на людину різноманітно, різнобічно збагачує її духовний світ і удосконалює її діяльність. Вона сприяє формуванню творчих здібностей особи і зміцненню її моральних позицій.

Завдання статті полягає в розкритті факторів, що обумовлюють творчу самореалізацію вчителя і естетичний досвід, який прямо пропорційний творчій самореалізації педагога. Оскільки творча самореалізація проявляється як взаємодія між внутрішньо особистісними структурами, як вільна комбінація ідей, образів та моделей дійсності, то провідне місце в даному процесі належить уяві і майстерності майбутнього педагога. Естетичний досвід як неперервний процес має здійснюватися передусім у діяльності, в різнобічній соціальній творчості. Необхідно не лише навчити кожну людину естетично – почуттєво реагувати на оточуючий світ, але й збудити потребу у його перетворенні без нанесення йому екологічної ушкодженості, згідно з естетичними нормами й ідеалами; постійно прагнути до високої професійної майстерності, творчості, органічно поєднувати духовну і фізичну досконалість.